

*Международная научно-практическая интернет-конференция
«Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка
как иностранного/неродного»*

Фонд содействия продвижению русского языка
и образования на русском

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО/НЕРОДНОГО**

Сборник материалов

Международной научно-практической
интернет-конференции

(Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.)

Москва

2018

M43

Под общей редакцией *доктора пед. наук, профессора Н.В. Кулибиной*

M43 Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сборник материалов / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – М., 2018. – 1074 с.: ил. [Электронное издание].

ISBN 978-5-98269-173-6

Данный сборник включает материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного», проходившей на платформе «Образование на русском» с 27 ноября по 1 декабря 2017 г. Организаторами интернет-конференции выступили: Фонд содействия продвижению русского языка и образования на русском, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

Цель мероприятия состояла в анализе, обобщении и распространении в профессиональном сообществе научных достижений в области описания русского языка как иностранного/неродного и методики его преподавания.

Конференция организована с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 08.P27.11.0039 от 18.09.2017, предоставленного Фондом президентских грантов.

ISBN 978-5-98269-173-6

© Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина, 2018

ПРЕДИСЛОВИЕ

С 27 ноября по 1 декабря 2017 года на портале «Образование на русском» впервые была проведена Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного». Цель конференции – анализ, обобщение и распространение научных достижений в области описания русского языка как иностранного/неродного и методики его преподавания в профессиональном сообществе преподавателей-русистов.

В работе конференции приняли участие более 300 русистов из России из 30 стран ближнего и дальнего зарубежья. Было представлено более 150 докладов, посвященных актуальным вопросам описания и преподавания русского языка как иностранного. Возможность обсуждения докладов была предоставлена участникам на специализированной странице конференции, размещенной на портале «Образование на русском». В рамках конференции в онлайн-формате прошли пленарное заседание, мастер-классы, работа секций. В целях обмена опытом между преподавателями-русистами публикуется сборник материалов Конференции, который будет полезен всем, кто занимается изучением и преподаванием русского языка в России и за рубежом. Надеемся, что Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» станет ежегодной и войдет важной составной частью в формирующуюся на портале «Образование на русском» систему дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ.

Конференция была организована с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

**РАЗДЕЛ 1. Актуальные вопросы
описания русского языка
как иностранного/неродного**

Беляева Елена Алексеевна, преподаватель русского языка как иностранного, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики», Санкт-Петербург, Россия
helenebelene@gmail.com

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «ТАНЕЦ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ И. ВЫРЫПАЕВА «ТАНЕЦ ДЕЛИ»)

Доклад посвящен фреймовому анализу художественного концепта «танец», бытующего в пьесе современного драматурга И. Вырыпаева «Танец Дели».

Ключевые слова: *языковая картина мира автора, художественный концепт, фреймовый анализ.*

В рамках изучения русского языка как иностранного представляется необходимым знакомить учащихся со способами понимания и интерпретации художественного (в частности драматургического) текста. Одним из таких способов является выявление и описание художественных концептов, которое позволяет говорить не только о специфике самого произведения, но и об «индивидуально-авторском способе восприятия и организации мира» [1, с. 58].

Художественный концепт, вслед за Н. Г. Клебановой, мы понимаем как «квант структурированного знания о вторичной действительности, создаваемой в тексте художественного произведения», который состоит из предметно-образной, понятийной и ценностной/оценочной составляющих [3, с. 4]. В нашей работе при исследовании художественных концептов мы будем

опираться на метод фреймового анализа, поскольку именно представленный ниже метод, позволяет нам рассмотреть многоаспектный авторский концепт “танец” наиболее логично и структурировано.

Концепт “танец” является центральным в пьесе «Танец Дели», поскольку, во-первых, лексема «танец» занимает сильную позицию в тексте (она вынесена в заглавие пьесы), во-вторых, именно танец становится главным предметом обсуждения персонажей, и, наконец, концепт «танец» тесно связан со всеми другими концептами в тексте.

Одним из способов вербальной репрезентации концепта «танец» в пьесе является ключевое слово «танец» (152 словоупотребления) и его дериваты: танцевать (23), танцовщица (17), танцовщик (6); общее количество словоупотреблений –198. Анализ лексической сочетаемости слова «танец» и его дериватов позволяет выделить четыре составляющих концепта: собственно танец, создание танца, исполнение танца и восприятие танца (см. схему 1).

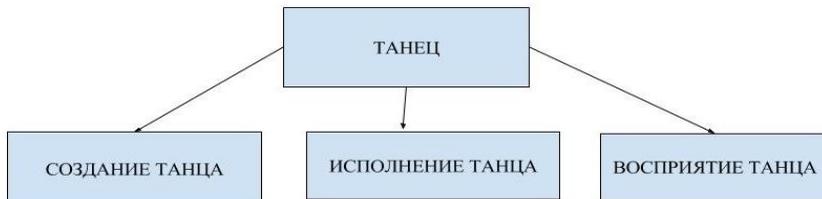


Схема 1.

Далее в каждой составляющей концепта выделяется набор слотов, которые мы рассмотрим более детально на примере танца, куда входят два слота: “танец как субъект” и “номинации танца”.

В первом слоте, как ни в каком другом, фрейм «танец» обретает свою семантику субъекта. Танец здесь представляется как очень практическое мировоззрение (*смысл и суть танца; танец говорит; танец ничего не объясняет; танец зачаровывает, проникает, завладевает*), которое “даёт силы жить”, с одной стороны,

и как сама жизнь (*танец не сбился; быть рожденным для танца*), с другой.

К слоту “номинации танца” относятся не только номинативные конструкции, но также и имена прилагательные и генетивные словосочетания, характеризующие танец следующим образом: *прекрасный танец, танец красоты, красота танца, один из самых прекрасных танцев, красивый танец, необыкновенный танец, неповторимый танец, неповторимый по красоте и смыслу танец, волшебный танец, чарующий танец, целебный танец, странный танец*. Данные словосочетания прямым образом соотносятся с номинативными (а) и безличными (б) конструкциями, которые представлены в речи героев. Рассмотрим первый тип.

1. Танец – это всё (*все, что нас окружает; вся наша жизнь, мы все, танцовщица*), при этом все отдельные единицы связаны между собой, всё является всем (*Я – танцовщик, я – танец, я – конец танца. Мы – танцовщики, мы – танец, мы – конец танца*);

2. Танец – это нечто прекрасное (*что-то необыкновенное; что-то такое прекрасное, от чего делается страшно; прекрасный танец в ужасном месте; чудо; красота*);

3. Танец – это смысл (*моя истина, мой смысл*);

4. Танец – это и несчастье тоже (*воспевание грязи и ужаса; боль и ужас; гимн уродству и человеческой трагедии; танец счастливого несчастья; танец счастливого вегетарианца с куском сырой свинины во рту; Освенцим; то, что ваша жена покончила с собой*);

5. Танец – это вина (*Хайль Гитлер! Вот мой танец! Хайль – мой танец; Я виноват во всем, вот мой танец!*);

6. Танец – это то, что меняет человека (*«Нужно потерять мир, чтобы обрести его»*);

7. Танец – это нечто практическое (*Рассказ о танце и сам танец – это не одно и то же. Восхищаться танцем и танцевать – это не одно и то же!*);

Примеры показывают, что объективация данного слота происходит не только на уровне лексики, но также на уровне

номинативных конструкций, прецедентных имен и высказываний, фразовых номинаций.

Обращаясь к безличным конструкциям как к способу репрезентации слота «номинации танца», отметим, что в отличие от номинативных конструкций, данные словосочетания объективируют только одно значение танца, а именно значение танца как мировоззрения. Автором используются инфинитивные конструкции с наречием «важно» (*важно позволить всему просто быть*), модальным словом «нужно» (*нужно просто разрешить всему этому быть*), и частицей «пусть» (*пусть все останется на своих местах*). Данные словосочетания тесным образом связаны с идеей того, что жизнь включает в себя как положительные, так и отрицательные стороны, а также с идеей принятия жизни во всем ее многообразии.

Таким образом, лексема «танец» в пьесе обретает большое количество коннотаций:

1. Танец как вид искусства. Данное значение в тексте пьесы оказывается практически нерелевантным, поскольку о танце как о виде искусства автором ничего не сказано, всё внимание читателя концентрируется на содержании танца, на его влиянии на других людей и т. п.;

2. Танец – это жизнь вообще. Жизнь в картине мира автора является тем, что связывает воедино всё и вся, и живое, и неживое. Все явления мира связаны друг с другом, и поэтому всё является жизнью. Отсюда вполне логичным оказывается тот факт, что в картине мира автора жизнь включает в себя не только приятные вещи, но также из вещи самые неприятные. Хотя эта позиция не является новой, она вместе с тем является невероятно актуальной в современном мире, где всё неприятное, всё непонятное и страшное оказывается «вынесенным за скобки»;

3. Танец как конкретная жизнь человека, проживающего её. Жизнь конкретного человека может быть связана с виной, несчастьем и иллюзией жизни;

4. Танец как мировоззрение. Танец Дели, безусловно, является мировоззрением, но мировоззрением исключительно практическим, поскольку танец – это то, что нужно «ощутить»

и «почувствовать», а не понять как концепцию.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что индивидуально-авторский концепт «танец» занимает ключевое место в языковой картине мира автора. В тексте пьесы он обретает метафорические значения мировоззрения (исключительно практического) и жизни (включающей в себя как положительные, так и отрицательные стороны).

Используемая в работе модель анализа художественного текста эффективна как при изучении языковой картины мира автора, так и в процессе интерпретации текста. Пользуясь описанной выше моделью, читатель может узнать о мировоззрении конкретного писателя, а также сравнить его с общенациональным. Это обстоятельство представляется важным в аспекте преподавания РКИ.

Литература

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 496 с.
2. Вырыпаев И. А. «Танец Дели» <<http://www.kamerata.ru/pages/page832.html>>. (Дата обращения: 01. 11. 2017)
3. Клебанова Н. Г. Формирование и способы репрезентации индивидуально-авторских концептов в англоязычных прозаических текстах. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н. – Тамбов, 2005. – 23 с.

Beliaeva Elena Alekseevna, Russian Language Instructor, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint-Petersburg, Russia

FRAME ANALYSIS OF DANCE IN «THE DELHI DANCE»

The present essay examines the concept of “dance”, occurring in the play by Ivan Vyrypaev *The Delhi Dance*. The essay shows how the meaning of “dance” is redefined by the playwright; it embodies not so much a performance as a philosophical idea.

Key words: *the author’s linguistic worldview, concept, frame analysis.*

Гоголева Инна Андреевна, Преподаватель русского языка как иностранного, Хьюстон, Техас, США
gogo.inna@gmail.com

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

В данной статье рассмотрены различия в способах выражения и описания движения в русском и английском языках, приводится сопоставительный анализ группы глаголов движения и их функционирования в русском и английском языках.

Ключевые слова: *методика преподавания русского как иностранного; группа глаголов; глаголы движения; сопоставительный анализ; семантика.*

В современной методике преподавания РКИ все большую актуальность приобретает развитие этноориентированных методик. Национально-ориентированный метод предлагает сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом), при отборе и представлении учебного материала на занятиях. Данный метод позволяет повысить эффективность преподавания, то есть уменьшить время обучения и увеличить объем изучаемого материала за счет использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции. Грамматический материал при следовании такой методике вводится функционально по принципу «от содержания высказывания к его форме», а морфологические явления осваиваются в процессе обучения на синтаксической основе [1, С. 158].

Одним из фрагментов русской языковой системы, обучение которым целесообразно строить на основе сопоставительного анализа, является группа глаголов движения.

Walter Anthony Cook в пособии « Case Grammar Theory» выделяет три основных глагола движения в английском языке *to go – идти, to come – приходить, to move – двигаться* на основе того, что « the verbs have no manner, means and medium incorporated into them». Дословно это означает, что у глаголов нет способа, средств и среды, включенной в них. Они в английском используются в качестве глаголов, которые помогают подчеркивать значения других глаголов движения [5, С. 47].

Глаголы движения *to drive- ездить, возить (кого-либо), водить (машину), to run – бежать, swim – плавать, to walk – гулять* могут выражать значение вида деятельности или вида движения.

Способы выражения и описания движения в русском и английском языках различаются. Эти различия, прежде всего, касаются того, какая информация о движении выражается в глагольном корне, а какая передается другими средствами. В английском языке глагол выражает способ движения, а предложная группа (Preposition of Motion) маршрут движения. Возьмем для примера такое предложение: *Девочка вбежала в комнату. Girl ran into the room.* В русском варианте способ движения и маршрут передается глаголом однонаправленного движения с приставкой **в-**, имеющей значение движения внутрь, в английском способ движения выражается глаголом *ran* , а маршрут движения предлогом *into*. Приведем пример употребления глагола *float* «плавать на поверхность» в следующих предложениях.

The log **floated out** of cave. Бревно **выплыло** из пещеры.

The log **floated into** the cave. Бревно **вплыло** в пещеру.

The log **floated past** the rock. Бревно **проплыло** мимо скалы.

The log **floated back** to the bank. Бревно **приплыло** (вернулось) обратно к берегу.

Из данных примеров хорошо видно, что значение «держаться на поверхности воды» передается глагольной лексемой *float*, а вот маршруты передаются предложной группой. Таким образом, английский язык представляет собой такую модель лексикализации, при которой глагольный корень выражает помимо самой идеи движения, его способ (motion +manner/ движение и его тип) [3, С. 105]. Еще одной отличительной особенностью английского языка по сравнению с русским языком является выражение очень сложных маршрутов при одном глаголе движения. Приведем пример из шестой главы «Хоббита» Д.Р. Толкиена в русском переводе Н.Л. Рахмановой:

He still wondered on, out of the little high valley, over its edge, and down the slopes beyond. Он шел, шел, поднялся из впадинки, перевалил через ее край и опять стал спускаться [4].

Из данных предложений наглядно видно, что один глагол движения *wondered + on, out, over, down* (предложная группа) в русском языке выражаются 4 русскими глаголами. В русском варианте данного предложения значение долгой продолжительной ходьбы достигается за счет повторного употребления однонаправленного глагола *шел*, а в английском эту функцию выполняет предлог *on*. Также следует заметить, что в английском языке возможен больший выбор глагольных лексем, к примеру, при описании быстрого перемещения пешком. Рассмотрим это наглядно:

бежать – run, бежать рысью – jog, бежать врприпрыжку – lope, бежать стремглав – scurry. В английском языке разграничение таких значений глаголов движения как однонаправленность и разнонаправленность не содержится в лексеме глагольного корня и значение направленности движения чаще всего пропадает. Так если говорить о паре глаголов *идти-ходить*, то они в английском выражаются глаголом *to go*. Рассмотрим примеры в таблице:

Я <u>ползу</u> к палатке. Ребенок <u>ползает</u> по полу.	I <u>creep</u> to tent. The child <u>creeps on</u> a floor.
Я <u>лечу</u> в Париж. Я часто <u>летаю</u> .	I <u>fly</u> to Paris. I <u>fly</u> often.
Он <u>лез</u> по лестнице. Ребенок <u>ползает</u> по полу.	He <u>climbed on</u> a ladder. The child <u>creeps on</u> a floor.
<u>Брести</u> к дому. Я бродил по городу. <u>Бродить</u> по пляжу.	I <u>go to</u> the house. I <u>was strolling</u> through the city. <u>To wander</u> about the beach.
Я <u>еду</u> в школу. Я езжу в школу каждый день.	I <u>go to</u> school. I <u>go to</u> school every day.
Я <u>плыву</u> к берегу. Я <u>плаваю</u> в открытом море.	I <u>swim to</u> the bank. I <u>swim</u> in the high sea.
Я <u>бегу</u> в класс. Я <u>бегаю</u> по утрам в парке.	I <u>run in</u> a class. I <u>run in</u> the park every morning.
<u>Нести</u> ребенка на руках.	To carry <u>the child on your arms</u> .

<u>Нести</u> тяжелый груз.	To bear <u>a heavy load</u> .
<u>Носить</u> одежду.	To wear <u>clothes</u> .

Из таблицы видно, что однонаправленные глаголы *иду-лечу-еду-бегу* и разнонаправленные глаголы движения *хожу-ползает-летаю* в английском могут выражаться одним и тем же глаголом. Также однонаправленные глаголы соотносятся в английском языке с Continuous Tenses, когда мы употребляем “I am” или “we are” и могут передаваться следующим образом:

Я иду на работу. I am going to work.

Мы едем в Москву. We are going to Moscow.

Завтра мы едем в Лондон. Tomorrow we are going to London. Куда вы идёте? Where are you going?

Оппозиция независимости / зависимости движения в семантике глаголов движения также не совпадает в русском и английском языках, поскольку в английском языке очень велика роль каузативных конструкций. Глагол *идти-ходить* указывает на независимое движение, глагол *вести-водить* обозначает не самостоятельное движение, а как результат воздействия другого предмета. Дифференциация глаголов движения по способу передвижения также не является актуальной для английских глаголов. Так, говоря о поездке на машине, поезде мы употребляем все тот же глагол *to go*. **Сравним:** *Я иду в школу. Я еду в школу на автобусе. Я поеду в Лондон на машине или поездом. I go to school (by feet). I go to school by bus. I will go to London by car or by train.* Периодичность и частотность ненаправленного или двунаправленного действия в английском выражается через систему времен. А вот кратность и не кратность вовсе никак не реализуется в отличие от русского [2, С. 207-209].

Рассмотрим на примерах ниже, как передается частотность ненаправленного и двунаправленного действия в русском и английском языках:

Каждый день я хожу в кино. Everyday I go to the cinema. (используем Present Simple Tense)

Я иду в кино с другом (сейчас). I am going to cinema with my friend. (используем Present Continuous)

Мы ходили по городу. We walked around the town. (двигались в различном направлении, гуляли)

Вчера мы ездили в Лондон. Yesterday we went to London. (значение двунаправленного движения)

В русском языке, говоря о пребывании или посещении в пределах одного места (города, села, деревни), мы часто используем глаголы *ходить*, *водить* вместо *ездить*, *возить* и глаголы *идти*, *вести* вместо *ехать*, *везти*. Если же речь идет о движении за пределы населенного пункта, то используется глагол, указывающий на конкретный способ передвижения. **Сравним**, как ситуации «пребывания и посещения», о которых мы упомянули выше, отражаются в русском и английском языках: Рассмотрим такие предложения 1) *Мои друзья ходили в Эрмитаж (друзья живут в Санкт-Петербурге) My friends went to the Hermitage.* 2) *Мои друзья ездили в Эрмитаж (друзья находятся или живут за пределами Петербурга). My friends went to the Hermitage.*

Как мы видим, в грамматической структуре английских предложений ничего не изменилось. Мы употребляем все тот же глагол *went*. А вот в значении «пребывание, нахождение где-либо» в английском языке, как и в русском, глагол «to go» и его временные формы могут заменять глагол «быть». *Мои друзья были в Эрмитаже. My friends were in the Hermitage. My friends have been in the Hermitage.*

Значения глаголов движения, выражаемые в русском языке с помощью приставок, в английском выражаются с помощью предлогов, а также с помощью категорий времен. В отличие от русских глаголов с приставками, в английском префиксация глаголов движения как таковая отсутствует, а значения глаголов меняются в зависимости от употребляемого с глаголом предлога движения (Prepositions of Movement). В отличие от русского языка, где приставки вносят изменение в направление, маршрут и траекторию движения, в английском языке значение глагола *to go* может меняться в зависимости от предлога, который с ним употребляется. Предлоги, указывающие на движение из одной точки в другую (иногда в закрытом пространстве) *to*, *through*, *across* и употребляемые с глаголами движения, равнозначны по значениям русским **пере-, у-, про-:**

I moved to Germany in 1998.

Я переехал в Германию в 2000г.

He has gone to the shops.

Она ушла в магазин.

She swam across the river.

Она переплыла реку.

The train went through the tunnel.

Поезд прошел тоннель.

Английский язык является языком аналитического типа, для которого характерно выражать грамматические отношения с помощью вспомогательных слов и порядка слов в предложении, а не окончаний, как в это представлено в русском языке, который относится к синтетическому типу языков. Соответственно, и способы функционирования глаголов движения в данных языках различаются. Анализ параллельных текстов позволяет сделать вывод, что в русском и английском языках очень мало встречается полных совпадений в способах выражения движения.

Семантическую роль русских глагольных приставок в английском языке выполняют предлоги в структуре фразовых глаголов (*phrasal verbs*) или наречия. Все эти различия в языках вносят дополнительные трудности в изучении русских глаголов движения англоязычными студентами и должны быть учтены при проектировании процесса обучения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Брагарник – Станкевич О. С. Перевод глаголов движения с русского языка на английский // Молодой ученый. – 2011. – № 4- Т.1. – С. 207-209.
3. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции – М.: Язык Славянских культур, 2005. – С. 105.
4. Толкиен Д. Р. Хоббит. Перевод Рахманова.// <http://etextread.ru/Book/Read/15307>.
5. Cook Walter Anthony Case Grammar Theory Georgetown University Press, 1989 – С. 47.

Gogoleva Inna Andreyevna, teacher of Russian as a foreign language, Houston, TX, USA

COMPARATIVE ANALYSIS IN LINGUODIDACTICS PURPOSES OF WAYS OF EXPRESSING MOTION IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE

This article discusses the distinction in ways of expressing and description of the motion in Russian and English languages; provides comparative analysis of the group of motion verbs and their functioning in Russian and English languages.

Key words: *methods of teaching Russian as a foreign language; verbs group; verbs of motion; comparative analysis; semantics.*

Гончарова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, доц., Тульский государственный университет, Тула, Россия
nn_goncharova@bk.ru

АНГЛИЦИЗМЫ ХАРД И СОФТ В ПОДЪЯЗЫКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассмотрен процесс заимствования англоязычных лексем hard и soft подъязыком информационных технологий. Выявлены причины вытеснения ими ранее существовавших эквивалентов. Описаны этапы освоения заимствованных слов, приведены примеры функционирования в русском языке.

Ключевые слова: *заимствование; подъязык информационных технологий; термин; профессионализм; хард; софт.*

Подъязык информационных технологий – одна из наиболее динамично развивающихся страт современного русского языка – активно заимствует специальную лексику англоязычного происхождения и является источником пополнения как молодёжного сленга, так и через язык СМИ общелитературного языка.

Заимствование лексем хард и софт, в настоящее время выходящих за пределы ограниченного специального употребления, пришлось на 90-е годы XX века. Этот период развития информационных технологий в России отличался прекращением отечественных разработок, импортом аппаратных и программных продуктов, активным наименованием средствами английского языка как новых, так и ранее существовавших устройств, понятий, принципов и приёмов работы. Термины hardware и software фиксируются «Толковым словарём по вычислительным системам» уже в 1989 году [4].

Единицы англо-американской терминологии hardware и software представляют собой сложные слова, состоящие из двух корней. Лексемы имеют общую часть ware, что переводится как «изделия, товары» [1, с. 604].

Слова hard и soft в английском языке многозначны. «Hard – 1. твёрдый, жёсткий; 2. крепкий, сильный; 3. трудный, тяжёлый; 4. суровый, холодный; 5. строгий, безжалостный» и др. [3, с. 390]. «Soft – 1. мягкий, приятный, неяркий; 2. нежный, тихий; 3. отзывчивый, кроткий» и др. [3, С. 766]. Совершенно очевидна антонимичность семантики рассмотренных слов.

Слово hardware существовало в английском языке задолго до появления вычислительной техники в значении «скобяные изделия» [1, с. 260]. Вероятно, по модели hardware в английском языке образовалось слово software, обозначающее «программное обеспечение, программные средства» [1, с. 356]. Появление software связано с возникновением компьютерной техники – "некомпьютерных" значений нам не удалось обнаружить.

Благодаря метафорическому переносу рассматриваемые лексемы приобрели терминологические значения. В качестве терминов информационных технологий они имеют следующие дефиниции. «Hardware – материальная часть вычислительной системы, включающая в себя электрические и электронные элементы (например, приборы и схемы), электромеханические элементы (например, дисководы) и механические элементы (например, стойки)» [4, с. 217]. «Software – общий термин для обозначения «неосязаемых», в отличие от физических, составных частей вычислительной системы... он относится к программам, выполняемым вычислительной системой... термин охватывает как программы в символической записи, так и исполняемые формы этих программ» [4, с. 446].

Нельзя сказать, чтобы к моменту заимствования рассматриваемых англоязычных единиц в отечественной терминологии не существовало терминов для обозначения указанных понятий. Они были и представляли собой

терминологические словосочетания: «hardware – аппаратные средства» [4, с. 217]; «software – программное обеспечение, программные средства» [4, с. 446]. Более того, для обозначения рассматриваемых понятий в устной речи специалисты применяли профессионализмы: термину аппаратные средства соответствовал профессионализм железо, а термину программное обеспечение – профессионализм математика. Например: «Какая математика на твоём железе?» [из устной речи профессионалов].

С появлением терминов hardware и software возникает ситуация конкуренции, когда для обозначения одних и тех же понятий используется два термина, что недопустимо для эксплицированной терминологии. В этом противостоянии по ряду объективных причин, а также на волне общей моды на англицизмы предпочтение отдаётся заимствованным вариантам.

Реальные причины следующие. По закону экономии языковых средств выбираются более краткие варианты. Термины hardware и software для владеющих английским языком (компьютерщики активно его изучали) имеют вполне прозрачную внутреннюю форму, о чём шла речь выше. Думается, не последнюю роль сыграла семантическая и структурная эстетичность: антонимические лексемы имеют сходное строение, различие обозначено первыми корнями, а единство подчёркнуто наличием корня *ware*.

В журналах, теле- и радиопередачах, посвященных компьютерам, стали прибегать к терминам software и hardware. Так в речь специалистов вошли термины хардвер и софтвер, довольно быстро получившие кириллическое графическое оформление. «На выставке "СОМТЕК" было много софтвера и хардвера» [из переписки в Фидонет]. Параллельно происходили словообразовательные процессы на заимствованных основах, в частности, посредством суффикса –н- были образованы прилагательные софтверный и хардверный: «А кто сертифицировал хардварную часть Secret Net?» [из переписки в Фидонет].

Специалисты и пользователи пошли дальше в освоении заимствованных терминов: в процессе их функционирования произошло усечение основ – отпала общая труднопроизносимая часть *ware*. В результате получились хард и софт – легкопроизносимые, одинаковые по количеству звуков и букв профессионализмы, обозначающие противоположные понятия в сфере информационных технологий. Они стали активно использоваться в речи специалистов: «Если про надёжность Аккорда, то она возрастает от версии к версии, потому как софт постоянно совершенствуется, в него включаются новые типы чипсетов и т.д.» [из переписки в Фидонет, 1996 г.].

Усеченные профессионализмы были усвоены морфологически как существительные мужского рода: «В доке прописано, что Secret Net имеет сертификат, но он был получен чисто для софта, но, см. предыдущую mesaгу, софт ломается всегда» [из переписки в Фидонет, 1996 г.].

На усечённых основах образуются прилагательные софтовый и хардовый: «Разработчики вдоль и поперек проюзали всю схемотехнику писяка и весь его софтовый набор» [из переписки в Фидонет]. На основе софт посредством суффикса –ин- образовано существительное софтина, имеющее окраску сниженной экспрессивности.

Лексемы хард (хардвер) и софт (софтвер) заменили не только терминологические словосочетания аппаратные средства, программное обеспечение, но и бытовавшие ранее профессионализмы железо и математика. Объясняется это следующими причинами. Высокая мотивированность (прочная связь с денотатом) профессионализмов железо и математика, недостаточная их семантическая «пластичность» не обеспечивает устойчивой связи с абстрактными обобщающими понятиями «вся аппаратная часть», «все программное обеспечение». Немотивированные заимствованные лексемы вполне для этого подходили. Кроме того, в значениях слов железо и математика отсутствуют четкие семемные признаки, позволяющие однозначно противопоставить их как антонимы. Сказалась также

тенденция к интернационализации и унифицированию терминологии, обострившаяся на фоне существовавшей в 90-е годы американомании. В итоге лексемы хард и софт прочно вошли в подъязык информационных технологий, заменив профессионализмы железо и математика и существенно потеснив термины аппаратные средства, программное обеспечение.

Таким образом, наш прогноз, сделанный в 2000 году: «Приняв во внимание тенденцию к интернационализации и унифицированию терминологии, можно предположить, что термины хард и софт будут усвоены русским языком» [2, С. 58] – вполне подтвердился.

В настоящее время лексемы хард и софт не только прочно вошли в речь профессионалов, но выходят за пределы подъязыка информационных технологий, в общелитературный язык, что каузировано широким распространением компьютерной техники и цифровых технологий.

Литература

1. Англо-русский словарь / Под ред. О.С. Ахмановой и Е.А.М. Уилсон. – М.: Русский язык, 1986. – 656 с
2. Гончарова Н.Н. Особенности формирования лексического фонда подъязыка информатики и вычислительной техники (на материале кодифицированной и некодифицированной лексики): дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Гончарова Наталия Николаевна. – Тула, 2000. – 207 с.
3. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – М.: Издательство Оникс: СПб: Издательство «Золотой век», 2007. – 976 с.
4. Толковый словарь по вычислительным системам / Под ред. В.Иллингворта и др. – М.: Машиностроение, 1989. – 568 с.

Goncharova Natalya Nicolaevna, candidate of philological Sciences, assistant professor, Tula State University, Tula, Russia

ENGLISH HARD AND SOFT IN SUBLANGUAGE OF INFORMATION TECHNOLOGY

Considered the process of borrowing of English lexemes hard and soft by sublanguage of information technologies. Reasons of crowding out their pre-existing equivalents. Describes the stages of assimilation of loanwords, are examples of functioning in the Russian language.

Key words: *borrowing; sublanguage information technologies; the term; professionalism; hard; soft.*

Го Сюли, Цзилинский педагогический университет, г. Цзилинь,
Китай
elizaveta@126.com

КРАТКИЙ АНАЛИЗ ИЗВИНЕНИЙ НА ОСНОВЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРАГМАТИКИ

Прагматика быстро развивается в последние десятилетия. Теория речевых актов (РА) является одной из основных теорий прагматики. В последние годы наблюдается возросший интерес к сочетанию теории речевых актов с конкретным языковым материалом.

Изучение извинений на основе теории РА обладает не только теоретической, но и практической значимостью.

Теория речевых актов связана в первую очередь с именем философа Дж. Остина, который впервые привлек внимание к тому, что произнесение высказывания может представлять собой не только сообщение информации, но и совершение многих других действий. В речевых актах высказывания различаются три аспекта, иначе говоря, в нём различаются три разных акта: а) локутивный акт (локуция) – акт собственно произнесения предложения; б) иллокутивный акт (иллокуция); в) перлокутивный акт (перлокуция).

Иллокутивный акт является мотивирующим основанием РА и ведёт к речевому взаимодействию. Именно в иллокутивный акт включают цель, намерение субъекта РА. Составные части иллокуции: пропозиция и иллокутивная сила. Иллокутивная сила – это сила стремления к достижению цели говорящего. С её помощью воплощается иллокутивная функция высказывания.

«Иллокутивная цель» и «иллокутивная сила» – разные термины. Под иллокутивной целью Д. Вандервекен понимает то, «что говорящий обычно пытается совершить, выполняя данный иллокутивный акт с данной силой». Она является лишь частью иллокутивной силы. А понятие иллокутивной силы произведено от нескольких элементов, из которых иллокутивная цель – только наиболее важный элемент.

Перлокутивный акт – это воздействие, предназначенное высказыванием на адресата РА. «Перлокутивный акт» и «перлокутивный эффект» – разные понятия. Они взаимосвязаны и отличаются друг от друга. Перлокутивный акт – акт говорящего, а перлокутивный эффект зависит от адресата.

Американский филолог Дж. Серль – продолжатель теории РА Остина. Выдвинутая им косвенная теория РА усовершенствовала и систематизировала теорию Остина. Кроме того, Серль разработал определённые условия, которыми характеризуются все речевые акты. Эти условия Серль называет «условиями успешности»: условие искренности, подготовительное условие, существенное условие, условие пропозиционального содержания.

Мы анализируем извинения в русском языке, основываясь на предыдущие теории.

Извинение как речевой акт, который имеет категории вежливости, произносится в соответствии с целью сохранения положительного имиджа коммуникативных сторон и дальнейшей гармонии между ними. Извинение, устраняющее неприятности, – это «корректирующее действие, функция которого состоит в том, чтобы изменить значение, которое могло бы быть приписано некоторому поступку» (Goffman).

В отличие от точки зрения Серля, который рассматривает извинение как стандартный пример экспрессивных речевых актов (эта классификация основана на принятой в английском языке стандартной формуле извинения «sorry»), мы рассматриваем стандартную в русском языке

формулу извинения «извини\те» и «прости\те» директивными речевыми актами.

Ориентируясь на разработанные Серлем условия успешности для речевых актов, мы анализируем речевой акт извинения в русском языке: Г признает, что он причинил некоторый ущерб, Г чувствует вину по отношению к А; Г опасается, что А может оскорбиться или обидеться на него за Р, если Г не извинится; Г просит А не обижаться на это и не принимать это во внимание в дальнейших отношениях между ними. Акт извинения является попыткой восстановить коммуникативное равновесие и вернуться к бывшему совершению Р положению дел.

Средства реализации извинений в русском языке разделяются на два типа: вербальные и невербальные.

Наиболее частые средства выражения извинений – вербальные, которые реализуются с помощью эксплицитных средств – иллокутивных глаголов в императиве «извини\те» и «прости\те», а затем дополнительных\ или заместительных средств, таких, как признание собственной ответственности и вины, обвинение говорящим самого себя, предложение о возмещении ущерба, обещание исправиться, объяснение причин поведения и т.д. Кроме того, мы рассматриваем более интенсивное и ограниченное использование этих средств, а также комбинации из нескольких средств извинений.

Извинения могут быть реализованы невербально. В большинстве ситуаций извинения бывают вербализованы, но вербальные извинения нередко сопровождаются вполне определёнными невербальными поведением, как компенсирующие поступки – подарки, приглашения и т.п., и язык мимики и жестов – виновато бить себя в грудь, опускать голову и даже броситься в ноги и т.д.

Сочетая теорию РА с принципами кооперации Grice и вежливости Leech, Brown и Levinson, мы обобщаем такие типы извинений, в процессе которых происходит нарушение постулатов, например, как извинение нарушения постулата качества, количества, релевантности, способа, согласия

и такта. В этих типах извинений лежит намерение говорящего вести себя вежливо, несмотря на нарушение правила. Что касается реакций адресата, ответами на извинения обычно бывают согласие принять извинение, минимизация, отказ, задержка ответа, поучение и оскорбление.

Кроме предыдущих аспектов, ещё существуют конситуационные факторы, влияющие на выбор средств выражения извинений, как, например, тяжесть причинённого ущерба, тип ситуаций, социальная дистанция между говорящим и адресатом, социальный статус участников, пол, коммуникативные намерения, моральные качества человека, стиль (тон) общения и т.д. Все эти прагматические факторы обусловлены друг другом, совместно воздействуют и способствуют успешно совершить речевой акт извинения.

Литература

1. Ренате Ратмайр. Прагматика извинения. – М., 2003
2. Авеличев А. К. Прагматика. – М., 1985
3. Кронгаус М. А. Семантика. – М., 2001
4. Формановская Н. И. Речевое общение. – М., 2002
5. 索振羽 《语用学教程》 北京大学出版社 2000
6. 何自然 《语用学概论》 湖南教育出版社 1999
7. 何自然 《当代语用学》 外语教学与研究出版社 2004
8. 杰弗里.利奇 《语义学》 上海外语教育出版社 2000

Guo Xiuli, Jilin Normal University, Jilin, China

A BRIEF ANALYSIS OF THE APOLOGY ON THE BASIS OF SPEECH ACTS IN THE CONTEXT OF PRAGMATICS

Гусева Елена Николаевна, преподаватель английского языка, кафедра иностранных языков, Рязанский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, Рязань, Россия.
lennona@inbox.ru

ТИПЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФОРМ ВРЕМЕНИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Обучение англофонов выражению временных отношений в русском языке целесообразно строить на основе выявления: особенностей временных форм русского и английского языков путём сопоставления их типов и специфики употребления.

Студенты, изучающие русский язык как иностранный, в равной степени, как и студенты, изучающие английский как иностранный, сталкиваются со сложностями в употреблении временных форм. Это связано с тем, что разнотипные языки по-разному отражают не только события, сопутствующие моменту речи, но и события, отнесённые к точкам, неравно удалённым от момента речи. В совокупности с другими категориями языка это создаёт специфическую языковую картину мира того или иного народа.

Как известно, языки располагают арсеналом средств для отражения фрагментов окружающей действительности не только реального времени, но и относительно событий, которые уже совершились или ещё произойдут. В лингвистике различают абсолютные формы времени, определяющиеся отношением с моментом речи, и относительные времена, обозначающие действия,

рассматриваемые относительно другой временной формы или момента, принятого за точку отсчёта.

Если в английском языке видовое значение неразрывно связано с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие, то в русском языке категория времени ориентирована на единую точку отсчёта, которая выражает отношение действия к моменту речи и компенсирует меньшее количество времён. Так, при сопоставлении фразы «Я объяснил» выясняется, что данная форма прошедшего времени соотносится со всеми тремя английскими формами: Past Simple, Present Perfect и Past Perfect. В русском языке точка отсчёта относительно события в прошлом не выражена формально и может обозначать как единократное действие в прошлом, так и действие, предшествующее моменту в прошлом. Форма русского глагола предстаёт как единый временной план и трактуется как одна временная форма. [1, с. 137]

Интересно отметить, что столетия назад в русском языке имелись такие времена как аорист, перфект и давнопрошедшее время, а стяжение точек отсчёта произошло примерно в XV веке.

Таким образом, сопоставительный анализ показывает, что несовпадение количества грамматических точек отсчёта продуцирует различия в категориальных значениях времени в русском и английском языках и создаёт трудности при изучении этих языков как иностранных.

Литература

1. Петрухина Е. В. Русский глагол: категория вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований). Учебное пособие. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 208 с.

Guseva Elena Nikolayevna, lecturer, Department of Foreign Languages, Ryazan State Medical University, Ryazan, Russia

THE COMPARATIVE ASPECT OF THE TENSE FORMS AND THEIR USE IN RUSSIAN AND IN ENGLISH

Домникова Светлана Федоровна, доцент кафедры иностранных языков, МГУ имени А.А. Кулешова, Могилев, Беларусь
svet_lana_dominik@mail.ru

О СИСТЕМАТИЗАЦИИ РАЗЛИЧИЙ В ГРАММАТИКЕ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ: ОТ СИСТЕМЫ К ТЕКСТУ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются результаты систематизации грамматических различий близкородственных языков на основе комплексного анализа эквивалентных текстов. Обсуждаются возможности и формат использования данных в методике преподавания русского языка как неродного.

Ключевые слова: *грамматические различия; близкородственные языки; русский язык; белорусский язык; грамматическая система; текст; описание русского языка как неродного; методика преподавания русского языка как неродного.*

В условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия в Беларуси, при котором в речи говорящих наблюдается смешение элементов лексики и грамматики двух языков, а тенденция к распространению смешанного языка, или трасянки, рассматривается как реальное явление в языковом социуме, особую актуальность приобретает контрастивное описание языков и разработка лингводидактических методик, основанных на принципах контрастивистики.

Проблематика взаимодействия и взаимовлияния близкородственных языков в синхронии остается актуальной

для лингвистов разных поколений. Начиная с 60 – 70 гг. XX века и по сегодняшний день, сходства и позднейшие различия между элементами грамматического строя исследуются на основе богатого фактического материала, полученного при изучении каждого языка отдельности. Однако некоторые ключевые вопросы, касающиеся соотносительности близкородственных языков, по-прежнему открыты для научной дискуссии. Так, недостаточно исследована проблема выявления степени языковой близости, поскольку круг работ, в которых предпринимались попытки аргументированно определить «лингвистическое расстояние» между близкородственными языками, ограничен [2; 6]. Во взглядах на соотносительность грамматического строя данных языков доминирует положение об их «глобальном» структурном сходстве, а определение меры близости, к примеру восточнославянских языков, традиционно «цементируется» такими обобщениями, как: «языки, имеющие больше сходств, чем различий», «языки на грани полусходств/полуразличий», «очень близкие языки», «близки в такой же мере, как русский и белорусский» и др.

Существующие систематизации лексико-грамматических различий русского и белорусского языков, представленные в исследованиях белорусских лингвистов [4, С. 202–260; 5, С. 15–42], иллюстрируют прежде всего соотносительность самих грамматических систем, а не их речевую реализацию.

Поскольку основная масса расхождений между грамматическими категориями близкородственных языков приходится на их функционирование, а не структуру, то вполне очевидно, что именно тексты должны более широко использоваться при контрастивном описании близкородственных языков и в качестве источника фактического материала, и в качестве объекта сопоставления.

Комплексная текстовая методика сопоставления близкородственных языков, разработанная нами на материале эквивалентных текстов, позволила: 1) выявить весь спектр семантико-грамматических различий русского и белорусского языков и систематизировать их; 2) ранжировать различия,

определив роль и удельный вес отдельных видов различий в создании грамматического своеобразия языков; 3) отразить текстовую (речевую) значимость существующих грамматических различий [3].

Перед нами стояла цель последовательно, путем сплошной выборки, максимально исчерпывающе зафиксировать типичные различия в граммах и синтаксемах – минимальных грамматических единицах – характеризующихся семантико-грамматическими, конструктивными и текстообразующими свойствами. Протяженность фрагментов текстов определялась необходимостью зафиксировать по 100 случаев различий в каждой паре фрагментов. Общая выборка составила 1000 случаев межъязыковых различий на 27,4 усл. стр. текстов (1 усл. стр. равна 3000 печатных знаков, включая пробелы), на основе которой была определена частота различий на одну условную страницу для каждой пары текстов. Количественная методика в целом сходна с методикой оценки типологически значимых черт морфемно-грамматического уклада языков, предложенной Дж. Гринбергом в типологической лингвистике [1].

Семантико-грамматические различия, выявленные в текстах, с учетом критерия частотности представим в виде ранжированного списка: 1) Различия (далее – Р.) в значении рода имен существительных – 316 случаев; 2) Р. в значении рода согласуемых адъективных форм и координируемых глагольных форм – 219; 3) Р. в форме выражения именных синтаксем различных функциональных типов – 143; 4) Р. в структуре предложений при передаче атрибутивных отношений – 73; 5) Р. в употреблении полной/краткой формы прилагательных и причастий в предикативной функции – 43; 6) Р. в способах передачи притяжательного значения – 36; 7) Р. в значении числа имен существительных – 25; 8) Р. в частеречном выражении компонентов в сходных синтаксических позициях – 20; 9) Р. в залоговых значениях глаголов – 16; 10) Р. в структурно-семантических типах сказуемого – 16; 11) Р. в структуре вопросительной

конструкции – 14; 12) Р. в структуре количественно-именных словосочетаний – 13; 13) Р. в способе выражения субъектно-объектных отношений в простом предложении – 13; 14) Р. в значении числа согласуемых адъективных форм и координируемых глагольных форм – 13; 15) Р. в структуре предложений при передаче предметных отношений – 12; 16) Р. в типе синтаксической связи слов – 12; 17) Р. в структуре предложений при передаче временных отношений – 8; 18) Р. в видовых значениях глаголов – 6; 19) Р. в значении категории времени – 1.

Таким образом, картина системных грамматических различий между близкородственными языками существенно преобразуется при реализации языковых систем в речи, а грамматические различия могут интерпретироваться с позиций речевой (текстовой) значимости (resp. коммуникативной необходимости).

Представленная систематизация межязыковых различий актуальна в лингводидактическом плане, поскольку существенно уточняет подходы к преподаванию и учебному описанию русского языка как неродного.

Так очевидно, что для белорусов преподавание русского языка как неродного может осуществляться преимущественно в плоскости культуры речи, основываться на актуальных сведениях о грамматической правильности русской речи, хотя при этом, безусловно, не исключается изучение и структурных основ языка. Овладение парадигматическими рядами форм и синтагматическими закономерностями является необходимым условием для усвоения любого языка.

Сведения о значениях и формах выражения именных, а не глагольных категорий – тот фрагмент русской морфологии, который требует более детального и углубленного описания и изучения. Принципы дифференциации существительных по роду и числу, особенно в сфере абстрактной, отвлеченной лексики; продуктивность словообразовательных моделей; устойчивость традиции употребления форм рода и числа существительных; стилистические нормы употребления различных грамматических форм именных частей речи;

семантический, функциональный и стилистический потенциал полных/кратких форм прилагательных и причастий.

Закономерности синтаксической организации присловных и неprisловных связей – другой не менее важный объект для описания и обучения русскому языку как неродному. Принципиально важным видится использование синтаксемы как единицы описания и обучения, поскольку различия в формальном выражении синтаксем с целым спектром значений (директив, рубрикатива, транзитив, основание-соответствие, темпоратив, коррелятив, объект-адресат, объект-делибератив и др.) являются, с одной стороны, достаточно тонкими, порой едва уловимыми, а с другой – наиболее частотными, показательными для синтаксиса близкородственных языков. Значима для усвоения языка также интерпретация целого комплекса конструкций, в которых в различных синтаксических позициях употребляется причастие. Регулярные межъязыковые различия в монопредикативных, полупредикативных и полипредикативных структурах обуславливают необходимость детального описания конструктивного потенциала причастия как компонента различных структурных типов предложения.

Литература

1. Гринберг Дж. Квантитативный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике. Вып. III. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1963. – С. 60–94.
2. Затовканюк М. Словоизменение существительных в восточнославянских языках: (Опыт сопоставительного анализа). – Praha, (Univerzita Karlova), 1975. – 196 с.
3. Иванова С.Ф. Манифестация грамматических различий близкородственных языков в тексте: Автореф. дис.канд. филол. наук. – Мн., 1998. – 18 с.
4. Михневич А.Е. Русско-белорусский разговорник. – Мн.: Вышэйшая школа, 1991. – 335 с.
5. Янкоўскі Ф.М. Роднае слова. – Мн.: Вышэйшая школа, 1972. – 447 с.
6. Gide to the Slavonic languages / By R.G.A de Bray. – P. 3. Gide to the East Slavonic languages. – Columbus (Ohio): Slavica publ., 1980. – 254 p.

Dominikova Svetlana Fedorovna, associate professor, Department of foreign languages, Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev, Belarus

ABOUT THE SYSTEMATIZATION OF DIFFERENCES IN THE GRAMMAR OF CLOSELY RELATED LANGUAGES: FROM SYSTEM TO TEXT (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES)

The article considers the results of systematization of grammatical differences of closely related languages on the basis of complex analysis of equivalent texts. The possibilities and format of using data in the teaching of the Russian language as a non-native language are discussed.

Key words: *grammatical differences; closely related languages; Russian language; Belarusian language; grammatical system; text; description of Russian as a non-native language; the teaching methodology of Russian as a non-native language.*

Еремина Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
ereminaea@herzen.spb.ru

СЛОВЕСНЫЙ ОБРАЗ И КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ: СООТНОШЕНИЕ ЕДИНИЦ И ИХ ОПИСАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассмотрены группы словесных образов, которые превратились в крылатые выражения – либо как самостоятельные единицы, либо в составе фразы. Обсуждается место таких единиц в обучении РКИ, предлагаются приемы обучения иностранцев восприятию «крылатых» словесных образов на примере словесных образов времен года.

Ключевые слова: *методика преподавания русского языка как иностранного; межкультурная коммуникация; языковое образование; тексты русской художественной литературы; крылатые выражения; словесные образы времен года.*

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного одной из задач обучения ставится подготовка учащегося к осуществлению межнационального диалога, межкультурной коммуникации. Для эффективного общения с носителями русского языка иностранцу необходимо обладать знаниями о культуре, чтобы понимать потенциальных собеседников. На занятиях по русскому языку как иностранному учащимся, в частности, нужно научиться понимать крылатые выражения и словесные образы, нередко встречающиеся в русской речи.

Под словесными образами понимаются семантически двуплановые единицы, в которых сопоставлены как минимум два элемента: элемент 'X' (то, что сопоставляется) и элемент

‘У’ (то, с чем сопоставляется) (в основе такого понимания лежит теория поэтических образов, разработанная Н.В. Павлович [7]). На обучение иностранных учащихся восприятию словесных образов времен года направлена специальная методика, частично отраженная в публикациях [2, 4] и реализованная, в частности, в пособии «Поэзия русской осени» [3].

Употребленный в контексте художественного произведения, словесный образ может стать крылатым выражением как самостоятельная единица или оказаться в составе фразы, ставшей крылатым выражением. Крылатыми выражениями называют «сочетания слов, ... появившиеся в языке из определенного ... источника..., ставшие нарицательными благодаря устойчивому характеру и вошедшие в общее употребление» [5, с. 23]. В настоящей публикации рассмотрим формы соотношения словесных образов и крылатых выражений, виды «крылатых» словесных образов и крылатых выражений, а также некоторые приемы обучения иностранцев восприятию словесных образов в составе крылатых выражений.

Рассматривая соотношение словесных образов и крылатых выражений, прежде всего следует обратить внимание на то, что не все словесные образы входят в состав крылатых выражений, как и не все крылатые выражения содержат в своём составе словесные образы. С одной стороны, в «Словаре поэтических образов» [6] содержатся и образы, которые составляют одну парадигму, например ‘Осень → нечто отрицательное’, и при этом стали крылатыми выражениями: «Унылая пора» (А.С. Пушкин. Осень), – или не стали таковыми: «Земные осени унылы без конца» (Н.А. Клюев «Как гроб епископа. где ладан и парча...»), «Мрачна, как воздушный налёт» (А.А. Ахматова. Три осени).

С другой стороны, в «Большом словаре крылатых слов русского языка» [1] можно обнаружить крылатые выражения со словесными образами в их составе: «Роняет лес багряный свой убор» (А.С. Пушкин. 19 октября), «Но наше северное

лето, / Карикатура южных зим» (А.С. Пушкин. Евгений Онегин). С ними сосуществуют и крылатые выражения, в состав которых не входят словесные образы: «Поздняя осень, грачи улетели» (Н.А. Некрасов. Несжатая полоса), «Люблю грозу в начале мая» (Ф.И. Тютчев. Весенняя гроза).

В результате проведенного анализа оказалось возможным выделить несколько групп крылатых выражений, в состав которых входят словесные образы. Критерием выделения групп послужила роль и место словесных образов во фразе. К первой группе относятся «крылатые» словесные образы, которые входят в состав фраз, ставших прецедентными: «Блеснул мороз. И рады мы / Проказам матушки зимы» (А.С. Пушкин. Евгений Онегин).

Вторую группу составляют словесные образы, которые сами, как самостоятельные единицы, стали крылатыми выражениями: «О, весна без конца и без краю» (А.А. Блок, одним. произв.), образ парадигмы 'Время: Весна → Пространство'.

Промежуточное место занимает третья группа – словесные образы, которые стали крылатыми и самостоятельно («Зелёный шум»), и в составе фразы («Идет-гудет Зеленый шум, весенний шум»).

Отдельную группу (четвёртую) составляют случаи, когда словесные образы становятся крылатыми и в сочетании с другими, и по отдельности. Так, крылатым можно считать весь стих «Унылая пора! Очей очарованье» (А.С. Пушкин. Осень) и отдельно выражения унылая пора, очей очарованье.

В пятую группу входят сочетания словесных образов в составе крылатого выражения, т.е. в крылатой фразе содержатся образы нескольких парадигм. Например, во фразе «Роняет лес багряный свой убор» (А.С. Пушкин. 19 октября) сочетаются образы парадигм 'Лес → Существо', 'Листья → Убор'. Отметим, что эта группа оказалась самой большой. По-видимому, многочисленность крылатых выражений, в составе которых представлено сочетание словесных образов, отражает характер самого источника – текстов художественной литературы, в которых, как правило,

словесные образы предстают в виде сложной взаимосвязанной «сети», а не по отдельности. По этой причине и методика обучения иностранных студентов предусматривает обучение целостному восприятию словесных образов текста, с учетом их внутритекстовых связей (см. об этом [2]).

Шестая группа включает крылатые выражения, в состав которых входят словесные образы или их сочетания и которые со временем стали выступать в роли символа, приобрели «новое означаемое». Встречаются и ещё более сложные, комплексные явления. Такова, например, фраза «Отговорила роща золотая» (С.А. Есенин, одноим. произв.). Во-первых, в неё входит сочетание словесных образов: образы парадигм ‘Роща → Речь’, ‘Роща → Существо’, ‘Роща (листья) → Золото (золотая)’. Во-вторых, это сочетание словесных образов уже в авторском произведении, в тексте-источнике крылатого выражения, носило характер символа: «увядание природы – увядание молодости (человека)». Наконец, в процессе функционирования в речи оно приобрело новый смысл – «Все кончено с чем-либо» [1]. Обратим также внимание на то, что многие крылатые выражения (вне зависимости от того, содержатся ли в них словесные образы) в процессе самостоятельного (вне текста-источника) функционирования в речи приобретают новые смыслы.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы применительно к обучению русскому языку как иностранному. Не представляется целесообразным обучать крылатым выражениям или словесным образам как системным единицам, поскольку по своей природе и крылатые выражения, и словесные образы – единицы, функционирующие в речи. Вне речи, вне контекста теряют внутритекстовые связи с другими словесными образами и – шире – с другими языковыми средствами, что приводит к утере части смысла. Более эффективным представляется обучение на материале текстов; обучать крылатым выражениям и словесным образам следует тогда, когда они

встречаются в изучаемом (читаемом) на уроке тексте. При этом строить обучение лучше в последовательности «от словесного образа в тексте-источнике к крылатому выражению в современной речи».

Так, на материале текста стихотворения А.С.Пушкина «Осень» студенты учатся восприятию словесных образов (по методике, реализованной, например, в пособии [3]). Затем преподаватель знакомит иностранцев с примерами современного употребления ставших крылатыми образов унылая пора, очей очарованье. Эти примеры составляются с учётом особенности словесного образа в крылатом выражении. Фраза «Унылая пора! очей очарованье» употребляется как в целом, так и отдельными словесными образами. Кроме того, в современной речи данное выражение используется как основа языковой игры, что и нужно продемонстрировать примерами:

1. «Очей очарованье: 8 идей для осеннего путешествия» (Федулова Т. Я покупаю.ру. 24.10.2016).
2. Город зонтиков: Барнаул захватила унылая пора (ИА "Амител", 7.09.2017).
3. Мероприятие, посвященное Дню пожилого человека «Унылая пора! Очей очарование!» (КГКУ «Центр социальной поддержки...», 3.10.2017).
4. Унылая, пора! С какими итогами приходит Пермь к осени (Б.Летова. Пермский обозреватель. 5.09.2017)

В качестве задания студентам можно предложить следующее:

Прочитайте заголовки современных статей. Как вы думаете, о чём эти статьи? В каком значении и с какой целью употребляются уже знакомые вам выражения?

Анализируя примеры употребления словесных образов в современной речи, иностранные студенты, во-первых, видят, что они стали «крылатыми» (даже без знакомства с термином учащиеся понимают, что эти выражения известны, популярны и используются уже вне текста-источника), во-вторых, наблюдают за тем, как и в каких значениях они используются носителями языка; в-третьих,

учатся узнавать крылатые единицы в качестве элементов языковой игры.

Итак, словесные образы и крылатые выражения по-разному соотносятся между собой. Крылатые выражения, содержащие словесные образы, можно разделить на несколько групп в зависимости от того, в каком составе в них входят словесные образы. Вид соотношения крылатого образа и словесного образа учитывается при работе над текстами художественной литературы в иностранной аудитории.

Литература

1. Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г. Большой словарь крылатых слов русского языка. – М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2005. – 624 с.

2. Еремина Е.А. Обучение иностранных студентов целостному восприятию словесных образов времён года русского художественного текста // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – № 4. – С. 110-116.

3. Еремина Е.А. Поэзия русской осени: Пособие по развитию речи для иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2017. – 104 с.

4. Еремина Е.А. Приёмы обучения иностранных студентов восприятию словесных образов времён года // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. – Том 2. – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 102-107.

5. Карпченкова Ю.Г. Обучение крылатым выражениям русского языка студентов-иностранцев. Диссер. ... канд. пед. н. СПб., – 2012.

6. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – Т. 1 – 795 с, Т. 2 – 872 с.

7. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. – М.: Азбуковник, 2004. – 527 с.

Eremina Elena Anatolyevna, senior lecturer, Department of Russian as a foreign language, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

WORD IMAGE AND POPULAR EXPRESSIONS: THE RATIO OF UNITS AND THEIR DESCRIPTIONS FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Groups of verbal images are analyzed which became catch words separately or as a part of a phrase. Place of the linguistic units is discussed in teaching Russian as a foreign language. Techniques of teaching the catch verbal images for foreign students are proposed. Verbal images of autumn are used as an example.

Key words: *teaching Russian as a foreign language techniques; intercultural communication; language education; Russian literature texts; catch words; verbal images of the seasons.*

Кацай Дмитрий Алексеевич, доцент, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
kdamail@mail.ru

Исупова Татьяна Дмитриевна, аспирант, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
isupovtd@mail.ru

Харченко Елена Владимировна, профессор, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
kharchenkoev@susu.ru

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА РЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная работа посвящена методам обработки информации в задачах распознавания речевых образцов. Целью работы является исследование скользящей корреляционной оценки подобия речевого образца и эталона. Результаты экспериментальных исследований получены на примере речевых образцов в группе иностранных студентов при произношении русских букв.

Ключевые слова: *кепстральный анализ; MFCC; обработка речи; гласные.*

Обзор литературы

Одним из широко используемых методов при анализе диалектов является метод линейного предсказания (LPC), в ходе которого выявляются форманты голосового сигнала. Исследования [3, с. 3; 4, с 390-392] показывают, что даже в пределах диалектов одного языка для одних и тех же гласных звуков различаются соотношения формант. Первые две форманты характеризуют сам произносимый звук, а остальные форманты, расположенные в области более высоких частот, – индивидуальные особенности речевого

аппарата говорящего. Тем не менее, LPC метод обладает рядом недостатков. Этот метод ненадёжен в системах с несколькими дикторами, не всегда устойчив, не учитывает фазовые характеристики речи [6, с. 3], требует для различных дикторов различные настройки временного окна [2, с. 28]. Метод мел-кепстральных частотных коэффициентов (MFCC), применяющийся в основном для устойчивого распознавания слов, может быть применен для верификации личности говорящего [5, с. 1]. Получаемый набор признаков имеет меньшую размерность, чем частотный портрет, может использоваться для выделения особенностей произношения целого слова, а не только отдельных звуков [6, с. 5].

Теоретическая часть

Выбранный сегмент речевого сигнала разбивается на кадры фиксированной длины (от 10 до 25 мс в зависимости от частоты дискретизации). На этом интервале спектр сигнала считаем неизменным. Кадрирование сигнала может производиться как с перекрытием, так и без него (рис. 1). Перекрытие помогает уменьшить влияние от искажений на краях кадров, но увеличивает время на его обработку [6, с. 6].

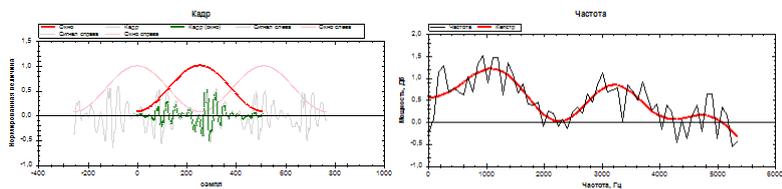


Рис. 1. Взаимное расположение кадров и частотный портрет кадра

Пусть N – количество отсчётов в окне. Исходный речевой сигнал в дискретном виде будет представлен как $x[n]$, где $n \in [0, N)$. К каждому выделенному кадру применяется весовая функция, например, окно Хэмминга. Окно используется для уменьшения влияния конечности выборки на последующее дискретное преобразование Фурье (FTT) [5, С. 2].

$$x_h[n] = x[n] \cdot h[n], \text{ где } h[n] = 0,54 - 0,45 \cos\left(\frac{2\pi n}{N-1}\right).$$

Применим к окну дискретное преобразование Фурье (FFT):

$$x_f[k] = \sum_{n=0}^{N-1} x_h[n] \cdot e^{-\frac{2i\pi nk}{N}}. [2]$$

Схожие звуки дают схожий частотный портрет. Однако сравнение частотных портретов требует сравнения векторов большой размерности (512 и более) для каждого временного кадра. Кроме того, преобразование оказывается зависимым от индивидуальных характеристик голоса, длительности произношения, свойств микрофона. Человеческое ухо распознает частоты нелинейно и одни диапазоны имеют больший вес, чем другие [1, С. 153]. Вместо шкалы герц для исследования используется шкала мел – это психофизическая единица высоты звука. Редуцируем размерность вектора-портрета звука с помощью MFCC. Для этого каждый кадр в частотной области разобьём на диапазоны с помощью гребёнки треугольных фильтров, границы которых рассчитывают в шкале мел [5, С. 2]. Для каждого окна вычисляем энергию, после чего применяем дискретное косинусное преобразование (ДКП). Поскольку нулевой коэффициент c_0 представляет собой энергию сигнала и не несёт информации о говорящем, он отбрасывается [6, С. 8].

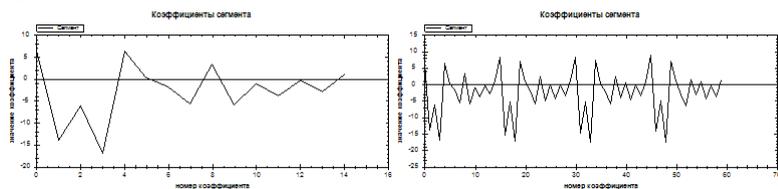


Рис. 2. MFCC-портреты для одного и нескольких кадров звука «А»

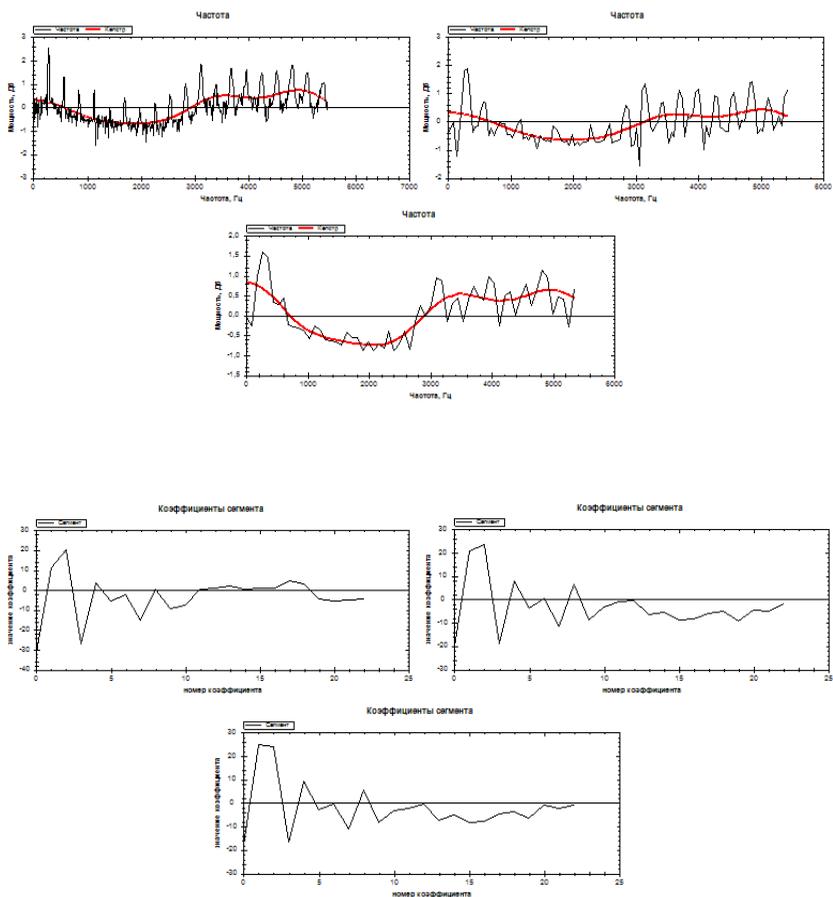


Рис. 3. Частотный и MFCC портреты кадров 90, 23 и 11 мс для звука «И»

Как видно из рисунка 2 для анализа единичных звуков, не имеющих резких изменений на протяжении сегмента, имеет смысл взять характерный участок, который будет использоваться для дальнейшего сравнения речевого образца с эталоном. Рисунок 3 демонстрирует малую зависимость MFCC-портрета от длины кадра.

Результаты исследования

Таблица 1. Таблица соответствия для длинного «И» с кадром 90 мс.

Этн.	Пол	А	И	О	У	Ы	Э
Русский (эталон)	Женский	0,085	1,000	0,021	0,174	0,062	0,416
Арабский	Мужской	- 0,213	0,567	- 0,136	- 0,120	- 0,348	- 0,167
Китайский	Женский	- 0,122	0,945	- 0,003	0,064	0,472	0,015
Китайский	Мужской	0,070	0,687	0,076	- 0,245	0,081	- 0,383

Таблица 2. Сравнение MFCC-портретов различных дикторов.

Буква	Произносящий	Форма звука (кадр 11 мс)	MFCC-портрет
И	Русский женский		
	Китайский женский		
	Китайский мужской		

Заключение

Особенности метода MFCC могут быть применены не только для распознавания конкретно взятых звуков или их комбинаций [5, с. 1], но и для установления различий в произношении этих звуков людьми другой языковой группы.

Литература

1. Banumathi, P. Voice Based Shapes Recognition using Mel Frequency Cepstrum Coefficients // P. Banumathi, S.V. Rajanaveen, R.S. Saberi, K. Thilak Vasu Deva // International Journal of Recent Trends in Engineering & Research. – 2016. – V. 2. – № 2. – P. 151-155.
2. Burris, C. Quantitative and descriptive comparison of four acoustic analysis systems: Vowel measurements / C. Burris, H.K. Vorperian, M. Fourakis, R.D. Kent, D.M. Bolt // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2014. – V. 57. – № 1. – P. 26-45.
3. Grama, J. The effect of a single formant on dialect identification // Working Papers in Linguistic. – 2013. – V. 44. – № 3. – P. 1–13.
4. Yusnita, M. Acoustic analysis of formants across genders and ethnical accents in Malaysian English using ANOVA // M.A. Yusnita, M.P. Paulraj, Y. Sazali, M. Nor Fazilah, A.B. Shahrman // Procedia Engineering. – 2013. – V. 64. – P. 385-394.
5. Заковряшин, А.С. Применение распределений мел-частотных кепстральных коэффициентов для голосовой идентификации личности / А.С. Заковряшин, П.В. Малинин, А.А. Лепендин // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – Т. 1. – № 1 (81). – С. 1-5.
6. Иванов, И.И. Анализ метода мел-частотных кепстральных коэффициентов применительно к процедуре голосовой аутентификации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №.10-1. – С. 1-9.

Katsai Dmitry Alekseevich, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Isupova Tatyana Dmitrievna, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Kharchenko Elena Vladimirovna, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

ALGORITHM FOR ANALYZING THE SPEECH PATTERNS OF FOREIGN STUDENTS STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE

This paper is devoted to data-processing methods in the problem of speech pattern recognition. The goal is to extract the moving correlation estimation of the similarity between the speech sample and the reference sample. The results of the experimental research were obtained from the speech examples of foreign students during the pronunciation of the vowels of the Russian language.

Key words: *cepstral analysis; MFCC; speech processing; vowels.*

Киреева Наталья Николаевна, преподаватель РКИ, Гос. ИРЯ
им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
d.kashalot@gmail.com

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ И МЕТОДИКА РАБОТЫ С НИМИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются некоторые приёмы работы над лексическими лакунами, обозначающими предметы и явления внеязыковой действительности.

Ключевые слова: *лакуны; безэквивалентная лексика; методика преподавания РКИ.*

Культурно окрашенная лексика отражает языковую картину мира народа. Её изучение необходимо для понимания национально-специфического видения вещей и соблюдения обычных этикетных норм общения в иноязычной культурной среде, а её освоение – залог успешной коммуникации с носителями языка.

Несмотря на обилие трактовок термина «лакуна», в методическом аспекте рассмотрения проблем лакунарности удобнее понимать под лакуной любое несоответствие между двумя языками: отсутствие однозначного эквивалента, несовпадение способа выражения общих для обоих языков понятий или несовпадение значений языковых единиц при схожести их формы.

К настоящему моменту разработаны подробные классификации (В.Л. Муравьев [3], И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин, Г.В. [2], Быкова [1] и др.). Согласно классификации В.Л. Муравьева, в составе безэквивалентной лексики следует выделять две большие группы лакун:

лингвистические и этнографические. Для выделения первых достаточно «простой констатации отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма) для выражения понятия, закрепленного в лексике другого языка» [3, с.31]. Наличие этнографических лакун зависит от внеязыковой действительности, наличия или отсутствия, а также сравнительной распространенности вещи (явления) в быту народа.

Работа над языковыми лакунами на занятии РКИ схожа с работой над новой лексикой последовательностью этапов освоения материала: в первую очередь необходима семантизация языковой единицы, далее – формирование речевых навыков, затем их развитие и совершенствование. Однако если при работе над новой лексикой центральным звеном является «закрепление», формирование навыков, то при работе с лексическими лакунами важнейший этап – это семантизация понятия. Приёмы работы над лексическими лакунами зависят от конкретной ситуации: национального состава группы, стадии изучения языка, степени доступности единицы для учащихся и т.д. Однако в то же время для успешного подбора приёма работы необходимо учитывать вид и особенности лакуны. Рассмотрим некоторые приёмы работы с этнографическими лакунами в классификации В.Л. Муравьева.

Абсолютные этнографические лакуны возникают в случае, когда «вещь или явление (а следовательно, и лексически зафиксированное понятие) отсутствует в быту народа А при наличии её в быту народа Б» [3, с.31]. При этом сохраняется возможность передачи данного понятия свободным словосочетанием (пояснительной перифразой).

Работа над абсолютными этнографическими лакунами представляется наиболее простой: такие единицы легко заметить в тексте, как правило, студенты с большой долей вероятности имеют некоторое представление о них, а преподаватель готов к объяснению этого понятия. Работа над ними максимально схожа над работой с новой лексикой:

1) Наглядная демонстрация. Для толкования конкретных понятий можно использовать наглядность – рисунки, фотографии, схемы, сами предметы. Такой подход оправдан при работе с абсолютными этнографическими лакунами, обозначающими конкретные предметы, явления быта.

2) Описательный перевод. В качестве второго приёма преподаватель может использовать описательный перевод значения на родной язык учащихся или язык-посредник. Например: «*Самовар* – it's a big tea pot, russian traditional way to drink tea and spend time with our family».

С помощью этого метода преподаватель может объяснить в том числе значение слов-историзмов (*декабрист*, *самиздат*).

3) Самостоятельная работа с толковым словарем и Интернетом. Если уровень учащихся уже достаточно высок, можно использовать самостоятельную работу с толковым словарём или иллюстрированными статьями в интернете. Возможна работа в аудитории или домашнее задание. В первом случае студенты ищут в Интернете или классном словаре понятие, потом каждый по кругу описывает его по-русски, как он понял. Потом преподаватель даёт верное объяснение. Во втором – студенты получают в домашнем тексте одно-три безэквивалентных слова. В задании к тексту есть пункт изучить новые слова и подготовить короткое описание, что эти слова значат, на русском языке.

Этот приём оправдан при работе над абсолютными лакунами в группе уровня В1 и выше и предполагает большую самостоятельность учащихся. Несмотря на относительную сложность, он может дать почву для дискуссии, лучшее понимание и запоминание, а в перспективе – большую мотивацию студентов.

Относительные этнографические лакуны возникают «при слабой распространенности вещи (явления) в быту народа А и соответствующей малой значимости понятия, выражаемого этим словом. Лингвистическое выражение слабой

распространенности – семантически неассимилированное слово – экзотизм» [3, с.33].

Сложнее работать над относительными лакунами: их наличие в тексте неочевидно. Преподавателю необходимо иметь представление о языке и культуре учащихся, чтобы ожидать, что при толковании этого понятия может возникнуть «трудное место». Для преодоления этих трудностей можно использовать комментированный перевод, контексты употребления.

Например, для русского и французского языков относительными этнографическими лакунами будут *зелёный лук* и *одуванчик*: эти слова можно перевести на другой язык, но их содержание будет отличаться. Француз поймёт, что такое зелёный лук, но на занятии необходимо прокомментировать, что русские, в отличие от французов, употребляют зелёный лук в еду. Аналогичная ситуация со словом *одуванчик*.

Векторные и ассоциативные лакуны возникают, когда «предмет (явление) присутствует в жизни обоих народов, однако различается значимость этого предмета», и, соответственно, когда «слово в языке А имеет ассоциации, которые порождены национальной внеязыковой действительностью, при отсутствии таких ассоциаций у понятия в языке Б» [3, с.38].

Работа над векторными и ассоциативными лакунами схожа тем, что в случае успешного освоения иностранные учащиеся лучше понимают способ мышления русских. Такие лакуны хорошо демонстрируют особенности картины мира русского человека и её отличие от родной картины мира учащегося.

Примером векторной этнографической лакуны является французское *glacçon* соответствует русским *льдина*, *сосулька*, *льдышка* и *ледяшка*. Среди ассоциативных лакун, например, русское слово *кулич*, которое имеет перевод на итальянский язык *panettone*. При этом содержание понятия несколько отличается. Для русских это праздничный сладкий хлеб,

который едят на Пасху, итальянцы же едят *panettone* на Рождество.

При работе с таким типом лакун представляется разумным использовать описательный перевод, лингвострановедческий комментарий, контексты употребления.

Литература

1. Быкова, Г.В. Лакунарность как категория лексической системологии. – Благовещенск, БГПУ, 2003. – 276 с.
2. Марковина, И. Ю., Сорокин, Ю.А. Культура и текст: введение в лакунологию. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 144 с.
3. Муравьев, В. Л. Лексические лакуны. – Владимир: Вл. пед. ин-т, 1975. – 95 с.

Kireeva Natalia Nikolaevna Russian as a foreign language teacher, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ETHNOGRAPHIC LEXICAL GAPS AND METHODS OF WORKING WITH THEM AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article reviews some of the techniques of working on lexical lacunae, which denote objects and phenomena of extralinguistic reality.

Key words: *accidental lexical gap; lacuna; Russian as a foreign language.*

Комацу Мами, магистрант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
komatsu221m@gmail.com

ВОПРОСЫ «ПОВТОРЯЕМОСТИ» В РУССКОЙ И ЯПОНСКОЙ ВИДОВЫХ СИСТЕМАХ

В статье рассматриваются вопросы наличия сходного значения «повторяемости» в русской и в японской видовых систем в рамках преподавания РКИ.

Ключевые слова: *аспект, вид глагола, японский язык, русский язык как иностранный.*

Вид глагола является одной из трудно усваиваемых грамматических категорий в РКИ. В японской аудитории причины трудностей усвоения вида русского глагола заключаются в том, что в японском языке существуют сходные аспектуальные явления, имеющие похожие, но не полностью совпадающие значения с видовыми значениями глаголов русского языка. При обучении виду проблемы по семантике понятий приводят к появлению у японских студентов многочисленных грамматических ошибок. Чтобы уменьшить количество ошибок и помочь обучаемым и преподавателям добиться успешного результата, с нашей точки зрения, разработка методических приёмов путём толкования инвариантов вида с учетом особенностей японской грамматической системы чрезвычайно актуальна.

В основе русской категории вида лежит идея «предела» по времени действия или состояния, выраженного данным глаголом. Многие ученые признают наличие «предельности» в русских видовых глагольных формах. А.В. Бондарко определил такую характеристику вида глаголов как

«ограниченность действия внутренним пределом», Ю.С. Маслов отметил, что семантической базой оппозиции НСВ и СВ в русском языке является «противопоставление *достигнутость – недостигнутость* внутреннего предела глагольного действия» [1, с. 33].

Под влиянием идеи предельности, русские видовые глаголы имеют такие аспектуальные характеристики, как *терминативность* или *нетерминативность*, *гетерогенность* или *гомогенность* глаголов НСВ и СВ. Это влияние настолько сильное, что, «предел» может появляться даже в глаголах несовершенного вида, который является видовой оппозицией СВ, поскольку категория предельности / непредельности зависит от семантических значений глаголов, подразумевающих достигнутый результат, и также видовые пары в принципе составляют гетерогенные терминативные глаголы. Кроме этого, существуют одновидовые глаголы, морфологическая особенность которых указывает на признак НСВ, но может функционировать в качестве СВ в зависимости от коммуникативной установки говорящего. Например, глаголы с суффиксом «-а-», обозначающим процесс, неограниченный достижением результата, такие как *исследовать*, *использовать* и др. Это одновидовые глаголы, которые не имеют соответствующую видовую пару, но по традиции разделяются на СВ и НСВ. Такие особенности глаголов допускают мысль, что в русской аспектологии доминирующим понятием является «предельность», которая отличается от аспектуальных систем других языков.

По традиции в японской аспектуальной системе учёные уделяют особое внимание ряду продуктивных дериватов, например, форме «-тэ иру». Для выражения протекания действия обычно используются различные комплексные конструкции: глагол + аспектуальная конструкция «-тэ иру».

В составленной нами таблице, которая приведена ниже, указывается на некоторые функции продуктивного деривата «-тэ иру», значения которого могут чётко соответствовать

или не соответствовать видовым значениям русской грамматической системы.

Таблица

Значения «-тэ иру»	Примеры
а) процессуальность действия	а-1) <i>Канодзэ ва вара^ттэиру.</i> (She is laughing .) <i>Она смеётся.</i> а-2) <i>Карэра ва изэ во татэ^ттэиру.</i> (They are building a house.) <i>Они строят дом.</i>
б) Повторение действия	б-1) <i>Майтоси, кёуфуу но сэй дэ ха га титтэиру.</i> (The leaves fall every year because of the strong wind.) <i>Каждый год опадают листья из-за сильного ветра.</i> б-2) * <i>Канодзэ ва карэ во нандо мо буттэиру.</i> (She has hit him many times.) <i>Она ударила его много раз.</i>

Семантика «процессуальности» в классификации «-тэ иру» может быть довольно неопределенной по сравнению с семантикой вида глагола в русском языке, где временной предел настолько яркий, что, в принципе, «процессуальность» глаголов НСВ подразумевает гетерогенное терминативное стремление к временному пределу. Однако сопоставительный анализ грамматики японского и некоторых других языков показывает, что японские глаголы не обязательно указывают на значение перфекта и предел действия.

Из таблицы видно, что «процессуальность» в японском языке объединяет типы глаголов, обозначающих различную по содержанию «процессуальность» – динамичный и терминативный глагол (*татэ^ттэиру* – *строят*) и

стабильный и нетерминативный глагол (*вараттэиру* – смеётся).

В японском языке слабая значимость временного предела также отражается, с нашей точки зрения, в значении «повторяемость». Хотя, в основном, в обоих языках это значение обозначает повторяющееся действие глагола, при употреблении русских глаголов, обозначающих мгновенное и однократное действие, русская языковая картина и языковая картина японского языка сложатся иначе. В русском языке мгновенные глаголы могут сочетаться с дополнительными словами, обозначающими частотности (один раз, дважды, трижды, несколько раз и др.), поскольку эти глаголы СВ выражают явление как конкретное целостное действие. А их видовые пары НСВ невозможно использовать со средствами частотности. Так как НСВ глаголов мгновенного действия обозначает его процесс, они не сочетаются с количественным понятием. Например: «ударить-ударять»

b-2) Она **ударила** его много раз

b-2-1) *Она **ударяла** его много раз

Когда СВ мгновенного действия используют в значении «повторяемость», каждое его действие является отдельным завершённым, которое можно считать с помощью дополнительных слов («раз» и т. д.). А такой случай употребления «повторяемости» глаголов мгновенных действий русского языка не полностью совпадает со значением «повторяемости» конструкции «-тэ иру» в японском языке. В японской аспектуальной системе, если неизвестно, продолжает ли возникать это действие в рамках длительного времени, оно может считаться как опыт. А если это действие до момента речи и дальше также продолжает повторяться, то оно имеет значение «повторяемость». Например:

b-2) Канодзё ва карэ во нанндо мо **буттэиру**. (She has hit him many times) (Опыт)

Она **ударила** его много раз. (Повторяемость)

b-2-1) Каноэдзэ ва отто во майаса **буттэиру**. (She hits her husband every morning) (Повторяемость)

Она **ударяет** мужа каждое утро. (Повторяемость)

Итак, эти языковые явления подразумевают, что контекстуальные средства, обозначающие частотности не всегда помогает выбор вида студентами. При обучении японских студентов значению «повторяемость» вида русского языка необходимо обратить внимание не только на значение глаголов мгновенного действия, но и его отличие аспектуального значения и сочетаемости слов родного языка.

Проблема некоторых сходств аспектуальных значений русского и японского языков отражают различные языковые картины мира. Одно и то же явление может выражаться на одном языке как динамическое действие, а на другом языке как статическое. Такие национальные особенности видовых систем требуют обязательного методического решения в РКИ.

Литература

1. Маслов Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание // Языки славянской культуры. 2004. - 840 с.

2. Рассудова. О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке // Русский язык. 1982. – 149 с.

3. Kaneko. Y., Petrukhina. Aspectual classes of verbs: universal and idioethnic features (Russian and Japanese) // Japanese Slavic and East European Studies. Vol. 34. 2013. P. 73-94.

Komatsu Mami, a student of The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

THE QUESTIONS OF "REPEATABILITY" IN RUSSIAN AND JAPANESE SPECIES SYSTEMS

Коноваленко Ирина Владимировна, доцент, Омский
автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия
irkonovaleenko@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»

В статье рассматриваются междисциплинарные связи дисциплины «Русский язык как иностранный» в военном вузе. Обучение характеризуется профессиональной направленностью и осуществляется с целью формирования военно-профессиональной речевой компетенции иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; военно-профессиональная речевая компетенция; междисциплинарные связи.*

Обучение русскому языку как иностранному в военном вузе характеризуется узкопрофессиональной направленностью и осуществляется с целью формирования военно-профессиональной речевой компетенции иностранных военнослужащих, профессионального языка будущих военных специалистов, основываясь на междисциплинарных связях.

Под междисциплинарными связями мы понимаем «принцип, устанавливающий взаимную зависимость, общность в содержании учебных дисциплин и обеспечивающий целостность процессов обучения, единство его структуры» [2].

Цель обучения русскому языку как иностранному – сформировать у иностранного курсанта способность правильно понимать и употреблять языковые средства как в рамках отдельного предмета, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности.

Таким образом, в результате освоения основной образовательной программы мы формируем наряду с другими дисциплинами следующие компетенции:

ОПК-3 – обучающийся должен обладать способностью к работе в многонациональном коллективе, в том числе и над междисциплинарными, инновационными проектами, способностью в качестве руководителя подразделения, лидера группы работников формировать цели команды, принимать решения в ситуациях риска, учитывая цену ошибки, в части касающейся способностью к работе в многонациональном коллективе

ВПК. ОК-11. Способностью к реализации коммуникативной функции языка (поддерживать устные речевые контакты в ситуациях профессионального общения на русском языке, работа с языковым материалом по профессиональному предназначению на русском языке).

ВПК. ОК-12. владением базисной общенаучной терминологией и терминами профильных учебных дисциплин в объёме лексического минимума; актуальными словообразовательными моделями.

Степень усвоения учебного материала у курсантов напрямую зависит от того, насколько полно сформируются у них навыки в чтении, говорении, аудировании на русском языке как иностранном.

Изучение русского языка как иностранного на 1-5 курсах основано на принципе профессиональной направленности, который предполагает обучение языку дисциплин в соответствии с профилем профессии

Дисциплина «Русский язык как иностранный» реализуется в рамках базовой части цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин, является самостоятельной, не требует изучения предшествующих дисциплин и обеспечивает изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин, предусмотренных учебным планом, в плане речевой и языковой компетентности.

Реализация междисциплинарного принципа проявляется в следующем:

1. В учебных материалах по русскому языку учитываются коммуникативные потребности иностранных курсантов на занятиях по профилю специальности, реализация которых требует обучения всем видам речевой деятельности:

«Аудированию – потребность в восприятии и усвоении информации, прежде всего на лекции;

Чтению – потребность в извлечении информации, прежде всего во время самостоятельной работы курсантов

Письму – потребность в конспектировании лекции, текстов учебников

Говорению-потребность в передаче информации, полученных знаний, в общении с преподавателями и курсантами» [2].

2. В формировании понятийного аппарата дисциплин специальности. Уже на 1 курсе в 1 семестре после корректировочного курса в рамках основного курса начинается материал профилирующих и общевоенных дисциплин.

Первый раздел – «Корректировочный курс», в котором представлены лексические темы: «Российская Федерация», «История города, в котором ты учишься», «Подразделение». Здесь прослеживается связь с уставом воинской службы, рассматриваем распорядок дня, утренний осмотр, то, с чем придется сталкиваться курсантам ежедневно в профессиональной службе.

Второй раздел Основной курс. Терминология профилирующих дисциплин: «Высшая математика», «Физика», «Химия», «Сопrotивление материалов». Например, в рамках дисциплины «Математика» мы рассматриваем лексические темы «Основные математические термины и понятия», «Случайные величины». По дисциплине эту лексику проходят в общем курсе математики в первом семестре, в третьем семестре высшей математики.

И третий раздел «Основной курс. Терминология общевоенных дисциплин» «Военная история», «Физическая культура (подготовка), «Устройство оружия и его боевое

применение». В формулировках тем учитываются требования к лексическому минимуму знаний курсантов по данным дисциплинам.

3. «Язык должен стать инструментом общения, позволяющим проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты и усвоить тип поведения, адекватный восприятию представителями иной культуры. Только таким образом будущие специалисты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога» [3, С. 842]. Иностранцы должны не только понимать обращенную к ним речь на иностранном языке, но и правильно построить свое ответное сообщение, которое будет соответствовать культуре собеседника. Изучение культурных традиций входит составной частью в процесс обучения РКИ. Это темы на 1 курсе 1 семестр раздел «Корректировочный курс («Российская Федерация», «История города, в котором ты учишься». 5 семестр раздел «Страноведение. Культура и литература России 19, 20, 21 веков», «Речевой этикет». В 7 семестре раздел «Страноведение. Армия и общество»).

Таким образом, на наш взгляд, три составляющие:

-учет коммуникативных потребностей иностранных курсантов на занятиях по профилю специальности в учебных материалах по русскому языку,

-формирование понятийного аппарата дисциплин специальности,

-изучение культурных традиций, усвоение типа поведения, адекватного восприятию представителями иной культуры позволяют осуществлять междисциплинарные связи дисциплины «Русский язык как иностранный» и реализовать необходимые компетенции.

Литература

1. Ахмедова М.Х. Проблемы ситуативно-направленного обучения русскому языку как иностранному // Молодой ученый. – 2016. – №28.– С. 842-844.

2. Кутузова Г.И. Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах // https://lib.herzen.spb.ru/text/kutuzova_5_12_292_301.pdf (дата обращения 14.11.17)

Konovalenko Irina Vladimirovna, Associate Professor, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia

INTERDISCIPLINARY LINKS OF THE DISCIPLINE «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»

The article considers interdisciplinary links of the discipline «Russian as a foreign language» at a military higher school. Training is defined by professional orientation. Its purpose is the development of the military-professional speech competence of foreign military men.

Key words: *Russian as a foreign language; a military-professional speech competence; interdisciplinary links.*

Купрешенко Ольга Федоровна, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
OFKupreshchenko@pushkin.institute

КОММУНИКАЦИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ

В цифровой коммуникации на смену письменным текстам приходят тексты, сочетающие в себе разные семиотические системы. В статье рассматриваются термины, используемые для описания текстов такого типа.

Ключевые слова: *цифровая коммуникация; креолизованные тексты; дисплейные тексты; мультимодальность.*

В эпоху интернета появляется новый тип коммуникации – цифровая коммуникация. Ключевым понятием коммуникации в цифровой среде становится текст, сочетающий в себе разные знаковые системы. Такие тексты привлекают внимание лингвистов, начиная с XX века, однако универсального термина для их обозначения до сих пор не существует.

Идею разграничения гомогенных и синкретических текстов высказывает Р.О. Якобсон. Под синкретическими текстами он понимает комбинирование разных знаковых систем, отмечая, что «...синкретизм поэзии и музыки, вероятно, первичен по отношению как к поэзии, так и к музыке в чистом виде. Визуальные сигналы, производимые с помощью телодвижений, тяготеют к комбинированию с теми или иными аудиальными знаковыми системами: жесты рук и мимика функционируют как знаки, дополняющие или заменяющие словесные высказывания, тогда как движения ног и торса

преимущественно (а в некоторых культурах исключительно) связаны с инструментальной музыкой» [7, с. 327].

В.Л. Юхт и Г.В. Ейгер создают классификацию, в которой противопоставляют моно- и поликодовые тексты. «К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом иной семиотической системы (изображения, музыка и т. п.)», – пишут они. [3, с. 107].

В отечественной лингвистике широко используется термин креолизованный текст. В работах, посвященных анализу данного типа текстов, ему даются следующие определения:

– сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата [1, с. 17];

– тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам нежели естественный язык) [6, с. 180];

– сообщение, заключенное в тексте и которое может быть представлено вербально (словесный текст) или иконически, т.е. изобразительно (греч. *eikon*) – изображение); иконический компонент текста может быть представлен иллюстрациями (фотографиями, рисунками), схемами, таблицами, символическими изображениями, формулами и т.п. [2, с. 118].

Методическая ценность креолизованных текстов на уроках иностранного языка исследуется на примере комиксов, карикатур. Таким образом, термин креолизованный текст применяется преимущественно к текстам печатной коммуникации, которая не включает в себя важные для цифровой среды компоненты, такие как видеоролики, анимированные изображения (гифки), аудиофайлы и т.п.

Термин, используемый по отношению именно к цифровой коммуникации, вводит В.Г. Костомаров. Он называет тексты, которые передают информацию не только вербально, *дисплейными* и уже включает сюда звуки и видеоряд: «Носителями смысла становятся иллюстрации, раньше лишь украшавшие, дополнявшие текст в книгах, фотографии, движущиеся кадры даже без вербального комментария» [5, с. 34]. Он пишет о новой разновидности языка, появившейся в эпоху интернета – устно-письменной коммуникации.

Дисплейные тексты также называют мультимодальными. Этот термин чаще встречается в работах зарубежных лингвистов. Среди отечественных ученых, использующих термин мультимодальность, стоит выделить А.А. Кибрика. Он пишет, что «"мультимодальный" опирается на понимание модальности, принятое в психологии, нейрофизиологии и информатике: модальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [4, с. 135]. Кибрик исходит из того, что мультимодален окружающий нас мир, а значит, и языковая коммуникация по природе мультимодальна. Однако он в большей степени рассматривает устный дискурс, выделяя вербальный и просодический (мимика, жесты, интонация, паузация и т.д.) компоненты. Что касается непосредственно цифровой коммуникации, Кибрик отмечает следующее: «Максимальное разнообразие одновременно используемых модальностей характерно для современного интернета, сочетающего множество взаимодействующих средств – графических (как статических, так и движущихся) и звуковых» [4, с. 147].

Зарубежные исследователи рассматривают мультимодальность применительно именно к цифровой коммуникации, так как в настоящее время происходит замещение книги экраном, а письменного текста изображением. Мультимодальный подход предполагает, что сообщение распространяется через все коммуникативные модусы. При этом ни один из модусов не передает полный

смысл. Если доступны два модуса, например, изображение и письменный текст, они будут использоваться для различных целей. Следовательно, письмо больше не является носителем всех типов смысла.

Итак, выбор термина для описания текстов, комбинирующих разные знаковые системы, зависит от исследуемого материала. Применительно к печатным текстам традиционно используется термин креолизованные тексты, а для цифровой коммуникации кажется уместным выбор терминов дисплейные или мультимодальные тексты.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студентов факультетов иностранного языка вузов. – М., 2003. – 128 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
3. Эйгер Г. В. Юхт В. Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М.Тореза. Ч. I. – М., 1974. – С.103-110.
4. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 135-152.
5. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – М.: Златоуст, 2014. – 220 с.
6. Сорокин Ю.А. Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативные функции // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180-186.
7. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р.О. Якобсон // Избр. раб. / Р. О. Якобсон. М., 1985. – 455 с.
8. Kress G. Literacy in the New Media Age. – London: Routledge, 2003. – 186 p.

Kupreshchenko Olga Fedorovna, Postgraduate student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

COMMUNICATION IN THE DIGITAL AGE: TO THE QUESTION OF TERMINOLOGY

In digital communication, written texts are replaced by texts that combine different semiotic systems. The article deals with terms used to describe these texts.

Keywords: *digital communication; creolized texts; displayed texts; multimodality.*

Куртай Арьола, аспирант ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», Москва, Россия
Kurtaj.arjola08@hotmail.com

ЭВФЕМИЗМЫ И ДИСФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена лингвокультурной специфике формирования и функционирования эвфемизмов и дисфемозмов в современном русском языке. Рассматриваются основные проблемы определения эвфемизмов и дисфемозмов, способов их образования и классификации по разным сферам эвфемизации.

Ключевые слова: *эвфемизмы, дисфемизмы, табу.*

В теории языка под **эвфемизмами** (греч.еи «благо», рheml «говорю») понимают "смягчающее обозначение какого-либо предмета или явления, более мягкое выражение вместо, резкого, грубого", "эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов **или** выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными".

Кроме того, эвфемизмы рассматриваются как occasionalные индивидуально-контекстные замены одних слов и выражений другими, используемые с целью вуалирования, маскировки или приукрашивания подлинной сущности высказывания [Кацев; Москвин; Кипрская].

В данной статье под эвфемизмом будем понимать номинативную единицу, отличающуюся в ряде случаев, кроме указанных выше свойств, образностью и наличием положительной оценки для достижения указанных выше практических целей.

В собственно лингвистическом плане **дисфемизация** представляет собой ни что иное, как процесс замены естественного в данном контексте обозначения какого-либо предмета или явления более вульгарным, фамильярным или грубым словом или выражением. Дисфемизмы являются антиподами эвфемизмов, которые прямо противопоставляются друг другу по своему характеру и назначению. В то же время дисфемизмы могут рассматриваться не только как обида, но и как юмористическое выражение неодобрения. Табу используется по причине цензурных, моральных или религиозных запретов, а эвфемизмы – вследствие морально-этических установок говорящего.

Под **дисфемизмом** в данной статье будем понимать средство придания резко отрицательной окраски денотату с любой оценкой, и рассматривать его в системе языка как номинативную единицу, замещающую другие единицы и ориентированные на отрицательное речевое воздействие на коммуниканта. Проблема соотношения табу и эвфемизма представлена как явление, имеющее три взаимосвязанных аспекта: *психологический, социологический, прагматический* и собственно *лингвистический* аспекты. Психологический подход к исследованию эвфемизмов и дисфемизмов представляет собой изучение порождающих мотивов, социологический предполагает изучение социальных и моральных факторов возникновения эвфемизмов и дисфемизмов. Для дисфемизмов свойственно образование посредством гиперболы. Основная практическая цель эвфемизмов – разряжение коммуникативного дискомфорта в то время как дисфемизмы имеют своей целью создание коммуникативного конфликта. Эвфемизмы и дисфемизмы играют роль действенного инструмента речевого воздействия на массовое сознание.

Традиционными, или личными, сферами эвфемизации являются:

1. «Жизнь человека» включает такие концепты, как «семья», «гендерные аспекты», «отношение к старшим»,

«беднота и нищета», «болезни».

2. Общие, универсальные черты выявлены в эфемизмах, относящихся к обозначению интимных отношений, напр. «впустить в кровать» вместо, «иметь интимные отношения», «пойти в кровать с кем-либо», «делить с кем-либо кровать».

3. некоторые физиологические процессы и состояния (напр., **недомогание**, вместо **менструация**);

4. определенные части тела, связанные с «телесным низом» (напр., **мужское достоинство**).

5. отношения между полами (напр., **физическая близость**);

6. Общие, универсальные черты обнаружены в эфемистических выражениях, связанных с номинацией беременности женщины. Беременность в разных языковых сообществах представлена как надежда, ожидание, радость семьи, рода. Деликатное положение женщины ассоциируется с появлением живота, формой живота, внешним видом женщины. рус. *по-полнение*; радостное событие, праздник колыбели.

7. **смерть** (напр., ушел от нас, **вместо** умер). Вместо умер, говорить «скончался», в торжественном контексте – «ушел от нас, ушел из наших рядов» (прежде говорили также «преставился» отдал богу душу», «приказал долго жить») и т. д. Приведем ниже некоторые универсальные черты: – «смерть» как движение: «отправиться на запад. «смерть» как сон: почить вечным сном, уснуть, почить, закрыть глаза, закрыть глаза навечно. – «смерть» как завершение жизненной линии: конец путешествия. – «смерть» – расставание с душой: испустить дух, отдать богу душу. – «смерть» – это уход к богу, отдавать богу душу, бог прибрал.

8. Выявлены универсалии в обозначении людей преклонного возраста: *преклонные годы (лета)*, *почтенные годы (лета)*, (**женщина почтенных лет**, вместо **старая**), с седеющей головой и т. д.

9. внешность, интеллект, психическое состояние,

свойства характера, поступки человека, если прямое обозначение этих характеристик, по мнению говорящего, может расцениваться как недостаточно тактичное (напр.,) о глупом человеке говорят иносказательно «звезд с неба не хватает» или «пороху не выдумает», вместо быть пьяным – ГОВОРЯТ «быть навеселе», вместо вы врете можно услышать «вы сочиняете», «вы фантазируете», «вы искажаете факты» и т. д.

10. Врачи, беседуя с больными и их родственниками используют в качестве эвфемизмов медицинские термины: канцер (рак), инсульт (кровоизлияние) плохо себя чувствовать, **вместо** болеть и т. п

Кроме того, явление эвфемизации наблюдается в различных сферах социальной жизни человека и общества. В современных условиях наибольшее развитие получают как раз способы и средства эвфемизации, затрагивающие социально значимые темы, сферы деятельности человека, его отношений с другими людьми, с обществом, с властью. К таким социальным сферам эвфемизации можно отнести: политику {**ликвидация бандформирования**); дипломатию (**пойти на крайние меры**); репрессивные действия властей (**высшая мера**); государственные и военные тайны, к числу которых относится производство оружия, определенных видов техники, профиль работы некоторых учреждений и т.д. деятельность армии, разведки, милиции, уголовного розыска (**провести операцию**); отношения между различными национальными группами, статус этих групп (**некоренное население**) и прочее.

Дисфемизмами: кося (смерть), дать дуба (умереть), сыграть в ящик (то же), загнуться (то же), быть под мухой (быть пьяным) и т. п. Например, (девальвировавшиеся эвфемизмы, ср. *туалет, WC*) и дисфемизмы (грубые слова/выражения, инвективы, ср. *Шлюха*, вместо *ночная бабочка*)', также рассматриваются явления эвфемистической изосеми – семантической идентичности/близости выражений, различающихся по способам называния действительности (ср.: *она в поиске*

‘не замужем и имеет любовные связи’ и *она без предрассудков* ‘неразборчива в связях/готова к измене’).

Также в русском языке ведущим способом образования окказиональных эвфемизмов является метафоризация. Умолчание табуированной лексики в русском языке также является распространенным механизмом эвфемизации и происходит следующими способами:

1) само действие не называется, но называется его результат или следствие: *Дело в том, что, когда она служила в кафе, хозяин как-то ее зазвал в кладовую, а через девять месяцев она родила мальчика (...)* (Булгаков М. Мастер и Маргарита).

2) само действие не называется, но описываются сопутствующие его условия и ощущения: *Когда действовать нужно быстро, тебе поможет «Котекс». Иногда ты все бы отдала, чтобы оказаться в собственной ванне ... (Телереклама гигиенических средств).*

3) эллипсис – табуированное слово опускается, но легко понимается из контекста. Оно может также заменяться многоточием или тире: *«Ты хочешь сказать, что ты никогда?»*, *начала она, пристально глядя на меня с гримасой отвращения и недоверия* (Набоков В. Лолита).

Таким образом, функции, выполняемые эвфемизмами и дисфемизмами разнообразны и взаимообусловлены. Итак исследования, подчеркивается, что дисфемизмы и эвфемизмы как между собой обнаруживают различные системные связи (тематические, гилеро-топонимические, синонимические).

Литература

1. Абакова Т. Н. Парадигматические отношения и семантико-прагматические особенности эвфемизмов и дисфемизмов современного английского языка : на материале текстов британской прессы : дисс. ... канд. филол. наук / Абакова Татьяна Николаевна ; Саратов. гос. акад. права.– Саратов, 2007. –44 с.

2. Бойко, Т. В. Эвфемия и дисфемия в газетном тексте : автореф. дне. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Бойко Татьяна Владимировна. – СПб, 2006. – 19 с.

3. Кацев, А. М. Языковое табу и эвфемия: учеб. пособие к спецкурсу/ А.М. Кацев. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 80 с.

4. Кипрская, Е.В. Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности в СМИ : На примере конфликта в Ираке 2003-2004 гг. : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Екатерина Викторовна Кипрская. – Киров, 2005. – 159 с.

5. Корчевская, М.А. Эвфемия как инструмент воздействия на аудиторию в журналистике и рекламе : на материале англоязычных текстов : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.10 / Корчевская Мария Александровна. – М., 2012. – 18 с.

6. Локтионова, Т.А. Социальная эвфемия в лексиконе человека : экспериментальное исследование : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Локтионова Татьяна Анатольевна. – Курск, 2012. – 176 с.

7. Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В.П. Москвин. – М.: ЛЕНАНД, 2007. – 264 с.

8. Мухамедьянова, Г.Н. Эвфемия в общественно-политической лексике : На материале современного немецкого, русского и башкирского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Гульшат Насибуллоевна Мухамедьянова. – Уфа, 2005. – 27 с.

9. Саакян, Л.Н. Эвфемия как прагмалингвистическая категория в дискурсивной практике непрямого речевого убеждения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Саакян Левон Николаевич. – М., 2010. – 195 с.

10. Сахно, О.С. Фразовая номинация как средство речевой эвфемизации : на материале языка русской художественной литературы XIX-XXI вв. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ольга Сергеевна Сахно. – Таганрог, 2006. – 19 с.

Kurtaj Arjola, PhD student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

EUPHEMISMS AND DYSPEMISM IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

This article is devoted linguocultural specifics of formation and functioning of euphemism and dysphemism in modern Russian language. The main problems of definition of an euphemism and a dysphemism, ways of their education and classification by different spheres of an euphemisation.

Keywords: *euphemisms, dysphemism, taboo.*

Лю Юй, аспирант, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина Москва, Россия
liuyu2026@gmail.com

АКСИОЛОГИЯ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (С ПОЗИЦИИ НОСИТЕЛЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье проводится аксиологический анализ концепта любви в русской лингвокультуре. На материале русских паремий устанавливается соотношение любви с другими ценностями и антиценностями, чтобы выяснить основные оценочные смыслы, сопровождающие исследуемый концепт в русском языке.

Ключевые слова: *концепт «любовь»; аксиология; паремии; ценности и антиценности.*

Концепт «любовь» является высшей ценностью в аксиологической системе человеческой личности. Он «связан с формированием у человека смысла жизни как цели» [2, с. 6]. Тему культурно-национальной специфики концепта любви неоднократно затрагивают в лингвистической литературе русского языка (С.Г. Воркачев 2007, Л.Ю. Буянова 2003, Е.Ю. Балашовой 2011, и др.), однако изучение концепта любви в аксиологическом аспекте не получило исчерпывающего освещения.

В статье рассматривается аксиологическая характеристика концепта любви в русском менталитете с целью выявления соотношений данного концепта с другими ценностями и антиценностями аксиологической системы в русской лингвокультуре. Методом сплошной выборки мы отобрали 220 русских паремий с вербализацией концепта «любовь» из сборников русских пословиц и поговорок.

Согласно классификации Л.К. Байрамовой [1, с. 10], основные ценности и антиценности во фразеологизмах могут быть отражены в десяти диадах: витальные, гедонистические, священные, социально-утилитарные, материально-утилитарные, интеллектуально-когнитивные, нравственно -этические, эмоционально-утилитарные, и религиозные ценности и антиценности.

Витальные ценности и антиценности (жизнь – смерть; здоровье – болезнь) являются базовыми элементами в аксиологической системе человеческой личности. В русских паремиях реализуется логема «любовь выше смерти»: «*Любовь и смерть преград не знают*» [4, с. 501]. В другом плане этой группы любовь – это болезнь: «*Не спится, не лежит, все про милого грустится*» [4, с. 536].

Гедонистические ценности и антиценности (счастье – несчастье) наиболее частотны в пословицах и поговорках о концепте любви. В русском менталитете любовь выступает источником счастья: «*Где любовь да совет, там и горя нет*» [3, с. 197]. Она является душевной базой семьи: «*В семье любовь да совет, так и нужды нет*» [4, с. 799]. А несчастная любовь, наоборот, приносит горе, грусть, напасть и т.п.: «*Одно сердце страдает, другое не знает*» [4, с. 803]. Характерны паремии, выражающие «нелюбовь» в русском языке, с иронической оценкой: «*Любит, как волк овцу*» [3, с. 197].

В **материально-утилитарном** аспекте, с одной стороны, «любовь выше материального богатства»: «*Любовь за деньги не купишь*» [4, с. 501]; с другой, материальное богатство иногда является условием любовных отношений: «*С деньгами мил, без денег постыл*» [3, с. 198].

В **интеллектуально-когнитивном** плане достаточно объемным оказался паремиологический материал, характеризующий безумность любви: «*Любовь и малое принимает за великое*» [4, с. 501]. Лишь одна из выбранных паремий ассоциирует любовь с положительной ценностью этой группы: «*Любовь и истина образуют двоицу премудрости*» [4, с. 501].

Пословицы («*С милым рай и в шалаше*» [3, с. 210], «*В любви*

жить, раем жить» [4, с. 501];) отражают представление русского народа о **религиозных** ценностях в области любви. Лишь 2 единицы из отобранного нами материала связывают любовь с религиозными антиценностями «Сатана» («*Пропать за сатану*» [4, с. 595]).

Итак, исследование частотности употребления паремий о любви в русском языке показало, что наиболее важное место в аксиологической системе концепта любви занимают гедонистические ценности и антиценности (44%). Интеллектуально-когнитивные (17%) и витальные (16%) занимают второе и третье места. Реже любовь ассоциируется с материально-утилитарными и религиозными ценностями (см. Рис.1).

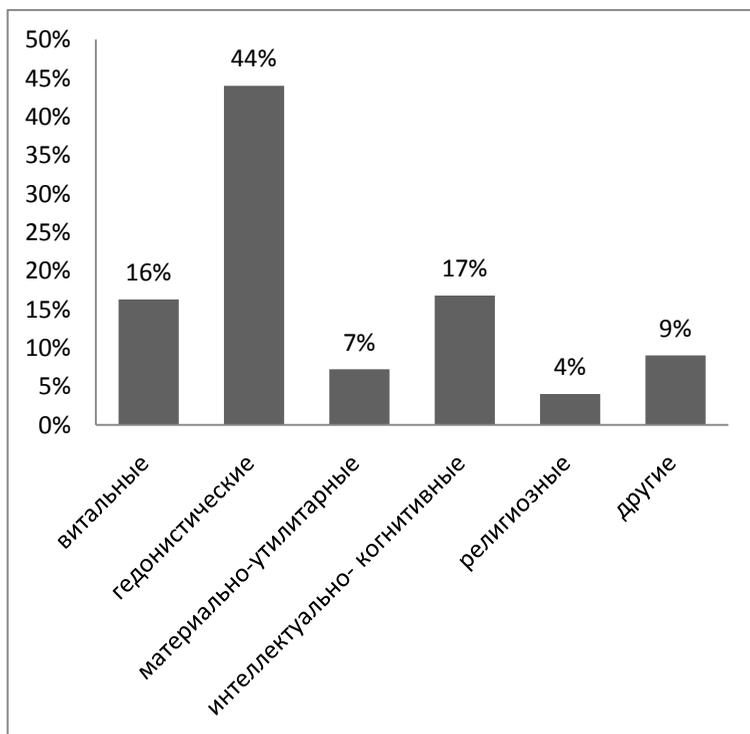


Рис. 1. Шкала концепта «любовь» в аксиологической системе русской лингвокультуры

В китайском языке в аксиологической системе концепта любви самое важное место так же занимают гедонистические ценности и антиценности. Но по частотности употребления в китайском языке материально-утильтарные и интеллектуально-когнитивные ценности – антиценности уступают им в русском языке, при этом с религиозным аспектом концепт любви в китайском языке совсем редко связан. В русском языке концепт «любовь» выражается более откровенно и амбивалентно. Он чаще всего связан с такими ценностями: «семья», «счастье», «сердце», «рай», и антиценностями: «страдание», «зло», «глупость». А в китайском языке любовь выражается более метафорично, чаще всего ассоциируется с ценностями «удовольствие», «честность», и др.

Аксиологический анализ с позицией носителя иностранного языка дает нам возможность описать оценочные смыслы русского народа в виде, ориентированном на понимание русских паремий иностранными пользователями языка, в частности, китайскими, что и стоит исследовать в дальнейшей работе. Данные результаты могут быть применены в процессе преподавания русской фразеологии в курсе РКИ в китайской аудитории.

Литература

1. Байрамова Л.К. Пословицы в «Аксиологическом фразеологическом словаре русского языка: Словаре ценностей и антиценностей» // Вестник Новгородского государственного университета. 2014, №77. – С. 10-12.
2. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт: монография. – М.: «Гнозис», 2007. – 284 с.
3. Жигулев А.М. Русские народные пословицы и поговорки. – 3-е изд., испр. и дополн. Устинов: Удмуртия, 1986. – 512 с.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.

Liu Yu, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

AXIOLOGY OF THE CONCEPT “LOVE” IN RUSSIAN LINGUOCULTURE (FROM THE PERSPECTIVE OF A NATIVE CHINESE SPEAKER)

The article is about the axiological analysis of the concept of love in Russian linguistic culture. On the material of Russian proverbs establishes the ratio of love with other values and anti-values to find out the main evaluative meanings that accompany the concept in the Russian language.

Key words: *“love”; axiology; proverbs and sayings; values and anti-values.*

Олехно-Василюк Иоанна, магистр, Институт восточнославянской филологии, Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша
ioanna.ov@rambler.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ И ИХ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Усваивая язык, человек одновременно проникает в другую национальную культуру, присваивает её богатство, хранимое изучаемым языком. Современная лексикография, как синтез филологии и культуры в широком смысле слова, помогает изучающим русский как иностранный, проникнуть в мир русской культуры.

Ключевые слова: *лингвокультурная лексикография; лингвострановедческий словарь; лингвокультурологический словарь; русский как иностранный.*

Современная лексикография – это синтез филологии и культуры. Исследователи выделяют отдельную область теоретического исследования и практической разработки проблем, связанных с лексикографированием лингвокультуры – лингвокультурологию [7, с. 29].

Выделяем разные наименования словарей, содержащих культурную информацию: словари лингвокультуры, лингвострановедческие словари, лингвокультурологические словари. В нашей статье, вслед за Н.А. Лукьяновой [6, с. 98], будем употреблять два термина: лингвострановедческие и лингвокультурологические словари.

Исследование проблемы «язык и культура» началось с лингвострановедения, связанного с преподаванием языка. Основатели этого направления подчеркивают, что усваивая

язык, человек одновременно проникает в другую национальную культуру, присваивает огромное новое духовное богатство, хранимое изучаемым языком [2, с. 4]. В.В. Воробьев (преемник концепции Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) определяет лингвострановедение как дисциплину, охватывающую два круга вопросов: 1) филологический (лингвистический), в котором проводится анализ языка, с целью выявления национально-культурной семантики, и 2) лингводидактический (методический) – в котором разрабатываются приемы презентации, закрепления и активизации специфических для данного национального языка единиц и страноведческого прочтения текстов. Задачи обучения русскому языку неразрывно связываются с задачами соизучения страны [3, с. 30].

Начало теории лингвострановедческой лексикографии было положено в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые определяют лингвострановедческий словарь как пособие, в котором в качестве средств семантизации применяются как толкование лексических понятий, так и изъяснение лексических фонов. Исследователи подчеркивают, что слово при неумелом подходе «не отдаст» ни крупницы своего лексического фона или окажется не просто неэффективным, а даже ложным информативным средством [1, с. 196].

Лингвострановедческие словари, по мнению лингвистов и методистов, отличаются своей учебностью. Их адресатами являются и изучающие иностранный язык, и преподаватели данного языка. Учебной предназначенностью словаря объясняется специфика примененной в нем зрительной семантизации лексики. Рисунки и фотографии помещаемые в словаре, создаются с учетом особенностей восприятия зрительной информации иностранным читателем [1, с. 213].

В словарях этого типа, среди словарных статей находятся названия архитектурных памятников, животных и растений страны, названия праздников и описание праздничных традиций. Словари обладают страноведческой ценностью и носят справочно-описательный характер. В таком типе словарей в словнике преобладают слова-реалии.

Н.А. Лукьянова замечает, что в лингвострановедческих словарях соотношение собственно лингвистической и культурной информации может быть различным: одни из них более «лингвистичны», другие более «культурологичны» [6, с. 99].

Словари, в которых проводится анализ языка, с целью выявления национально-культурной семантики, создавались уже в 80-ых годах XX века: Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь [Фелицына, Мокиенко: 1990], Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь [Фелицына, Прохоров: 1988].

Особого внимания заслуживает словарь Россия. Большой лингвострановедческий словарь («Россия» БЛС). В нем дан новый подход к решению основных вопросов: какими должны быть принципы отбора словника и описания языковых единиц? Какова структура словарной статьи? [«Россия» БЛС, с. 4]. Словарь «Россия» создан учеными Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина. Он содержит около 2000 слов и словосочетаний, называющих факты, явления, понятия, имена и др., которые связаны с определенной реалией и которые важны для понимания ее роли в жизни России. Целью авторов словаря было показать читателю, что лежит в основе духовного единства русских, особенности русского менталитета [«Россия» БЛС, с. 2].

Словарь отличается от других лингвострановедческих словарей. Прежде всего он является более филологическим чем энциклопедическим. Авторы словаря подчеркивают, что «право входить в словник лингвострановедческого словаря получили единицы языка, которые обладают национально-культурным фоном, то есть некоторым набором дополнительных сведений и ассоциаций, связанных с национальной историей и культурой и известных всем русским [«Россия» БЛС, с. 4].

Словарные статьи словаря «Россия» это единицы, называющие реалии быта, истории, культуры, природы,

которые вошли в речь как общенародные названия важных событий, понятий, обычаев (изба, День Победы, пироги, Новый год, Александр Невский, «Война и мир» и мн. др.). В словаре показано, какие выражения, метафоры, сравнения, пословицы, поговорки, народные песни и т. п. «порождает» языковая реалья, как сам язык подтверждает ее важность и значимость для всех русских [«Россия» БЛС, с. 2]. Это действительно отличает словарь «Россия» от других лингвострановедческих словарей, в которых не все включенные единицы обладают словесно выраженным культурным фоном, что не дает полной картины жизни слова в культуре и во времени [«Россия» БЛС, с. 4].

Во многих лингвострановедческих словарях единицы словника имеют только страноведческую ценность. Их составители стараются найти соответствие этой единицы в другой культуре, отождествляя похожее, близкое, но не совпадающее целиком. В этих словарях часто используется путь краткого описания и особенно часто прямо указывается на родовую принадлежность явления. Эти способы составления словарей часто оказываются недостаточными [1, с. 197].

Основной структурной единицей словаря «Россия» является словарная статья. Общей чертой большинства статей является то, что они иллюстрированы. Как объясняют авторы, «зрительная семантизация предлагается прежде всего статьям, связанным с безэквивалентными фактами и явлениями русской действительности» [«Россия» БЛС, с. 7]. Такой способ семантизации особенно важен на первых этапах изучения русского как иностранного.

Структура словарной статьи показывает, что авторы словаря «Россия», раскрывая смысл языковых единиц, используют системный метод описания лингвокультурного объекта: семантику имени (толкование заголовочного слова), сигматику (краткая энциклопедическая справка), прагматику (описание национально-культурного фона заголовочного слова) и синтактику (информация о наиболее известных фактах отражения реалии, информация о наиболее устойчивых языковых и речевых единицах, связанных с реалией) [Воробьев].

Только системный метод изучения лингвокультурологического объекта: семантики, синтагматики, синтактики и прагматики позволяет получить целостное представление о слове. Такой подход позволяет зачислить словарь, несмотря на название, к лингвокультурологическим. Так понимают лингвокультурологический словарь В.А. Козырев и В.Д. Черняк: это словарь «в лексикографической форме представляющий содержание культурных феноменов» [4, с. 290].

Лингвокультурология, в отличие от лингвострановедения, представляет собой научную дисциплину синтезирующего типа, пограничную между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой), а не аспект преподавания языка, как лингвострановедение [3, с. 31].

В понимании В.В. Красных основным объектом лингвокультурологии является язык как отражение и фиксация культуры и культура сквозь призму языка [5, с. 12]. Объектом описания в лингвокультурологических словарях являются языковые единицы а также невербальные средства, соотносимые с вербальными (жесты, мимика, телодвижения), выражающие национальные культурно значимые реалии и репрезентирующие культурные концепты [6, с. 94-100].

Примером такого словаря, отражающего культуру, является словарь Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь И. Брилевой, Н. Вольской, Д. Гудкова (2004). В словаре представлены единицы, которые определяют специфику русской картины мира и ее отражения в языке. В словаре помещено около 200 словарных статей, каждая из которых содержит краткую энциклопедическую информацию; стереотипное представление феномена, бытующее в русском языковом сознании; функционирование единицы в речи, контексты употребления. Как во многих других словарях, представлен богатый иллюстративный материал из современного русского дискурса.

Современные лингвокультурологические словари охватывают своим описанием разные фрагменты языковой

картины мира, а также дают представление о языковой модели мира в целом и в рамках той концепции, которой следует автор конкретного словаря [6, с. 101-110].

Лингвокультурная лексикография постоянно развивается и модифицируется. Отмечается тенденция к расширению объектов словарного описания, появляются новые объекты описания, новые источники фактического материала (в связи с развитием средств массовой информации, информационных технологий), углубляется семантическая разработка объектов в культурологическом аспекте. Постоянно создаются различные типы словарей, объектом описания которых являются разные, с точки зрения содержания, лингвокультурные единицы. Все эти словари помогают иностранцам проникнуть в мир русского языка и русской культуры.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980. – 196 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. – М., 1990. – 246 с.
3. Воробьев В.В., Лингвокультурология: теория и методы: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 331 с.
4. Козырев В. А., Черняк В. Д. Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 290 с.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология, М.: Гнозис, 2002. – 287 с.
6. Лукьянова Н.А. Типология современных русских словарей // Языковые единицы в семантическом и лексикографическом аспектах. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1996. (Выпуск 1) – 94-115 с.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2001. – 208 с.

Словари

1. Брилева И.С., Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Красных В.В. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. – М.: «Гнозис», 2004. – С. 318.
2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь. Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – М., 2007. – С. 737.

Olechno-Wasiluk Joanna, M.A., Institute of East Slavic Studies,
University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

LINGUO-CULTURAL LEXICOGRAPHY. LINGUO-CULTUROLOGICAL DICTIONARIES AND DICTIONARIES OF TERMS RELATED TO LIFE AND INSTITUTIONS

Linguo-cultural lexicography is a discipline which has recently developed in the field of cultural linguistics. Its aim is to analyse the already existing dictionaries and to propose rules of compiling new ones. In the article the author characterizes linguo-culturological dictionaries and dictionaries of terms related to life and institutions. Both kinds of the presented dictionaries play a crucial role in teaching Russian as a foreign language. Depending on the choice and explanations of the entries, they shape various aspects of their recipients' linguo-culturological competence.

Key words: *linguo-cultural lexicography; dictionaries of terms related to life and institutions; linguo-culturological dictionaries.*

Парамонова Мария Константиновна, младший научный сотрудник, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия, Москва
paramonovamk@gmail.com

КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В СЛОВАРЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ТИПА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКИ)

Статья посвящена способам отображения национального компонента русской культурно-маркированной лексики в словаре идеографического типа. В качестве материала использована религиозная лексика, содержащаяся в выпуске Русского тематического словаря «Бог, религия».

Ключевые слова: *русский как иностранный, лексикография, идеография, культурно-маркированная лексика, религиозная лексика.*

Термин культурно-маркированная лексика (КМЛ) появился в 80-х гг. XX века в работах Аверьяновой И.Е. и Меркиш Н.Е., посвящённых сопоставлению русского языка с английским и немецким. Сегодня так называют лексику, обладающую «экстралингвистическим фоном и являющуюся источником социокультурной информации о стране изучаемого языка» [3, с. 46-47].

Изучение культурно-маркированной лексики одна из задач РКИ, так как ее знание способствует успешной межкультурной коммуникации и формированию социокультурной компетенции. В КМЛ входят безэквивалентные и неполноэквивалентные слова, изучение которых особенно важно, так как они «отражают специфику национальной культуры российского народа, <...> являются хранителями национально-культурной семантики» [1, с. 79].

Одной из групп КМЛ является религиозная лексика. Это наименования праздников, обрядов, абстрактных понятий и явлений духовной сферы. Выпуск «Бог, религия» Русского

тематического словаря охватывает широкую понятийную область, включающую в себя лексику перечисленных тематических групп не только ядерного, но и периферийного характера. Специфика лексики этой сферы состоит в том, что она отражает религиозные реалии ведущей мировой религии – христианства, однако содержание понятий может варьироваться в зависимости от конфессии и национальной культуры верующих. Для описания таких общехристианских явлений, как исповедь, крещение, Пасха ведущим является акцент на специфическом культурном компоненте.

Культурно-маркированную религиозную лексику, входящую в выпуск, можно разделить на следующие группы:

- предметы богослужения, церковная утварь, облачение, священные предметы (ряса, икона, просфора, венец, аналой, киот, складень, иконостас, кулич);
- обряды, обычаи, таинства (говение, соборование, обедня);
- наименования церковно- и священнослужителей, монахов и участников таинств (дьячок, кум, кума, матушка, отче);
- праздники и элементы церковного календаря (Масленица, Покров, Крещение, пост);
- художественная культура (икона, оклад, риза, купол);
- слова, отражающие языковую картинку мира и национальные особенности мышления, включающие как богословские, так и обыденные понятия (Богородица, чёрт, верба).

Анализ показывает, что в среднем тематическая группа содержит 16 % КМЛ, иногда до 80 % этой лексики безэквивалентна, особенно высокая доля такой лексики в тематических группах, связанных с художественной культурой (например, перечисление этапов создания иконы в группе «Иконопочитание, иконопись»).

Несмотря на интерес исследователей к культурно-маркированной лексике, еще не выработаны универсальные принципы ее представления в словарных произведениях.

Проанализируем, как она может быть представлена в словаре идеографического типа на примере указанного выпуска.

При лексикографировании КМЛ встаёт задача семантизации лексического фона, т.е. «совокупности свойственных обыденному языковому сознанию сведений, относящихся к слову» [2, с. 89] и культурного компонента. Конечно, в рамках идеографического описания и отсутствия толкований нельзя описать КМЛ исчерпывающе, однако представление наиболее «своеобразных, страноведчески существенных семантических долей» [2, с.92] представляется возможным.

Культурно-специфическая информация в рамках словарной статьи представляется с помощью следующих параметров:

1. Сочетаемость. Позволяет отобразить употребление слова в речи, а также указывает его основные свойства:

крест'ильный крест, крест|'а, м., нд., I в.

золотой ~; обменяться ~ами

л'авр|а, -ы, ж., нд., III а.

Киево-Печерская (Троице-Сергиева, Александро-Невская) ~; наместник ~ы; паломничество в ~у; посетить ~у

2. Зона культурологических сведений о слове, которая может включать пословицы, поговорки, знаковые художественные произведения и яркие поэтические высказывания, также вводит культурный компонент и дополняет сочетаемость:

кул'ич, -'а, м., нд., I г.

испечь (освятить) ~; ● «Завтра Пасха, запах воска, | Запах тёплый куличей» (М.А. Кузмин. Пасха); «Гиацинтами пахло в столовой, | Ветчиной, куличом и мадерой, | Пахло вешнюю Пасхой Христовой, | Православную русскою верой» (И. Северянин. Пасха в Петербурге).

гов'е|ть, -ю, -ет, нсв., V а, неперех.

~ постом; ~ют перед причастием, во время поста, перед большими церковными праздниками; ● «Чтобы совесть успокоить, | Поговей-ка ты постом» (Н.А. Некрасов. Современники).

Совокупность параметров словарной статьи позволяет не только предоставить комплекс языковой информации, но и отобразить культурный компонент за счёт выведения экстралингвистической информации:

р'иза, -ы, ж., нд., III а. Eng. icon plating, icon shield, metal mounting of an icon.

богатая ~; украсить икону ~ой; ~ закрывает всю икону, кроме лица и рук святого; ● «Икону в ризе дорогой | В алмазах, в жемчуге, с резьбой | Повесил в каждом он углу..» (М.Ю. Лермонтов. Боярин Орша); «..Горит лампада, | И свет, мерца, отражён | На ризах золотых икон» (А.Н. Майков. Грёзы).

Таким образом, культурно-маркированная лексика религиозной сферы может быть наглядно представлена в идеографическом описании за счет имеющихся параметров. Представление КМЛ в рамках идеографического словаря имеет также ряд преимуществ: отображение словообразовательного потенциала единицы лексики, широкая парадигматическая информация о слове, т.е. наличие синонимов, антонимов, когипонимов, а также близких по значению слов.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Морковкин В.В. Лингвострановедческий словарь: изъяснение слова в учебных целях // Русский язык за рубежом. 1974. № 4. – С. 89-93.
3. Яшина М.Г. Приемы и методы исследования культурно-маркированной лексики // Rivista Telematica del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa, 2009. № 7. – С. 45-76.

Paramonova Maria Konstantinovna, junior scientist, the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

CULTURALLY MARKED LEXIS IN IDEOGRAPHIC DICTIONARY (ON MATERIAL OF RELIGIOUS LEXIS)

This report deals with of the ways of showing the national cultural component of Russian culturally marked lexis in an ideographic type dictionary. As a material used religious lexis, that contained in the issue of the Russian thematic dictionary "God, Religion".

Keywords: *Russian as foreign, lexicography, ideographic lexicography, culturally marked lexis, religious lexis.*

Перевизник Ольга Сергеевна, преподаватель французского языка и русского языка как иностранного, французский культурно-просветительский центр "Alliance Française", Нижний Новгород, Россия
olgav00@mail.ru

КАТЕГОРИЯ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ РУССКОГО ГЛАГОЛА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ФРАНКОФОНАМ

Статья посвящена проблеме интерпретации категории аспектуальности во франкофонной аудитории в практическом курсе русского языка как иностранного. В работе представлены основные средства выражения аспектуальности в русском и французском языках и случаи полного совпадения, частичного совпадения и полного несовпадения функционирования аспектуальных значений в русском и французском языках.

Ключевые слова: *категория аспектуальности; видовые значения глагола; русский язык как иностранный; французский язык; этноориентированная методика.*

В условиях увеличивающегося внимания к изучению русского языка как иностранного особенно актуальным становится соблюдение методических принципов обучения, а в частности принципа учета родного языка. При восприятии иностранной речи учащийся опирается на систему родного языка, что может привести к отрицательной интерференции. Однако зная специфику родного языка учащихся в сравнении с иностранным и связанные с ней трудности, преподаватель может предупредить возможные ошибки учащихся.

Одной из сложнейших грамматических тем русского языка в иностранной аудитории считается вид глагола и

способы действия, то есть аспектуальность глагола в широком смысле слова. Особые трудности в изучении реализации категории аспектуальности русского глагола испытывают иностранцы-носители языков отличных от русского по структуре, например, носители французского языка.

Целью нашего исследования стало изучение семантики и основных средств выражения категории аспектуальности в русском языке в сопоставлении с французским языком и определение случаев полного совпадения, частичного совпадения и полного несовпадения функционирования аспектуальных значений в русском и французском языках. Результаты исследования позволят выявить видовые значения русского глагола, которые могут быть выражены средствами французского языка и которые не представляют трудности для изучения во франкофонной аудитории; видовые значения русского глагола, которые в принципе не могут быть выражены средствами французского языка и которые нуждаются в специальных приемах презентации во франкофонной аудитории; видовые значения русского глагола, которые в определенном объеме могут быть выражены средствами французского языка и которые могут провоцировать отрицательный перенос при изучении во франкофонной аудитории. По результатам исследования может быть разработана национально-ориентированная методика представления категории вида глагола у франкофонов.

Аспектуальность – это функционально-семантическая категория, «содержанием которой является характер протекания действия, а выражением – морфологические, словообразовательные и лексические средства при участии некоторых синтаксических элементов предложения» [2, с.50].

Центральным средством выражения аспектуальности в русском языке является вид глагола, представленный противопоставлением форм несовершенного (НСВ) и совершенного видов (СВ). Общими семантическими признаками СВ являются целостность, единичность,

конкретность, в то время как процессность, повторяемость и неопределенность (нейтрализация признаков СВ) выражается глаголами НСВ.

В зависимости от ситуации внеязыковой действительности, контекста, могут актуализироваться более частные аспектуальные значения. Для актуализации определенных аспектуальных значений существенными являются способы глагольного действия, лексические показатели единичности, повторяемости, длительности, мгновенности.

В отличие от русского языка, где вид выступает ядром функционально-семантического поля аспектуальности и выражается парадигматическим противопоставлением двух словоформ НСВ и СВ, морфологической категории вида во французском языке не существует, но имеется разветвленная система времен, с помощью которых при необходимости могут выражаться и видовые значения [6].

В одной из последних французских грамматик Рижеля [11] выделяются следующие видовые значения глагола:

1) **завершенный/незавершенный** (accompli/inaccompli), выражаемый противопоставлением простых и сложных времен) (il chante / il a chanté);

2) **совершенный/несовершенный** (perfectif/imperfectif), выражаемый семантикой глаголов (je sors/je marche);

3) **пресекающий/ непресекающий** (sécant/non-sécant), передаваемы противопоставлением imparfait/passé simple: il sortait/il sortit;

4) **инхоативный/терминативный** (inchoatif/terminatif), выражаемый перифразами с неслужебными глаголами: commencer à / finir de travailler;

5) **однократный/итеративный** (semelfactif/itératif), передаваемый обстоятельством (une fois par an / toutes les semaines) или аффиксами (criailler, redire);

6) **прогрессивный**, выражаемый конструкцией aller + gérondif: Le mal va croissant.

Видовые значения во французском языке могут выражаться:

– лексически – противопоставлением предельных и непредельных глаголов;

– синтаксически (определенными конструкциями) или средствами словообразования (аффиксами). Эти средства не образуют морфологического глагольного вида, но выражают способы действия – смягчительный, итеративный, начинательный и др.: *tousso ter, sautiller; re lire, se mettre à lire;*

– противопоставлением простых и сложных времен (*je faisais/j'avais fait*), либо линейных и точечных времен (*je faisais/je fis, j'ai fait*).

Сравнив системы реализаций аспектуальных значений в русском и французском языках, мы выявили видовые значения, которые могут быть выражены средствами французского языка и не представляют трудности для изучения во франкофонной аудитории. Видовые значения завершенности/незавершенности, совершенности/несовершенности, мгновенности/длительности находят отражение во французском языке в противопоставлении простых и сложных времен.

Так, простое время *Imparfait* передает незаконченное, несовершенное действие или процесс, в то время как сложное *Passé composé* подразумевает завершенность, совершенность и/или обращает внимание на результат.

Эти видовые значения не представляют проблем для изучения во франкофонной аудитории. Многие категории способа действия находят параллельное отражение в русском и французском языках.

Например, начинательный (запел, *il a commencé à chanter*), финитивный (отработал, *il a fini de travailler*), уменьшительный (вздремнул, *il a piqué une petite somme*), завершительный (дописал, *il a achevé (la lettre)*).

Однако, будучи аналитическим языком, французский язык, в отличие от синтетического русского языка, не может вместить в слово то множество нюансов смысла, которое присуще русскому. Так, с помощью приставок и суффиксов, значению глагола придаются дополнительные способы

действия.

Русское "доигрался", "докатился", "договорился" означает "делал много, плохо", и к тому же передает негативное отношение со стороны говорящего. На французский язык эти глаголы могут быть переведены с помощью дополнительных слов, но не передавая все нюансы смысла.

Способы действия, которые не находят адекватных эквивалентов во французском языке:

- кумулятивный (обозначает накопление результата действия, вносит оценку осуждения: накопить (массу вещей), наделать (уйму ошибок));

- сатуративный (указывает на то, что действие производилось до полного насыщения или даже пресыщения: набегаться, нагуляться, накататься);

- достигаемый (указывает на то, что действие было доведено до желаемого результата путем приложения больших усилий: докричаться, докопаться (до истины), дозвониться);

- чрезмерно-длительный (указывает на то, что действие превысило меру в своем продолжении и, возможно, привело к каким-то отрицательным последствиям: заиграться, зачитаться, засидеться (в гостях)).

Презентация данных способов действия во франкофонной аудитории требует специальных приемов, поскольку они не могут быть переведены средствами французского языка.

Сравнительный анализ средств реализации аспектуальности позволил выявить и случаи частичного совпадения видовых значений в русском и французском языках. Эти случаи могут вызвать отрицательную интерференцию у носителей французского языка, поэтому требуют особого внимания при их презентации в обучении русского как иностранного.

Так, выражение предела действия, внутренней цели его, целостности/нецелостности могут провоцировать отрицательный перенос при изучении во франкофонной аудитории.

Совершенный вид в русском языке несомненно указывает

на предельность (лимитированность) действия. Но действие может закончиться по двум причинам: потому что задача действия выполнена (внутренняя предельность: Он читал книгу и прочитал ее), либо потому что окончилось время, отведенное на это действие (Он почитал книгу и отложил ее). (внешняя предельность). Достижение внутренней цели в данном случае не имеется в виду. Первый тип предельности имеет качественное содержание, второй – количественное. Если первое значение является собственно видовым, то второе стоит ближе к категории времени, поскольку речь идет о временных пределах, а не о характере процесса.

Но в русском языке эти значения выражаются одной морфологической формой, что может вызвать отрицательный перенос при изучении русского как иностранного во франкофонной аудитории и требует особых приемов в преподавании данного грамматического материала.

Учет особенностей реализации аспектуальных значений в русском и французском языках позволит преподавателю русского как иностранного разработать корректную методику преподавания франкофонам и избежать возможных трудностей в освоении вида русского глагола.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. М., 1955.
2. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. Под ред. проф. Ю.С. Маслова. — Ленинград: Наука, Лен. отд-ие, 1967.
3. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М.: Просвещение, 1971.
6. Бондарко А.В. (отв. ред.) Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. — Л.: Наука, 1987.
12. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским / В. Г. Гак. М., 1976.
12. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. М., 2002.
13. Guillaume G. Temps et verbe. Theorie des aspects, des modes et des temps. P., 1929.
16. Зализняк А.А, Шмелев А. Д. Лекции по русской аспектологии. — Мюнхен: Verlag Otto Sanger, 1997.

20. Маслов Ю.С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание — М.: Языки славянской культуры, 2004.
21. Meillet A. Linguistique historique et linguistique generate. P., 1925.
25. Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. Grammaire methodique du francais. P., 1994.
26. Томашпольский В. И. Сравнительная типология французского и русского языков. / В. И. Томашпольский. Екатеринбург, 2004.
27. Шатуновский И.Б. Проблемы русского вида.—М.: Языки славянских культур, 2009.
28. Шведова Н. Ю. (отв. ред.) Русская грамматика. — М.: Наука, 1980.
29. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского глагола. — М.: Русский язык, 2001.

Pereviznik Olga Sergeevna Teacher of French and Russian as a foreign language, French cultural and educational center "Alliance Française", Nizhny Novgorod, Russia

CATEGORY OF THE ASPECTUALITY OF THE RUSSIAN VERBS IN THE CONTEXT OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FRANCOPHONES

The article is devoted to the problem of interpretation of the category of aspectuality in the French-speaking audience in the practical course of Russian as a foreign language. The work presents the main means of expressing the aspectuality in Russian and French and cases of complete coincidence, partial coincidence and complete mismatch of the functioning of aspectual meanings in Russian and French.

Key words: *category of aspectuality; aspectuality meanings of the verb; Russian as a foreign language; French; ethno-oriented methodology.*

Расолько Елена Андреевна, магистр образования, Минск, Беларусь
prostoLenka15@yandex.ru

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ БЕЛАРУСИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИНТЕРНЕТ-ОПРОСА)

В статье представлены результаты интернет-опроса, проведённого в социальной сети «ВКонтакте» среди жителей Беларуси. Целью данного опроса являлось выявление основных характеристик поликультурной среды Беларуси, специфика национальной картины мира белорусов. В опросе выявлено знание прецедентных текстов и других прецедентных феноменов по теме «Фитонимы и зоонимы».

Ключевые слова: *прецедентный текст; поликультурная среда; межкультурная коммуникация; интернет-опрос; национальная картина мира.*

Современная образовательная среда поликультурна. Получая образование за рубежом, иностранные студенты приобщаются к культурным ценностям того народа, той страны, где они проводят свои студенческие годы, познавая при этом культурные достижения других народов мира и сохраняя верность своим национальным традициям.

Республика Беларусь – многонациональная страна с богатым фольклорным и литературным наследием; здесь создаются книги на разных языках, существует богатая переводческая традиция; приняты два государственных языка – белорусский и русский. Иностранные студенты получают образование в основном на русском языке. Студенты-филологи изучают учебные дисциплины «Страноведение» и «Лингвострановедение», разрабатывая проектные темы, которые в дальнейшем включаются

в учебный процесс [1]. Какова языковая картина мира современного белоруса? В какой национально-культурной среде живут и учатся белорусские и иностранные студенты? Нами был проведён интернет-опрос на русском языке, задача которого заключалась в том, чтобы выявить, какие прецедентные феномены входят в компетенцию людей разных возрастных групп Беларуси. В данной статье мы рассматриваем часть полученных результатов, а именно, отвечаем на вопрос, какие мифологические и сказочные персонажи наиболее известны современным белорусам, какие природные образы характерны для языковой картины мира белорусов-носителей русского языка. Нас интересовали актуальные прецедентные тексты, т.е. тексты, хорошо знакомы опрашиваемым. При этом рассматривались не только национальные русские и не только национально-белорусские прецедентные феномены. Задание формулировалось следующим образом: *Назовите, пожалуйста, какие мифологические и сказочные персонажи, какие природные образы – животные и растения – вам хорошо известны по сказкам, песням, пословицам, поговоркам, художественным произведениям. Если возможно, приведите в качестве примеров строки их этих произведений, не обращаясь информационным источником.*

В интернет-опросе приняли участие жители Беларуси – 100 человек в возрасте от 16 до 52 лет. Исследование было проведено с помощью социальной сети “ВКонтакте”. В результате 100 участников интернет-опроса дали 711 единиц (отдельных слов, идиоматических выражений, фрагментов текстов). Поскольку тематика опроса («Мифологические и сказочные персонажи», «Природные образы: растения и животные») ограничивала возможность выбора ответов, мы не можем говорить о характере и степени распространённости прецедентных текстов культуры в Беларуси в целом. Тем не менее, этот опрос даёт некоторое представление о языковой картине мира современных белорусов и определенным образом характеризует существующую поликультурную среду.

По результатам интернет-опроса можно сделать вывод о том, что у нас поистине интернациональная страна: наряду с прецедентными текстами и именами русской и белорусской культуры довольно часто упоминались иностранные персонажи и тексты зарубежных авторов. Полученные в результате интернет-опроса группы слов расположены по частотности их упоминания в ответах опрашиваемых.

Персонажи-животные: *Волк (Серый Волк, волки), Гуси-лебеди конёк-Горбунок, Заяц (Косой), Медведь (медведь Потапыч), Лиса (лисица, лисица-сестрица, Лисичка), кот, Золотая рыбка, Кот в сапогах, Кот учёный, Царевна-лягушка, курочка Ряба, лягушка, Мышь (мышка, Мышканорушка), Сивка-Бурка, ворона, Корова (священные коровы в Индии), Кот-Баюн, лев, собака, Чеширский Кот, Акела, ворон, Ёжик (ёж), Жар-птица, жираф, змея (змея-искуситель, змея подколодная, гремучая змея), козлята, конь, кот Базилио, кот Бегемот, кошка, Муха-Цокотуха, птицы, уж, Калиф-аист, Петушок (Петушок-Золотой гребешок), Царевна-лебедь, Черепаха Тортилла (черепаха, черепахи как символическая основа мироздания), Багира, Балу, Барбос, белка, Бобик, Буренушка, волчок-серый бочок, голубь, Гуси (гусыня, гусь Мартин), жаба, журавль, Жучка, зубр, Каа, кобра, Коза-Дерева, комарик, Королева Ужей, коршун, Кот Леопольд, Котик-Золотой лобик, крокодил Гена, крысы, Курочка, куры, лебедь, Лев Симба, Лиса Алиса, лошадь, Львенок, лягушка-квакушка, мангуст, мартышка, Матроскин, муравей, обезьяна, олень, осёл, попугай Кеша, поросята, Премудрый пескарёв, птица-говорун, Рейнеке-лис, Розовый Слон (слон), Синяя Гусеница, Тигр, тигр Шер-хан, тритон, удав, Умка, Фунтик, Цапля, Чайка, Чудо-Юдо Рыба-Кит, щука.*

Растительные образы: *Аленький цветочек, дуб (“У Лукоморья дуб зелёный”), Папараць-Кветка, Цветик-Семицветик, розы, рябина, волшебные бобы (бобовое зерно, бобы в английских сказках), калина (калиновый куст), репка, ясень, мандрагора, Дерево (древо) жизни (добра и зла), береза (березка), терновник, яблоня (яблонька), отравленное*

яблоко, игдрасиль, молодильные яблоки (яблоки, молодильное яблочко, яблоко раздора), гриб, ольха, кипарис, вишня, бук, бузина, ядовитый плющ (плющ), Дьявольские силки, гремучая ива, Дерево Души, виноград, мухомор, Апельсиновое дерево (итальянская “Сказка о трех апельсинах”), шиповник, вьюн, земляника, ландыши, трава “чихай-на-здоровье”, полынь, зверобой, горная лаванда, явор, малахитовый цветок, ёлочка, амброзия, травушка-муравушка, рута.

Кроме того, было названо множество героев, в том числе антропологизированных персонажей мифов, сказок, легенд (в списке даются по частотности упоминания): Баба-Яга (Яга), Геракл, Зевс, Русалка, Колобок, Леший (лясун, лесовик), Афродита, Водяной, Домовой (домовичок, Дамавик, Домовик, Домовёнок Кузя), Дракон. Змей Горыныч, Кощей Бессмертный (Кощей, Медуза Горгона, Кентавр, Гера, Гном, Минотавр, Одиссей, Перун (Пярун), Аид, Аполлон, Геркулес, Афина (Афина Паллада, Гермес, Дед Мороз, Кикимора, Нимфа, Один, феи, Артемида, Василиса Прекрасная, василиск, Венера, Грифон, Единорог, Посейдон, Прометей, сфинкс, Тор, эльф, Алеша Попович, Алиса, Ахиллес (Ахилл), вампиры, Велес, Гефест, демоны, Добрыня Никитич, Золушка, Илья Муромец, Красная Шапочка, Локи, оборотень, Пегас, Русалочка (героиня мультфильма), Химера, Циклоп, банник, Банши, Белоснежка, валькирия, великан, Винни-пух, вурдалак, джинн, Сирин, хоббит, Цербер, Чебурашка, Ярыла (Ярило, Ярыло), Алёнушка, Алконост, Алладин, Бабай, Богатырь (3 богатыря, богатыри), Василиса Премудрая, Гамаюн, Гарпия, гоблин, Гремлин, Дриада, зомби, Иван Царевич, Иванушка-дурачок (Иван-Дурак), Икар, инкуб, Кай и Герда, Карлсон, Левиафан, лепрекон, Мантикора, Марс, Мерлин, мойры, Навка (Мавка), Нептун, орки, Персей, Пятачок, Сварог, Сирена, Снегурочка (Снегурка), Снежная Королева, Соловей-разбойник, суккуб, Тесей, Феникс, Чинполино. Стоит отметить, что опрашиваемые в своих ответах приводили не только отдельные имена и названия произведений, но и фрагменты текстов, идиоматические высказывания. Самыми цитируемыми авторами среди

русскоязычных белорусов являются: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, С.А. Есенин, В. В. Маяковский, а также современные авторы – Антоний Тринадцатый, Ирина Токмакова и некоторые другие.

Следует особо отметить, что данный опрос проводился на русском языке. Возможно, именно поэтому в ответах встречается довольно большое количество имен и номинаций, связанных с русской культурой. В ходе опроса мы выявили также, что прецедентные тексты довольно активно используются людьми в их повседневной речи; Многие опрашиваемые отвечали развёрнуто, задавали уточняющие вопросы, охотно детализировали свои ответы; очень порадовало то, что в Беларуси столько разносторонне образованных, увлекающихся искусством людей. Результаты опроса показали, что в Беларуси сформирована поликультурная среда, в которой сочетаются элементы белорусской, русской и многих других культур мира.

Литература

1. Воронцова, Е.К., Гербик Л.Ф. О Беларуси и белорусах: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному. – Минск, 2015. – 188 с.- Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/172048>. Дата доступа: 02.12.2017.

Rasolko Elena, Master of education, Minsk, Belarus

PRECEDENT PHENOMENONS IN THE LINGUISTIC CULTURE OF BELARUS (BASED ON THE RESULTS OF THE INTERNET-SURVEY)

The article presents the results of an online survey conducted in the social network "Vkontakte" among residents of Belarus. The purpose of this survey was revealing of features of characteristics the multicultural environment of Belarus, as well as the specifics of the national picture of the world of Belarusians. The survey revealed the knowledge of precedent texts and other precedent phenomena on the topic "Phytonomes and zoonims".

Key words: *precedent text; multicultural environment; intercultural communication; Internet survey; national picture of the world.*

Самохвалова Лейла Джалаловна, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
leylasm2006@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ», «ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ», «ЭКФРАСИС» В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА

Статья посвящена попытке с позиций лингвистики текста установить степень соотношения хорошо известных, но недостаточно изученных в таком аспекте и довольно спорных явлений, как интертекстуальность, интермедиальность, экфрасис. Обобщая различные точки зрения, можно сделать вывод о том, что интермедиальность – текстовая категория, особый случай категории интертекстуальности, в силу наличия дополнительного «шага» в механизме ее семиотической трансформации – вербализации медиального претекста; экфрасис, включенный в принимающий текст, – знак/проявление категории интермедиальности, структурно-речевой компонент текста, единица лингвистического анализа.

Ключевые слова: *интертекстуальность; интермедиальность; экфрасис; механизмы семиотической трансформации; категория текста; текст культуры; вербализация; структурно-речевая единица текста.*

В практике преподавания РКИ проблема восприятия и интерпретации текста в дискурсивном аспекте, создающем условия для его адекватного понимания, сохраняет свою значимость. Художественный текст – наиболее сложный объект для анализа, он является фрагментом пространства культуры, отмеченного взаимодействием текстов различных семиотических систем («текстов культуры» в определении Ю.М. Лотмана), или различных медиа («любые знаковые

системы, в которых закодировано какое-либо сообщение») [2, С.88]). Интертекстуальные, интермедialные связи художественного текста обеспечивают ему существование в этом безграничном пространстве, отводя там, вместе с тем, особую нишу. Текст становится понятным и открытым для интерпретации лишь с учетом всех его межтекстовых взаимодействий. При этом, если для носителей языка интертекстуальные и интермедialные включения в художественный текст относительно уловимы для восприятия (в зависимости от уровня культурной компетенции), то для представителей иных культур требуют определенных усилий и навыков их выявления и анализа в структуре целого текста. Проблема межтекстовых связей активно разрабатывается в литературоведении, находит отклик в исследованиях, ориентированных на лингвистику текста (Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин, В.А. Лукин, Н.А. Николина, О.В. Хорохордина и др.), лингводидактику (О.В. Хорохордина и др.), но тем не менее остается достаточно открытой для уточнений, что относится в первую очередь к явлению интермедialности. Интермедialность становится актуальным объектом лингвистических исследований благодаря «медialному повороту» в современной лингвистике.

Под интермедialностью, в рамках анализа текста, понимается, в частности, «особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных кодов разных видов искусств» [4, С.154]. При обращении к явлению интермедialности возникает ряд вопросов, касающихся прежде всего степени его автономности относительно категории интертекстуальности, этот вопрос принципиален, различия в семиотических механизмах интертекстуальности и интермедialности влияют на способы инотекстовых включений, особенности речевой организации текста и употребления языковых средств, реализующих авторскую интенцию. В таком случае, возникает проблема конкретизации «единицы» лингвистического анализа текста

с интермедиальными связями. Априори, она должна отличаться от «единицы измерения» интертекстуальных включений. Комплекс намеченных проблем пока не имеет однозначного решения.

Ряд исследователей вводят интермедиальность в контекст интертекстуальности, полагая, что взаимодействие текста с различными медиа, даже принадлежащими невербальным семиотическим каналам, может быть описана в границах категории интертекстуальности с учетом широкого понимания термина текст как феномена культуры (Ю. Кристева, И.П. Смирнов, О.В. Хорохордина и др.).

Наверное, суть проблемы заключается не столько в выборе того или иного термина/терминов. С одной стороны, отмечается наличие сходства между интертекстуальностью и интермедиальностью по признаку инкорпорированности в принимающий текст, ряду функций, включенности в набор категориальных признаков текста, что вытекает, например, из определения категории интертекстуальности О.В. Хорохориной, которая, вслед за другими авторами, соотносит эту категорию как с вербальными, так и с невербальными текстами культуры [5, С. 218]. С другой стороны, необходимость определенного «разведения» данных понятий подчеркивается рядом исследователей и также имеет свои основания, обусловленные природой тех кодовых систем, с которыми текст вступает во взаимоотношения: если интертекстуальность рассматривается как взаимодействие текстов в границах вербального кода, то интермедиальность – взаимодействие вербального текста с текстами культуры, принадлежащими инокодовым, невербальным каналам – визуальным, звуковым, обрядовым и др. (Вольф 1999, Ю. Мюллер 1996, А.Г. Сидорова 2006 и мн. др). Проводя демаркационную линию между интермедиальностью и интертекстуальностью, Н.В. Тишунина поясняет различия в характере инкорпорирования инотекстовых включений в принимающий текст:

«В системе интертекстуальных отношений связи

выстраиваются внутри одного семиотического ряда», «в системе интермедиальных отношений, как правило, сначала осуществляется перевод одного художественного кода в другой, а затем происходит взаимодействие, но не на семиотическом, а на смысловом уровне» [4, С. 153].

Следовательно, в семиотическом механизме интермедиальности (как диалога вербального текста с невербальными текстами культуры), если сравнивать его с механизмом интертекстуальности, запускается дополнительный «шаг» – процесс вербализации, перекодирования с невербального семиотического «языка» на другой, вербальный, и это позволяет отнести интермедиальность к особому случаю категории интертекстуальности, обладающему своей спецификой. Отметим, что если семиотический механизм интертекстуальности с точки зрения лингвистики текста и лингводидактики довольно подробно описан в ряде исследований [5, С. 196-212], то механизм интермедиальных включений еще недостаточно изучен. Этот вопрос распространяется, как уже отмечалось, и на определение единицы текста, которую можно признать знаком/проявлением интермедиальности как текстовой категории, объектом лингвистического анализа текста с интермедиальными связями.

К «материальным знакам» интертекстуальности отнесены интексты, их типами являются цитата, пересказ, резюме, аллюзия, ссылка [5, С. 219].

В случае интермедиальных включений, требующих перекодирования, композиционно-речевой единицей лингвистического анализа текста можно признать экфрасис (словесное описание произведений искусства как тип/типы текста), позволяющий связать процесс транспонирования содержания / смыслов / образов / ситуаций медиального претекста в принимающий текст с процессами их перекодирования и освоения. Именно в таком ключе понимает экфрасис Ю. М. Лотман, подчеркивая, что в данном явлении «переключение из одной системы семиотического

осознания текста в другую на каком-то внутреннем структурном рубеже составляет в этом случае основу генерирования смысла» [3, С. 66]. Аналогичным представлением об экфрасисе, правда, применительно к его связи с визуальным искусством (хотя экфрасис объединяют и с другими видами искусства, в частности, музыкального – А. Гир, С.П. Шер, И.Е. Борисова, А.В. Виншель, Е.Н. Ищенко, Н.П. Титова и мн. др.), отличается и определение Е.В. Яценко, где экфрасис рассматривается «не только как структурно-семантическая единица текста и один из способов его организации, но как модель соединения живописи и литературы, которая является источником порождения новых смыслов – некоего смыслового взрыва» [6, С. 47]. В этом определении намечена, но не подчеркнута, связь экфрасиса с интермедиаальностью, что делает, например, Л. Геллер в следующем высказывании: «Экфрастический принцип работает на разных уровнях текста, осуществляет функции разные, в разной степени выражающие его интермедиаальность» [1, С. 21]. Важно отметить, что экфрасис проявляет себя в двух «плоскостях»: и как автономный речевой жанр, посвященный описанию произведения искусства и представленный, по мнению исследователей, описательным типом текста (уточним, что в зависимости от ситуации), и как структурный компонент другого текста (первичный речевой жанр – тип текста или диффузное образование), именно о таком, «включенном», интермедиаальном, экфрасисе идет речь в данной статье.

Сводя воедино приведенные точки зрения, в качестве вывода уточним, что, применительно к лингвистическому анализу текста, мы считаем возможным рассматривать интермедиаальность, связывающую текст с невербальным претекстом культуры с последующей его вербализацией, как особый случай категории интертекстуальности, экфрасис – как интермедиаальный знак, способ вербализации невербального, структурно-речевую смыслообразующую единицу текста, обнаруживающую, на уровне специфики употребления языковых/речевых средств, характера

встроенности в композиционную семантику текста, связи с процессом перекодирования и освоения медиального претекста культуры принимающим словесным текстом. Таким образом, при анализе текста с интермедиальными связями интермедиальный экфрасис выполняет роль неспецифического интекста и становится объектом лингвистического анализа, «единицей измерения» интермедиальных включений.

Литература

1. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе / Л. Геллер // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума. – М., 2002. – С. 5-23.
2. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. Москва: Интрада. -1998.-255с.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПб, 2001. – 704 с.
4. Тишунина Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Материалы международной научной конференции. Серия «Symposium». Выпуск №12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.149-154.
5. Хороордина О.В. Интертекстуальность // Текст: теоретические основания и принципы анализа: учебно-научное пособие / Под. ред. проф. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2001. – С. 177-224.
6. Яценко Е.В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Вопросы философии. №11. – 2011. – С. 47-58.

Samokhvalova Leyla Dzhahalovna, associate Professor, Saint-Petersburg State University, Russia

TO THE QUESTION OF THE RELATION OF THE CONCEPTS OF «INTERTEXTUALITY», «INTERMEDIALITY», «EKFRASIS» IN THE ASPECT OF LINGUISTICS OF THE TEXT

The article is devoted to an attempt, from the standpoint of linguistics of the text, to establish the degree of correlation between well-known, but not sufficiently studied in this aspect and rather controversial phenomena, such as intertextuality, intermediality, ekfrasis. Summarizing different points of view, we can conclude that intermediality is a text category, a special case of the category of intertextuality, because there is an additional "step" in the mechanism of its semiotic transformation – the verbalization of the medial pretext; ekfrasis, in turn, is a sign of the category of intermedia, a structural-speech component of the text with intermediary links, a unit of its linguistic analysis.

Key words: *intertextuality; intermediality; ekfrasis; category of text; text of culture; verbalization; structural-speech unit of the text.*

Сенцова Валентина Андреевна преподаватель РКИ, Миланский государственный университет, Милан, Италия
valentina.sentsova@unimi.it

ТИПОЛОГИИ ВЕРБАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ, ОБЛАДАЮЩИЕ НАИБОЛЬШИМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В данной статье дается определение поликодовому тексту, выделяется его структура и рассматриваются различные типологии корреляций вербального и невербального компонентов, которые представляют наибольший интерес с точки зрения их применения в процессе преподавания РКИ.

Ключевые слова: *поликодовые тексты; РКИ; вербально-визуальные корреляции.*

В последние годы отмечается усиление интереса исследователей к семиотически неоднородным текстам. Во многом это связано с массовым распространением телевидения и Интернета, и, как следствие, с активным использованием невербальных средств в письменной и устной речи с целью оптимизации процесса передачи и получения информации.

Еще в 1974 году Г.В. Ейгер и Л. Юхт противопоставили понятия моно- и поликодовых текстов (Ейгер, Юхт 1974). Несмотря на существования различных наименований гетерогенных текстов, большинство исследователей единодушны в том, что поликодовые тексты основаны «на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а

также знаков иной природы» [5, с. 117].

Применительно к обучению иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному (РКИ), наиболее приемлемым, на наш взгляд, является термин "поликодовый текст". Мы предлагаем рассматривать такие тексты как гетерогенные семиотические явления, которые состоят как из знаков естественного языка, реализующихся в устной и письменной формах, так и знаков других семиотических систем: схем, рисунков, фотографий, аудио- и видеоряда и др.

Таким образом, с нашей точки зрения, поликодовые тексты представляют собой характеризующиеся связностью, цельностью и завершенностью гетерогенные семиотические структуры, которые основаны на взаимодействии вербальных и невербальных компонентов различной природы, обладающих прагматическим потенциалом и оказывающих эмоционально-психическое воздействие на адресата.

Элементы, на основе которых образуется смысловое единство поликодового текста, могут образовывать различные комбинации. Правомерно утверждение А.Г. Сониной, что «текст, полученный на основе соположения гетерогенных компонентов, всегда больше, чем просто сумма составляющих» [4, с. 46]. Это дает основания полагать, что для выражения определенного смысла вербальный и невербальный компоненты должны вступать в некие отношения для создания общего смыслового каркаса с целью наиболее эффективного воздействия на реципиента. По мнению Е.Е. Анисимовой, возможны следующие отношения между вербальным и невербальным компонентами:

– *отношения взаимодополнения*: изображение понятно без слов и может существовать самостоятельно. Вербальный комментарий описывает изображение, дублируя его информацию. В этом случае вербальная составляющая выполняет вторичную, дополнительную функцию.



Поздравляю!

– *отношения взаимозависимости:* изображение зависит от вербального компонента, который существенно влияет на его интерпретацию. Без комментария смысл изображения неясен или может быть превратно истолкован. Вербальному

комментарии отводится первичная, основная функция [1, с. 12].



(иконического) компонента в процессе его взаимодействия с вербальным компонентом поликодового текста.

Мы предлагаем выделять пять типов корреляции,



представленных в большинстве визуальных поликодовых текстов, которые, на наш взгляд, могут эффективно использоваться при обучении иностранных учащихся русскому языку:

1. *Тексты с вербально-доминирующей корреляцией*, для которых характерна автономность вербальной части, ее независимость от невербальной. В

текстах такого типа невербальная составляющая является вторичной, факультативной, дополняющей, вспомогательной, иллюстрирующей и усиливающей вербальный компонент. Данные корреляции могут встречаться в таких типах текстов, как газетно-публицистические, художественные, научные и научно-популярные тексты с иллюстрациями, объявления и т.д.

2. *Тексты с невербально-доминирующей корреляцией*, отличающиеся доминированием невербального компонента, который несет основной смысл. Вербальный элемент дополняет, поясняет невербальную часть. К текстам такого типа относятся рисунки, фотографии, графики, схемы с подписями, надписями и т.д.

3. *Тексты со взаимозависимой корреляцией*, в которых как вербальный, так и невербальный компонент настолько взаимосвязаны, что не могут существовать изолированно. Только посредством их гармоничного взаимодействия достигается формирование заданного общего смысла, что приводит к необходимому воздействию на реципиента. Подобные корреляции можно наблюдать в печатных и интернет-комиксах, рекламе, плакатах, карикатурах, интернет-текстах (мэм-эдвайсах, демотиваторах и др.).



4. *Тексты с оппозиционной корреляцией*, представляющие собой поликодовые тексты различных жанров (реклама, плакаты, карикатуры, рисунки и фотографии с подписями/надписями, интернет-тексты: мэм-

эдвайсы, демотиваторы, фотографии и т.д.), в которых вследствие противоречия между содержанием, отраженным вербальными и невербальными средствами, может возникать комический эффект.



5. *Тексты с взаимодополняющей корреляцией*, представляют собой поликодовые тексты, где

как невербальный, так и вербальный компонент являются относительно самостоятельными элементами,

дополняющими друг друга, взаимодействие которых усиливает общее значение, передающееся посредством каждой составляющей.



Все знают, что нужно **переходить** дорогу только на зелёный свет, но не

На наш взгляд, поликодовые тексты с представленными типами корреляций, обладают значительным лингводидактическим потенциалом и могут быть эффективно использованы в процессе обучения иностранных учащихся русской грамматике.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2008. 128 с.
2. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореца. Ч. I. М., 1974. С. 103–109.
3. Ишук М.А. Гетерогенный текст: функции его составляющих // Вестник ТвГУ. (Сер. Филология). Вып. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2008. № 13. С. 176–182.
4. Сонин А.Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопросы психолингвистики. Московская международная академия (Москва). 2003. № 1. С.43–56.
5. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С.115–123.

Sentsova Valentina Andreevna, teacher of Russian as foreign language,
State University of Milan, Milan, Italy

TYPOLOGIES OF VERBAL-VISUAL RELATIONS IN POLYCODE TEXTS WITH THE MOST LINGUODIDACTIC POTENTIAL

This article defines a polycode text, distinguishes its structure and considers various typologies of correlations of verbal and nonverbal components that are of the greatest interests from the point of view of their application in the process of teaching Russian as foreign language.

Keywords: *polycode texts; Russian as foreign language; verbal-visual correlations.*

Сичинава Нелли Гарриевна, кандидат филол. наук, профессор-ассистент, Государственный университет Акакия Церетели, Кутаиси, Грузия

nelli.sichinava@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ЕДИНИЦ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена исследованию языкового выражения единиц эмоционального воздействия в современном русском языке. Рассматриваются глагольные синтетические и аналитические лексемы, а также фразеологизмы семантического поля «Эмоциональное состояние» со значением приведения субъекта в эмоциональное состояние.

Ключевые слова: *эмоциональное воздействие; лексико-семантическая группа; фразеологизмы; синонимический ряд; лингвокультурология.*

Языковые единицы, объективирующие концепт «Эмоциональное состояние», представляют собой значительный пласт в словарном составе русского языка. Изучение репрезентантов эмоционально-психологического мира человека привлекает внимание лингвистов, лексикографов, психолингвистов, лингвокультурологов, усилиями которых накоплены ценные знания, раскрывающие особенности функционирования этих единиц в языке и эффективность их использования в речи. «Общее эмоциональное пространство человечества предполагает существование общего (инвариантного) эмоционального смыслового поля, которое кодируется и воспроизводится в лексических и фразеологических знаках языков. Эти

эмотивные знаки обеспечивают как внутреннее, так и межкультурное общение homo loquens на эмоциональном уровне» [6, С. 46].

Нами была предпринята попытка анализа языковых репрезентантов концепта «Эмоциональное состояние» в современном русском языке на базе глаголов и фразеологизмов со значением приведения в эмоциональное состояние. Именно глаголы и фразеологизмы как семантически и стилистически богатые языковые единицы обладают большими возможностями для изображения разнообразных значений и оттенков психического воздействия на субъект. Выбор в качестве объекта исследования данной подгруппы не является случайным. Как свидетельствуют данные Национального корпуса русского языка, рассматриваемые языковые единицы широко представлены в речи носителей русского языка, а также на страницах художественных и публицистических текстов.

Результаты семантической классификации русской глагольной лексики со значением «Эмоциональное состояние» представлены в ряде идеографических словарей, одним из которых является словарь-справочник «Лексико-семантические группы русских глаголов», созданный в Уральском университете под руководством Т.В. Матвеевой. В этом словаре группы рассматриваемых глаголов составлены на основании семантической общности категориально-лексического и дифференциального характера. Словарь отражает состав общеупотребительной глагольной лексики современного русского языка (из стилистически маркированных приводятся только наиболее употребительные слова), причем глаголы представлены только в своих основных значениях. Ядро ЛСГ эмотивных глаголов представлено 155 единицами в подполе ««Эмоциональное состояние», в котором выделяются следующие лексико-семантические группы: 1) глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии; базовое глагольно-именное сочетание испытывать эмоции (47 единиц); 2) глаголы приведения в эмоциональное

состояние; базовое глагольно-именное сочетание вызвать эмоциональное состояние (60 единиц); 3) глаголы проявления эмоционального состояния; базовое глагольно-именное сочетание прийти в состояние (48 единиц).

Глаголы второй ЛС группы, которые собственно и являются предметом нашего анализа, представлены 60 единицами, составляющими ядро субконцепта «Приведение субъекта в эмоциональное состояние». Как показало проведенное исследование, помимо ядерных глаголов средствами вербализации рассматриваемого концепта могут служить глагольные аналитические лексемы, представленные 51 единицей (вызывать возмущение, нанести обиду, доставить огорчения, внушить страх; поднять дух, приводить в восхищение и и др.). Таким образом, субконцепт «Приведение субъекта в эмоциональное состояние» вербализуется двумя обширными структурными типами глагольных лексем – синтетическими и аналитическими. На периферии рассматриваемого концепта располагаются фразеологические единицы со значением приведения субъекта в эмоциональное состояние (около 40 фразеологизмов).

Глаголы и фразеологизмы со значением эмоционального воздействия функционируют для передачи разнообразных действий, результатом которых является изменение эмоционального состояния человека, которые происходят под нефизическим влиянием другого человека. Эти действия носят, как правило, целенаправленный характер, следовательно, в значение языковых единиц эмоционального воздействия входит сема цели.

Языковые единицы со значением эмоционального воздействия на основе дифференциальных семантико-тематических признаков можно объединить в следующие семантические микрополя: единицы приведения в отрицательное эмоциональное состояние: испуга, страха, ужаса, гнева, ярости, злобы, досады, раздражения, возмущения, нервного напряжения, оскорбления, неприязни, уныния, унижения, разочарования, огорчения, обиды, горя, печали,

разочарования, надоедания и др., например: бесить/взбесить, злить/разозлить, возмутить/возмущать, досадить/досаждать, обидеть/обижать, оскорбить/оскорблять, пугать/напугать, раздражить/раздражать, унижать/унизить. Единицы, номинирующие приведение в положительное эмоциональное состояние, содержат семы – радость, веселье, восторг, интерес, влечение, любовь, удивление, умиление, покой, бодрость, уверенность, надежда и др., например: веселить/развеселить, восторгать, изумить/изумлять, ободрить/ободрять, порадовать, смешить, удивить/удивлять, успокоить/успокаивать.

Особенности социокультурного слоя накладывают свой отпечаток главным образом на принадлежность рассматриваемых единиц к определенному стилю. Стилистические коннотации ограничивают возможности употребления единицы определенными сферами и условиями общения, например: взорвать (разг.), донимать (разг.); коробить (разг.); взбеленить (прост.); допекать (прост.), разгневать (высок.); упоить (книжн.) и др.

Аналитические лексемы и фразеологизмы обыкновенно выступают синонимами синтетических лексем. В «Словаре синонимов русского языка» З.Е. Александрова представлено более 30 таких синонимических рядов. Знание не только семантических, но и функционально-коммуникативных, собственно речевых особенностей значений лексических единиц, входящих в данные синонимические ряды, ориентирует изучающих русский язык на правильное употребление их в речи.

Поскольку аналитические глагольные лексемы являются сложными языковыми знаками, они весьма скудно представлены в языковом сознании инокультурных учащихся (включая тех, кто обучается на филологических специальностях). Отсутствует понимание их значимости в передаче важных смыслов, которыми часто и свободно оперируют носители русского языка. Отчетливо выявляется неспособность установить эквивалентность при переводе с русского языка. Особую трудность вызывают стилистически окрашенные лексемы и не всегда прозрачная

форма фразеологизмов, которая требует расширенного контекста и специфических знаний в области русскоязычной ментальности.

Таким образом, рассмотренные нами номинации эмоциональной сферы жизни человека отличаются многообразием в плане лексико-семантического, фразеологического, стилистического выражения и могут быть использованы как ценный материал в практике преподавания РКИ для формирования лингвокультурологических компетенций инокультурных учащихся.

Литература

1. Лексико-семантические группы русских глаголов: Учебный словарь-справочник. Под общей ред. Т.В. Матвеевой. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1988. – 153 с.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Под. ред. Л.А. Чешко – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 600 с.
3. Шаховский, В. И. Лингвокультурология эмоций: учеб.-метод. пособие. – Волгоград: ВГПУ, 2004. – 80 с.
4. Яранцев Р.И. Русская фразеология. Словарь-справочник. – М.: Русский язык. 1997. – 845 с.

Sitchinava Nelly Garrievna, Doctor of Philology, Professor-Assistant, Akaki Tsereteli State University, Kutaisi, Georgia

PECULIARITIES OF LINGUISTIC EXPRESSION UNITS WITH A VALUE OF EMOTIONAL IMPACT

The article is devoted to the study of linguistic expression units of the emotional impact in the modern Russian language. Discusses synthetic and analytical verb lexemes, but also idioms of semantic field «Emotional condition» included in the subgroup with the value of bringing the subject in emotional state.

Key words: *emotional impact; lexical-semantic group; idioms; synonyms series; lingua-cultural studies.*

Солодовникова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, преподаватель Урбинского университета, Урбино, Италия
sipario@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящее исследование представляет собой сопоставительный анализ русской и итальянской видовременных систем с целью выявления русских аспектуальных значений, которые не имеют эквивалентного выражения в итальянском языке, а также тех, которые могут переданы средствами итальянского языка только в определенном объеме. В качестве материала используются примеры из русской литературы и итальянские переводы.

Ключевые слова: *несовершенный вид, совершенный вид, аспектуальные значения, русская видовременная система, итальянская видовременная система.*

Настоящая статья является продолжением исследования по сопоставлению русской и итальянской видовременной системы с целью выявления особенностей семантики и средств выражения категории аспектуальности в этих языках. Ранее были описаны случаи полного совпадения русских и итальянских аспектуальных значений, являющиеся основой для положительного переноса [8, С. 36-38]. В данной работе будут рассмотрены русские видовые значения, которые не имеют эквивалентного выражения в итальянском языке, а также те значения, которые могут быть переданы средствами итальянского языка только в определенном объеме.

Видовые значения русского глагола, которые в принципе не могут быть выражены средствами итальянского языка

В рамках семантики несовершенного вида не находит соответствующего выражения в итальянском языке такая разновидность общефактического значения НСВ, как значение аннулированного результата¹. Неактуальность результата определенного действия на данный момент, выраженного в русском языке НСВ, полностью утрачивается в итальянском языке без соответствующей контекстуальной поддержки.

В приведенных ниже примерах для передачи этого значения используется итальянский Сложный Перфект, семантика которого тесно связана с наличием результата в настоящем времени. В этой связи только последующие детали контекста могут указывать на аннулированность результата: *È venuta qui, sola, s'è seduta lì e ha parlato con me.* / Она сюда приходила, одна, здесь сидела, говорила со мной. *Sono già passato da voi ieri l'altro, di sera.* / А ведь я к вам уже заходил третьего дня вечером.

Вне пояснительного контекста итальянский перевод может трактоваться двояко: Да он не один приходил, – сказал Никита. / *Ma non è venuto lui solo, – seguitò Nikita.*

Еще большие расхождения обнаруживаются при сравнении значений совершенного вида. Так, в итальянском языке полностью отсутствует потенциальная разновидность СВ. Компенсация этого значения осуществляется за счет лексических средств, в частности, предиката можно в сочетании с инфинитивом: Да как же это забыть? / *Ma si può dimenticare un fatto simile?* А теперь куда пойдёшь? / *Ma adesso, dove si può andare?* Да как достойного мужа не любить дружески? / *Come è possibile non amare con tutta l'amicizia un degno marito?*

¹ В итальянском языке не представлена также и негативная разновидность НСВ, которая в русском языке ограничивается употреблением императива. Поскольку в итальянском языке императив не наделяется аспектуальными характеристиками вообще, это значение не будет рассматриваться в данной работе.

Кроме того, не представлена в итальянском языке и ограниченно-длительная разновидность СВ в связи с отсутствием ограничительного и длительно-ограничительного СГД. Соответственно, передача данного значения целиком возлагается на дополнительные лексические средства, например, наречия или существительные, подчеркивающие длительность протекания определенного действия. Помолчали. / *I quattro restarono un po' in silenzio.* Шариков подумал и добавил слово... / *Pallini rifletté un attimo, quindi aggiunse una frase.* Так пролежал он очень долго. / *Rimase coricato così per molto tempo.*

Значение наглядно-примерной разновидности СВ тоже не находит соответствующих аналогий в итальянском языке. Наглядно-примерное употребление особенно характерно для форм простого будущего времени, но может наблюдаться и у форм прошедшего времени, инфинитива и сослагательного наклонения. Исходя из приведенных ниже примеров, при наличии показателей узуальности, это значение передается хабитуальным видом с употреблением Имперфекта, вследствие чего модальный оттенок наглядности безвозвратно утрачивается. Бывало, на съезжей в переключке как закричат: Тарас Скотинин! / *Capitava in guardina che facevano l'appello, chiamavano: Taras Skotinin!* / Челобитчиков принимал всегда, бывало, сидя на железном сундуке. После всякого сундук отворит и что-нибудь положит. / *Riceveva sempre i postulanti seduto su un forziere di ferro: dopo ogni udienza apriva il forziere e ci metteva dentro qualcosa.* Наглядно-примерная функция может осложняться оттенком потенциальности. В таком случае глаголы СВ называют действия, которые представляются потенциально возможным в ряде повторяющихся ситуаций.

В случае отсутствия контекстуального указания на узуальность, это значение передается при помощи условного наклонения: Да она свое последнее платье скинет, продаст, босая пойдет, а вам отдаст, коль вам надо будет, вот

она какая! / *Ma lei si leverebbe il suo ultimo abito di dosso, lo venderebbe, andrebbe in giro scalza, lo darebbe a voi se ne aveste bisogno, sì, è fatta così.*

Видовые значения русского глагола, которые в определенном объеме могут быть выражены средствами итальянского языка.

Данный аспект касается несовершенного вида, в частности, некоторых разновидностей общефактического и конкретно-процессного значений. Ранее нами было установлено, что итальянский фокализированный прогрессив (*focalized progressive*), выражаемый Имперфектом, находит полную аналогию с русским конкретно-процессным (Ю.С. Маслов, А.В. Бондарко) значением. Иная ситуация складывается с дуративным прогрессивом (*durative progressive*) – когда обозначаемая ситуация соотносится не с точкой фокализации, а с временным интервалом и концептуализуется, как синхронно происходящая в течение этого интервала. В итальянском языке аналогом дуративного прогрессива является длительный вид, тем временем как в русском языке – ретроспективное конкретно-референтное значение и ограниченно-длительное значение [6, С. 16].

Приведенные ниже примеры демонстрируют, что ограниченно-длительное значение передается в итальянском языке преимущественно перфектными временами. Согласно Бертинетто, лексические показатели, указывающие на длительность определенного действия, обычно сочетаются с перфектными временами, в силу «глобальной» или «целостной» перспективы совершенного вида [1, С. 194]. Молчание продолжалось несколько секунд. / *Il silenzio durò qualche secondo.* Он долго мял окурки в раковине с выражением, ясно говорящим: «На! На!» / *Schiacciò a lungo il mozzicone con un'espressione che diceva a chiare lettere: "To' beccati questa!"* Он долго бормотал про себя, меняясь в лице каждую секунду. / *Borbottò a lungo tra sé e sé, sempre più stravolto.* Пять месяцев шло. / *Ha girato per cinque mesi. Così volarono in silenzio a lungo, finché anche il paesaggio in basso non cominciò a mutare.* / Так летели в молчании долго, пока и сама местность внизу не стала меняться.

В некоторых случаях длительность действия может подчеркиваться использованием инфинитивных оборотов: Соображали и раздумывали мы вместе весь тот день. / *Passammo la giornata a considerare e a ponderare la questione.* Он разговаривал с ними очень долго и, нарочно вынувши табакерку, набивал перед ними весьма долго свой нос с обоих подъездов. / *Restò a chiacchierare molto a lungo con loro, e a bella posta, estratta la tabacchiera, si rimpinzò a sazietà, in loro presenza, il naso da tutte e due le narici.*

Однако иногда встречается употребление Имперфекта, что объясняется отсутствием абсолютного запрета на сочетание имперфекта с лексическими показателями ограниченной длительности [1, стр. 350]: Ведь три года его не видела, не кормила, не поила, легко ли? / *Erano tre anni che non lo vedevo, che non gli davo né da mangiare né da bere, credi che sia stato facile?*

Ретроспективное конкретно-референтное значение отличается от ограниченно-длительного отсутствием показателей незамкнутой длительности действия, которые легко могут быть введены². Анализ отобранных примеров позволяет разделить итальянские эквиваленты на два блока. В первом блоке используется исключительно Имперфект, соответствующий итальянскому длительному виду (*aspetto continuo*). Таким образом, отсутствие лексических показателей длительности действия создает предпосылки для аналогии между русским и итальянским дуративным прогрессивом. Да, да, да, это было на даче! Ещё, помнится, выли собаки от этого патефона. / *Sì, sì, tutto era successo nella dacia! Ricordo anche che i cani ululavano sentendo il grammofo.* Ника вспомнил волшебную приподнятость ночи, рассвет и своё утреннее всемогущество, когда он по своему произволу повелевал природой. / *Ricordò allora la*

² Е.В. Петрухина называет это значение неопределенно-процессной разновидностью, при этом подчеркивает, что она отличается от других типов процессности тем, что допускает сближение с общефактическим значением НСВ [7, С.. 53].

magica esaltazione della notte, l'alba e l'onnipotenza di quel mattino, quando a suo arbitrio comandava alla natura. Но о чём, бишь, беседовали мы вчера с вами? [...] Мы говорили с вами, кажется, о счастье. / Ma di che cosa parlavamo ieri? [....] Parlavamo, mi sembra, della felicità. Посмотрим, так ли равнодушно примет он смерть перед своей свадьбой, как некогда ждал ее за черешнями. / Vedremo se accoglierà con tanta indifferenza la morte prima delle sue nozze, come già l'aspettava mangiando le visciole!

В тоже время, примеры из второго блока демонстрируют, что подобная аналогия не является абсолютной, поскольку в них для передачи НСВ используются либо два сложных Перфекта (настоящий и прошедший), либо простой Перфект, которые соответствуют итальянскому законченному и аористическому виду. Вчера котов душили, душили... / Ne abbiamo strangolati, ieri, di quei gattacci! Тот сегодня впервые прошелся по квартире. Смеялся в коридоре, глядя на электрическую лампочку. [---] Смеялся в кабинете. [---] Ругался. / Per la prima volta, lui ha passeggiato per l'appartamento. Si è messo a ridere, vedendo la lampadina elettrica nel corridoio. [---] Nello studio ha riso. [---] На bestemmiato. И Анна Сергеевна в тот вечер думала о своих гостях. / Anche Anna Sergeevna quella sera pensò ai suoi ospiti.

Таким образом, можно предположить, что продемонстрированные расхождения связаны с возможностью различной интерпретации действия. Как отмечает Бергинетто, оказывается, что понятие вида радикально основано на точке зрения (перспективе), принимаемой говорящим по отношению к определенному событию [1, С. 239]. Очевидно, когда акцентируется процессность, в итальянском переводе появляется Имперфект, тем временем как простая констатация факта передается Перфектными формами. Это особенно очевидно, если сравнить два весьма схожих примера: Но скажу только, что я с отвращением писал его, я не чувствовал в то время никакой любви к своей работе. / Dirò soltanto che dipinsi quell'immagine con ripugnanza: non provai durante quel tempo

nessun amore per il mio lavoro. Я бродил как шальной все эти дни: чувствовал какую-то боязнь, неприятное ожидание чего-то. Durante tutto questo tempo errai come un insensato: provavo una specie di paura, e mi pareva d'essere nella spiacevole attesa di qualche cosa.

В первом примере используется Простой Перфект, а во втором – Имперфект. Интересно, что в первом предложении возможно употребление СВ, поскольку общефактическое значение, при определенных условиях, сближается с конкретно-фактическим СВ [7, С. 53]. Ниже приведены примеры, в которых возможна такая замена, при этом семантика процессности полностью исключается. Во всех случаях в итальянском эквиваленте возможно использование только Перфекта. А тебя предупредили по телефону, чтобы ты их никуда не уносил? Предупреждали, я тебя спрашиваю? – Предупрежди... дали.. дили.... – задыхаясь, ответил администратор. / Ti hanno pur avvertito per telefono di non portarli? Ti hanno avvertito, sì o no? – Mi hanno avver... ver...vertito. Мясо ему давали сегодня? / Gli avete dato la carne oggi? Ведь я же вам запрещал шляться по лестницам. / Eppure le avevo proibito di gironzolare per le scale.

В рамках общефактического значения НСВ выделяются несколько разновидностей. Прежде всего, следует отметить экзистенциальную разновидность НСВ [6, С. 8], которая в итальянском языке всегда выражается сложным Перфектом. Использование простого Перфекта теоретически возможно, но весьма редко и подразумевает невозможность продолжения данного опыта [1, стр. 417- 418]. Не били вас по заду сапогом? / Vi hanno mai colpito con uno stivale? Котам обычно почему-то говорят «ты», хотя ни один кот никогда ни с кем не пил брудершафта. / Ai gatti, di solito, si dà del tu chissà perché, anche se nessun gatto ha mai fraternizzato con qualcuno trincando insieme. Одним словом, я, Филипп Преображенский, ничего труднее не делал в своей жизни. / Insomma io, Filippo Preobraženskij, non ho mai fatto nulla di più difficile in vita mia.

Ограниченно-кратная разновидность общефактического значения НСВ тоже выражается Перфектными формами, поскольку, согласно Бертинетто, одной из характеристик итальянского Имперфекта является количественная неопределенность повторения события [1, С. 159]. Щёткой сколько раз морду уродовал мне, а? / *Quante volte i tuoi colleghi mi hanno ferito e preso a colpi di scopa sul muso! Cosa? Верю. Два раза я вам говорил. / Lo credo. Due volte vi ho dato queste indicazioni. Я, кажется, два раза уже просил не спать на полатах в кухне – тем более днем? / Se non sbaglio, le ho già chiesto due volte di non dormire sul pancaccio in cucina. E tanto meno di giorno. К телу два или три раза подходила худошавая женщина в шерстяном платье с кружевной косынкою. Per due o tre volte si avvicinò al cadavere una donna magra in abito di lana, con un fiscìu ricamato.*

Конативная разновидность в русском языке, по мнению А.А. Зализняк и А.Д. Шмелева, возникает лишь у предельных глаголов и имеет место при актуализации в контексте противопоставления «попытка-успех» [4, С. 20]. Согласно Бертинетто, итальянский Имперфект тоже может иметь конативную окраску, в особенности, с предельными глаголами [1, С. 371]. Однако, проанализированные примеры показывают различные способы передачи этого значения:

1. Посредством лексических средств («пытаться» в Имперфекте): Иуда стоял и придумывал какую-то ложь, но в волнении ничего как следует не обдумал и не приготовил, и его ноги сами без его воли вынесли его из подворотни вон. / *Giuda cercava d'inventare una qualsiasi bugia, ma per l'emozione non gli venne in mente nulla e allora uscì lentamente dal portone.*

2. Посредством Имперфекта: Ливерий терпел-терпел и не выдержал. / *Liverij, che da tempo pazientava, non resistette più.*

3. Посредством Сложного Перфекта: Искали, искали его – не нашли. / *L'hanno cercato, cercato dappertutto, senza trovarlo. Тот настойчиво добивался свидания и добился. / Aveva tanto insistito per ottenere un appuntamento, che alla fine c'era riuscito.*

Рассмотренные в рамках настоящей статьи примеры демонстрируют существенные расхождения между русским и итальянским языками в плане выражения определенных аспектуальных значений. Эти случаи представляют наибольшую сложность для усвоения в практике преподавания РКИ и нуждаются в специальных приемах презентации в итальянской аудитории, как для формирования навыков передачи отсутствующих значений, так и для устранения или корректировки отрицательного переноса, возникающего в результате межъязыковой интерференции.

Литература

1. Bertinetto PM. Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo. – Firenze: L'Accademia della Crusca, 1986. – 552 с.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
3. Dahl O. Tense and Aspect Systems. Oxf.; N.Y.: Basil Blackwell, 1985.
4. Зализняк А.А., Шмелев А. Д. Лекции по русской аспектологии. – Мюнхен: Verlag Otto Sanger, 1997. – 151 с.
5. Маслов Ю.С. Избранные труды. Аспектология Общее языкознание. – М.: Языки славянской культуры, 2004.- 837 с.
6. Падучева Е.В. Вестник Московского университета, N 4, М.: Издательство Московского университета, 2013. – 240 с.
7. Петрухина Е.В. Вестник Московского университета, N 4, М.: Издательство Московского университета, 2013. – 240 с.
8. Солодовникова Е.В. Русский язык за рубежом, Руссистика Италии – М.: ФБГОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина», 2017. – 84 с.
9. Булгакова М. Мастер и Маргарита. – Минск: Мастацкая літаратура, т. 1, 1990. – 654 с.
10. Bulgakov M. Il Maestro e Margherita. – Torino: Einaudi, 1967. – 350 с.
11. Булгаков М. Собачье сердце. – Минск: Мастацкая літаратура, т. 2, 1990.– 541 с.
12. Bulgakov M. Cuore di cane. – Roma: TEN, 1993. – 97.
13. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. – Минск: Беларусь, 1976. – 524 с.
14. Dostoevskij F. Delitto e castigo. – Roma: GTE, 2010. – 414.
15. Пастернак Б. Доктор Живаго. – Минск: Ураджай, 1990. – 575 с.
16. Pasternak B. Il dottor Živago. – Milano: Feltrinelli Editore, 1958. – 713 с.
17. Puškin A. S. I racconti di Belkin. – Milano: BUR, 1999. – 205 с.
18. Тургенев И. С. Отцы и дети. – Москва: Наука, т. 7, 1981. – 559 с.

19. Turgenev I.S. Padri e figli. – Milano: Garzanti Editore, 1996. – 210 c.

20. Fonvizin D. I. Il brigadiere. Il minorene. – Venezia: Marsilio, 1991. – 370 c.

Solodovnikova Elena Vladimirovna, PhD, lecturer at the university of Urbino, Urbino, Italy

THE NATURE OF SEMANTICS AND MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF ASPECTUALITY IN RUSSIAN AND ITALIAN

This study represents a comparative analysis of the Russian and Italian tense and aspect systems conducted in order to identify Russian aspectual values which do not have equivalents in the Italian language, as well as those that can be rendered in the Italian language to a certain extent. The material used in the study consists of examples from Russian literature and their Italian translations.

Key words: *imperfect, perfect, aspect values, Russian vigorena system, Italian vigorena system.*

Столетова Екатерина Константиновна, канд.филол.н., доцент кафедры РКИ подготовительного факультета Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия

EKStoletova@pushkin.institute

Пахомова Елена Петровна, старший преподаватель кафедры РКИ подготовительного факультета Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия

EPPhomova @pushkin.institute

К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА И ОПИСАНИЯ КОНСТРУКЦИЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ, АКТУАЛЬНЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ПРОГРАММЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье предложен список лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, актуальных для обучения слушателей подготовительных факультетов по программе инженерно-технического профиля. Рассмотрены основные значения, передаваемые этими конструкциями.

Ключевые слова: *конструкции научного стиля речи, речевые интенции, инженерно-технический профиль, слушатели подготовительного факультета.*

На довузовском этапе обучения слушателей, планирующих в дальнейшем получать образование в вузах и на факультетах инженерно-технического профиля, необходимо обучать языку таких специальностей, как физика и математика. Отбор грамматических конструкций научного стиля речи и порядок их предъявления должны быть строго согласованы с целями и направленностью обучения.

Будущих инженеров и технических специалистов следует познакомить с универсальными конструкциями, актуальными для всех профилей обучения, выражающими различные значения, такие, как, например, наименования объекта или явления; сообщения о наличии/отсутствии объекта или явления; определения объекта/явления; классификации объектов/явлений и т. д. (подробнее об этом см. [3, с.424]). Список этих значений и соответствующих им речевых интенций можно найти в «Требованиях по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль)» [2, с.21].

Помимо этого, для формирования коммуникативных навыков в сфере профессиональной компетенции будущим инженерам необходимо усвоить ряд конструкций, актуальных именно для их профиля. Рассмотрим эти конструкции.

Для **наименования объекта / понятия / явления** в физике используются конструкции **ЧТО (4) принимают ЗА ЧТО; ЧТО (4) приняли ЗА ЧТО; ЧТО (1) принимается ЗА ЧТО; ЧТО (1) принято ЗА ЧТО**, подчёркивающие наличие договорённости о том, как обозначать данное явление. Ср., например: *За единицу количества теплоты принимается джоуль*. При помощи данных конструкций сообщают о том, что в различных системах единиц договорились считать единицами длины, времени, массы, силы и т. д.

Для **определения объекта / понятия / явления** в физике и математике используется конструкция **ПОД ЧЕМ понимают ЧТО (4)**. Ср., например: *Под материальной точкой понимают тело, размеры которого не учитывают, когда изучают его движение*. Конструкция **ПОД ЧЕМ понимают ЧТО (4)** помогает выразить **условную квалификацию** и используется в научной речи для толкования сущности некоторого понятия или явления.

Конструкция **ЧТО есть ЧТО** частотна в языке математики. Ср., например: *Многочлен есть алгебраическая сумма одночленов. Модуль есть положительное числовое*

значение вектора. А.А. Амельчонок отмечает, что данная конструкция характерна и для устной научной речи: «Частица *есть* в роли связочного образования как членитель высказывания часто отмечается в лекциях по дисциплинам естественно-технического профиля. Можно предположить, что в некоторых случаях на базе письменной конструкции «что есть что» возникла и свойственная УНР конструкция, где глагол выступает как членитель по устному образцу» [1, с.122]. Ср., например: *Это есть соотношение констант / прямой и обратной реакции* [там же].

Для выражения **характеристики объекта / понятия / явления** используется целый ряд конструкций. Для обозначения **физических свойств** объекта нам требуется конструкция **ЧТО имеет КАКУЮ ФОРМУ / КАКИЕ РАЗМЕРЫ / КАКУЮ МАССУ**. Ср., например: *Все электроны имеют одинаковую массу*.

Количественная характеристика выражается конструкциями *длина / масса / плотность / объём / вес... ЧЕГО СКОЛЬКО (см, кг)*, в которых предикат выражает количественную характеристику в форме словосочетания с количественным значением. Ср., например: *Масса тела – 3 кг*.

Количественная характеристика также может быть дана предмету в конструкциях с кратким прилагательным *равен, равна, равно, равны – ЧТО равно ЧЕМУ / СКОЛЬКИМ*. Ср., например: *Масса тела равна 3 кг (трём килограммам)*.

Отношения пропорциональности могут быть выражены в конструкции **ЧТО (прямо) пропорционально / (обратно) пропорционально ЧЕМУ**. Ср., например: *Ускорение тела прямо пропорционально силе F , которая действует на тело, и обратно пропорционально массе тела m* .

Для **описания изменения состояния / качества / параметров объекта** для языка физики актуальны конструкции **ЧТО увеличивается / увеличилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ) и ЧТО уменьшается / уменьшилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ)**, а для

языка математики (при описании изменения числового значения) – **ЧТО убывает и ЧТО возрастает**. Ср., например: *При действии силы трения на тело скорость движения тела уменьшается. Эксперименты показывают, что объем тела может изменяться: уменьшаться или увеличиваться.*

Для описания взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия объектов / явлений в языке физики широко используются конструкции с глаголами *действовать, воздействовать, взаимодействовать*: **ЧТО действует КАК; ЧТО действует НА ЧТО; ЧТО воздействует НА ЧТО; ЧТО взаимодействует С ЧЕМ**. Ср., например: *Сила действует под углом к горизонту. Сила тяжести – это сила, с которой действует / воздействует гравитационное поле планеты на тело массой m .*

Для сравнения / сопоставления объектов / понятий / явлений в языке физики и математики используется конструкция со сравнительной степенью **ЧТО больше / меньше ЧЕГО / ЧЕМ ЧТО (ВО СКОЛЬКО РАЗ, НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ, НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ)**. Ср., например: *Сжимаемость жидкостей меньше, чем сжимаемость газов / Сжимаемость жидкостей меньше сжимаемости газов. Нижний предел интеграла может быть меньше, чем верхний предел / Нижний предел интеграла может быть меньше верхнего предела.*

Для описания движения / перемещения объектов используется ряд конструкций. Описать движение объекта в пространстве можно с помощью конструкции **ЧТО двигается (движется) / перемещается КАК / ПО ЧЕМУ / В КАКОМ НАПРАВЛЕНИИ / В КАКУЮ СТОРОНУ / К ЧЕМУ / ОТ ЧЕГО /ВДОЛЬ ЧЕГО / ОТНОСИТЕЛЬНО ЧЕГО**. Ср., например: *Тело может двигаться прямолинейно или криволинейно. Тело движется с постоянной скоростью / с ускорением.*

В языке физике присутствует модель **ЧТО переходит КУДА**. Ср., например: *При получении достаточно большой порции энергии электрон переходит на другой энергетический уровень.*

Для характеристики метода / способа / инструмента действия используется конструкция **ЧТО ДЕЛАЮТ МЕТОДОМ ЧЕГО / ПУТЁМ ЧЕГО / КАКИМ СПОСОБОМ / ПРИ ПОМОЩИ ЧЕГО**. При этом мы можем только назвать метод / способ действия (1), а можем подробно рассказать о них (2). Ср, например: *В алгебре задачи решают методом уравнений (1). Объем тела находят путём умножения его параметров (длины на ширину и высоту) (2).*

Итак, приведенным выше конструкциям необходимо обучить слушателей, изучающих язык таких специальностей, как физика и математика, в рамках обучения НСР на довузовском этапе.

Литература

1. Амельчонок А.А. Структурно-смысловые характеристики связочных глаголов в устном научном описании // Современная русская устная научная речь/ Под ред. О.А. Лаптевой. М., Филологический факультет МГУ «Филолгия», 1995. – Том III. Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности (коллективная монография). С. 118 – 139.

2. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2015. – 64с.

3. Халева О.Н. Отбор языкового материала по языку специальности на подготовительном факультете // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 23-24 мая 2017 года. – М.; Ярославль: Рамдер, 2017. С.423 – 427.

Stoletova Ekaterina Konstantinovna, PhD, docent of the Russian for foreigners department, Preparatory Faculty, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Pakhomova Elena Petrovna, senior teacher of the Russian for foreigners department, Preparatory Faculty, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ON THE PROBLEM OF CHOICE AND DESCRIPTION OF SCIENTIFIC STYLE CONSTRUCTIONS ACTUAL FOR TEACHING PRE-UNIVERSITY LEARNERS OF ENGINEERING SPECIALITIES

In the article the scientific style constructions actual for teaching pre-university learners of engineering specialities are described. The meanings of these constructions are considered.

Key words: *scientific style constructions, speech intentions, engineering specialities, pre-university learners.*

Шамсутдинова Регина Ринатовна, аспирант, преподаватель ЦОРКИ
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С.
Пушкина», Москва, Россия
regi93_sh@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ

В данной статье рассматривается категория состояния в русском и польском языках. В ходе сопоставления выявляются несоответствия, которые могут спровоцировать возникновение интерференции при освоении русского языка польскими студентами.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, польский язык, сопоставление, категория состояния, интерференция.*

Близкородственные языки зачастую обнаруживают сходство лексического состава и присущих им грамматических систем, что, несомненно, в определенной степени облегчает усвоение языка, принадлежащего к соседней ветви. Такая картина характерна для русского и польского языков, представляющих разные ветви группы славянских языков – восточнославянскую и западнославянскую. Общее грамматическое устройство данных языков во многом совпадает, а потому при обучении русскому языку поляков логично использовать положительный перенос, или трансференцию. Тем не менее, при изучении языка на пути студентов возникает значительное количество ловушек – языковых фактов, особенностей употребления, которые различаются полностью или частично и, следовательно, могут способствовать возникновению отрицательного переноса – интерференции. Контрастивное описание близкородственных

языков помогает выявить моменты несовпадений и в дальнейшем предупредить возможные ошибки студентов.

Данная статья посвящена анализу употребления слов категории состояния в русском и польском языках. Приведенный ниже иллюстративный материал заимствован из русского-польского и польско-русского параллельного корпуса. Несмотря на наличие лексических единиц, функционально и семантически сходных с русскими предикативами, в польском языке категория состояния как самостоятельная часть речи традиционно не выделялась, а соответствующие единицы относились либо к наречиям, либо к существительным в наречном значении (Szober 1962, Doroszewski 1963) [3, с. 17]. В новейших описаниях частей речи слова типа *źal, szkoda, czas, trzeba, można, wolno* характеризуются как *нефлективные глаголы* ‘*czasowniki niefleksyjny*’ (S. Jodłowski, 1971) или же включаются в группу *несобственно глаголов* ‘*czasowników niewłaściwych*’ наряду с безличными глаголами – при этом приведенные выше лексические единицы образуют группу *вторичных нефлективных глаголов* или *предикативов* (Z. Saloni, 1974) [4, с. 60; 6]. В «Грамматике современного польского языка» (называемой также «академической грамматикой») лексемы типа *trzeba, warto, niepodobna, widać, wstyd, grzech, nudno, zimno* представлены как *безличные предикативы* ‘*predykatywy nieosobowe*’ [4, с. 61]. В польской методической литературе русские слова категории состояния обычно обозначены как *kategoria stanu, predykatywy, przysłowki predykatywne* [5, с. 64].

С точки зрения морфологических свойств и синтаксической функции русские и польские слова категории состояния демонстрируют схожую картину: аналитически выражают категории времени и наклонения с помощью связки *быть / być*, сочетаются с дательным субъекта и локативом, в предложении играют роль предиката [3, с. 36-54]. Стоит отметить, что в отличие от русских польские предикативы зачастую выступают в настоящем времени в сочетании со связкой *jest*: *На Западе скучно / Na Zachodzie jest nudno* (В. Ерофеев,

Мужчины). Хотя, как отмечает Г.И. Тираспольский, нередки случаи употребления нулевой связки в эллиптированных конструкциях, при описании, когда бытийность задана контекстом, а также в разговорной речи [3, с. 39-40]: – **Холодно!** – кричали они / – **Zimno!** – *wołali dźwigający* (С. Жеромский, Пепел). Но мне **душно** в этом подземелье, пойду наверх, подышу свежим воздухом / *Ale **duszno** mi w tym podziemiu, muszę pójść na górę odetchnąć świeżym powietrzem* (Я. Потоцкий, Рукопись, найденная в Сарагосе). Кроме того, модальные предикативы типа *warto*, *trzeba* в настоящем времени обычно также используются без связки: **Стоим** это увидеть – ведь мир не видывал ничего подобного / **Warto** to widzieć, bo świat nie widział dotąd niczego podobnego (Г. Сенкевич, Камо грядеши). Ее обязательно **надо** найти / **Trzeba** ją znaleźć (И. Хмелевская, Сечение обстоятельств).

Обращаясь к лексическому составу категории состояния в русском и польском языках, можно выявить ряд интересных моментов, на которые важно обращать внимание в процессе обучения. Так, если русское *можно* имеет в польском равнозначное *można*, то русский модальный предикатив *нельзя* в польском получает аналог *nie można* [3, с. 82]: *И нельзя было отказать?.. / I nie można było odmówić?..* (А. Солженицын, В круге первом). Это может спровоцировать ошибки типа: *Здесь не можно громко разговаривать. Кроме того, возможны и орфографические ошибки типа **можна*. Наряду с *można* в польском присутствует вариант *wolno* ‘можно’ [3, с. 82], который в случае интерференции может породить высказывания типа: *Здесь вольно громко разговаривать.

Орфографические ошибки могут возникать и в случае употребления предикатива *жаль*, который, на первый взгляд, имеет то же графическое воплощение, что и польское *żal*: *Ему вдруг стало жаль Веренева... / Raptem zrobiło mi się żal Wiereniowa...* (А. Солженицын, В круге первом). Однако польский согласный звук [ʃ] по своей артикуляционной природе отличается от русского [л’] и представляет собой нечто среднее между [л] и [л’], а потому привычное звучание

может стать причиной интерференции и ошибок наподобие:
*Мне жсал, что он ушёл.

Русским *видно* и *слышно* в польском соответствуют предикативы *widać* и *słychać* [3, с. 82]: **Видно было**, как двигаются его локти / **Widać było**, jak poruszają się jego łokcie (Ф. Сологуб, В толпе). Формально они совпадают с русскими *видать* и *слыхать*, которые также употребительны, однако являются просторечиями, поэтому интерференция может спровоцировать исключительно стилистические недочеты. В то же время лексемы *видно* / *widno* соотносятся друг с другом лишь внешне, поскольку польское *widno* означает *светло*, а значит, важно при семантизации лексической единицы *видно* предупредить возможную интерференцию, результатом которой могут стать ошибки типа: *В комнате видно. Кроме того, в польском существует еще один вариант, равнозначный русскому *светло* – *jasno*, формально совпадающий с русским *ясно* [3, с. 17]. В случае интерференции контексты типа *На улице ясно* могут быть уместны, если на улице и светло, и солнечная погода, однако варианты наподобие *В аудитории ясно явно свидетельствуют об ошибке.

Состояние субъекта, испытывающего чувство грусти, в польском передается с помощью предикатива *smutno* [3, с. 82]: **Smutno ci samej?** / **Грустно тебе одной?** (А. Солженицын, В кругу первом), что может породить ошибки типа: *Мне было смутно, в то время как русский предикатив *смутно* обладает совсем другими значениями: 1) Оценка какого-л. времени как сопровождающегося смутой, волнениями; 2) перен. Оценка чьего-л. состояния как беспокойного, тревожного [1].

Еще одним камнем преткновения может стать польский предикатив *gorąco*, который в русском языке получает аналог – *жарко* (а вовсе не *горячо*): Он обвел взглядом все окна в помещении, одно за другим, и сказал: «**Жарко будет сегодня**» / *W pewnej chwili powiódł wzrokiem po oknach i powiedział: „**Będzie dziś gorąco**”* (Б. Пастерак, Доктор Живаго). Знакомство студентов с прилагательным *горячий*

(*gorący*) может породить уверенность в том, что соответствующий предикатив в силу близости значений выражается схожей лексемой, что может привести к ошибкам наподобие: **Мне здесь горячо*.

Значение, реализуемое русским предикативом *больно*, в польском передается с помощью глагола *boli (mie)* [3, с. 82]: *Но почему от этого всегда так больно? / Ale czemu to zawsze tak boli?* (Б. Пастернак, *Доктор Живаго*). Тот же глагол используется подобно русскому *болит*: *Девочка не переставала жаловаться: – Ну, да, да! Голова у меня часто болит! / Dziewczynka skarżyła się dalej: – A pewno! Głowa mię boli często!* (Э. Ожешко, *Над Неманом*). В результате наложения значений и интерференции у польских учащихся становятся возможными ошибки типа: **Мне болит / меня болит* (в значении – *мне больно*).

Таким образом, при схожих грамматических свойствах с точки зрения лексического наполнения категория состояния в русском и польском языках обнаруживает некоторые отличия, которые могут послужить причиной отрицательного переноса у польскоязычных учащихся и обусловить ряд потенциальных ошибок. Сопоставительное описание предикативов в указанных близкородственных языках помогает грамотно расставить акценты при обучении, а именно, применять положительный перенос в случае знакомства с идентичным языковым материалом и заострять внимание на моментах различий или частичных несоответствий.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] // Classes.ru: информ.-справочный портал, 2017. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-101667.htm> (дата обращения: 10.11.2017)
2. Русско-польский параллельный корпус: [Электронный ресурс] – URL: <http://pol-ros.polon.uw.edu.pl/index.php?id=01&lang=ru> (дата обращения: 10.11.2017)
3. Тираспольский Г.И. Стативы в русском, болгарском и польском языках: Диссертация ... д-ра филол. наук. Сыктывкар, 1999.
4. Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. Gramatyka

współczesnego języka polskiego. Morfologia. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

5. Lubocha-Kruglik J., Małyś O. Gramatyka praktyczna języka rosyjskiego z ćwiczeniami. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

6. Saloni Z. Podstawy teoretyczne „Słownika gramatycznego języka polskiego” [Электронный ресурс] // Saloni Z. Słownik gramatyczny języka polskiego. Warszawa, 2012. URL: [http://sgjp.pl/static/pdf/Wstep%20do %20II%20wydania%20S GJP.pdf](http://sgjp.pl/static/pdf/Wstep%20do%20II%20wydania%20S_GJP.pdf) (дата обращения: 10.11.2017)

Shamsutdinova Regina Rinatovna, PhD student, lecturer, CERFL, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

POTENTIAL INTERFERENCE IN THE STUDY OF RUSSIAN CATEGORY OF STATE IN POLISH AUDIENCE

The paper presents comparative analysis of category of state in the Russian and Polish languages. In the study we revealed some differences, which can cause interference during the acquisition of the Russian language by Polish students.

Key words: *Russian as a foreign language, Polish language, comparison, category of state, interference.*

Шляхов Владимир Иванович, д-р педагог. наук, профессор,
факультет социальных и гуманитарных наук РУДН, Москва, Россия
shlyakhovv@mail.ru

ЛИНГВИСТИКА ГЛУБИННЫХ СТРУКТУР ЯЗЫКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Известное неизвестно многим.
Цицерон

В конце прошлого века произошла так называемая лингвистическая революция, в результате которой на свет появилось когнитивно-коммуникативное направление в языкознании. Многие исследователи языка пришли к мнению о том, что изучение формального устройства языка оставляет за пределами научного знания такие обширные области сознания и подсознания, как процессы превращения мыслей в слова (тексты), понятные другим людям. Язык предоставил людям уникальную способность не только делиться своими мыслями, знаниями и чувствами с другими людьми, но также воздействовать на их сознание, поступки и эмоции. Проблема понимания (когниция) выходит на первое место среди интересов лингвистов. Понимание относится к одной из главных особенностей человеческого сознания и подсознания, люди обладают способностью использовать язык и другие знаковые системы не только для того, чтобы познавать окружающий мир, накапливать знания в различных областях знания, но также понимать друг друга.

Для «глубинной» лингвистики, по словам Е.Ф. Тарасова, «... характерно стремление избавиться от своеобразного лингвистического редуционизма, когда объект исследования ограничивается, редуцируется до речевых текстов, изолированных от условий их производства и восприятия, от общения в человеческой деятельности, в которой и ради целей которой они были продуцированы»[3, с. 20]. Добавим, в сегодняшней лингвистике обострилось внимание к идее, согласно которой люди создают тексты по определенным правилам и схемам, а люди, воспринимающие речевые произведения, пользуются общими алгоритмами, когнитивными схемами для их понимания. Понятно, что эти правила и схемы применяются практически без участия сознания и находятся в глубинах языкового сознания.

Осознать, то есть «поднять» эти правила и схемы на поверхность сознания – труднодостижимая цель. Дело в том, что в отличие от естественных наук в языкознании не существуют и не могут быть созданы инструменты наблюдения, показывающие, как нейронные импульсы превращаются в слова, так как для наблюдателя открывается только невысказанно сложная нейронная сеть в мозгу человека, в которой переливаются многоцветные импульсы. Достаточно сказать, что в разных комбинациях задействованы 86 миллиардов нейронов и 100 триллионов их связей для трансформации мыслей в слова.

О психолингвистических процессах производства и понимания текстов приходится судить, изучая готовые словесные произведения. Упрощая невысказанную сложность проблемы изучения языкового сознания и подсознания, можно сказать, что о процессах создания текстов ученые судят примерно так, как изучается растительность и живой мир по окаменелостям в слоях угля. Метанаблюдатели-лингвисты научились также думать о том, как они думают об окружающем мире и социуме и как в этом деле используется язык. Другими словами, интерес к рефлексивным, отстраненным умственным действиям понимания выдвигается на первые роли в лингвистических штудиях.

В лингвистике укрепляется постулат (исходное положение): если одни люди произносят или пишут слова (тексты) и они понимаются другими людьми, значит, должны существовать правила создания вербальных текстов и, соответственно, правила понимания текста говорящими или слушающими. Как говорилось выше, эти правила существуют в латентном состоянии и находятся в подсознании, они недоступны прямому наблюдению. Из глубин подсознания они выносятся на поверхность, если возникает потребность участвовать в речевом общении. Эти правила, с одной стороны, лежат в основе процессов порождения текстов, а с другой — обеспечивают понимание этих текстов. Заметим, что текстами считаются большие и малые словесные формы, обладающие смыслом. Видимо, одна из функций языка заключается в том, чтобы самым простым и удобным способом транслировать мысли и чувства человека другому человеку.

Прежде чем перейти к примерам, показывающим, как происходит понимание скрытых смыслов, нужно остановиться на основных терминах глубинной лингвистики **метасмысл** и **метанаблюдатель**.

Почти во всех текстах содержится информация, не выраженная словесно, то есть **метасмысл**. Метасмысл обнаруживается в глубинах метафорических построений, он сопровождает фигуры непрямой коммуникации (эвфемизмы, намеки, ирония, умолчания, двусмысленности), он также может окружать семантическим «облаком» речевые события в сценариях русского речевого поведения. Так, в сценариях речевого взаимодействия, протекающих в реальном времени, в скрытом виде содержится так называемая экстралингвистическая информация, помогающая осмыслить словесные тексты. Это сведения о том, кто говорит и с кем, с какой целью сказаны слова, какие эмоции сопровождают речевое общение и т.п. Упрощенно говоря, метасмысл – это все, что не сказано, не выражено в словах собеседника (автора), а подразумевается. Метасмысл влияет

на взаимопонимание, поскольку он присутствует в разных обличьях практически во всех текстах.

Говорящие на родном языке без особых затруднений понимают метасмысл и всю лексико-грамматическую и прагмалингвистическую информацию в повседневном речевом общении. Известно, что в детстве огромный объем правил порождения и понимания словесных текстов усваивается интуитивно, вне стен школы. Взрослые люди, иностранцы, изучающие русский язык, утратили эти волшебные способности.

Термин «метанаблюдатель» появился в лингвистике не без влияния теории дополнительности в физике. Поясним сказанное. Одним из аспектов теории дополнительности является понимание особой роли исследователя и его приборов, считается, что они неукоснительно влияют на итоги изысканий о микромире. Н. Бор указывал на «неизбежное влияние» наблюдателя на атомные явления, имея в виду, что результаты исследований зависят от человека в том смысле, что он изучает феномены микромира, используя приборы, которые направлены не на весь изучаемый объект целиком, а на его фрагменты. Описание разных аспектов языка филологами позволяет полнее представлять одно из самых сложных устройств в мире – язык. Говоря словами Н. Бора, можно утверждать, что новый метаязык вносит дополнительную «ясность и гармонию» в исследования языка и речи [1]. Принцип дополнительности, выдвинутый Н. Бором, устраняет барьеры между научными направлениями и позволяет изучать язык с разных сторон для понимания его сложности.

Метанаблюдатель, изучая языковое мышление, сталкивается с трудностями, которых нет при исследовании физических объектов. В.А. Плуноян пишет: «Язык ... нельзя ни потрогать, ни увидеть, ни зафиксировать приборами. Человек сам не осознает механизмов своей языковой способности... Вам пришло что-то в голову, вы захотели что-то сказать, для этого вы пользуетесь языком, совершенно не осознавая, как это происходит. За доли секунды происходит

этот самый сложный переход от мысли к словам, к тексту. Узнать, как этот механизм работает, извлечь его из бессознательных пластов человеческой психики — это и есть задача теоретической лингвистики» [2]. Повторимся, в современной лингвистике доминирует интерес к глубинным структурам языкового сознания и подсознания, к проблеме понимания, то есть когнитивной способности человека с помощью языка и других знаковых систем, осознавать окружающий мир, а также, самое главное, средствами языка транслировать мысли и чувства отдельной личности другим людям.

Изучение глубинных структур метафоры и роли метафорических построений в освоении новых знаний о строении мира и общества открыло дверь к изучению таких фигур косвенной коммуникации (иносказаний), как ирония, намеки, эвфемизмы, уклонения и т.п. Когнитивно-коммуникативная лингвистика далеко продвинулась в изучении схем (фреймы и сценарии) речевого взаимодействия партнеров в речевом общении. Так, в сценарно-фреймовом подходе исследуются обстоятельства речевого взаимодействия, роли собеседников, стратегии и тактики речевого воздействия на разные сферы сознания говорящих, словесные и поведенческие реакции на словесное воздействие, фигуры косвенной коммуникации и многое другое. Установлено, что в подсознании и в памяти человека находятся тысячи фреймов и сценариев, то есть знаний о том, как вести себя в разных обстоятельствах речевого взаимодействия.

Перейдем к обсуждению роли **метанаблюдателей в методике РКИ**. Если говорить кратко, то им приходится рассматривать массивы научных работ в языкознании с точки зрения создателя учебных материалов. Другими словами, им нужно «переводить» сведения о языке на язык обучающих практик. Как известно, нельзя пользоваться академическими и школьными грамматиками для того, чтобы научить иностранцев говорить на русском языке и понимать русскую речь. Заметим, что такая позиция

позволила «коммуникативистам» еще в 70-е годы прошлого столетия осознать необходимость включения в практики преподавания РКИ сведения экстралингвистического и прагмалингвистического характера (В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев, Е.М. Верещагин, Н.И. Формановская, А.А. Акишина и др.).

Сегодняшняя методика РКИ должна обратить серьезное внимание на результаты исследований в когнитивно-коммуникативной парадигме и «приспособить» разработанные там исследовательские приемы для объяснения, например, метасмысла в русском речевом общении. Подчеркнем, что эти исследовательские приемы поиска и объяснения метасмысла универсальны и применяются для извлечения смысла внутри метафорических построений, идиом, в политическом и научном дискурсах. Итак, метасмысл может находиться не только во внутренней структуре текстов и слов, он также может сопровождать слова в коммуникативном пространстве.

Самым удобным материалом для демонстрации метасмысла, находящегося вне слов в коммуникативном пространстве, являются так называемые **дискурсивные слова**, традиционно их называют частицами.

Итак, метасмыслом окутаны слова-реакции, составленные из частиц (партикул) и других слов, попавших в зону притяжения частиц. В метаязыке науки для этого явления используется термин «дискурсивные слова». Для иностранных учащихся эти дискурсивные идиомы представляют одну из тайн русского языка, поскольку они содержат в своем синтаксическом и семантическом строении этноспецифику русского языка.

Покажем, как происходит **поиск и понимание метасмысла** вокруг дискурсивных слов. Например, дискурсивная идиома *Да ну тебя* означает, что собеседник недоволен тем, что ему говорят или что происходит вокруг.

Пример 1.

– Вставай, погода отличная. Нас ждет пробежка утром.

– Да ну тебя, дай поспать. Какая там пробежка в 6 утра. (Не хочу вставать, отстань, хочу спать).

В ответ на вопрос, понравились ли фильм, прогулка, обед и пр., можно услышать *Еще как!* А если люди не в восторге от чего бы то ни было, то они говорят *Так себе*.

Понятно, что для понимания слов ***так себе*** недостаточно знать грамматику, так как в грамматическом плане дискурсивный оборот в ответной реплике состоит из частицы *так* и местоимения *себе*. Приобретая свойство идиомы, это выражение означает *Не очень хорошее, ниже среднего, нельзя сказать, что хорошее*.

Пример 2.

– Как тебе фильм?

– Так себе. (Подразумевается, что фильм не понравился).

Пример 3.

– Тебе понравился фильм?

– Еще как! (Подразумевается, что очень понравился).

В лингвистике общеприняты приемы выявления метасмысла, сопровождающего дискурсивные слова. Выяснилось, что они обеспечивают связность речевого общения, являясь ответными репликами. Они также показывают, как люди реагирует на слова собеседника. Так, следующие дискурсивные слова передают отрицательные эмоции *Как же так!*; *Что же это такое?*; *Вот тебе и раз!*; *Вот вы (ты) как!*; *Это еще что?*; *Еще чего?*; *Вот так-так!*; *Как так?*; *Вот тебе и на!*; *Как бы не так!*; *Ну тебя!*; *Ишь ты какой!*; *Ишь ты как!*; *Что за дела?*; *И ты туда же!*

Положительные эмоции: *Вот это да!*; *Ну и хорошо (ладно)*; *Ну и молодец (умница)!*; *Вот учитель так учитель*; *Как раз вовремя*; *Как раз кстати*; *В самый раз*. Понятно, что учащимся должны стать известны ограничения, исключающие реплики *Вот тебе раз!* или *Еще чего!* в официальной сфере общения.

Завершая статью, представим задания и упражнения, предназначенные для выявления метасмысла, сопровождающего дискурсивные слова. С этой целью проводится прагмалингвистический анализ, позволяющий

научить студентов учитывать обстоятельства общения, намерения говорящих, объекты словесного воздействия и т.п. Студенты также учатся заменять их уместными и знакомыми словами и выражениями [4, с. 44-69]

Задание 1. Как вы думаете, что имеется в виду, когда собеседник использует следующие дискурсивные слова ***Вот тебе и ...***

Обстоятельства общения. Преподаватели говорят о том, что праздничные дни для них будут сокращены:

– Уже повесили приказ, экзамены будут проводиться и в праздничные дни. На три дня отдыхать будем меньше в новогодние каникулы.

– Вот тебе и праздники, а я собирался уехать на горнолыжный курорт.

Ключ. С уверенностью можно сказать, что словами *Вот тебе и праздники*, собеседник выражает недовольство сложившимися обстоятельствами.

Задание 2. Если вы поняли, что люди имели в виду, выражая недовольство, то найдите в списке выражения, которые могут заменить дискурсивные слова ***Вот тебе и ...***

Список: Не ожидал от тебя; Плохая новость; Мне это все не нравится; Все говорят ерунду и ты тоже; Очень плохое решение.

Ключ. Слова *Вот тебе и праздники*, можно заменить следующими выражениями: Плохая новость; Мне это все не нравится; Черт знает что!; Это неправильно; Плохо дело; Испортили праздник.

Литература

1. Бор Н. Единство знаний. В кн.: Бор Н. Избранные научные труды в 2-х т. М.: Наука, 1970-1971.
2. Плуныян В.А. <http://postnauka.ru/books/14841>
3. Тарасов Е.Ф. . Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. С. 20.
4. Шляхов В.И., Саакян Л.Н. Текст в коммуникативном пространстве. – М.: ЛЕЛАНД, 2017.

Shlyakhov Vladimir Ivanovich, doctor of pedagogical Sciences, Professor, faculty of social Sciences and Humanities peoples' friendship University, Moscow, Russia

METALINGUISTIC FUNCTION OF LANGUAGE AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN

The article deals with linguistics that studies cognitive actions involved in processes of conveying human thoughts via language. It is hard for foreign students to understand the so called discourse words because of ethno-specific features of the Russian language contained in the semantic and syntactic structure of this type of words.

Key words: *Linguistic revolution, deep structures, metameaning, discourse words (particles).*

Щукина Кира Александровна, канд. филол. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
kira_a@list.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯПОНСКОГО ХАЙКУ КАК ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается история появления известного хайку Кобаяси Исса «Улитка» в русской лингвокультуре, анализируется функционирование данного хайку как прецедентного текста в произведениях современной литературы. Кроме того, рассматриваются вопросы культурной грамотности, особенно актуальные в наши дни.

Ключевые слова: *прецедентный текст, прецедентность, лингвокультура, интернет-поэзия, пирожок, порошок, культурная грамотность.*

Последнее время особенно актуальными становятся вопросы культурной грамотности. Так, авторы сборника «Как повысить культурную грамотность» отмечают: «Актуальным для современных образовательных стратегий представляется понятие «культурной грамотности», предложенное американским культурологом Э.Д. Хиршем в контексте американской системы образования» [3, с. 4]. Культурная грамотность – система знаний, необходимая современному человеку для того, чтобы ориентироваться в мире. Знание прецедентных текстов является одним элементов культурной грамотности, необходимой и для русских студентов, и для студентов, изучающих русский язык как иностранный, как, впрочем, и для любого культурного человека.

Одним из значимых для русской культуры прецедентных текстов, как нам представляется, является хайку Кобаяси Исса «Улитка». Впервые оно появляется в повести А. и Б. Стругацких «Улитка на склоне» (1965 г.), где выступает в качестве эпиграфа и, очевидно, дает название произведению:

*Тихо, тихо ползи,
Улитка, по склону Фудзи
Вверх, до самых высот!*

Далее это хайку исчезает из русской лингвокультуры, но в 1992 году появляется снова как название литературной премии за лучшие фантастические произведения, опубликованные в течение года на русском языке – «Бронзовая улитка». Потом оно встречается все чаще и чаще в различных жанрах и, как представляется, становится прецедентным текстом русской лингвокультуры.

В 1994 году хайку «Улитка» появляется в повести М. Веллера «Ножик Сережи Довлатова» [2]:

«Оставалось одно. Сидеть на месте и тихой сапой рыть траншею вперед и вверх. А там – хоть это не наши горы, но тихо-тихо ползи, улитка, по склону Фудзи вверх, до самой вершины. Хэйко банзай!»

Уже в этом небольшом тексте наблюдается пока еще не трансформация, но совмещение нескольких прецедентных текстов в одном фрагменте: собственно хайку Кобаяси Исса и известной «Военной песни» Владимира Высоцкого: «Ведь это наши горы, они помогут нам!»

Также в 1994 году это хайку встречается в тексте некоего Николая Турчанинова в предисловии к, по всей видимости, студенческому спектаклю "Кабуки", который был поставлен 1 апреля 1994 г. в Актовом зале МИФИ [11].

*Ползет Улитка
по склону Фудзи,
Все выше, выше
на гору лезет...
Ползут за нею -
два самурая
И их вассалы,
отваги полны,*

*Чтоб там сразиться,
за что – не ясно.*

Далее автор перечисляет ползущих гейш, ниндзя, сумоистов, самураев – традиционный набор символов японской культуры.

В данном тексте происходит не столько собственно трансформация, сколько развитие и переразвитие идеи улитки, ползущей по склону:

*Подумать страшно:
а вдруг УЛИТКА
Ползти не сможет?!
заснет внезапно!*

Понятно, что в такой ситуации происходит катастрофа: все ползущие на гору с нее падают, поочередно перечисляемые автором текста. Впрочем, заканчивается текст призывом к улитке ползти дальше.

В 1999 году у группы «Аквариум» выходит песня «Пока несут sake», в которой текст хайку практически не подвергся трансформации [2].

*Пока несут sake
Мы будем пить то, что есть -
Ползи, улитка, по склону Фудзи
Вверх до самых высот -
А нам ещё по семьсот,
И так, чтобы в каждой руке -
Пока несут sake.*

В 2004 году русский поэт В. Казакевич, живущий в Японии, называет один из своих стихотворных сборников «Ползи, улитка!».

В 2006 г. Виктор Пелевин снова вспоминает это хайку в своем романе «Empire V», трансформируя его и переосмысляя [6].

«Во время прощального визита в приемную комиссию я увидел висящий на двери рисунок с изображением веселой улитки (она, как и отец на фотографии из интернета, улыбалась явно кому-то другому). Под ней было стихотворение древнеяпонского поэта:

О, Улитка! Взбираясь к вершине Фудзи, можешь не топиться...

Вынув ручку, я дописал:

Там на вершине Фудзи улиток полно и так»

В 2010 году в блоге Олега Пелипейченко появляется запись с названием «Улитка на склоне Парнаса» и предложение создать новый «Парнас дыбом» на основе этого хайку, в котором пародируются поэты от Пушкина до Высоцкого [7].

Как отмечает Г.Г. Слышкин, «часто средством достижения комического эффекта служит совмещение в пределах одного произведения апелляций к нескольким прецедентным текстам, относящимся к различным ступеням жанровой иерархии и во внекарнавальная жизни несовместимым». [9, с. 64].

ЕСЕНИН

(© sinantrop)

*Ты жива, улиточка-старушка!
Как всегда, в стремленьи к небесам,
все ползешь, неся свою избушку,
ты к снегам вершины Фудзи-сан.*

ВЫСОЦКИЙ

(© aigr)

*Если друг оказался вдруг
И не друг, и не враг, – слизняк,
Или даже улиткой вдруг
Оказался твой друг.*

В текстах этого современного «Парнаса дыбом» комический эффект достигается за счет совмещения нескольких прецедентных текстов, а именно двух: первоначального поэтического текста указанного поэта (в приведенных выше примерах это С. Есенин «Письмо матери» и В. Высоцкий «Песня о друге») и собственно хайку об улитке, к этому добавляется собственно идея «Парнаса дыбом», а именно пародирование известных поэтов.

Надо отметить, что с появлением Интернета и социальных сетей стало возможным достаточно оперативно отслеживать значимые для современной русской лингвокультуры прецедентные феномены. Языковые игры

с ними занимают в современной сетевой поэзии, такой как пирожки и порошки, значительное место. «Источники и способы введения (дословное цитирование или трансформированное цитирование) прецедентных феноменов в тексты современной сетевой поэзии могут быть разными, но чаще всего это цитирование в измененной форме. При этом любая цитата приобретает новый смысл, так как в любом случае меняется вербальный и ситуативный контекст, сопровождающий прецедентный феномен» [5, с. 336].

Так, хайку про улитку примерно с 2010 года начинает появляться в современной сетевой поэзии [8], где претерпевает трансформации и формы, и смысла.

В пирожке, основой которого служит прецедентный текст про улитку, тема переосмыслена и предложена к развитию:

*годами вверх ползла улитка
но вот вершина что теперь
и умирать ей рановато
и больше некуда ползти*

Шурин О. К.

Некий духовный (если можно так сказать) смысл исходного прецедентного текста все еще функционирует в этом пирожке.

В следующем порошке тема улитки, ползущей по склону Фудзи, развивается еще дальше:

*на склоне фудзи в час заката
найти улитку пожирней
и с диким хохотом погнаться
за ней*
© колик

От прецедентного текста не осталось ничего, кроме улитки и склона Фудзи, духовная составляющая исчезла, в тексте происходит спуск на земной, плотский уровень, духовность выхолощена, ее больше нет. Остаются «дикий хохот» и «пожирней», «погнаться» – возникает тема шутовской охоты, т.е. охоты не в высоком смысле этого

слова, охоты для поддержания жизни, а охоты для забавы, убийства для забавы.

*олег по склону фудзиямы
спешит торопится наверх
и звонкий под его ногами
улиток раздаётся хруст*

© Хиор

Традиционный герой пирожков Олег противопоставлен улитке из первоначального текста: Олег спешит и торопится, давя неторопливых улиток. Противопоставление духовного поиска улитки и материального мира Олега.

В следующем пирожке смысл переворачивается диаметрально противоположным образом:

*когда я лез по склону фудзи
никак не мог предположить
что наверху мангал гитара
улиток пьяная толпа*

© Андрей Ловчиновский

Несомненно, что читатель, не знакомый с изначальным текстом, вряд ли поймет, каким образом перевернут и переосмыслен текст. Как отмечал Ю.Н. Караулов, «знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры» [4, с. 216]. Знание прецедентных текстов, одним из которых является текст хайку Кобаяси Исса, представляется существенным элементом культурной грамотности, повысить которую входит в задачи обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Веллер М. Ножик Сережи Довлатова. <https://www.litres.ru/mihailveller/nozhik-serezhi-dovlatova/> Дата обращения: 02.11.2017
2. Гребенщиков Б. Пока несут сакэ. <http://song-story.ru/poka-nesut-sake-akvarium/> Дата обращения: 02.11.2017
3. Как проверить культурную грамотность: словник и тестовые задания / Сост.: В.А. Козырев, А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк. – СПб, 2008

4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. 263 с.
5. Куликова Е.В. Рекламный текст через призму прецедентных феноменов. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 6. – С. 336.
6. Пелевин В. Empire “V” <http://pelevin.nov.ru/romans/pe-empire/2.html>
7. Пелипейченко О. Улитка на склоне Парнаса – Бертраны Расселлы, столы и кенгуру <http://pelipejchenko.livejournal.com/503111.html> Дата обращения: 02.11.2017.
8. Поэторий. <http://poetory.ru/> Дата обращения: 02.11.2017
9. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – С. 64
10. Сорокин Ю.А., Гудков Д.Б., Красных В.В., Вольская Н.П. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. 1998. Вып.4. – С.33.
11. Турчанинов Н. Улитка. <http://www.stihi.ru/2014/11/22/590> Дата обращения: 02.11.2017.

Shchukina Kira Alexandrovna, PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

FUNCTIONING OF JAPANESE HAIKU AS A PRECEDENT TEXT IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

The purpose of the article is to give the reader some information about appearance of Kobayashi Issa’s famous haiku “Snail” in Russian linguoculture. The author analyzes the cases of functioning of the haiku as precedent text in contemporary literature. In addition, issues of cultural literacy are considered, especially those relevant today.

Key words: *precedent, precedent text, internet-poetry, pirozhok, poroshok, linguoculture, cultural literacy.*

Юань Мяосюй, Чжэцзянский университет, Ханчжоу, Китай
galinayuan@mail.ru

СОЮЗ ХОТЯ И ЕГО СМЫСЛОВЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Наиболее употребительным союзом в уступительных предложениях в русском языке является союз *хотя*, с помощью которого собственная уступительность усложняется семантическими оттенками. В китайском языке по-разному бывают смысловые эквиваленты союза *хотя*, выбор из которых зависит от его синтаксических и семантических особенностей в русском языке.

Ключевые слова: *уступительное значение; смысловые эквиваленты; китайский язык.*

Уступительное значение выражается в русском языке разными грамматическими способами и его понятие семантически непрозрачно, потому что в процессе своего развития уступительность закреплялась за определенными языковыми единицами, среди которых слово *хотя* представляет собой чаще встречающийся союз, выражающий уступительные отношения. По мнению В.Ю. Апресяна, семантический прототип лексико-грамматического класса уступительных выражений реализуется в значении союза *хотя*[1, с. 5]. Далее на основе толкования данного союза в «Перспективе активного словаря русского языка» выявляются его смысловые эквиваленты в китайском языке.

В Перспективе[2, с. 199-200] семантика союза *хотя* классифицируется на два вида. См. толкования *хотя 1*: *A1, хотя A2*=‘Имеет место *A1*; имеет место *A2*; говорящий считает, что обычно, если имеет место ситуация типа *A2*, то

имеет место ситуация типа не-А1'. Например, *Мы решили погулять, хотя был уже поздно; Хотя не все гости смогли прийти, день рождения все равно получился очень веселый.* Данные два предложения обозначают взаимное несоответствие фактов, действий, явлений, о которых говорится в соединяемых частях предложений [3, с. 10], и выражаются собственно-уступительные отношения. В независимости от того, уступительная придаточная часть находится в препозиции, или в постпозиции, союз *хотя 1* может быть переведен как уступительный признак китайского языка *虽然* или *尽管*.

Ср. толкования *хотя 2*: А1, *хотя* А2='У объекта или ситуации есть признак А1; у объекта или ситуации есть признак А2; А1 и А2 противопоставлены друг другу или противоположно оцениваются говорящим; говорящий считает, что в данной ситуации А1 важнее, чем А2'. Здесь союзом *хотя 2* актуализируется как уступительно-ограничительное значение, так и уступительно-возместительное значение. В конструкциях с уступительно-ограничительным значением действие может воспринимается как безрезультатное, безуспешное. При этом событие-следствие делает неэффективным, нивелирует самое существование событие-уступки [Там же, с. 13]. См. следующие примеры: *Она девушка умная, хотя и не красавица; Это затея интересная, хотя и рискованная.* Уступительно-ограничительное значение выражается в постпозитивном положении предложения и семантически близко к противительному, поэтому часто передается в китайском языке с помощью таких противительных слов, как *不过*、*就是*、*但(是)*、*可(是)*、*却*.

Уступительно-возместительное значение определяется как компенсация событие-уступки, при этом компенсирующее событие, которое часто встречается в препозитивном положении предложения, является положительным, а компенсируемое – отрицательным. Например, *Ремонт хотя и очень медленно, но подвигается;*

Вы хотя человек и неуравновешенный, но довольно начитанный... (Л. Леонов). Здесь союз **хотя** 2, подчеркивающий возместительное значение, с одной стороны, может быть переведен на китайский язык как 虽然 или 尽管; а с другой, может быть удален в переводном тексте, при этом возместительное значение гораздо редуцируется и передается с помощью 不过 в части события-следствия.

Итак, выбор смысловых эквивалентов союза **хотя** в китайском языке основывается на его синтаксической и семантической особенностях в русском языке. Когда в конструкциях союзом **хотя** актуализируется собственно-уступительное значение, он переводится на китайский как 虽然 или 尽管. Если союзом **хотя** подчеркивается уступительно-ограничительное значение, то он воспроизводится в китайском с помощью слов 不过、就是、但(是)、可(是)、却; в то же время уступительно-возместительное значение – слов 虽然, 尽管 или 不过, в зависимости от позиции самого союза **хотя** в предложениях.

Литература

1. Апресян В.Ю. Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке: автореф. дисс. ...докт. филол. наук / В.Ю. Апресян. – М., 2015. – 42с.
2. Проспект активного словаря русского языка / Отв. ред. акад. Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 784с.
3. Юань Мяосюй Способы выражения уступительных отношений в публицистическом стиле современного русского литературного языка: автореф. дисс. ...канд. филол. наук / Мяосюй Юань. – Москва, 2012. – 21с.

Yuan Miaoxu, Zhejiang University, Hangzhou, China

CONJUNCTION *ХОТЯ* AND ITS SEMANTIC EQUIVALENT IN THE CHINESE LANGUAGE

The most commonly used conjunction in the concessive sentences in Russian language is *хотя*, with which concession significance becomes complicated. In the Chinese language its semantic equivalents are different, the choice of which depends on the syntactic and semantic features in the Russian language.

Key words: *concession significance; semantic equivalents; Chinese language.*

**РАЗДЕЛ 2. Актуальные вопросы
методики преподавания русского
языка как иностранного/неродного**

Азимов Эльхан Гейдарович, доктор пед. наук, профессор
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия

azimov@yandex.ru

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ВИДЕОЗАПИСЕЙ

Статья посвящена использованию цифровых видеоматериалов в обучении русскому языку как иностранному. Описаны дидактические особенности, рассмотрены возможности использования новых упражнений и заданий на основе цифровых видеозаписей.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; мультимедиа; обучение языку; компьютерные упражнения и задания, цифровое видео, аудиовизуальные материалы.*

Компьютерные технологии быстро развиваются, постоянно появляются разные типы программ, которые могут быть успешно использованы в преподавании языков. Технологии Веб 2.0 как средство создания учебных материалов реализуются при подходе к обучению, при котором содержание ресурсов создается (генерируется) пользователями на основе уже имеющихся программных средств, этот подход оказался весьма полезным при использовании новых технологий в обучении языкам. Видеозаписи в цифровом формате можно рассматривать как особый аудиовизуальный текст, который можно обрабатывать, изменять для решения тех или иных лингводидактических задач обучения русскому языку как иностранному.

Большой лингводидактический потенциал в обучении русскому языку как иностранному имеет видеосервис YouTube. Это интернет-сервис, предоставляющий услуги видеохостинга – хранение, демонстрация, поиск видеозаписей в цифровом формате. Видеотекст, как известно, создает различные стимулы для высказывания, соответствующие уровню владения языком – от самого простого высказывания до развернутой оценки и анализа. Экранный текст позволяет соотнести содержание визуальной информации с особенностями плана выражения, в этом случае упражнения строятся на сопоставлении видеоряда и звучащего текста, определении логики и смысла вербального ряда в соотношении со звуковым рядом. Аудиовизуальный текст может стать основой для заданий, активизирующих познавательную, творческую деятельность учащихся; интересный, проблемный текст вызывает необходимость анализа, синтеза, сравнения, обобщения информации, способствует межличностной коммуникации. Программные средства Youtube позволяют принять участие в обсуждении фильма, в его оценке вместе, в том числе и с носителями языка, что в значительной степени повышает мотивацию к изучению языка, активизирует формирование коммуникативной компетенции

Учащиеся сами могут легко создавать различные видеоролики (с помощью видеокамеры, даже с помощью мобильных телефонов) и размещать их на различных ресурсах Интернета, в том числе и на видеосервисах. Благодаря простоте и удобству использования YouTube стал популярнейшим видеохостингом. В научно-методической литературе уже ставились вопросы использования материалов YouTube а в учебных целях, предлагались различные методические решения. [1]. В научно методической литературе описаны также различные методические приемы использования видео, записанного в цифровом формате [2]. Использование аудиовизуальных материалов всегда рассматривалась как важная составная часть процесса обучения иностранному языку.

На основе видеоматериалов можно решать несколько групп коммуникативных задач, в частности: Видеотекст создает различные стимулы для высказывания, соответствующие уровню владения языком – от самого простого высказывания до развернутой оценки и анализа. Экранный текст позволяет соотнести содержание визуальной информации с особенностями плана выражения, в этом случае упражнения строятся на сопоставлении видеоряда и звучащего текста, определении логики и смысла вербального ряда в соотношении со звуковым рядом. Аудиовизуальный текст может стать основой для заданий, активизирующих познавательную, творческую деятельность учащихся; интересный, проблемный текст вызывает необходимость анализа, синтеза, сравнения, обобщения информации, вызывает необходимость межличностной коммуникации. Программные средства видеосервиса позволяют принять участие в обсуждении фильма, в его оценке вместе с другими пользователями Интернета, в том числе и с носителями языка, что в значительной степени повышает мотивацию к изучению языка, активизирует формирование коммуникативной компетенции.

Преимущества использования видеозаписей, которые хранятся в цифровом формате, заключаются в:

- доступности (бесплатный просмотр и скачивание видео с сайта),
- аутентичности (язык используется в реальном контексте так, как их используют носители языка),
- разнообразии предлагаемых видеоматериалов (фильмы разных жанров, реклама, новости, видеоролики),
- наличие аудиовизуальной наглядности,
- возможность обучения устной речи,
- возможность создания собственных учебных материалов на основе видеозаписей,
- участие в коллективном обсуждении той или иной видеозаписи, реализации учебного проекта.

Также можно прочитать и обсудить комментарии, составленные другими зрителями данного видеоролика или

попробовать найти с помощью ключевых слов похожие видеоматериалы, провести их обсуждение на уроке.

Перечислим типичные задания при работе с видеоматериалами, которые находятся в социальных сетях:

- выбор с помощью ключевых слов видеоматериалов подходящих по теме урока в качестве основного или дополнительного материала (возможные типы заданий – проверка понимания, обсуждение ситуации, разыгрывание по ролям);

- озвучивание видеоролика на уроке и сравнение с оригиналом (звук может быть выключен);

- просмотр отдельных кадров или фрагментов с целью проверки понимания, просмотр видеоматериалов по сегментам (небольшим фрагментам) с возможностью повторного просмотра и обсуждения

- обсуждение или озвучивание отдельных кадров;

- прослушивание только аудиоряда, определение ситуаций, интенций говорящих (зрительный ряд выключен);

- использование так называемого стоп-кадра для выбора и обсуждения той или иной сцены;

- просмотр фрагмента видеоролика и обсуждение начала, завершения ситуации, возможных продолжений;

- создание и размещение собственных видеороликов и их обсуждение на уроке, чтение и обсуждение комментариев, составленных другими зрителями данного видеоролика;

- просмотр видеоролика и изучение (обсуждение во время занятия) текста на похожую тему.

- подготовка в письменном виде комментариев к видеоматериалам,

- совмещение просмотра видео с чтением текста по схожей тематике.

Развитие цифрового формата видеозаписей позволяет реализовать новые лингводидактические задачи. Достоинства видеоматериалов в цифровой записи – возможность встраивания материалов в специальные учебные программы, позволяющие создавать, дополнять и комбинировать различные ресурсы. Используя видеокамеру, мобильный

телефон можно записывать речевые ситуации, диалоги, потом включить в учебную программу. Можно создавать новые видеоматериалы и размещать материалы в Интернете для использования в учебном процессе. Видеозапись можно рассматривать как особый аудиовизуальный текст, который может быть изменен, адаптирован в зависимости от лингводидактических задач обучения. С этим аудиовизуальным текстом в цифровом формате можно совершать различные действия – адаптация, сокращения, комментирование и др. (такие действия совершаются обычно при работе с печатным текстом).

Следует выделить такую функцию, как встраивание видеоматериалов в цифровом формате в специальные программы, блоги или веб-страницы при помощи html кода видеозаписи. Эту возможность можно использовать при создании учебного электронного курса, встраивая видео в электронные материалы, создавая дополнительно различные задания и упражнения. Программные средства видеосервиса позволяют использовать различные возможности работы с видеозаписями: подбирать видеозаписи по темам, подписывать других пользователей на просмотр выбранных видеозаписей, создавать отдельный канал и добавлять свои собственные видеозаписи, комментировать свои и чужие видеозаписи в окне комментариев.

Преподаватели и студенты могут создать свой канал в YouTube для хранения и трансляции собственных видеоматериалов, созданных в процессе обучения. Видеоматериалы в цифровом формате могут быть встроены в специальные программы, которые позволяют создавать учебные материалы, дополнять видео заданиями и упражнениями, связывать видеотекст и печатный текст. Такого рода возможности работы с видеоматериалами предоставляет, например, программа ESLvideo.com.

В Интернете есть различные программы, которые позволяют создавать новые учебные материалы на основе цифровых видеозаписей. Программа Videonotes – сервис для

создания конспектов, комментариев, заданий и упражнений, с которыми можно знакомиться во время просмотра видео. Для создания материалов используются различные видеосервисы, в том числе и также работать с другими видеозаписями в Интернете, например, с материалами массовых открытых он-лайн курсов Coursera, EdX и др. Это синхронизированный с Диском Google сервис, позволяющий создавать печатный конспект, текст и др. при просмотре видео. Все дополнительно созданные материалы интегрированы с документами Google и хранятся в диске Google, что делает задачу конспектирования, комментирования видеозаписей, доступа к ним с помощью Google достаточно простой. При запуске этой программы в одной половине экрана демонстрируется видео, скорость проигрывания которого меняется в зависимости от настройки пользователя. На второй половине экрана открывается окно, в которое пользователь может вводить текст, синхронизированный с демонстрацией видео. Содержание введенных текстов может быть различным, например, вопрос для определения понимания видеоряда, комментарий, толкование терминов, перевод аудиоряда и др. Это позволяет текстовую часть, созданную во время просмотра, преобразовать в учебные материалы для работы с видеозаписями. Учащийся может смотреть видеозапись и одновременно знакомиться с печатным сообщением, комментарием, вопросом, переводом. Есть также возможности комментирования, обсуждения как видеозаписи, так и комментариев.

Таким образом, видеозаписи в цифровом формате можно рассматривать как особый аудиовизуальный текст, который можно обрабатывать, изменять для решения тех или иных лингводидактических задач обучения русскому языку как иностранному. Этому способствуют также специальные программы, которые позволяют преподавателю редактировать, комментировать видеозапись, создавать новые задания и упражнения.

Литература

1. Морозова М. А., Климова С. А. Использование видео сервиса YouTube на занятиях по иностранному языку // Молодой ученый. 2015. №3. – С. 819- 821.
2. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017 – 248 с.

Azimov Elkhan, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

TECHNIQUE OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL MATERIALS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING DIGITAL VIDEO

The article deals with different techniques in creating digital video in the teaching Russian as a foreign language. Considered particularities of using digital resources, formulated different types of exercises and tasks.

Key words: *Russian as a foreign language; multimedia; language teaching, electronically exercises and tasks, digital video, audiovisual materials.*

Акишина Алла Александровна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Академии труда и социальных отношений, Москва, Россия
akishina26@gmail.com

Дронов Владимир Васильевич, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГСН РУДН, Москва, Россия
wwd41@mail.ru

Тряпельников Анатолий Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГСН РУДН, Москва, Россия
tryapelnikov@yandex.ru

Яхненко Владимир Васильевич, старший преподаватель кафедры словесных искусств факультета искусств МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
kostanyan-1952@mail.ru

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ "ДОБРЫЕ СЛОВА": НОВЫЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС (ЦОР) УЧИТЕЛЯМ И РОДИТЕЛЯМ В ПОДДЕРЖКУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ НОВЫХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ

В статье авторы знакомят читателей с учебными материалами из нового цифрового образовательного ресурса по обучению русскому речевому этикету детей-билингвов и иностранцев с названием «Добрые слова», созданного в Российском университете дружбы народов РУДН и предлагаемого в открытом (онлайн) доступе для использования учителями и родителями при обучении детей в школе и дома как в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: *цифровые образовательные ресурсы по русскому языку, билингвальное обучение и образование, новые технологии в обучении языку.*

Необходимость знаний фраз речевого этикета для иностранца и билингва, ребенка или взрослого не

подлежит сомнению, не только потому что это фразы вежливости, которые способствуют доброжелательному общению, а значит и поддерживают наши усилия по образованию и адаптации приезжающих в Россию детей как наших соотечественников из других стран, так и иностранцев к современным условиям проживания в РФ, но и потому, что он несут в себе детям правила и нормы этикетного речевого поведения, которые оказываются содержанием обучения о том, как на русском языке и по-русски: поддерживать контакты, привлекать внимание собеседника, выделять собеседника среди других, реагировать на статус собеседника, создавать нужный эмоциональный фон, самостоятельно быть обращением, просьбой, предложением, запретом, разрешением и т.д. То есть, все глубоко, серьезно и «по-взрослому». У этикетных фраз множество дополнительных функций кроме основной функции, обучения вежливости.

Все это позволяет вводить этикетные формулы с первого урока начального курса русского языка и учить детей и студентов, как их употреблять с использованием жестов и интонации даже при отсутствии знания русского языка.

Научное описание сферы речевого этикета в методике в целях обучения русскому языку (через культуру) и культуре (через русский язык) безусловно, сегодня очень востребовано. Интересна и современная практика разработки учебных пособий по обучению детей-билингвов и иностранцев русскому речевому этикету для условий использования в современной образовательной среде.

Так, приведем здесь материалы из созданного с участием авторов статьи дистанционного курса с названием «Добрые слова. Уроки русского речевого этикета для детей и родителей, которые приехали жить в России». Курс размещается в Интернете на площадке РУДН в открытом доступе (dporudn.ru) и предназначен для использования при обучении детей-билингвов и иностранцев как в школе, так и дома.

В практике РКИ уже давно работа над устной речью обучающихся ведется с разыгрыванием речевых ситуаций, где учитываются все элементы речевой ситуации [3]. Нами разработано учебное пособие для использования в составе комплекса курса.

В пособии для детей предлагаются типичные этикетные формулы, которые используются детьми и взрослыми, дается комментарий для родителей и учителей о том, как эти фразы употребляются, как их обрабатывать и вводить в речь ребенка. Поэтому в комплексе предусмотрена также книга для родителей («Мастер-класс»), где дана разработка каждого урока.

Сам комплекс состоит из учебника, рабочей тетради для ученика, приложения «Тесты», звукового пособия «Лекции для детей», книги для родителей и учителей «Мастер-класс» и СД-приложения «Стихи, песни и отрывки из мультфильмов»

А.А. Акишина, В.В. Дронов, А.В. Тряпельников

Добрые слова

Уроки русского речевого этикета для детей и родителей, которые приехали жить в России



Москва 2017

Оглавление

1. Предисловие.

- Тема 1. Что такое ЭТИКЕТ –
- Тема 2. ЗНАКОМСТВО
- Тема 3. Волшебные слова.
- Тема 4. ПРИВЕТСТВИЕ И ПРОЩАНИЕ
- Тема 5. БЛАГОДАРНОСТЬ
- Тема 6. Как вежливо попросить что-либо?
- Тема 7. ПОЗДРАВЛЕНИЕ, ПОЖЕЛАНИЕ
- Тема 8. ТЕРЕМОК ДОБРЫХ СЛОВ.

Предисловие

Данное пособие – это **вводный разговорный курс русского речевого общения** для детей новых соотечественников, которые вместе с родителями приехали в Россию и начинают не только учить русский язык, но и входить в мир живой русской речи.

Для пособия нами отобраны наиболее употребительные и простые фразы русского речевого этикета, которые мы назвали «Добрые слова». Эти фразы обслуживают общение в распространенных ситуациях, в которые могут попасть дети и их родители в новом для себя российском языковом окружении. Именно знакомство со словами и словосочетаниями русского речевого этикета и усвоение их вместе с правилами речевого поведения является главной целью данного курса.

Развитие навыков говорения и аудирования являются приоритетными в данном пособии. Особое внимание уделяется произношению и накоплению лексических единиц, без которых невозможно полноценное речевое общение.

Тема 1. Что такое ЭТИКЕТ –

Знать должны мы с детских лет.

Это – нормы поведения:

Как ходить на День рождения?

Как знакомиться?

Как есть?

Как звонить?

Как встать?



*Как сесть?
Как здороваться со взрослым?
Много разных есть вопросов.
И на них даёт ответ
Этот самый ЭТИКЕТ.
(А. Усачёв)*

Этикет (французское слово в русском языке) – это правила поведения в обществе.

Вежливость – это уважение, внимание, доброе отношение к людям.

СКАЗКА О ВЕЖЛИВОСТИ



В некотором царстве в некотором государстве жил да был очень вежливый и добрый человек по имени Этикет. Все его любили за доброту, внимание, заботу о людях и вежливость. Со всеми он здоровался ласковым голосом, за добрые дела благодарил, за свои ошибки извинялся, старикам помогал, больных навещал и поддерживал, как мог, нищим помогал, а богатых просил помогать бедным и всегда думал о том, что надо сделать, чтобы люди стали жить лучше.



Поэтому и имя ему дали – Этикет, то есть вежливый, заботливый, внимательный к людям человек.

Ведь все мы знаем, что этикет – это правила вежливости в обществе и есть во всех языках мира специальные слова вежливости, такие, как: приветствия, благодарность извинения и другие.

Все люди в этой стране старались быть похожими на этого вежливого человека Этикета...

И вот однажды в той стране, где жил Этикет, на одной из многих войн, которые были в то время, погиб король этой страны.

Жители не очень опечалились гибелью короля, потому что они очень устали от войн, вражды, бедности и горя.

А так как детей у короля не было, народ сам решил выбрать короля. И этим королем стал Этикет, самый добрый и вежливый человек в королевстве.

Король Этикет прекратил все ссоры и войны между странами и народами. Как добрый и справедливый человек, он считал, что люди могут обо всем друг с другом договориться, а не пугать друг друга войнами и оружием. Люди во всех странах поддержали короля Этикета и стали жить друг с другом в мире и согласии.

Никто ни на кого не злился и не обижался, потому что все по примеру короля Этикета друг перед другом извинялись даже за маленькие ошибки, благодарили даже за незначительную помощь и старались не обижать, а уважать друг друга. Все страны и народы стали жить друг с другом в мире и дружбе. Даже между детьми ссор и драк не было.

На земле установился мир и народы забыли о войнах. Страны процветали, и люди жили счастливо. Самым главным законом жизни во всех странах стали правила уважения людей друг к другу, которые назвали по имени доброго короля «этикетом».

Во всех странах дети знали и пели песенку, в которой были такие слова:

Этикет, этикет!
Это добрых слов букет,
А для слов недобрых, помни,
В том букете места нет!



Но так продолжалось недолго. В один не самый лучший зимний день король Этикет скончался. Ведь он был выбран королем, когда был не совсем молодым человеком, да и смерть никого не шадит, ни доброго, ни злого. Поплакали люди, да делать нечего, похоронили доброго короля Этикета.

После смерти Этикета королем стал его сын, которому было тогда 10 лет.

Молодого короля в народе называли Нетикет, и никто не знал его настоящего имени. Почему в народе у него было прозвище Нетикет?

Да потому что он, в отличие от своего отца, был не очень воспитанным человеком, грубым и не умел вежливо разговаривать с людьми. Он любил спорить, ругаться и даже драться по всякому пустяку.

Как вы понимаете, учителя его учили вежливости, преподавали ему этикет. Но он не слушал их, спорил с ними и ни в чём не был похож на своего вежливого отца и на свою воспитанную мать. К сожалению, так иногда в жизни бывает.

Первое, что решил сделать новый король Нетикет, – это отменить все правила этикета.

– Напрасно вы это делаете, – сказал Нетикету его мудрый советник. – Отмена законов вежливости, этикета, приведет людей к ссорам, дракам и даже к войне.

– Глупости, – отвечал король. – Если люди не будут говорить такие пустые слова, как: **ЗДРАВСТВУЙТЕ,**



СПАСИБО, ИЗВИНИТЕ – ничего не изменится. Люди будут свободнее, детям не нужно будет учиться вежливости. Они будут делать и говорить, что хотят, а не то, что нужно по правилам.

И король утвердил приказ об отмене этикета – основных правил, которые помогают людям жить мирно и дружно.



Вот этот приказ короля Нетикета.

1. При встрече все люди не должны говорить: «Здравствуйте», а при расставании «До свидания».

2. При встрече, расставании и прощании люди не должны жать друг другу руки, а стараться

разговаривать друг с другом меньше, а лучше молча проходить мимо друг друга.

3. Никогда ни за что друг друга не надо благодарить, не надо извиняться друг перед другом, поздравлять друг друга, говорить друг другу добрые слова за добрые дела.

4. Приказываю всем забыть ненужные слова «Спасибо» и «Пожалуйста».

5. При встрече друг с другом никогда не надо улыбаться и уступать дорогу друг другу.

6. Каждый может делать, что он хочет, и говорить, что хочет и кому хочет.

Так хочет Ваш король Нетикет.

Много ли, мало ли времени прошло в этом государстве без короля Этикета и правил этикета. Но однажды король Нетикет решил объехать свою страну и побеседовать со своими гражданами. Он вышел из своего дворца и пошёл погулять по городу. Но тут же король был облит грязной водой, которую одна женщина каждый день, как и другие, выливала из своего окна прямо на улицу.

– Что ты делаешь? – закричал король, разве ты не видишь, что по улице ходят люди, а ты льёшь им на голову грязную воду. Я приказываю тебе извиниться передо мной!

– Извиниться? Сам извиняйся? Что хочу, то и делаю, так нам приказал наш король. А ты, кто такой, чтобы меня учить? Уходи отсюда и не говори «До свидания»! Так приказал нам наш король.

Нетикет решил скорее уйти подальше от этой сердитой женщины. Но тут же рядом увидел малышей, которые били друг друга кулаками и кричали.



– Отдай конфету! Хочу! Хочу! Хочу! – кричал один мальчик.

– Это моя конфета! Я никогда никому ничего не даю. Так приказал мой король.

Король захотел помирить мальчишек:

– Пусть самый умный из вас извинится перед другим, и вы помиритесь, – сказал король.

Но у мальчиков не было слов извинения, потому что сам король много лет назад отменил все эти «ненужные», как он думал тогда, слова. Король пошёл дальше, и увидел маленькую девочку, которая внимательно смотрела на короля. Король



улыбнулся и протянул девочке большое красивое яблоко.

Девочка молча схватила яблоко и убежала.



– Она даже не сказала мне: «Спасибо», – удивился король.

– Но в нашей стране слово «Спасибо» давно уже не существует, – напомнил ему советник, который гулял по городу вместе с королём – Вы ведь отменили слова благодарности, как и слово «Пожалуйста». Откуда она их может знать, если ни дома, ни в школе никто не говорит этих слов.

Король вместе с советником пошли дальше. Но куда бы они не приходили, они видели одно и то же: дети и взрослые ссорились, ругались и даже дрались. И люди проходили

мимо и не обращали на это никакого внимания.

Король обратил внимание на лица людей. Они были сердитые и даже злые. Никто не улыбался и не смотрел друг на друга.

– Но ведь когда я был маленький, всё было по-другому: – вдруг неожиданно для себя подумал король, – мама улыбалась мне, я улыбался маме, папа говорил добрые слова нам. А все люди с улыбкой приветствовали маму, меня и своего любимого короля Этикета.

Почему люди так изменились? И что надо сделать для того, чтобы они стали добрыми, ласковыми и дружелюбными, как во времена моего отца, короля Этикета? – задал эти вопросы король Нетикет своему советнику.

Но советник молчал, потому что добрые советы – это тоже этикет. А они запрещены королём Нетикетом.

Тема 8. ТЕРЕМОК ДОБРЫХ СЛОВ.



(Перед закрытым занавесом ведущие – мальчик и девочка)



Девочка
Мальчик

Здравствуйте, ребята!
Здравствуйте, дорогие зрители –
дети и родители!

Урок сказки ТЕРЕМОК

(Перед закрытым занавесом ведущие –
мальчик и девочка)

Девочка

Здравствуйте, ребята!

Мальчик

Здравствуйте, дорогие зрители – дети
и родители!

Девочка

Начинаем наш спектакль.
И не просто спектакль...

Мальчик



Начинаем наш урок –

Мальчик
и девочка

Урок сказки «Теремок»!

Девочка

Сегодня мы поговорим о вежливых словах.

Мальчик

А какие вежливые слова Вы знаете?

Девочка

«Спасибо» – раз! «Пожалуйста» – два! А еще?

Мальчик

Какие слова мы говорим друг другу утром? ...
Правильно! «Доброе утро!»

Девочка

А я знаю стихи про «доброе утро». Вот они.

Каждое утро
«Доброе утро!»
Маме и папе я говорю.
Только два слова.
Но снова и снова.
С ними как будто
Доброе утро,
Доброе утро
Всем я дарю.

Мальчик

Молодец! «Доброе утро!» – это слово-приветствие. А какие слова-приветствия Вы еще знаете?

(Мальчик или девочка из зала) –

«А я знаю стихи про «Привет!»
Можно я прочитаю?»

(выходит на сцену)

Друзьям мы говорим «Привет!»
«Привет» – они кричат в ответ.
А взрослым людям – наш совет –
Не надо говорить «Привет».

Девочка

Правильно! А какое слово-приветствие можно говорить всегда?

...

Правильно! «Здравствуй!»! А старшим?

...

Точно, «Здравствуйте!»! Молодцы!

Мальчик

А давайте повторим все приветствия!

Утром мы говорим ...

...

Точно! «Доброе утро!»

Вечером мы говорим...

...

Правильно! «Добрый вечер!»

Девочка

А утром, днем и вечером – одно слово?

...

Молодцы! «Здравствуй!» или «Здравствуйте!».

Мальчик

Спасибо Вам! Спасибо!

«Спасибо!» – говорить красиво!

Правда, ребята?

Девочка

Вежливые слова – это добрые слова. Добрые слова говорят друг другу добрые люди.

Мальчик

Они хотят, чтобы мир был добрее.

Девочка

Добрые слова делают наш мир добрым, как в сказке, которую Вы хорошо знаете.

(Можно заменить ведущих – ведущие А и Б)

В. А.

Дорогие друзья!

Приглашаем Вас в сказку, где живут самые вежливые на свете звери-зверушки!

(Музыка. Занавес открывается. Теремок. Перед ними Ведущий – девочка или мальчик + другие)

Ведущий

Стоит в поле теремок.
Он не низок (*показывает*), не высок
(*показывает*).
Вот мышка бежит,
Вся от холода дрожит. (*Уходит*)

Мышка

(*Останавливается перед теремком.*)
Ой! Какой красивый дом!
Как тепло, уютно в нем!
Тук-тук-тук!
Кто в тереме живет?
Кто в красивом живет?
Откройте мне, пожалуйста!

Ведущий

Мышка сказала волшебное слово... Какое,
ребята?

...

Правильно! «Пожалуйста»
(*к зрительному залу*)
Мальчик! Ты хочешь что-то сказать?

Мальчик

Я знаю стишок про слово «Пожалуйста».
Можно прочитаю? ...
Если хочешь ты конфет,
А в ответ услышишь «Нет!»
Никому не жалуйся,
А скажи: «Пожалуйста».

Ведущий

Молодец! Но вернемся к теремку.
Тихо, тихо в теремке,
Да и дверь не на замке.
Не закрыта дверь. И некому сказать:
«Простите, можно войти?»

Ведущий

И вошла мышка в дом.

Жить осталась в доме том.

Ведущий

Но однажды темной, темной ночью услышала
мышка, как кто-то квакает «ква-ква» под
окном.

Лягушка

Ква-ква! Теремок!
Кто, кто в теремочке живет?
Кто в невысоком живет?
Ой! Холодно мне!
Ой! Голодно мне!
Откройте мне, пожалуйста!

Мышка

Добрый день! Я мышка-норушка! А тебя как
зовут?

Лягушка

Здравствуй! Ой! Как я рада!
Меня зовут Лягушка.
У меня замерзло брюшко. *(показывает)*
Разреши мне, Мышка, войти в теремок.
Пожалуйста!

Мышка

Заходи, лягушка,
Проходи, квакушка!
Будешь мне подружка.

Лягушка

Вот спасибо! Вот спасибо!
В теремке мы будем жить,
Будем крепко мы дружить.
Спасибо тебе, Мышка, большое!

Мышка

Не за что, Лягушка!
Не за что, квакушка.
Вместе веселей!

Ведущие

Не успела дверь закрыться,

Кто-то вновь в окно стучится.
Это зайчик-побегайчик.
А почему его зовут «побегайчик»?

...

Правильно! Потому что он все время бегает,
бегает и прыгает. Вот и зовут его в сказках
«Зайчик-побегайчик» или «Зайчик-
попрыгайчик».

А почему мышку зовут «Мышка-норушка»? А
лягушку – «Лягушка-квакушка»?

*(ответы из зала: Потому что мышка живет
в норе. Потому что лягушка квакает).*

Молодцы! А вот и зайчик, зайчик-побегайчик:

Зайчик

Тук-тук, теремок!
Скажите, пожалуйста, кто в тереме живет?

Мышка

Я, Мышка-норушка!

Лягушка

Я, Лягушка-квакушка!
А Вы кто? Как Вас зовут?

Зайчик

Я, Зайчик-побегайчик.
Я замерз, бррррр!
Я промок, ой, ой, ой!
Я хочу в теремок.
Можно я войду в теремок, а там и
познакомимся.

Мышка

Бедненький наш, зайчик!
Зайчик, побегайчик!
Проходите к нам, зайнышка!
Будьте как дома, маленький.

(Зайка входит)

*Лягушка
Зайчик*

Рада, рада с Вами познакомиться.
Я рад, но давайте будем на «Ты». Давайте
говорить друг-другу «Ты» – мы ведь теперь
друзья.

Ведущий

Подружился зайчик с Лягушкой и с Мышкой,
и стали они жить дружно и весело.

(можно спеть простенькую песню о дружбе).

Но однажды вечером услышали друзья стук в
окошко и жалобный голосок.

Лисичка

(Напевая)

Я, лисичка, я лисичка.
Всем на свете я сестричка.
Всех люблю я, уважаю,
Никого не обижаю.
Пустите меня к себе жить. Пожалуйста, прошу
вас!

Ведущий

Обрадовались зверушки лисе и стали они
вместе жить.

Жили они весело, жили они дружно, но
однажды утром в дверь к ним кто-то громко
постучал.

Волчок

(Страшным голосом)

Р-р-р! Терем, теремок!
Кто тут живет?
Кто меня в гости не зовет?
Ну-ка, отвечайте!
Дверь мне открывайте!
Кто ту живет?

Ведущий

Напугались зверушки, а потом тихим голосом
ответили:

Мышка

Я, Мышка-норушка. Ой, как страшно!

Лягушка

Я, Лягушка-квакушка. Ой, я боюсь!

Зайчик

Я, Зайчик-пугайчик...
Простите, пожалуйста, извините, я, Зайчик-убегайчик.
Нет, еще раз простите! Я, Зайчик-побегайчик...

Лисичка

А я лисичка-сестричка.
А Вы, я думаю, милый волчок-серый бочок.
Самый хороший, самый добрый и ласковый волк на свете.
Вы, наверное, замерзли и очень-очень хотите есть.

Волчок

Очень-очень хочу!
Когда я голодный, я бываю злой-презлой.
А так, я добрый и ласковый. Простите меня, пожалуйста. Я больше не буду. Не буду я рычать, а буду с Вами песни петь.

(звучит песенка на Ваш выбор или вот так)

Ведущий

И стали они вместе жить, песни петь и дружить!
Давайте и мы споем песенку веселых зверушек. Я пою одну строку, а вы за мной ее повторяете.

Стоит в поле теремок-теремок!
Он не низок, не высок, не высок.
Кто, кто в теремочке живет?

(все хором)

Мы, мы в теремочке живем.
Мы, мы в теремочке поем.

Приходите к нам жить-поживать.
Приходите к нам петь-танцевать.
Будем вместе мы в тереме жить,
Будем жить – не тужить и дружить!

Ведущий

Пели зверушки весело. Пели они громко и не
услышали, как к терему притопап мишка-
медведь.

Медведь

Что за шум?
Что за гам?
Что за страшный та-ра-рам?

Лисичка

Ой, кто к нам пришел? Это мишка пришел!
Как мы рады! Как мы рады! Добро пожаловать
к нам, мишка!

(все вместе)

Здравствуй, мишенька-медведь!

Заходи в нам песни петь.

Заходи к нам в теремок.

Хоть на час, хоть на денек.

Медведь

Ну что Вы, братцы, как дети малые.

Посмотрите на меня, какой я огромный!

Раздавлю я Ваш терем-теремок, а потом Вы
сказки про меня рассказывать будете.

Не хочу я петь!

Не хочу я танцевать!

А хочу я спать!

Спасибо за приглашение! Всего Вам доброго!

До свидания.

Ведущий А

Не судите мишку строго!

Мишка спит зимой в берлоге.

Да и всем Вам, детвора!

Спать давно уже пора.

Спокойной ночи!

(песенка, зверушки поют песенку про «Теремок», мишка медленно уходит)

Ведущий А

Вот и кончилась наша сказка.

Ведущий Б

Сказка-урок про «Теремок».

Ведущий А

А еще эта сказка про добрые слова и про то, когда и как их нужно говорить.

Ведущий Б

Это все называется – ЭТИКЕТ.

Ведущий А

Что такое этикет?
Это добрых слов букет!
А для слов недобрых, помни,
В том букете места нет!

Ведущие

До свидания! До свидания!
Всем желаем на прощанье:
Слово доброе беречь...
И до новых, новых встреч!

ИГРАЕМ В ТЕАТР



Вам в подарок «Теремок добрых слов»!

ВСЕГО ВАМ ДОБРОГО!

В лекциях дети слушают сказки и рассказы об этикетных словах, потом на уроках с учителем или в беседе с родителями обсуждают лекции (пособие «Мастер-класс»),

выполняют упражнения из учебника и работают с «Рабочей тетрадью» и СД.

Контроль осуществляется с использованием тестов («Тесты»).

Учитывая то, что пособие ориентировано на детей, авторы большое значение придают стихотворениям и сказкам, включая как свои собственные сказки, так и произведения из русской детской литературы и отрывки из русских мультфильмов для детей.

Литература

1. Акишина А.А. Элементарное общение по-русски, РЯ, М.,2008.
2. Alla Akishina. Minirus, A Starter Course in Russian, ACTR, Kendall/Hunt Publishing Company. USA,1996
3. А.А. Акишина, В.В. Дронов, А.В. Тряпельников. (Рукопись) Добрые слова. Добро пожаловать в русский язык. Уроки русского речевого этикета для детей-билингвов, учителей и родителей (рукопись)
4. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. РЯ, М.,2016.
5. А.А. Акишина, В.В. Дронов, А.В. Тряпельников, В.В. Яхненко – Киберинформационное пространство и новые технологии (педагогические и информационные) в современных учебных пособиях по РКИ/ Русский язык за рубежом. 2017. № 4 (264). С. 19-27.
6. Дронов В.В., Фединский Ю. И. «Доброе слово». Учебное пособие для зарубежных соотечественников. Изд. «Русский язык», М., 1990.
7. Дронов В.В., Тряпельников А.В. «Сказкина школа РУДН». Интерактивный курс и печатные варианты. Издательство РУДН. 2017 г.
8. Тряпельников А.В. Т80 Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М., 2014. – 80 с.:илл.

Akishina Alla Aleksandrovna, candidate of philological Sciences, Professor of chair of Russian language of the Academy of labor and social relations, Moscow, Russia

Drones Vladimir Vasilyevich, associate Professor, Department of Russian language and intercultural communication programme in modern and contemporary peoples ' friendship University, Moscow, Russia

Trepelkov Anatoly Viktorovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Russian language and intercultural communication programme in modern and contemporary peoples ' friendship University, Moscow, Russia

Yakhnenko Vladimir Vasilyevich, senior lecturer of the Department of verbal arts of the faculty of arts of Moscow state University named after M. V. Lomonosov, Moscow, Russia

SPEECH ETIQUETTE "KIND WORDS": THE NEW DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES (DER) TEACHERS AND PARENTS IN SUPPORT OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR CHILDREN OF COMPATRIOTS

In article authors acquaint readers with educational materials from the new digital educational resource for teaching Russian speech etiquette bilingual children, and foreigners called "Kind words", created in the Russian peoples ' friendship University RUDN and offer in an open (online) access for use by teachers and parents when teaching children at school and at home in Russia and abroad.

Key words: *digital educational resources in Russian, bilingual education, new technologies in language teaching.*

Алиева Динара Асылхаковна, асс.профессор кафедры языков,
Международный университет инновационных технологий, г. Алматы,
Казахстан
dinaraalieva028@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ WEB-КВЕСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются некоторые методические приемы применения интерактивных технологий на занятиях по русскому языку в национальных группах неязыкового вуза. Приводится фрагмент занятия с использованием технологии веб-квест.

Ключевые слова: *веб-квест технология; коммуникативные задачи; невербальная коммуникация; интерактивная групповая учебная деятельность.*

Эффективность применения интерактивных технологий в образовательном процессе не вызывает сомнения. Активизации деятельности студентов, решение учебных задач при преподавании русскому языку в полиязычных группах (расширение лексического минимума, овладение навыками устной и письменной речи и др.) достигается с помощью таких методов обучения как импровизация, ролевые, деловые игры, эвристические беседы и др. Тогда педагог вызывает ответную реакцию обучающихся, стимулирует их познавательную деятельность, активизирует исследовательский интерес. Интерактивные методы обучения являются эффективными ввиду высокого уровня трудности обучения студентов неродному языку.

Основной преподавания в таком аспекте является развитие умения решать коммуникативные задачи средствами русского (неродного) языка; выявление сложных правил русского языка, их объяснение в доступной форме, а также овладение лексическими единицами в многообразии их функционирования в живой речи.

Одним из эффективных методов является использование образовательной технологии Web-квест. Это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Web-квест – это интерактивная групповая учебная деятельность, поиск информации в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу; он охватывает отдельную проблему, учебный предмет, тему. Работа учащихся в таком варианте проектной деятельности, как Web-квест, делает процесс усвоения новых знаний живым и интересным, способствует развитию ряда необходимых профессиональных компетенций – умение отстаивать свою точку зрения, навык работы в коллективе, достигать результатов в сжатые сроки.

Web-квест – это работа в команде на общий результат. Методом случайной выборки (это придает заданию элемент азарта, новизны, импровизации) делим студентов на группы, каждая из которых получает свою задачу. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над Web-квестом происходит взаимное обучение членов команды. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели – решение учебной задачи.

Структура включает в себя три основных элемента, которые отличают ее от простого поиска информации в Интернете:

- Наличие проблемы, которую нужно решить.
- Поиск информации по проблеме осуществляется в Интернете группой учащихся. Каждая группа имеет четко определенную роль и вносит вклад в решение общей учебной

проблемы в соответствии со своей ролью.

- Решение проблемы достигается путем поиска и достижения общего результата всеми участниками проекта.

Структура Web-квеста, требования к его отдельным элементам:

1. Вступление, где четко описаны главные роли участников и сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего Web-квеста.

2. Центральное задание, где четко определен итоговый результат самостоятельной работы групп.

3. Роли. Учащимся представлен список ролей (от 3 и более), от лица которых они выполняют задания. Для каждой роли необходимо прописать план работы и задания.

4. Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

5. Описание критериев и параметров Web-квеста.

6. Руководство к действиям, где описывается, как организовать и представить собранную информацию.

7. Заключение, где суммируется опыт, полученный участниками при выполнении самостоятельной работы над Web-квестом [1].

В качестве примера приведем фрагмент занятия в группе технических специальностей с использованием технологии Web-квест. Тема занятия: «Приемы эффективного воздействия на слушателей при публичном выступлении. Невербальные средства общения».

4 группы по 5-7 чел. (случайная выборка; время на подготовку 10 мин.): Лингвисты, Психологи, Веб-дизайнеры, Журналисты, «Бывалые».

Центральное задание:

Научиться использовать невербальные средства общения в публичной речи.

1. **Лингвисты (Специалисты русского языка)** расскажут подробно про средства невербальной коммуникации в публичной речи (только то, что касается

параметров речи – интонация, тембр, голос, артикуляция и др.); дадут рекомендации по использованию невербальной лексики.

2. **Психологи** отвечают за психологическое, эмоциональное состояние выступающего. Их главная задача – дать практические советы по использованию внеязыковых (невербальных) средств коммуникации. Как подготовиться к публичному выступлению (лицо, руки, рот, дыхание).

3. Задача **Веб-дизайнеров** – собрать «Сундучок полезностей», в котором отражены советы по созданию успешной презентации. Представить в виде презентации.

4. **Журналисты** – мастера красноречия. Их задача – обобщить опыт и поделиться мастерством. Для этого Журналисты обращаются за помощью к так называемым «Бывалым» – опытным педагогам, которые имеют опыт публичных выступлений, представляют результаты журналистского расследования в виде рекомендаций на основе собранного материала.

5. «**Бывалые**» представят советы, поделятся собственным опытом публичных выступлений с Журналистами. Как надо вести себя студентам на экзамене, чтобы произвести впечатление уверенных в себе людей, а также расскажут забавные приметы для успешной сдачи сессии.

Подведение итогов, рефлексия.

Проведение занятия в таком формате задает интенсивный темп занятию, общий положительный эмоциональный фон, что способствует осознанному усвоению знаний, приобретению коммуникативных навыков речи.

Процесс решения проблемы становится таким же важным или, возможно, даже важнее, чем сам ответ, это связано с тем, что целью интерактивной методики является не просто передача информации, а привитие учащимся навыков самостоятельного нахождения ответов. Кроме того, с помощью интерактивных методов обучения решаются не только учебные, но и педагогические задачи: повышается самооценка обучающихся, формируется здоровая атмосфера

сотрудничества в группе, исчезает страх общения на неродном (русском) языке.

Литература

1. <https://my.1september.ru/www> (дата обращения 17.11.2017г.)

Aliyeva Dinara Asylhakovna, Associate professor Department of languages International Information Technology University, Kazakhstan, Almaty

WEB-QUEST TECHNOLOGY AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR THE NATIONAL GROUPS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

In the article some methodical methods of using interactive technologies at Russian language classes for the national groups of non-linguistic university are considered. A fragment of the lesson using the educational Web-Quest technology is given.

Key words: *web-quest technology; communicative tasks; non-verbal communication; interactive group learning activity.*

Архипецкая Мария Вячеславовна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
m.arhipetskaya@spbu.ru

РОЛЬ ИНТОНАЦИОННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Интонационные фразеологизмы, способные передавать различные эмоциональные значения в русской разговорной речи, должны быть включены в процесс обучения русскому языку как иностранному наряду с основными интонационными конструкциями.

Ключевые слова: *русская разговорная речь; фразеологизмы; мотивная интонация; обучение русскому языку как иностранному; обучение интонационным фразеологизмам.*

В 50-х годах прошлого века Н.Ю. Шведова отмечала, что «самого пристального внимания требует мысль о том, что письменная речь свободнее в выборе языковых средств, чем речь «говоримая» [3, с. 366]. Действительно, сама ситуация речевого общения, с ее набором типизированных моделей поведения, создает все условия для существования большого числа стереотипных речевых реакций, клише и устойчивых выражений. Такие типизированные высказывания всегда привлекали внимание исследователей русского языка и получали самые различные наименования: фразеосхемы, коммуникемы, релятивы, сентенсоиды, диалогические реакции, нечленимые (нерасчлененные, фразеологизированные, синтаксические связанные) предложения, прагматические

клише, стандартизированные модели и другие. Мы используем термин «интонационный фразеологизм», предложенный Н.Д. Светозаровой [1, с. 275] и который, на наш взгляд, является наиболее удачным из всех имеющихся, поскольку отражает главные свойства этих единиц: фразеологизованность и особую роль интонационных средств. Интонационный фразеологизм (далее ИФ) принадлежит одновременно к фразеологическому, синтаксическому и просодическому уровню языка.

Итак, ИФ – это особая фразеологизованная единица русского языка, коммуникативное значение которой формируется исключительно благодаря ее интонационным характеристикам. Например, ИФ *Вот еще! Еще чего!* могут передавать эмоциональное отрицание, несогласие; ИФ *А ты как думал! Само собой! Не говори!* – эмоциональное согласие, ИФ *Много ты понимаешь! Нашел что читать! Молодец!* – эмоциональную отрицательную оценку. Именно особая эмотивная интонация «различает» интонационные фразеологизмы от возможных нейтральных омонимичных высказываний, сравните: *Откуда ты это взял!* (ИФ недоверие, отрицательная оценка факта) и относительно нейтральный вопрос *Откуда ты это взял?* Также исключительно интонационный контур способен задавать и определять значение разнообразных антонимичных интонационных фразеологизмов, например: *Ну и Вася!* (отрицательная эмоциональная оценка) и *Ну и Вася!* (положительная эмоциональная оценка).

Интонационные фразеологизмы соответствуют основным категориальным признакам фразеологизмов: их семантика не выводима из значений составляющих их единиц, они в высшей степени эмотивны (что является также их основной функцией), устойчивы, воспроизводимы, общеизвестны и обладают яркой языковой спецификой (зачастую непереводимостью). Мы считаем, что к интонационным фразеологизмам можно также относить и однословные единицы, которые чаще всего способны передавать несколько эмотивных значений. Например, ИФ *Как!* может передавать

значения удивления, негодования, несогласия, гнева и др., ИФ *Приехали!*, *Здравствуйте!* – недовольство, разочарование, несогласие, иронию и др., ИФ *Да!* – узнавание, догадку, припоминание, удивление, недоверие, понимание и др. Таким образом, коммуникативное значение формируется и передается исключительно интонационным контуром, которому «безразлично» лексико-грамматическое наполнение. Более того, зачастую интонация «противоречит» своему лексико-грамматическому составу. Так, в формально отрицательном ИФ типа *«Не говори!»* или *«Не то слово!»* содержится положительное эмоциональное значение полного согласия одобрения, и наоборот в аффирмативных по форме ИФ типа *«Конечно!»*, *«Сейчас!»*, *«Молодец!»* передается крайнее несогласие, осуждение и т. п. Надо отметить, что ИФ последнего типа особенно много в русском языке (в нашей картотеке их более 300), и наше диссертационное исследование [2, с. 226] было посвящено именно им. Нами было экспериментально доказано, что иностранные студенты слышат эмоциональное отрицание в аффирмативных по форме ИФ лишь в 30%, тогда как носители русского языка способны правильно опознавать значение подобных единиц почти в 100% случаях, несмотря на отсутствие контекста и графическое представление звучащих стимулов. Таким образом, ИФ представляют собой яркую специфику русской разговорной речи и, будучи частотными в повседневном употреблении носителями русского языка, должны быть включены в процесс обучения русскому языку как иностранному.

Известно, что эмоциональность, импульсивность, спонтанность, открытость и прямота в общении является характерной национальной чертой русских, что, соответственно, присуще и русской речевой коммуникации в целом. Отсутствие эмоций у собеседника может считаться нежеланием или отказом от общения, или даже показателем его нездоровья. Поэтому преподавателям русского языка как иностранного, на наш взгляд, не стоит ограничиваться только изучением нейтральных интонационных конструкций,

необходимо знакомить студентов с эмоциональными единицами русского речевого поведения уже на самом раннем этапе. Нельзя недооценивать роль ИФ в практике преподавания русского языка как иностранного: включение ИФ уже на начальном этапе обучения в материал урока не только сделает процесс обучения более живым и интересным, но и приучит студентов к более внимательному отношению к интонации высказываний, познакомит с типичными эмоциональными реакциями, что, конечно, поможет им не только в порождении и восприятии русской речи, но и в понимании русской культуры в целом.

Нужно отметить, что как показывает наша педагогическая практика, студенты-иностранцы с удовольствием знакомятся с ИФ и запоминают их эмоциональный интонационный контур подобно музыкальной интонации песни. Многократное повторение, отработка ИФ в различных диалогических единствах, совместное составление новых контекстов для того или иного ИФ способствует закреплению введенного материала. В ближайшем будущем мы планируем создать аудио-визуальный учебный комплекс, содержащий различные типы ИФ и предназначенный для обучения русскому языку как иностранному. К сожалению, это довольно длительный и трудоемкий процесс, так как иллюстративный материал должен представлять собой аутентичный, неподготовленный и не записанный дикторами (что чаще всего звучит очень неестественно) звучащий текст носителей русского языка.

Литература

1. Svetozarova N. Locutions praseologiques intonatives // Actes du XII Congrès International des Sciences Phonetiques. Aix-en-Provence, 1991, vol. 2, p. 274-277
2. Архипецкая М.В. Интонационные фразеологизмы со значением эмоционального отрицания: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. – Санкт-Петербург, 2012. – 226 с.
3. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 337с.

Arhipetskaya Maria Vacheslavovna, PhD Lecture of Department of Russian Language as a Foreign Language, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

FUNCTION OF INTONATIONAL IDIOMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Since Intonational Idioms can express different emotional meanings in Russian colloquial speech and must be included into teaching Russian language for foreigners.

Key words: *Russian colloquial speech; idioms; emotional intonation; Russian as a foreign language; teaching Russian emotional Intonation.*

Бабенко Анна Владимировна, аспирант, ассистент кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка А.С. Пушкина, Москва, Россия

AVBabenko@pushkin.institute

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассказывается о преподавании фразеологии с анималистическим компонентом в иностранной аудитории. Рассматриваются вопросы введения фразеологизмов в употребление на начальном этапе, последующее расширение фразеологического тезауруса на разных уровнях владения русским языком.

Ключевые слова: *Русский язык как иностранный; фразеология; фразеология с анималистическим компонентом; фразеологические единицы; обучение фразеологии; национальная культура.*

Фразеология более, чем любой другой пласт лексики обладает поистине широким объёмом национально-специфической информации, присущей той или иной языковой среде. Во фразеологизмах содержатся сведения о социальной, духовной, материальной жизни народа. Известно суждение Гумбольдта о том, что культура народа – отражается в его языке. Несомненно, национально-культурная семантика присутствует на всех уровнях языка: и в морфологии, и в синтаксисе. Однако, наиболее ярко она проявляется в строевых единицах языка, т.е. в тех единицах, которые непосредственно и прямо отражают внеязыковую деятельность, называют предметы и явления окружающего мира. К числу строевых единиц языка принадлежат слова,

фразеологизмы и языковые афоризмы (пословицы, поговорки и крылатые выражения).

В языке фразеологизируются такие образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными мифами, стереотипами, эталонами. При употреблении в речи эти образные выражения передают характерный менталитет для определенной лингвокультурной общности.

Фразеологизмы с анималистическим компонентом интересны тем, что они отражают национальную культуру через образы животных, которым приписывались типические черты, т.е. отражают реальные особенности быта, традиций, верований народа, типичную фауну для той или иной местности, а следовательно для того или иного языка. Именно поэтому изучение русского языка как иностранного невозможно без обращения к его фразеологии, которая представляет собой один из наиболее сложных для усвоения аспектов русского языка.

Знакомство с фразеологией различных языков позволяет понять историю и характер разных народов. Фразеологизмы, используемые в современном языке, имеют различное происхождение. Одни возникли в далеком прошлом, другие созданы в последние десятилетия. Так фразеологизм *«змея подкодная»* (коварный, опасный человек, чаще о женщине) появился в 18 веке. Он до сих пор в обиходе, и никто не задумывается о том, как давно он возник.

Как и другая оценочная лексика в любом языке, зооморфизмы помогают выразить чувства, реакции, эмоциональную жизнь человека в целом, формируя и обозначая ценностную картину мира: оценку предметов по эстетическим и этическим нормам определенного языкового коллектива (добрый – злой, честный – лживый, красивый – некрасивый и пр.).

Следует отметить, что большинство исследователей разделяют фразеологические единицы в разных языках на классы, такие как: полные фразеологические эквиваленты, частичные фразеологические эквиваленты и безэквивалентные фразеологизмы. Арсентьева говорила,

что «вопрос определения основных критериев отнесения тех или иных ФЕ к классу полных или частичных эквивалентов является одной из наиболее важных проблем современной фразеологии» [1, с. 93]. Согласимся с А.В. Куниным, который под полными эквивалентами подразумевал ФЕ, совпадающие в семантическом, лексическом, стилистическом и грамматическом плане. К частичным эквивалентам он относил ФЕ, имеющие некоторые расхождения лексического и лексико-грамматического характера [5, с.20 – 25].

Животные, которые символизируют человеческие качества, в русском и английском языках имеют как много общего, так и различного. Сходство объясняется общими источниками, а именно – Библией, а различия – особенностями жизни каждого народа.

При анализе фразеологизмов с анималистическим компонентом в русском и английском языках, мы обнаружили сходства в структуре: строении, образности и стилистической окраске. Например: *busy as a bee* – трудолюбивый, как пчела, *as cunning as a fox* – хитрая, как лиса, *a cat and dog life* – жить как кошка с собакой, *an ugly duckling* – гадкий утенок и др.

Большой пласт лексики составляют частичные эквиваленты фразеологизмов. Фразеологизмы, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но расходящиеся по лексическому составу:

Фразеологизм *dumb as an oyster* – (букв. нем как устрица), является эквивалентом русского фразеологизма – нем как рыба, возможно различие в лексемах обусловлено типичной флорой и фауной для Англии/Америки и России; *a silly goose* – (букв. глупый гусь) – в русском языке употребляется как гусь лапчатый, т.е. простофиля, простак; *to buy pig in a poke* – (букв. купить поросенка в мешке) – купить kota в мешке.

В английском языке мы находим ФЕ не имеющие эквиваленты в русском языке. Например, ФЕ со значением

«льёт, как из ведра, идёт проливной дождь», в которой используются образы собаки и кошки: *it rains cats and dogs*.

Также интересным является безэквивалентный фразеологизм *Kilkenny cats*, что означает «смертельные враги». Данный фразеологизм, по-видимому, восходит к легенде об ожесточенной борьбе между городами Kilkenny и Irishtown в XVII веке, что привело к их разорению. Зооним *cats*, в свою очередь показывает негативное, вражеское отношение друг к другу, подобно кошкам, которые часто ссорятся между собой.

Итак, говоря о фразеологизмах с анималистическим компонентом, несомненно, нужно учитывать специфику страны и культуру.

Накопление фразеологического тезауруса учащимися следует начинать ещё с начального этапа изучения языка. Однако, необходимо брать за основу фразеологизмы, имеющие эквиваленты в родном языке обучаемого (по лексическому составу, грамматической структуре, стилистической окраске), а также следует использовать активные фразеологизмы широко употребляемые в речи русских (например, *ехать зайцем, красный как рак* и др.)

Что касается обучения фразеологии учащихся на продвинутом этапе, то методическая картина несколько расширяется: на данном этапе учащиеся уже имеют некоторое представление о фразеологизмах, знают некоторые из них, и, возможно, употребляют в общении. Таким образом, возможно введение и освоение синонимичных и антонимичных, но более сложных фразеологических единиц. Следует уделять внимание омонимии и паронимии фразеологических единиц, так как эти явления часто вызывают трудности у учащихся. Незнание или непонимание различий между паронимами и омонимами влекут за собой ошибки и нелепости, которые приводят к коммуникативным неудачам. Работа с системными отношениями ФЕ должна занимать значительное место при обучении студентов с высоким уровнем владения русским языком.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что нельзя полностью овладеть иностранным языком, не научившись пользоваться его фразеологией. Без владения идиоматическими оборотами изучаемого языка невозможна не только полноценная рецептивная, но и продуктивная речевая деятельность. Речь, лишенная фразеологизмов, становится бедной, необразной, не выходит за рамки буквальных значений. Усвоение внеязыковой информации через фразеологизмы с национально-культурным компонентом семантики способствует повышению уровня коммуникативной компетенции изучающего русский язык и помогает избежать недопонимания и ошибок при общении с носителями языка, и, в первую очередь, обеспечивают понимание, являющееся основной интеркоммуникации.

Итак, проблема преподавания фразеологии в курсе РКИ является важной и актуальной: недостаточно обучить студента лексическим и грамматическим средствам русского языка, необходимо также обеспечить учебный процесс таким страноведческим материалом, чтобы тексты наряду с ФЕАК прозрачными по значению и составляющими основу повседневного общения содержали, в первую очередь, фразеологизмы страноведчески ценные, с национально-культурной семантикой, т.е. материалом, который способствует формированию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках.) – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – с. 93-94.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. – М., 2002. – С.86-93.
3. Дэнги А. Фразеологизмы с анималистическим компонентом в русском языке: с позиции носителя венгерского языка: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 187с.
4. Инчина Ю.А. Национально-культурная специфика фразеологизмов с зоонимным компонентом в триязычной ситуации. (На материале русского, английского, немецкого языков). – М., 2002.

5. Кунин А.В. Английская фразеология. – М.: Высшая школа, 1970. – 250 с.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334с.

Babenko Anna Vladimirovna, PhD student, assistant of Department of Internships of Foreign Specialists (The Department of Teaching Russian as a Foreign Language) of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

PHRASAL VERBS WITH AN ANIMALISTIC COMPONENT IN THE COURSE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the teaching of phraseology with an animalistic component in a foreign audience. We unleash the questions of application of phraseological units used at the initial stage, the subsequent expansion of the phraseological thesaurus at different levels of knowledge of the Russian language as a foreign language.

Key words: *Russian as a foreign language, phraseology, phraseology with an animalistic component, phraseological units, teaching phraseology, national culture.*

Балакина Ксения Дмитриевна, преподаватель РКИ Болонского университета, Болонья, Италия
ksusha.balakina@gmail.com

РУССКО-ИТАЛЬЯНСКИЙ УЧЕБНЫЙ КОРПУС НА УРОКАХ РКИ

В статье рассматривается методика, при которой усвоение трудных конструкций русского языка достигается студентами путём самостоятельной дедукции языковых закономерностей на базе данных Национального корпуса русского языка, а также за счёт проведения работы по исправлению ошибок в аналогичных примерах из параллельного учебного корпуса переводов.

Ключевые слова: *методика РКИ; корпус русского языка; учебные корпуса; анализ ошибок.*

Учебные корпуса, а именно электронные собрания письменных и устных текстов, продуцированных на языке, который не является родным для их авторов, уже нашли широкое применение в сфере преподавания иностранных языков [2, с.5-7]. Статистический анализ различных явлений, которые характеризуют учебные тексты, единственно возможный благодаря работе с компьютерными корпусами, может позволить лучше отобрать именно тот языковой материал, который нуждается в особом освещении в словарях и грамматиках. Обращение к данным учебных корпусов даёт также возможность разрабатывать дидактические материалы с учетом потребностей каждой группы учащихся в зависимости от их родного языка. Особой сферой применения учебных корпусов, представляющая наибольший интерес для автора настоящей статьи, является

их использование для непосредственной «аудиторной» работы со студентами.

В данной статье будет рассмотрен русско-итальянский параллельный корпус, в который вошли переводы с итальянского языка на русский, выполненные итальянскими студентами-руссистами в рамках университетских курсов по переводу. Эффективность использования на уроках по иностранному языку таких небольших «локальных» учебных корпусов уже была отмечена в научной литературе [3, с.20] и обусловлена тем, что мотивация студентов повышается именно за счёт того, что им предоставляется возможность самостоятельно проанализировать продуцированные ими, знакомые тексты и задуматься о правильности употребления в учебных переводах тех или иных языковых конструкций.

В нашей статье будет предложен пример применения методологии, которая была разработана и описана лингвистами Tribble и Jones [6, с. 35-55]. В рамках этой методологии студентам предлагается проанализировать примеры из «контрольного» корпуса, написанные носителями языка, с целью дедукции определенных правил и закономерностей, от которых зависит употребление конструкций, вызывающих у студентов трудности. Далее студентам предлагается сравнить примеры из контрольного корпуса с примерами из учебного корпуса, чтобы установить, следуют ли примеры, порождённые не-носителями изучаемого языка, установленным ранее правилам и закономерностям. Заключительным этапом становится работа по исправлению ошибок в примерах из учебного корпуса. Как уже давно отмечается в научной литературе [5, с. 161], проведение на уроках иностранного языка работы над ошибками является эффективным подходом, который помогает сконцентрировать внимание студентов на определённых аспектах грамматики изучаемого языка. Показано, что, для устранения закоренелых ошибок при работе со взрослой аудиторией, более эффективной

методикой является именно обращение к «отрицательному» языковому материалу [1, с.85-86].

Первый вопрос, который стоит перед преподавателем, связан с тем, какую выборку текстов рассматривать в качестве контрольного корпуса. Основная масса студенческих переводов, которые вошли в наш учебный корпус, являются текстами на туристическую тематику. В связи с этим, для создания контрольного корпуса был задан подкорпус на сайте Национального корпуса русского языка (НКРЯ), куда вошли только публицистические тексты на тему «Путешествия».

Второй вопрос, на который должен ответить преподаватель перед тем, как приступить к отбору примеров из учебного и контрольного корпусов, связан с выбором «проблемной» языковой конструкции. Для того, чтобы быстро проанализировать учебные тексты, а также получить представление о частотности и типах допущенных студентами ошибок, возможно произвести поиск по данным учебного корпуса с помощью специализированных компьютерных программ (см. например, Anthony, L. AntConc (Version 3.4.3). URL: [http:// www.laurenceanthony.net](http://www.laurenceanthony.net). – Tokyo, 2014).

Согласно гипотезе, которую выдвинул ещё в 1957 году Robert Lado [4, с. 2], степень сложности, которую представляет для иностранных учащихся то или иное явление изучаемого языка, зависит от степени его отличия от соответствующих явлений родного языка. Итальянские прилагательные *molto* и *tanto*, обозначающие большое количество чего-либо и согласующиеся с существительным по роду и числу, могут переводиться на русский язык через числительное *много*, за которым следует существительное в родительном падеже, или через прилагательное *многий*, которое полностью согласуется с существительным. В свете гипотезы Р. Ладо, перевод таких количественных выражений представляется интересным объектом для исследования.

Проведённый на базе учебного корпуса анализ ошибок подтвердил предположение о том, что употребление

конструкций с *много* и *многий* вызывает у итальянских студентов множество трудностей. Для того, чтобы установить границы использования слов *много* и *многий*, а также устранить ошибки в их употреблении, студентам-руссистам третьего года обучения было предложено проанализировать выборку примеров из Национального корпуса русского языка, а также сопоставить их с примерами из учебного русско-итальянского корпуса.

В первой части предложенного студентам задания было приведено по 10 примеров из контрольного корпуса, демонстрирующих употребление слов *много* и *многий* носителями русского языка. Проанализировав синтаксическую структуру и порядок слов в данных примерах, студенты самостоятельно вывели следующие закономерности:

- числительное *много* употребляется в основном в составе ремы предложения, в то время как прилагательное *многий* – в составе темы;

- числительное *много* обозначает некое абсолютное большое количество, а прилагательное *многий* – относительное количество, то есть большую долю чего-либо;

Вторая часть задания содержала 15 примеров из учебного корпуса, для которых студенты должны были указать, верно ли был произведён выбор между словами *много* и *многий*. Студенты справились с этим заданием с максимальной долей точности, указав на ошибки в переводе и аргументировав свою позицию, опираясь на выводы, сделанные ранее. Финальной стадией стало задание полностью откорректировать учебные переводы, исправив в них все допущенные ошибки.

Например, для итальянской фразы «*Inizialmente, il Teatro alla Scala aveva tante funzioni*» учебный корпус содержал следующий вариант перевода: «*Вначале, у театра «Ла Скала» есть многие функции*». Студенты единогласно указали на неудачное употребление прилагательного *многий* в данном примере и предложили правильный вариант перевода с числительным *много*: «*Вначале у театра «Ла Скала» было много функций*».

Отвечая на вопрос, является ли подобная работа над данными НКРЯ и русско-итальянского учебного корпуса эффективной, студенты назвали её «очень полезной», «интересной», «стимулирующей» и «более эффективной по сравнению с традиционными учебными материалами».

Таким образом, применение данных РКИ является эффективной и интересной для студентов методикой, при которой студенты сначала выполняют роль исследователей, анализируя данные контрольного корпуса и выводя правила и закономерности, после чего они становятся на место преподавателя и самостоятельно корректируют соответствующие примеры из небольшого учебного корпуса, многие из которых были продуцированы теми же студентами на более раннем этапе обучения. Такой подход приводит не только к повышенной мотивации у студентов, но и к более точному усвоению закономерностей функционирования тех языковых конструкций, которые вызывают у студентов трудности.

Литература

1. Ellis, R. *Second Language Acquisition*. – Oxford, 1997.
2. Granger S. A Brid's eye view of learner corpus research. // *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. / S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson. – Amsterdam-Philadelphia, 2002.
3. Granger S. The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. // *Corpora and Language Teaching*. / K. Aijmer. – Amsterdam-Philadelphia, 2009.
4. Lado R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. – Michigan, 1957.
5. Rutherford W. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. – London: Longman, 1987.
6. Tribble C. and Jones G. *Concordances in the Classroom*. – London: Longman, 1990.

Balakina Ksenia Dmitrievna, Russian language teacher, University of Bologna, Bologna, Italy

RUSSIAN-ITALIAN LEARNER CORPUS IN THE CLASSROOM

The paper presents a methodology of introduction of concordancing activities in the classroom. The students are first presented with data from the National Corpus of Russian Language in order to deduct the regularities that govern error-prone items, after which they perform correction work to detect errors in the Parallel Learner Corpus data.

Key words: *teaching Russian as a foreign language; Russian language corpus; learner corpora; error analysis.*

Баранова Оксана Леонидовна, преподаватель русского языка как иностранного, Italki HK Limited, Гонконг
xana.baranova@gmail.com

ТИПИЧНЫЕ СЛУЧАИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РКИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ

Данная работа посвящена проблеме преодоления грамматической интерференции при обучении РКИ англоязычных учащихся. В работе выявлены виды межъязыковой грамматической интерференции, проанализированы типичные ошибки англоговорящих учащихся, предложены приемы преодоления данного явления.

Ключевые слова: *РКИ; русская грамматика; межъязыковая интерференция; обучение грамматике РКИ, типичные ошибки.*

Изучение русского языка англоговорящими сопровождается, как и при изучении любого иностранного языка, явлением межъязыковой интерференции. Межъязыковая интерференция – это «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один» [2, с. 22]. Преподавателям важно понимать это явление «для определения адекватной стратегии обучения целевому языку» [1, с. 15], реализуя таким образом один из ведущих методических принципов преподавания русского языка как иностранного.

Термин «интерференция» (от лат. *inter* (взаимно, между собой) и *ferio* (вливаю, ударяю, вмешиваюсь)) был заимствован лингвистами из области точных наук. Впервые

он стал использоваться членами Пражского лингвистического кружка (1926-1953), но важнейший толчок к развитию исследования этого явления дал бесценный научный труд «Языковые контакты» американского ученого **Уриэля Вайнрайха**, в котором он даёт определение данному понятию. По его мнению, следствием контактирования языков часто является интерференция, то есть «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один» [2, с. 22].

В советской лингвистике вопросом взаимовоздействии языков занимался ученик Бодуэна де Куртенэ, лингвист **Лев Владимирович Щерба**. В своём труде «Языковая система и речевая деятельность» он выделяет «два вида сосуществования языков в индивидууме»: когда «оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта» (усвоение языка при помощи «метода гувернантки»), и когда «два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций», или «смешанный язык с двумя терминами» [4, с. 67]. Примечательно то, что сам Лев Владимирович не пользуется термином «интерференция» в своей работе. Вместо него используется словосочетание «смешение языков» – процесс, основанный на смешанном языке с двумя терминами.

Грамматическая интерференция, являющаяся предметом нашего исследования, по словам У. Вайнрайха, «представляет собой одну из наиболее сложных и спорных проблем общего языкознания» [2, с. 60].

В данной работе отобраны случаи интерференции, в которых не требуется объяснения той или иной языковой категории, так как она известна и понятна учащимся из родного языка. Мы рассмотрим случаи морфологической и синтаксической интерференции.

Морфологическая интерференция. Несмотря на то, что в английском языке отсутствует категория грамматического рода, изучающие относят некоторые интернационализмы женского рода (например, «*проблема*» – *problem*, «*группа*» –

group, «программа» – program и др.) к мужскому, опираясь на английские эквиваленты, оканчивающиеся на согласный. Таким образом, возникают следующие ошибки:

нет проблем, большой групп.

Во избежание ассоциации с родным языком учащихся в этом случае следует заострить их внимание на окончаниях подобных существительных в русском языке. Кроме того, в своей практике автор работы для лучшего запоминания рода существительного «проблема» использует известное крылатое выражение «Ищите женщину во всех несчастьях», приравнивая женщину к проблеме, из чего становится очевидным, что «проблема» – это существительное женского рода.

Следующим примером морфологической интерференции является употребление наречия *очень*. В английском языке с глаголами, обозначающими психическое состояние (любить, нравиться), всегда употребляется *much* (много), а в русском языке – *очень* (*very*).

Я много люблю маму.

Для закрепления такого материала предлагается выполнение упражнений, в которых учащиеся отвечают на вопросы, используя указанные наречия, например:

Вы любите кофе? – Да, я очень люблю кофе.

Очень распространенная ошибка вызвана интерференцией в области употребления притяжательных местоимений без смысловой на это необходимости. Например:

Я почистил мои зубы.

Следует объяснить англофонам, что «в случае неоспоримости принадлежности притяжательные местоимения не употребляются» [1, с. 212], при повторении ошибки не игнорировать ее, а напоминать о правильном употреблении данных местоимений.

Следующий случай – это употребление инфинитива в русском предложении. Очень часто изучающие совершают следующую ошибку в речи:

Я буду говорю. Я хочу делаю.

Это может показаться странным в англоговорящей аудитории, поскольку такая же конструкция есть в английском языке (*I will speak. I want to do*). Соглашаясь с В.Н. Вагнер, мы считаем, что учащиеся на начальном этапе слишком концентрируются на спряжении глагола, что приводит к спряжению второго глагола. При введении данных глагольных словосочетаний необходимо обратить внимание студентов на то, что, как и в английском языке, второй глагол употребляется в форме инфинитива.

Синтаксическая интерференция проявляется в предложениях с наречиями, обозначающими состояние окружающей среды:

Это тепло. Это жарко сегодня.

В аналогичных предложениях в русском языке необходимо использование предикативных наречий, в то время как в английском языке используются прилагательные (*It is warm. It is hot today*). В таком случае следует объяснить учащимся, что для обозначения состояния окружающей среды в русском языке используются наречия.

Следующей выразительной чертой синтаксиса русского языка является двойное отрицание. И конечно, учащимся трудно к этому привыкнуть, они делают следующие часто встречающиеся ошибки:

Никто хочет помочь мне.

Русские предложения с отрицательным словом отличаются наличием отрицательной частицы *не*. Также необходимо сообщить студентам, что в предложениях такого типа не могут быть использованы неопределенные местоимения (английское *any*).

Из упражнений для закрепления этой структуры можно выбрать ответы на вопросы с использованием отрицательных местоимений или наречий, например: *Кто хочет сделать это задание? – Никто не хочет.*

Далее речь пойдет об ошибке, вызванной интерференцией, в предложениях типа:

Ты хочешь меня смотреть?

Студент хотел сказать: *Ты хочешь, чтобы я посмотрел?*

Это очень частая ошибка, встречающаяся у англоговорящих, поскольку в английском языке конструкции с союзом *чтобы* соответствует оборот «объектный падеж с инфинитивом» – *Do you want me to take a look?*

При работе с данной конструкцией очень важно объяснить учащимся, что в русском предложении с глаголом *хотеть*, где желание одного лица будет выполнено другим лицом, употребляется не инфинитив, а сложное предложение с придаточной частью, вводимой союзом *чтобы*, в которой слово, обозначающее действующее лицо, является подлежащим и стоит в именительном падеже, а глагол-сказуемое – в форме прошедшего времени (*Я хочу, чтобы ты посмотрел*).

В своей практике автор предлагает студентам задать вопрос к предложению: Сколько действующих лиц участвует в данной ситуации? И затем образовывать предложения со словом *хотеть* на русском языке. Для закрепления данного материала необходимо выполнять упражнения на перевод на русский язык английских предложений с оборотом «объектный падеж с инфинитивом».

Последний рассматриваемый в данной работе типичный случай межъязыковой интерференции связан с употреблением союза *тоже*. Дело в том, что учащиеся отождествляют его с английским союзом *also*. И это не является ошибкой в случае, если они хотят сравнить (приравнять) два действия, например:

Я ходил в кино, моя сестра тоже ходила.

I went to the cinema, my sister went also.

Однако в английском языке при помощи этого же слова можно выразить другой смысл, а именно дополнить уже данную информацию, например:

Вчера я ходил в кино, я ходил в парк тоже.

Yesterday I went to the cinema, I went to the park also.

В русском же языке мы передаем этот смысл при помощи союзов *также* (научная и публицистическая речь) или *ещё* (разговорная речь), отличающихся в стилистическом плане.

Это очень распространенная ошибка среди англоговорящих, поэтому преподавателю следует обязательно обращать на это внимание, так как в некоторых контекстах неверное употребление данных союзов может привести к искажению передаваемого смысла.

Вслед за В.Н. Вагнер, мы согласимся, что для закрепления данного материала можно предложить упражнения на замену слова *ещё (также)* словом *тоже*. Даются предложения, в которых такая замена возможна или невозможна.

Как мы видим, большинство предложенных упражнений для закрепления трудных моментов являются упражнениями на перевод, который помогают учащимся сопоставить две языковые системы, рассмотреть изучаемый русский язык через призму родного, реализуя таким образом еще один методический принцип – принцип сознательности в обучении.

На основе проанализированных случаев можно утверждать, что интерференция у англоговорящих при изучении русского языка случается в отношении самых разных языковых категорий. Мы хотели бы предложить преподавателям РКИ акцентировать внимание учащихся на том, что, выражая мысль на иностранном языке, мы должны использовать форму, типичную для именно для этого языка. Это особенно актуально для начального этапа обучения, когда учащиеся в большинстве случаев еще не думают на изучаемом языке, а дословно переводят сформированную на родном языке мысль.

Наше исследование может быть полезно начинающим преподавателям русского языка как иностранного, а также преподавателям, не владеющим английским языком.

Литература

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование.

Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.

3. Хауген Э. Языковой контакт – Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972. – С. 61-80.

4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

Baranova Oksana Leonidovna, Russian language tutor, Italki HK Limited, Hong Kong

TYPICAL EXAMPLES OF INTERLINGUAL INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO ENGLISH-SPEAKING LEARNERS

This paper is devoted to the problem of overcoming grammatical interference in teaching Russian grammar to English-speaking learners. The work identifies types of interlingual grammatical interference, analyzes typical mistakes of English-speaking students, suggests ways of overcoming this phenomenon.

Key words: *RFL; russian grammar; interlingual interference; teaching Russian grammar, common mistakes.*

Беггар Юсеф, аспирант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
beggaryoucef@yahoo.fr

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ РУССКИХ СМИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АЛЖИРСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ А2) В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальной для современной методики преподавания русского языка как иностранного проблеме использованию материалов русских средств массовой информации в качестве электронного образовательного ресурса в Алжире в условиях отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный (РКИ), средства массовой информации, электронный образовательный ресурс, языковая среда.*

В современной методике обучения иностранным языкам активно исследуются учебные возможности технических средств (ТС). Большое внимание им уделено в работах Э.Г. Азимова, К.Б. Карпова, А.С. Курье, М.В. Ляховицкого и других известных российских и зарубежных методистов.

«В последние годы были изданы монографии, опубликованы десятки статей об особенностях русскоязычного Интернета, новых речевых жанров, появившихся в Интернете на русском языке, специфике компьютерной коммуникации на русском языке, появились новые дистанционные курсы» [1, с. 5].

Однако существующие исследования не рассматривают лингводидактический потенциал материалов русских СМИ при обучении русскому языку как иностранному

в определенном социокультурном пространстве. В частности нет работ, посвященных изучению ресурсов русских СМИ при обучении русскому языку алжирцев. Между тем нехватка методических разработок и материалов, учебных пособий по русскому языку, а также отсутствие Российского культурного центра в Алжире придают особую теоретическую и практическую значимость данному исследованию.

В то же время изучение лингводидактического потенциала русских СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов с владением языком на уровне А2 (уровне, предполагающем не только совершенствование языковой и формирование речевой компетенций, но и установку на формирование коммуникативной компетенции) коррелирует с ведущей на сегодняшний день коммуникативно-ориентированной методикой преподавания РКИ, декларирующей стремление к созданию на занятиях коммуникативных ситуаций, максимально приближающихся к естественным. Представленность в текстах СМИ живого актуального современного русского литературного языка, с одной стороны, а также отбор языковых средств с целью удержания внимания массовой аудитории, с другой стороны, позволяют в процессе обучения иностранному языку решить обширный спектр коммуникативных и собственно языковых методических задач при обучении русскому языку.

При изучении теоретико-методологических возможностей современных российских средств массовой информации, способствующих оптимизации процесса обучения русскому языку алжирских студентов с владением языком на уровне А2 представляется необходимым дать теоретико-историческую характеристику феномена СМИ, рассмотреть СМИ как электронный образовательный ресурс (ЭОР), изучить особенности использования материалов СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов среднего уровня.

Попытка осмысления феномена СМИ в теоретико-исторической перспективе позволяет не только определить генезис феноменальности СМИ, но и проследить, в связи

с развитием коммуникативных технологий, возрастающую роль СМИ в жизни общества.

Рассматривая СМИ как электронный образовательный ресурс, следует исходить из понимания, что наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере. Компьютерные технологии проникли во все сферы человеческой жизни, в том числе и в область изучения иностранных языков. Использование информационных технологий в сочетании со знаниями и умениями в области иностранных языков позволяет учащимся получить представление о реалиях современной экономической и социальной ситуации в стране и в мире.

Особой актуализации требует дидактический феномен Интернета – он выступает и как средство обучения языку, и как цель обучения, так как создаёт потребность в общении на иностранном языке – в том числе на русском письменном или устном языке. Нельзя пренебрегать и дидактическим потенциалом социальных сетей. Такими как «ВКонтакте», «Фейсбук» [2, с. 3].

Что касается вопроса об особенностях использования материалов СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов на уровне А2, то следует исходить из понимания, что теоретико-методологический подход к подаче учебных материалов необходимо осуществлять с учетом двух факторов:

1. Фактора определенного социокультурного пространства обучения русскому языку;
2. Фактора уровня владения языком.

Фактор социокультурного пространства предполагает, с одной стороны, учет принадлежности обучаемого к определенной этнической общности и его религиозных убеждений, а с другой стороны, целенаправленное программирование восприятия лингво-культурологической информации русского языка в некоторой абстракции от лингво-культурологической информации собственного языка. А поскольку целевая аудитория – алжирские студенты (носители арабского языка) с владением русским языком

на уровне А2 (уровне, предполагающем не только совершенствование языковой и формирование речевой компетенций, но и установку на формирование коммуникативной компетенции), то и представленные методические рекомендации работы с материалами СМИ должны быть отобраны в соответствии с формируемыми компетенциями.

Таким образом, исследование учебных возможностей материалов русских СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов с владением языком на уровне А2 имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении теоретико-методологических возможностей СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов с владением языком на уровне А2, практическая – в возможности использования результатов данного исследования, его выводов и положений в практическом курсе обучения русскому языку данного контингента алжирских студентов в условиях отсутствия языковой среды.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – С. 352.
2. Беггар Юсеф. Лингводидактический потенциал газетного текста/ Международный аспирантский вестник Русский язык за рубежом. – М.: ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина», 2017. №1. С. 20-25.
3. Беггар Юсеф Традиционные электронные СМИ в условиях «новых» информационно-коммуникативных технологий /Альманах по материалам Первой международной заочной научно-практической конференции молодых ученых. Москва, Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина – 2017. – С. 11-13.

Beggar Yousef, a graduate of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**THE USE OF MATERIALS OF THE RUSSIAN MEDIA
IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR ALGERIAN STUDENTS
(LEVEL A2) IN THE ABSENCE OF A LANGUAGE ENVIRONMENT**

The article is devoted to modern methods of teaching Russian as a foreign language the problem of using the materials of Russian mass media as an educational resource in Algebra in the absence of a language environment.

Keywords: *Russian as a foreign language (RFL), the media, electronic educational resources, language environment.*

Беженарь Оксана Анатольевна, преподаватель РКИ Миланского государственного университета, Милан, Италия
oxana.bejenari@unimi.it

ЗНАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕРЕВОДЧИКА

Первые шаги в профессии: развиваем эмпатию, учимся понимать жесты

В статье на примере сценария урока – эвристической беседы на тему, как развить эмпатию и научиться распознавать невербальные символы (жесты) – показано, что профессионализм современного переводчика предполагает такое качество как эмпатийность (доброжелательность, доверительность, толерантность). Подготовка профессионального переводчика должна, во-первых, включать знакомство учащихся с лингвокультурологическим аспектом невербальных средств общения в интеркультурном пространстве и, во-вторых, формировать практические умения адекватного «прочтения» и понимания невербальных средств при общении в поликультурной среде.

Ключевые слова: *перевод; эмпатия; невербальные средства общения; жесты.*

(Сценарий интерактивного урока с учащимися-будущими переводчиками уровня В1-В2, 90 мин.)

Вступительные слова: Здравствуйте, ребята! Сегодня мы обсудим с вами один очень интересный аспект работы переводчика, о котором редко говорят на лекциях и занятиях по переводу. Мы поговорим о роли эмпатии и невербальной коммуникации.

Вопрос: Давайте ответим на вопрос, в чём заключается работа переводчика?

Возможные ответы: Переводчик переводит с одного языка на другой то, что один человек хочет сказать другому. Переводчик переводит то, что лицо А сказало/ написало/ сообщило лицу Б и наоборот.

Вопрос: А почему говорят: это хороший переводчик, а это плохой? По каким критериям можно отличить профессионала от любителя?

Возможные ответы: Любитель может исказить текст. А профессионал переводит, не искажая текста. Еще он должен не только точно передать содержание текста, но и постараться передать стиль высказывания (деловой, разговорный и т.д.)

Комментарий преподавателя: Всё, что вы сказали, совершенно верно. Но хотелось бы обратить ваше внимание ещё на одну важную сторону в работе переводчика. Настоящий профессионал, кроме умения переводить с языка на язык, должен уметь передать не только значение слов и предложений, он должен стараться передать *настроение* говорящего. Потому что в каждом высказывании есть то или иное настроение (говорящий может быть взволнован, он может быть спокоен, а также он может быть подавлен). Настроение передается разными средствами, основные из которых – это невербальные символы (жесты в широком смысле) и интонация.

Приведём пример: отрывок из фильма «Плюс один» (реж. О. Бычкова). Героиня фильма Маша – очень серьёзный переводчик. Она переводит толстые академические книги, но сегодня ей не повезло, она должна переводить, что говорит актёр из Англии.

ЭПИЗОД 1. (25:21-27:46)

Вопрос: Как вы думаете, Маша хороший переводчик?

Возможные ответы: Да. Кажется, что она очень хорошо переводит./ Она не очень хороший переводчик.

Вопрос: Что ещё можно сказать о том, как переводит Маша?

Возможные ответы: Неэмоционально, нудно, скучно.

Вопрос: В какую затруднительную ситуацию попала девушка?

Возможные ответы: Она должна переводить слова куклы.

Вопрос: Как вы думаете, почему Маша не перевела слова куклы Диги?

Возможные ответы: Она не знает, как себя вести в этой ситуации.

Комментарий преподавателя: Она считает себя серьезным переводчиком и не считает нужным играть по правилам заказчика, то есть человека, которого она переводит.

Посмотрите следующий эпизод.

ЭПИЗОД 2 (31:57-34:32)

Вопрос: Подумайте и ответьте на вопрос: почему актёр/клиент/заказчик не доволен работой переводчика, ведь она очень хорошо переводила.

Возможные ответы: Потому что она переводила так, что всем было понятно, как ей самой скучно заниматься этой работой. Она даже зевнула. Актёр обвинил переводчицу в непрофессионализме.

Вопрос: Какого качества не хватает этой переводчице?

Возможные ответы: Эмоциональности: она переводит, как робот.

Комментарий преподавателя: Вы правы. В таких случаях мы можем ставить вопрос об эмпатии – от греческого *empathy* < греч. *en-* ‘в’ + *pathos* ‘чувствующий’. Эмпатия – это сопереживание; способность поставить себя на место другого человека, разделить и понять его переживания; способность чувствовать и ощущать эмоциональное состояние человека как в процессе прямого и *опосредованного общения*, так и на расстоянии, без какого-либо контакта с этим человеком [3, 469]. Эмпатия необходима для успешной работы представителям творческих и гуманитарных профессий.

Вопрос: Назовите профессии, в которых необходима эмпатия.

Возможные ответы: Актёр, психолог, врач, учитель и ... переводчик.

Комментарий преподавателя: Эмпатия способствует эффективной коммуникации между людьми, так как способствует пониманию сходства и различий эмоций и намерений; пониманию сходства и различий в нормах социального поведения [3, 469]. Если вы активно проявляете свою эмпатию, у людей, с которыми вы общаетесь, это создает ощущение психологического комфорта. Вы производите впечатление приятного и обаятельного человека. Наверное, каждому из нас хотелось бы, чтобы нас считали приятным и обаятельным человеком.

А теперь расскажу о переводчиках, которые, по-видимому, были хорошими эмпатами. В своей книге «Высокое искусство» Корней Чуковский рассуждает об искусстве перевоплощения как о важном качестве переводчика, особенно если переводится художественная литература: «...Я понял, что хороший переводчик заслуживает почета в нашей литературной среде, потому что он не ремесленник, не копиист, но художник. (...) Для того чтобы переводить Бальзака, ему нужно хоть отчасти перевоплотиться в Бальзака, усвоить себе его темперамент, заразиться его пафосом, его поэтическим ощущением жизни». [7]

А вот еще одно высказывание на эту тему, о переводах Диккенса Иринархом Введенским: «Пусть у него много ошибок, но без него у нас не было бы Диккенса: он единственный из старых переводчиков приблизил нас к его творчеству, окружил нас его атмосферой, заразил нас его темпераментом. <...> Он не дал нам его буквальных выражений, но он дал нам его интонации, его жесты, его богатую словесную мимику. Мы услышали подлинный голос Диккенса – и полюбили его. Введенский в своих переводах словно заgrimировался под Диккенса, усвоил себе его движения, походку. Он не воспроизвел его букв,

но воспроизвел его манеру, стиль, ритмику. <...> мы всегда предпочтем неточный перевод Введенского «точному» переводу иных переводчиков» [7]. Из этого отрывка можно сделать вывод, что Иринарх Иванович Введенский, возможно, не очень хорошо знал английский язык, но был очень хорошим эмпатом.

Приведем также отрывок из повести В. Токаревой, которой удалось подметить и мастерски описать работу профессионального переводчика с итальянского на русский и с русского на итальянский. Великий итальянский кинорежиссер Федерико Феллини пригласил известную писательницу и сценариста Викторию Токареву в Италию. Но Феллини не говорил по-русски, а писательница не говорила по-итальянски. Зато им повезло с переводчиком. *«Здесь пора сказать о работе Клаудии. Она не просто доносила смысл сказанного, но перевоплощалась, как актриса: была то Федерико, то мной. И нам казалось, что мы разговариваем напрямую, без посредника. Клаудиа угадывала не только слова, но оттенки слов. А когда возникала пауза – она переводила паузу. Она молчала, так же как мы, и совершенно не помнила о себе. Это высший пилотаж – профессиональный и человеческий. В паре с Клаудией мы могли набрать любую высоту».* [6]

Судя по описанию работы переводчицы, и у Клаудии была способность к эмпатии.

Так как же развить эмпатию, чтобы стать настоящим профессионалом?

Начинать надо, как мне кажется, с овладения знаниями о невербальных символах, в том числе о жестах.

Немного теории. В процессе общения значительная часть информации осуществляется с помощью невербальных средств. «Невербальными средствами передается более 65 % информации, в то время как вербальными – около 35 % (Гойхман, Надеина, 2001). Согласно другому источнику, с помощью невербальных средств передается до 55% информации (Пиз, 1992)» [8, с. 138]. Эти данные заставляют задуматься над вопросом, достаточно ли для полноценного

общения только лингвистической компетенции? Может быть, учащимся стоит поработать над своей экстралингвистической компетенцией, то есть тем комплексом кодов, которые используются параллельно речевому общению, а иногда и заменяют отдельные слова или целые сообщения.

Остановимся на одном из средств невербальной коммуникации – жестах. «Наблюдения ученых – специалистов по языкознанию, этнографии, антропологии и педагогике в разных странах показали, что жест является необходимым элементом общения» [1, с. 141]. И если не знать национальной специфики жеста, можно прочесть его неверно: извлечь иной, вплоть до противоположного, смысл или просто потерять информацию, которую хочет донести до собеседника говорящий. «Наиболее значимыми для общения считаются кинесические невербальные средства общения – зрительно воспринимаемые движения человека, проявляемые в виде рукопожатия, жеста, позы, выражения лица» [8, с. 138]. Действительно, трудно себе представить человека, который общается и говорит, не жестикулируя и не меняя выражение лица или позу. Несовпадение значений жестов, поз, разного рода звуков (например, вздохи) может привести в лучшем случае к непониманию, в худшем – к серьезному конфликту. В русской культуре глубокий вздох означает желание перевести дух, «отдышаться», передохнуть. В других культурах вздох может иметь иное значение.

Вопрос: А как у вас в стране?

Возможные ответы: В итальянской культуре вздох означает ужасную, нестерпимую скуку. / Вздох означает усталость или желание спать. / Вздох может ничего не означать.

Комментарий преподавателя: Возьмем другой пример. Нахмуренные брови в разных культурах, как правило, говорят об агрессии, но в России «нахмуренные брови указывают не только на отрицательное эмоциональное состояние жестикулирующего, но и на возможный с его

стороны мыслительный акт (сосредоточенное размышление над какой-то проблемой)». [2, с. 177]

Вопрос: А как у вас?

Возможные ответы: Нахмуренные брови выражают агрессию, проблему.

Вопрос: Как вы думаете, какие жесты чаще всего используют русские люди?

Возможные ответы: Русские часто кивают головой. А жестикулируют русские мало.

Комментарий преподавателя: Сошлюсь на ученых, которые изучали невербальные знаки: «... наиболее употребительными у россиян жестами являются утвердительный кивок и отрицательный поворот головы, русские часто указывают на что-то или кого-то головой, <...> а также русские заменяют реплику «не знаю» пожатием плеч или разведением рук. Русские часто как бы слегка кланяются в момент встречи, как бы дополняя слова приветствия или прощания. <...> В целом русские жесты имеют несколько бóльшую амплитуду, чем западноевропейские, и занимают бóльшее пространство. <...> У русских много жестов, включающих касание рук или плеча собеседника». [7, с. 140].

Мы подготовили для вас подборку отрывков из различных фильмов. Предлагаем вам их сейчас посмотреть и определить, что значит тот или иной жест.

Но прежде чем начать, давайте подумаем, какие части тела больше всего задействованы в жестах?

Предполагаемый ответ: Конечно, это руки.

Комментарий преподавателя: Давайте посмотрим лексику, возможно, для вас новую. Во-первых, выясним, что значит *рука*. У русских рука – это «каждая из двух верхних конечностей человека от плеча до кончиков пальцев» [4, с. 1030]. Затем *ладонь* и названия *пальцев*: большой, указательный, средний, безымянный и мизинец.

ЭПИЗОД 3. Предлагаем вашему вниманию отрывок из фильма «Ёлки 2» (реж. Д. Киселёв, 2010 г.). Сначала мы посмотрим его без звука. (05:11-05:35)

Вопрос: Где происходит действие?

Возможные ответы: В аэропорту.

Вопрос: Почему герой (мужчина в форме) водит указательным пальцем по краю бокала.

Возможные ответы: Он думает, вспоминает.

Вопрос: Как герой (мужчина в форме) показал своему собеседнику, что не будет пить?

Возможные ответы: Накрыв ладонью бокал.

Вопрос: Как попрощались герои?

Возможные ответы: Обменялись крепким рукопожатием.

Вопрос: Как вы думаете, какие взаимоотношения у героев?

Возможные ответы: Они хорошие друзья, коллеги или родственники.

Вопрос: А теперь подумайте, почему герой (мужчина в форме) отказался пить? Может быть, они поссорились?

Возможные ответы: Судя по рукопожатию, они не поссорились. Возможно, мужчина в форме не пил, потому что он пилот, который уходит в рейс.

Еще раз смотрим эпизод, но уже со звуком. Проверяем наши догадки.

ЭПИЗОД 4 из 95 серии сериала «Папины дочки» (режиссеры – С. Алдонин, Э. Радзюкевич и др.). Смотрим его без звука (**05:42-06:28**).

Вопрос: Где происходит действие фильма?

Возможные ответы: В кабинете/в кабинете врача.

Вопрос: Какие еле уловимые жесты вы заметили?

Возможные ответы: Доктор сделал какие-то движения правой рукой.

Вопрос: О чём может идти речь, когда мы используем такой жест?

Возможные ответы: Это движение руки, которая отсчитывает деньги.

Комментарий: Да, речь идет о взятке.

Пересматриваем эпизод со звуком.

ЭПИЗОД 5 – отрывок из второй серии сериала «Соседи» (реж. Е. Новикова), сначала смотрим без звука (**45:00-45:26**).

Вопрос: Где происходит действие фильма?

Возможные ответы: На улице, на даче, в деревне.

Вопрос: Как вы думаете, какой национальности персонажи фильма?

Возможные ответы: Два русских? Один русский, а другой иностранец.

Вопрос: Какой жест они оба показали друг другу?

Возможные ответы: Комбинацию из трёх пальцев, фигу, шиш.

Вопрос: Что может означать этот жест в вашей культуре?

Возможные ответы: Такого жеста в Италии нет. Единственная ситуация, когда применяют этот жест, – когда заигрывают с ребёнком.

Вопрос: Как вы думаете, что он обозначает у русских?

Возможные ответы: Ничего не получишь.

Комментарий преподавателя: Запомните, это очень вульгарный жест обозначает категорический отказ [7:163]. Этот жест лучше вообще не использовать, но знать его значение нужно.

Смотрим еще раз и обращаем внимание, каким словом этот жест сопровождается.

Возможные ответы: Жест сопровождается возгласом «Во».

ЭПИЗОД 6 – смотрим отрывок из третьей серии сериала «Соседи». (03:38-03:47).

Вопрос: Что делает герой (молодой человек на мопеде), когда перечисляет, что ему нужно сделать.

Возможные ответы: Загибает пальцы.

Вопрос: А когда обычно мы загибаем пальцы?

Возможные ответы: Когда мы что-то перечисляем.

Вопрос: А как считают у вас?

Возможные ответы: В Италии разгибают пальцы, считать начинают с большого пальца.

Давайте поиграем: Изобразите жест два раза: сначала как принято в вашей культуре, а потом как принято у русских

*Хорошо! Отлично! Нет! Никогда! Спасибо! Привет!
Пока! Созвонимся!*

Подведём итог.

О чем мы сегодня говорили?

Возможные ответы: Об эмпатии, о жестах.

Да, всё правильно. Главный вывод можно сделать такой: вы должны **понять**, что существуют сходства и различия в области жестов у разных наций. Переводчик-профессионал отличается от любителя тем, что он уделяет должное внимание этой проблеме. При просмотре фильмов, телевизионных передач и при нахождении в стране изучаемого языка он обращает пристальное внимание на такие немаловажные детали, как поза, жест, одежда и другие невербальные знаки общения. Важно всегда помнить, что разница менталитетов, национальные стереотипы и национальные традиции, столь разные в разных культурах, могут стать причиной не только непонимания, но и ненужных конфликтов, которые можно избежать, внимательно изучая невербальный уровень общения между людьми той или иной нации.

Литература

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Н. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. Русский язык. М., 1991. – 144 с.
2. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов Москва-Вена, 2000. – 256 с.
3. Жукова И.Н., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / Под ред. М.Г. Лебедево и З.Г. Прошиной. – М. : Флинта: Наука, 2013. – 632 с.
4. Морковкин В.В, Богачёва Г.Ф, Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка. – М.: Словари XXI века; АСТ-Пресс школа, 2016. – 1456 с.
5. Сапига Е.В. Развитие эмпатийных умений у студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2006. – 94 с.
6. Токарева В.С. Римские каникулы. Электронный ресурс <https://www.litmir.me/br/?b=89281> (дата обращения: 23.10.17).

7. Чуковский К.И. Высокое искусство. Электронный ресурс <https://www.e-reading.club/book.php?book=98909> (дата обращения: 2.01.17).

8. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., Икар, 2011. – 454 с.

Примечание: урок был апробирован на международном научно-практическом семинаре, организованном Центром русского языка и культуры при содействии Фонда „Русский мир“, который проходил с 09 по 12 октября 2017 г. в Пловдивском университете им. Паисия Хилендарского под руководством доцента д-ра Н. Черновой.

Bejenari Oxana, teacher of Russian as a foreign language, the University of Milan, (UNIMI Univeristà degli studi di Milano), Milan, Italy

KNOWLEDGE OF NON-VERBAL COMMUNICATION MEANS AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF TRANSLATORS' PROFESSIONALISM

The first steps into the profession: develop empathy, learn to understand gestures

In the article, in a lesson scenario example – a heuristic conversation on how to develop empathy and learn to recognize non verbal symbols (gestures) – it is shown that the professionalism of a modern translator assumes qualities such as empathy (benevolence, trust, tolerance). The training of a professional translator has firstly to include the students' acquaintance with the linguocultural aspect of non-verbal means of communication in an intercultural space and, secondly, to develop practical skills for adequate "reading" and understanding of non-verbal means when communicating in a polycultural environment.

Key words: *translation; empathy; non-verbal communication means; gestures.*

Белихина Елена Николаевна, старший преподаватель,
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва,
Россия
enbelihina@pushkin.institute

ДОКЛАД С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В статье рассматривается способ обучения устной монологической речи посредством доклада, а также обязательной подготовке мультимедийной презентации и использовании ее слушателями во время прочтения доклада.

Ключевые слова: *подготовительный факультет, русский как иностранный, устная речь, монологическая речь, доклад, мультимедийная презентация.*

В процессе обучения иностранных граждан на подготовительном факультете необходимо уделять большое внимание формированию навыков как устной, так и письменной речи, так как это способствует развитию продуктивной коммуникативной деятельности. В конце обучения на подготовительном факультете слушатель должен сдать экзамен, на котором ему нужно показать свое умение «осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальных для данного уровня тем». [2] Для уровня В-1 предлагаются темы на социально-бытовую или социально-культурную тему.

Для начала вспомним, что же такое устная речь. В «Новом словаре методических терминов и понятий» ее определяют

как «речь в устной форме, состоящая из комплексного умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение)». [1, с. 328]. Устная речь может быть подготовленной и неподготовленной (беседа, интервью, выступление в дискуссии). Также Щукин и Азимов выделяют диалогическую («Форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами») и монологическую устную речь («Форма речи, обращенной к одному или группе слушателей... Характеризуется развернутостью, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью»). [1, с. 60, 147]

Существуют различные виды устной монологической речи, которые используются при обучении слушателей на подготовительном факультете. Среди них описание, сообщение, рассказ. Мы остановили свое внимание на таком виде устной монологической речи как доклад. Помимо того, что доклад – это «публичное сообщение или документ, который содержит информацию и отражает суть вопроса или исследования применительно к данной ситуации», [4, с. 19], это еще и «прием обучения в условиях преподавания языка». [1, с. 65]. Во время обучения в России в бакалавриате и магистратуре иностранным студентам предстоит не раз выступать с докладом на семинарах, конференциях, и самое важное – им предстоит защита дипломной работы на иностранном языке (в данном случае русском). Поэтому задача преподавателей подготовительного факультета состоит в том, чтобы научить иностранных слушателей выступать перед аудиторией.

Конечно, целью докладов на уроках русского языка как иностранного на подготовительном факультете не является анализ научной литературы и применение полученных результатов при решении конкретных исследовательских задач. Данный прием обучения предусматривает работу с более простым текстом на социокультурную тематику. Для этого могут подойти темы, которые предусмотрены на экзамене по говорению, например, «Мой родной город»,

«История и культура моей страны», «География и экономика моей страны», «Система образования в моей стране». Для подготовки сообщения студент должен написать текст, который потом будет проверен преподавателем, а после этого выучен и рассказан самим студентом. Виды проверки могут быть различны. Обучающийся рассказывает на уроке или после урока выученный текст. В этом случае происходит контакт преподаватель-студент, остальные обучающиеся в это время, как правило, повторяют свои тексты и не слушают выступающего. Но у иностранных студентов должно отрабатываться внимание, понимание звучащей речи, умение слушать одноклассника. Не всегда это получается. В основном, это воспринимается ими, как сообщение для преподавателя. Поэтому остальные в это время повторяют свой доклад, не слушая товарища. А те, кто выступил, теряют интерес к происходящему. Привлечь внимание всей аудитории можно следующим способом. Докладчик должен подготовить контрольные вопросы по тексту своего выступления или преподаватель сам может сформулировать их и спросить слушателей после прочтения доклада. Таким образом, внимание аудитории будет направлено на оратора.

Во время чтения доклада на такие темы как «Мой родной город», «История и культура моей страны», «География и экономика моей страны» слушатель использует в тексте много топонимов, которые могут быть непонятны представителям другого государства. Чтобы снять данные трудности, докладчику целесообразно показать эти объекты. Для этого как нельзя лучше подойдет презентация Power Point или Prezi. И это не единственное ее преимущество. Использование презентаций на уроке РКИ «повышает мотивацию обучения; обеспечивает наглядность, которая способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала; благодаря некоторым функциям, таким как использование анимации, в презентации возможно отобразить динамические процессы; презентация позволяет проиграть аудиофайлы – излагаемый материал подкрепляется зрительными образами и воспринимается на уровне

ощущений. Так, информация закрепляется на уровне интуиции; способствует формированию социокультурной компетенции» [3, с. 62].

Действительно, рассказывая о своей стране, культуре и истории слушатель будет стараться донести до аудитории самое лучшее, самое красивое, что есть в его стране. Таким образом, мультимедийная презентация будет мотивировать его на написание хорошего текста и демонстрацию фотографий родных мест. Но иногда доклад может превратиться в простое перечисление достопримечательностей, которые находятся в презентации. Поэтому преподавателю нужно следить, чтобы такого не случилось и, как было упомянуто выше, проверить письменный текст доклада заранее.

Мультимедийная презентация включает в себя огромный материал, который дает возможность общаться на иностранном языке (в нашем случае русском) и является основой для монологической речи, тем самым способствует реализации коммуникативной функции языка.

Таким образом, использование презентации во время чтения доклада помогает слушателю логически правильно построить своё выступление, формирует навык монологической речи, что позволяет ему научиться выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность. Все это, безусловно, поможет иностранному обучающемуся в успешной сдаче устного экзамена по русскому языку, а также в дальнейшем обучении в российских вузах.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448с.
2. Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Нахабина М.М., Норейко Л.Н., Соболева Н.Т., Стародуб В.В., Степаненко В.А., Сучкова Г.А. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. М. – СПб., Златоуст, 2009. – 32 с.
3. Белихина Е.Н. Современные образовательные технологии в преподавании РКИ. М. – Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 60 – 64

4. Гречухина Т. И., Меренков А. В., Куньщиков С. В., Вороткова И.Ю., Усачева А. В. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии. М-во образования и науки РФ, УрФУ – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

Belikhina Elena Nikolaevna, teacher, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

REPORT WITH THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATION AS A MEANS OF TRAINING OF THE MONOLOGICAL SPEECH OF THE FOREIGN LISTENERS AT THE PREPARATORY FACULTY

The article considers the method of teaching oral monologic speech through a report, as well as the compulsory preparation of a multimedia presentation and using it by listeners during the reading of the report.

Keywords: *preparatory faculty, Russian as a foreign language, oral speech, monologic speech, report, multimedia presentation.*

Белова Анна Владимировна, канд.филол.наук, доцент кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург, Россия
ioanna.ventura@gmail.com

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье подробно рассматривается языковая наполненность ситуационной задачи на примере телефонного разговора при обучении РКИ.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; ситуационная задача; речевой этикет.*

При обучении РКИ для учащихся особенно актуальными являются речевые задания, которые позволяют подготовить и адаптировать слушателей к общению в социальной среде. Прежде всего, это ситуации покупки продуктов, приобретения лекарств в аптеке, встреча с друзьями в общепите, телефонный разговор, посещение врача и др.

Преподаватель вводит на занятии новую лексику, знакомит учащихся с языковым инструментарием, обучает речевым клише, этикетным формулам, которые понадобятся для проведения успешной коммуникации.

Решение ситуационных задач на уроке русского языка как иностранного целесообразно проводить в парах.

Рассмотрим более подробно языковую наполненность ситуационной задачи «Разговор по телефону».

После введения необходимой лексики, преподаватель знакомит учащихся с основными правилами речевого

этикета, которых придерживаются, общаясь при помощи телефонной связи. А именно, что важные вопросы обычно решаются при встрече, но, если необходимо решить незначительную проблему, а партнёр или клиент находится далеко, вполне допустимо провести переговоры по телефону. Телефонный разговор немного проще обычной беседы: здесь не нужно следить за своей мимикой или позой. А вот голосу при телефонной беседе следует уделить больше внимания.

Без телефонной связи немыслимо современное общество. Именно возможность поговорить с человеком, находящимся на очень значительном расстоянии, явилась решающим толчком для мировых процессов объединения, консолидации действий всех стран. В быту и на работе, а теперь и – благодаря технологиям мобильной связи – в дороге и на отдыхе, люди соединены паутиной телефонных разговоров. Телефонные беседы подчиняются тем же правилам этикета, что и обычные разговоры, но есть и специфические особенности.

Начинать разговор нужно со слова «алло», «слушаю» или «да».

Завершает разговор обычно тот, кто был его инициатором. Но если вдруг возникают срочные дела или просто не очень хочется продолжать беседу, можно вежливо прекратить ее, сославшись на благовидный предлог.

Получившие чрезвычайно большое распространение в последнее время мобильные телефоны немедленно привели к возникновению правил этикета, регламентирующих обращение с ними. Нельзя звонить на сотовый телефон, если предполагается долгий разговор. Просить у знакомых – или незнакомых – людей мобильный телефон, чтобы сделать звонок, можно только в исключительных жизненных ситуациях. Разговоры в транспорте и на улице следует вести тихо, а в театрах и других подобных местах – вообще отключить аппарат.

Нельзя звонить на домашние телефоны даже хорошо знакомых людей до восьми часов утра и после одиннадцати часов вечера. Подобные звонки являются источниками

стресса, поскольку люди склонны ожидать в такое время только срочных дурных известий. Звонить на домашний телефон начальнику – даже если это всего лишь научный руководитель – допустимо только в случае, когда он сам дает свой телефон и разрешение беспокоить его в нерабочее время. Когда к телефону просят пригласить кого-то из домашних, а в данный момент позвать человека к телефону нет возможности, обязательно следует поинтересоваться, не нужно ли что-нибудь передать. Потом, естественно, нужно не забыть рассказать о звонке тому, кому он был адресован.

Иногда, позвонив по телефону, можно услышать в ответ приветствие автоответчика с последующим предложением оставить своё сообщение после звукового сигнала. Лучше не выполнять это пожелание буквально. Говорить лучше начать после сигнала и небольшой паузы (около 3 секунд). Некоторые автоответчики могут ограничивать время записи (обычно 1-3 минутами), поэтому следует быть предельно кратким. Обязательно в этом случае оставляют номер телефона для связи.

Итак, существует несколько общепринятых правил телефонных разговоров:

- если разговор прерывается по техническим или иным причинам, то перезванивает звонивший,
- беседа должна быть краткой и ёмкой,
- говорить надо не слишком громко, но так, чтобы абоненту Вас было хорошо слышно,
- в случае ошибки не следует спрашивать: «Куда я попал?», лучше сразу спросить «Это номер (номер, который необходим)?»
- не принято звонить до 8 утра и после 10 вечера.

Пример лексического наполнения ситуационной задачи «Телефонный разговор»:

Приветствие (добрый день, добрый вечер, здравствуйте);

Введение вопроса с помощью этикетных выражений (простите; извините; я бы хотел спросить; можно ли позвать к телефону (кого?); позовите, пожалуйста, (кого?) и т.п.);

Собственно разговор (сообщение информации, вопросы

по интересующему предмету, договор о встрече и пр.);

В случае отсутствия абонента (передайте, пожалуйста, что звонил (кто), что завтра состоится собрание; попросите, пожалуйста, перезвонить (кому) и пр.);

Прощание (до свидания, всего хорошего, всего доброго, до завтра и пр.).

После объяснения темы преподаватель предлагает учащимся решить ситуационные задачи, используя весь речевой арсенал, которым они овладели на занятии. Контролем усвоения тем (с использованием необходимой лексики и правил речевого этикета) могут послужить следующие ситуационные задачи:

Позвоните своему другу и извинитесь за то, что грубо разговаривали с ним;

Позвоните преподавателю и договоритесь о времени, когда вы сможете пересдать тему;

Позвоните подруге и пригласите её в гости;

Позвоните маме и поздравьте её с днём рождения;

Позвоните в ОВИР и узнайте о времени, когда можно получить документы;

Позвоните брату и поблагодарите за прекрасный подарок;

Позвоните подруге и позовите её сходить с вами в кино и т.п.

Преподаватель готовит блок ситуационных задач, учащиеся получают время на подготовку, составляя диалоги, демонстрируют знания материала в парах.

Литература

1. Вольская Н.П., Губков Д.Б., Жаренко И.В., Красных В.В. Можно? Нельзя?: практический минимум по культурной адаптации в русской среде. – М.: Русский язык, 2001.

2. Гольдин, В.Е., Сиротина, О. Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи. – М.: УРСС, 2003.

3. Стернин, И.А. Русский речевой этикет. – Воронеж: ВОИПКРО, 1996.

4. Стернин, И.А. Контрастивное исследование физического контакта и дистанции в русском коммуникативном поведении. В кн: Русское и финское коммуникативное поведение выпуск 2. / Под ред. И.А. Стернина

и др. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 39-43.

5. Формановская, Н.И. Употребление русского речевого этикета. – М.: Русский язык, 1982.

6. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1987.

7. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002.

8. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. – М.: Русский язык, 2002.

Электронные ресурсы

1. www.etiquetterules.ru;

2. www.dasign.chat.ru;

3. www.xserver.ru; www.ipages.ru.

Belova Anna Vladimirovna, candidate of Philology, assistant professor of Russian language St. Petersburg State Medical University named after I.I.Mechnikov, Saint-Petersburg, Russia

SITUATIONAL TASKS WHEN TRAINING IN RUSSIAN AS FOREIGN

In this article the language fullness of a situational task on the example of telephone conversation when training RKI in detail is considered.

Key words: *Russian as foreign; situational task; speech etiquette.*

Битехтина Наталия Борисовна, старший научный сотрудник
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия

NBBitekhtina@pushkin.institute

Климова Валентина Николаевна, канд. филол. наук, зам.
начальника научно-методического отдела по русскому языку
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия

VNKlimova@pushkin.institute

ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ НА ПОРТАЛЕ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»

В статье описаны различные формы дистанционной профессиональной поддержки для преподавателей русского языка как иностранного, осуществляемой на интернет-портале «Образование на русском».

Ключевые слова: *открытые электронные ресурсы, вебинар, онлайн-курсы, интернет-портал «Образование на русском».*

Развитие электронных обучающих технологий расширяет возможности профессиональной поддержки преподавателей русского языка как иностранного благодаря применению дистанционных форм обучения. Определение содержания и объема, разработка форм и средств профессиональной поддержки преподавателя РКИ находится в фокусе внимания специалистов Государственного Института русского языка им. А.С. Пушкина, занимающихся вопросами профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ, на протяжении многих лет [1]. Развивающаяся на портале «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru/>) система дистанционной

профессиональной поддержки преподавателей-русистов представлена различными формами, такими как закрытые ресурсы – дистанционные курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, и открытые электронные ресурсы – онлайн-курсы, регулярные онлайн-лекции и онлайн-вебинары по актуальным вопросам описания и методики преподавания русского языка как иностранного, онлайн-уроки и интернет-конференции.

Наибольший охват преподавателей РКИ профессиональной поддержкой обеспечивается благодаря массовым открытым онлайн-курсам (МООК), в которых представлен лингво-дидактический материал по вопросам, актуальным для развития профессиональной компетенции преподавателя РКИ. Формат МООК предусматривает просмотр участниками курса видеолекций, выполнение тестов по каждой теме курса, а также итогового теста (проверка тестов осуществляется автоматически). При формировании тестовой части МООКов используются методические приемы, позволяющие усилить обучающий потенциал онлайн курса, так, например, в преамбуле к вопросу содержится краткое изложение существенных для понимания рассматриваемых в лекции лингвистических или методических положений, позволяющее закрепить полученные знания в процессе прохождения теста. В настоящее время на портале «Образование на русском» реализуются три программы повышения квалификации в формате МООК: «Практическая методика преподавания РКИ» (https://pushkininstitute.ru/teach/external_courses/2), «Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе» (https://pushkininstitute.ru/teach/external_courses/56), «Практическая методика преподавания РКИ (лексический аспект)» (https://pushkininstitute.ru/teach/external_courses/57).

Отсутствие у электронных курсов, осуществляемых в формате МООК, полноценной обратной связи обучающихся с преподавателями восполняется в определенной мере за счет таких форм профессиональной поддержки, как открытые вебинары, онлайн-лекции

и онлайн уроки, участвуя в которых слушатели имеют возможность непосредственно общаться с лекторами – ведущими специалистами Института Пушкина. Интерактивные ежемесячные онлайн-лекции и еженедельные вебинары, посвященные актуальным вопросам описания и преподавания русского языка как иностранного, обеспечивают взаимодействие лектора и аудитории: непосредственные участники онлайн-лекции или вебинара могут задавать в чате вопросы, на которые лектор имеет возможность ответить. Обучающий потенциал онлайн-лекций и вебинаров увеличивается благодаря возможности отсроченного неоднократного доступа пользователей к данному контенту: для тех, кто не смог лично принять участие в лекции/вебинаре или хотел бы повторно обратиться к материалам лекции/вебинара, на портале существуют: Архив вебинаров

(<https://webinar.pushkininstitute.ru/archive.php?type=webinar>)

и Архив онлайн-лекций

(<https://webinar.pushkininstitute.ru/archive.php?type=lection>).

Вебинары по актуальным темам методики РКИ являются существенным компонентом в системе профессиональной поддержки преподавателей, поскольку данный формат позволяет преподавателям не только «закрывать» лакуны в знаниях, но и сформировать необходимые практические профессиональные навыки и умения в разных областях лингводидактики. Ряд объемных по содержанию и/или представляющих особый профессиональный интерес для слушателей разделов практической методики представлен в тематических блоках или пролонгирующихся сериях вебинаров, таковыми являются, например, вебинары, посвященные работе с художественным текстом, серии вебинаров по вопросам обучения фонетико-интонационному аспекту русской звучащей речи, вебинары по вопросам лингводидактического тестирования, а также обучения и тестирования детей-билингвов. Благодаря тому, что тематика онлайн-лекций и научно-методических вебинаров весьма широка и разнообразна, слушатели могут

самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию совершенствования своих профессиональных знаний и умений, участвуя в лекциях и вебинарах, в ходе которых обсуждаются актуальные для них темы.

Новой формой профессиональной поддержки на портале «Образование на русском» может стать регулярное проведение интернет-конференций. Предлагаемый формат интернет-конференции позволяет не только представить в электронном виде тексты докладов и обеспечить доступ к ним участников, но и провести в онлайн-режиме пленарное и секционные заседания, мастер-классы, а также организовать обсуждение докладов и мероприятий конференции в режиме форумов, что максимально приближает профессиональное общение в рамках интернет-конференции, проводимой полностью в цифровой среде, к возможностям, которые предоставляет участие в очных конференциях.

В определении форм профессиональной поддержки, осуществляемой в электронной образовательной среде, существенную роль играет учёт актуальных профессиональных потребностей членов педагогического сообщества. В связи с этим настоящее время наиболее перспективными направлениями в развитии форм профессиональной поддержки могут стать реализация специализированных практикумов по наиболее сложным лингвометодическим аспектам РКИ, а также организация на регулярной основе консультационной поддержки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском».

Литература

1. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Совершенствование профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в рамках дополнительных профессиональных программ. Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. № 1-2/2015. – С.13 -16.
2. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Программы подготовки преподавателя русского как иностранного: от теории к практике. Традиция и новации. Сборник научных трудов. Вып.2. М., Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2016.- С.23-28.

Bitehtina Natalia Borisovna, senior researcher, the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Klimova Valentina Nikolaevna, candidate of philological Sciences, Deputy head of scientific-methodical Department of the Russian language of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**FORMS OF DISTANT PROFESSIONAL SUPPORT
FOR TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
ON THE INTERNET PORTAL «EDUCATION IN RUSSIAN»
(PUSHKINONLINE INTERNET PORTAL)**

An article describes the various forms of distant professional support for teachers of Russian as a foreign language on the Internet portal «Education in Russian» (PushkinOnline Internet portal).

Key words: *open electronic resources, webinar, online courses, Internet portal «Education in Russian» (PushkinOnline Internet portal).*

Богачева Галина Федоровна, ведущий научный сотрудник
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия

gfbogacheva@pushkin.institute

СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ЗАМЕТКИ ЛЕКСИКОГРАФА

В докладе рассматриваются возможности использования в обучении русскому языку «Большого универсального словаря русского языка».

Ключевые слова: *словари; «Большой универсальный словарь русского языка»; обучение русскому языку; упражнения.*

Словари, в том числе и прежде всего учебные, всегда включались в состав средств обучения русскому языку. Никаких возражений по этому поводу ни у преподавателей, ни у методистов, как представляется, не возникало. Если просмотреть публикации и методические разработки, то может показаться, что словари как элемент учебного процесса методистами не забыты: есть и упражнения «на использование словарей на уроке», есть и методические разработки по включению словарей в преподавание.

И всё это кажется таким благополучным, таким безоблачным... Однако... Стоит всмотреться в эти задания, как сразу понимаешь – разнообразием здесь и не пахнет: задания сформулированы как под копирку и вне зависимости от того, какова тема урока, сводятся лишь к одному – извлечению информации (главным образом о семантике того или иного слова) из какого-либо словаря (и по большей части это «Словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Преподаватели, составители пособий как будто забыли или не видят, что даже в упомянутом выше словаре

информации много, существенно больше, чем просто информация о значении слова: это и сведения об особенностях произношения, о написании слова, о его грамматических свойствах, семантической структуре, фразеологических оборотах и клише, в которых оно представлено, о его словообразовательных свойствах и т.д. И почему игнорируется этот немалый потенциал так любимого преподавателями «Ожегова», совершенно необъяснимо.

Разумеется, для того чтобы естественно включить словарь (а тем более словарь, не предназначенный для использования в обучении, – именно таков, к примеру, Словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой) требуется определённый навык и определённые лексикографические компетенции. Вернее, навык, который у преподавателя, конечно, имеется, но скорректированный пониманием такого феномена, как словарь – что предполагает определённую осведомленность в том, что такое словарь вообще, каковы бывают словарные жанры и какими словарями они представлены, что такое макро- и микроструктура словаря, как строятся и как взаимосвязаны в каждом конкретном словаре информационные блоки (зоны, параметры) и мн. др.

Зачем это надо знать? Затем чтобы это знание стало «внутренним навигатором» преподавателя, который безошибочно вёл бы его к нужному пункту – именно той части словаря (совершенно определённого, сознательно выбранного из множества лексикографических произведений), в которой находится необходимая и подходящая к изучаемой в данный момент теме информация. И эта конкретная информация и должна лечь в основу заданий и упражнений, необходимых для отработки самых разнообразных тем.

Основываясь исключительно на опыте глубокого лексикографирования русской лексики, в том числе в учебных целях, рискнём предложить несколько вариантов использования в учебном процессе материалов «Большого универсального словаря русского языка» [1].

Разумеется, никто не собирается отказываться от, так сказать, классических упражнений типа «Найдите в словаре...» или «Как объясняется в словаре...» и под. – они могут быть предназначены как для решения каких-либо конкретных лексических задач, так и для отработки навыка поиска информации в словаре. Последнее особенно важно, поскольку «Большой универсальный словарь» (далее БУС) обладает немалым объёмом. С большим объёмом связано и то, что вряд ли такой словарь может использоваться на занятии напрямую: он, повторяемся, очень большой и, скорее всего, не удастся обеспечить отдельными книгами каждого учащегося, да и работа с ним на непосредственно на уроке кажется достаточно проблематичной. Так что работать с ним учащимся придётся либо дома, либо с помощью специально подготовленных преподавателем материалов – отсканированных или скопированных фрагментов словаря (словарных статей или их отдельных частей).

Каждая из композиционных частей БУС как с точки зрения его макроструктуры, так и в аспекте микроструктуры может стать основой для формирования заданий. Их назначение должно быть скоррелировано с содержательным наполнением БУС, одним из лингвометодических принципов создания которого был принцип «блоковой» подачи информации: это значит, что любой информационный блок может быть использован в обучении русскому языку как самостоятельный элемент.

Так, например, грамматические таблицы, содержащие регулярные словообразовательные парадигмы существительных, прилагательных и глаголов могут послужить образцом для формирования парадигм предложенных преподавателем единиц. Чтобы разнообразить выполнение такого, на первый взгляд, довольно скучного задания, можно предложить очень давний приём, а именно: выстраивая ряд форм, не просто перечислять их в положенном порядке, а строить ряд предложений, выстраивая рассказ, каждое предложение которого содержит слово в нужной форме.

Если же выбрать единицы с некоторыми нерегулярностями, обусловленными семантикой той или иной единицы (например, ограничение на употребление форм 1-го и 2-го лица некоторых глаголов, значение которых не относится к человеку, ср. *охотиться* – 1. Заниматься охотой¹ ... как промыслом или ... развлечением. *Охотиться с собаками. Охотиться верхом. 2. 1 и 2 л. не употр.* Выслеживать, преследовать какое-л. животное с целью убить его и съесть (о диких животных). *Волки охотятся стаями.*), то само выстраивание парадигмы приобретает дополнительный интерес и принесёт пользу хотя бы в смысле приобретения привычки к языковой рефлексии. На основе подобных парадигм с нерегулярностями могут быть построены упражнения-«ловушки», в которых надо найти формы, употреблённые вразрез с семантикой данного слова (или одного из его ЛСВ).

Сочетаемостные разделы словарных статей БУС открывают широкие перспективы как для создания упражнений на сочетаемость, так и для упражнений по практике речи. Остановимся на последних.

Так, можно предложить задание под названием «Автопортрет». На основе сочетаемостной части первого значения слова *человек* (а она чрезвычайно обширна) учащимся предлагается составить собственный портрет, который включал бы, во-первых, описание внешности (так, как он её себе представляет), а во-вторых, характеристику своих внутренних качеств. Автопортрет при необходимости расширяется за счёт привлечения словарных статей *девушка, юноша, женщина, мужчина*. Используя те же словарные статьи, в пределах тех же тем можно составить «Портрет идеальной девушки / идеального парня».

Попрактиковаться в описательном рассказе поможет задание «Пейзаж». В рамках этого задания учащимся предлагается контурный рисунок, изображающий некий обобщённый не раскрашенный пейзаж, на котором представлены объекты, чьи наименования включены в БУС и сопровождаются полным описанием сочетаемости (*небо,*

солнце, облака, река, горы, деревья, цветы). Выполняя задание, надо, во-первых, назвать объекты, изображённые на картинке, во-вторых, найти в словаре соответствующие слова, в-третьих, составить рассказ, опираясь на сочетаемостную часть, и, в четвёртых, раскрасить пейзаж в соответствии с полученным описанием (*небо синее, голубое, хмурое, прозрачное* и т.п.).

Правильно и осознанно связывать слова, может быть, поможет упражнение «Разверни толкование» (название условное). Суть его состоит в анализе толкования, данного тому или иному слову, и в восстановлении на основе этого анализа сочетаний с этим словом, которые соответствовали бы этому толкованию. Иными словами, надо совершить лингвистические действия, обратные дистрибутивному анализу, предшествовавшему формированию толкования и направленному на выявление семантических компонентов значения. Упражнение должно выполняться на основе достаточно простых по содержанию толкований, раскрывающих семантику прежде всего предметных слов, например: дано определение слова *стул* в значении 1.0. – ‘предмет мебели для сидения одного человека, представляющий собой сиденье обычно на четырёх ножках со спинкой ... без подлокотников...’. Если это *предмет мебели*, то соответственно его можно *поставить, подвинуть, отодвинуть, сломать*, он может *стоять где-л., упасть, сломаться* и т.д.; фрагмент *для сидения* даёт сочетания со словами *сесть на стул, сидеть на стуле, посадить кого-л. на стул, встать со стула* и т.д.; компонент *со спинкой* порождает сочетание *повесить что-л. на стул* – разумеется это далеко не полный список сочетаний, которые можно предложить, опираясь на данное толкование. В упражнение можно внести элемент соревновательности: лучшим в его выполнении становится тот, кто восстановит сочетания максимально полно и безошибочно. Если при этом будут предложены правильные сочетания, выходящие за пределы представленных в словаре, это даст выполняющему упражнение дополнительные очки.

Зона синонимии БУС может стать основой для формирования упражнений на а) изменение регистра речи (члены ряда в словаре снабжаются соответствующими стилистическими пометами); б) предпочтительность употребления того или иного слова в речи (на основе информации об употребительности, дающейся при слове).

Достаточно много материала для заданий, связанных со словообразовательными (прежде всего модификационными) возможностями слов, содержится в соответствующих разделах словарных статей: на их основе можно выстроить упражнения на образование уменьшительных, уменьшительно-ласкательных и т.п. дериватов (для существительных и прилагательных), дериватов со значениями начинательности, продолжительности, повтора и т.п. (для глаголов).

Размеры доклада не позволяют нам «пройтись» по всем зонам словарных статей – возможности использования БУС в процессе обучения намечены лишь пунктирно и весьма общо, но то, что его (как, впрочем, и множество других словарей), безусловно, можно и нужно использовать в преподавании, и использовать активно, для нас не подлежит сомнению.

Литература

1. В.В. Морковкин, Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая. Большой универсальный словарь русского языка/Под ред. проф. В.В. Морковкина.– М.: Словари XXI века; АСТ-Пресс Школа, 2016. – 1456 с.

Bogacheva Galina Fedorovna, leading Researcher of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

DICTIONARY AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE: LEXICOGRAPHER'S NOTES

The report considers the possibilities of using the “Great Universal Dictionary of the Russian Language” in teaching Russian.

Key words: *dictionaries; “Great universal dictionary of the Russian language”; teaching Russian language; exercises.*

Борыс Ивона, Варимнско-Мазурский университет, Ольштын,
Польша
iwona.borys@rambler.ru

ПОЛЬСКО-РОССИЙСКОЕ ТРАНСГРАНИЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В настоящей работе представлены основные положения курса РКИ по специальности «Трансграничное сотрудничество и бизнес» для студентов-русистов, подготовленной и реализуемой в ВМУ в Ольштыне (Польша).

Ключевые слова: *трансграничное сотрудничество; русский язык как иностранный.*

Обучение филологов-русистов в Польше в течение последних двадцати лет прошло радикальную трансформацию. Вследствие общественно-политических перемен в странах Восточной Европы русистика в Польше за очень короткий срок стала «нишевой» специальностью. Обязательный русский язык в школах был заменен английским, потребность в новых учителях значительно уменьшилась и профессия учителя потеряла свою приоритетность среди студентов-филологов. Все это вызвало необходимость диверсификации образовательного предложения. Появились многие новые специальности и специализации, как, например, переводоведение, бизнес, русоведение и др. При их введении учитывались возможности и преимущества регионов, в которых находятся учебные заведения и в которых будут жить и работать будущие выпускники.

Варминско-Мазурское воеводство – единственный польский регион, граничащий на суше с Российской Федерацией, точнее, с Калининградской областью. Именно здесь, как и в Поморском воеводстве с административным центром – городом Гданьском, осуществляется польско-российское трансграничное сотрудничество. Следует подчеркнуть, что по обе стороны границы наблюдается постоянный рост интереса в сотрудничестве, как на официальном уровне, так и среди бизнесменов, для чего активно используются инструменты и средства очередного выпуска Программы трансграничного сотрудничества ЕС «Польша-Россия» (раньше «Литва-Польша-Россия»).

Идея обучения ольштынских русистов по специализации «Трансграничное сотрудничество и бизнес» возникла в ходе долголетнего сотрудничества преподавателей и научных работников Варминско-Мазурского университета в Ольштыне (ВМУ) с Департаментом международного сотрудничества Управления Маршала Варминско-Мазурского воеводства, Правительством Калининградской области, муниципальными органами Варминско-Мазурского воеводства и Калининградской области, Агентствами регионального развития, службами занятости и другими учреждениями, участвующими в трансграничном сотрудничестве. Автором настоящей статьи был проведен опрос среди представителей вышеназванных учреждений, а также среди таможенников и пограничников, работающих на польско-российской границе, и представителей региональных деловых кругов. В ходе опроса было установлено, что низкий уровень владения русским языком является одним из основных барьеров в сотрудничестве с российскими партнерами (82% респондентов), а специалистов-русистов, обладающих знаниями в области трансграничного сотрудничества, готовы взять на работу 78% отвечающих. 83% уже искали таких работников, нашли – 41% (все эти работники приобрели знания и умения, касающиеся польско-российского сотрудничества, не в ходе обучения, а на предыдущей работе).

Итак, в основу идеи легли следующие предпосылки:

1. выпускникам русской филологии в регионе предлагаются рабочие места в областях, связанных с польско-российским трансграничным сотрудничеством (в органах администрации, муниципальных структурах, бизнесе, НКО и др.);

2. работодатели готовы трудоустроить работников, владеющих русским языком и обладающим знаниями и умениями, связанными с их будущей трудовой деятельностью;

3. подготовка выпускников русской филологии с учетом потребностей местного рынка труда способствует повышению конкурентоспособности ВМУ.

По совместной инициативе коллектива сотрудников Института восточного славяноведения ВМУ, Департамента международного сотрудничества Управления Маршала Варминско-Мазурского воеводства Варминско-Мазурского агентства регионального развития и Генерального консульства РП в Калининграде была разработана программа обучения по специальности «Русская филология» специализации «Трансграничное сотрудничество и бизнес» на уровне бакалавриата, рассчитанная на три года. Обучение по специализации началось в 2013/2014 году.

Тематическо-предметный комплекс языкового блока обучения по специализации «Трансграничное сотрудничество и бизнес» включает 240 учебных часов и состоит из тематических блоков (предметов):

1. бизнес и трансграничное сотрудничество в области бизнеса (90 учебных часов, II-IV семестр обучения);

2. граница, таможня, пограничные службы (60 учебных часов, IV-V семестр);

3. местное самоуправление и НКО в Польше и России, программы трансграничного сотрудничества (60 учебных часов, V-VI семестр);

4. официально-деловая переписка и оформление документов, связанных с трансграничным сотрудничеством (30 учебных часов, V семестр).

Кроме того, программа обучения включает блок теоретических предметов. Обучение с самого начала (II семестр) ведется на русском языке.

Что касается обучения в рамках языкового блока, то оно осуществляется в тесной взаимосвязи с параллельным общим блоком обучения РКИ, реализуемым всеми студентами русистики. Следовательно, мы можем опираться в нашей работе на знания и умения, усваиваемые студентами на занятиях по РКИ, и, в свою очередь, вводить в наш курс упражнения по совершенствованию лексико-грамматического материала, реализуемого в рамках общего блока.

Коллектив научных сотрудников и преподавателей ИВС ВМУ на основании четырехлетнего опыта работы по специализации разрабатывает учебное пособие по РКИ специализации «Трансграничное сотрудничество и бизнес» под рабочим названием *Мы – соседи и друзья*. Адресатами пособия являются не только студенты-русисты, но и работники муниципальных органов, организаций и служб, участвующих в польско-российском сотрудничестве. Именно они выразили потребность в наличии таких материалов.

Мы предполагаем, что студент, начинающий работу по пособию, овладел языком и усвоил коммуникативные навыки на уровне, соответствующем окончанию трех семестров обучения РКИ на основании учебника И. Ожеховской и Е. Потехиной *Азбучные истины* [3] – В1+ [2; с. 33].

Пособие рассчитано на 120 учебных часов и разработано с учетом разделения материала на четыре тематических блока: местное самоуправление и НКО в Польше и России, программы трансграничного сотрудничества, граница, официально-деловая переписка и оформление документов.

В рамках каждого раздела мы предусматриваем выделение следующих тем-уроков: 1. Россия на карте мира. Калининградская область, ее геополитическое положение и экономика. 2. Поездка в Калининградскую область. Визовые процедуры, деятельность консульских учреждений.

Местное приграничное передвижение. 3. Пересечение границы, пограничный контроль. Таможенное оформление товаров. Службы: таможенная, пограничная, ветеринарная, фитосанитарная – структура, деятельность. 4. Еврорегионы в трансграничном сотрудничестве. 5. Экология, охрана природы. Международная сеть городов Cittaslow. 6. Традиционная и возобновляемая энергетика. 7. Спорт и туризм в Польше и России. Организация трансграничного сплава Лына-Лава. 8. Культура и искусство в трансграничном сотрудничестве. Организация фестиваля культуры приграничных регионов. 9. Региональные традиции. Сеть кулинарного наследия. 10. Местное самоуправление в Польше и России. 11. Некоммерческие организации в Польше и России. 12. Вопросы коммунального хозяйства. 13. Проблемы занятости и безработицы. В поиске работы. Службы занятости. Трудоустройство за границей. 14. Стратегия регионального развития. Возможность получения поддержки со стороны ЕС: Программа приграничного сотрудничества Польша-Россия, Программа транснационального сотрудничества, Программа развития сельских районов.

В заключение следует добавить, что более подробное обсуждение как программы обучения, так и ее места в структуре обучения РКИ студентов русской филологии ВМУ содержится в других наших работах [1 и др.].

Литература

1. Borys I. Współpraca transgraniczna w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach filologicznych / Szaszkowa S. Munia H. [ред.] Język rosyjski w przestrzeni komunikacyjnej, Warszawa-Lublin: Wyd. UMCS, 2009, s. 15-24.
2. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2003.
3. Orzechowska J. Pocięcina H.. Азбучные истины. – Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 2010. – 273 с.

Borys Iwona, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

**POLISH-RUSSIAN CROSS-BORDER COOPERATION
IN EDUCATION, AS FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGICAL
FACULTIES**

In this paper, we present a basic information about the course of Russian as a foreign language “European Cross-Border cooperation and business” (UWM).

Key words: *European Cross-Border cooperation; Russian as a foreign language.*

Булгарелли Елена Диовна, преподаватель русского языка как иностранного Высшей Школы Языкового Посредничества «Адриано Маканьо» в собственном проекте Parliamo Russo (www.parliamorusso.it) и другие, г. Кунео, Италия
elenabulgarelli@mail.ru

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ БЕЗ ПРИСТАВОК. МЕТОДИКА РАБОТЫ В ИТАЛОГОВОРЯЩИХ ГРУППАХ

В статье рассматривается тема глаголов движения без приставок и ряд приемов, применимых в процессе обучения итальянских учащихся русскому языку как иностранному, с целью поиска наиболее эффективного способа объяснения учащимся этой категории глаголов и способствующего закреплению ими данной темы. В этом состоит актуальность рассматриваемой темы.

Ключевые слова: *обучение русскому языку как иностранному италогворящих учащихся; русские глаголы движения без приставок.*

В процессе изучения иностранного языка, несмотря на то, что грамматика вместе с морфологией и лексикой, согласно современным методикам обучения иностранным языкам, являются лишь средством для достижения главной цели – коммуникации, учащиеся обязаны приобрести знания о структуре и грамматике изучаемого языка и научиться применять их на практике, поскольку без этих знаний, особенно если речь идет о русском языке, имеющем сложную падежную и глагольную систему, общение просто невозможно. Поэтому следует отметить, что грамматика активно входит в процесс развития речи.

В сложной системе русского языка значительную роль играет глагол, ибо он занимает главное место в смысловом построении предложения. При этом, как писал великий

советский лингвист-русист В.В. Виноградов, это «самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка». А глаголы движения, в частности, являются специфической группой глаголов, очень активно используемой в речи, как в письменной, так и в устной, как в прямом, так и в переносном значении, имеющей огромную коммуникативную значимость: они «широко представлены в социально-культурной, учебной и деловой сферах общения, в художественной и публицистической литературе, проникают в стиль научной и общественно-политической речи». Усвоение этой категории глаголов учащимися-инофонами позволяет им расширить свои знания, связанные с системой пространственных отношений в русском языке, а также развить свои речемыслительные способности. Знание глаголов движения необходимо в общении с самого начального этапа обучения, хотя глубокое их освоение происходит лишь при достижении довольно высокого уровня владения языком. В самом определении понятия «движение» между русским и итальянским языками можно найти много общих элементов, но лексическое и семантическое их выражение в речи содержит в себе национально-специфические компоненты и оттенки, в которых отражаются особенности психологии носителей этих двух языков и их менталитета.

С точки зрения грамматики РКИ, группа глаголов движения включает в себя глаголы, передающие непосредственное перемещение в пространстве в какое-либо время и с какими-либо целями. В эту группу входят далеко не все глаголы, передающие движение, а лишь те, которые состоят в паре, в которой один глагол является однонаправленным, а другой – разнонаправленным, но оба они несовершенного вида. Принято считать, что в русском языке исходная группа глаголов движения состоит из 14 пар базовых бесприставочных глаголов, связанных между собой морфологически и семантически, а именно: *идти-ходить*, *ехать-ездить*, *бежать-бегать*, *лететь-летать*, *плыть-плавать*, *брести-бродить*, *лезть-лазить*, *ползти-ползать*,

вести-водить, везти-возить, нести-носить, катить-катать, тащить-таскать, гнать-гонять. Каждая пара указывает на определенный способ совершения действия. Существует также и маленькая группа периферийных глаголов движения, состоящая из возвратных глаголов на -ся: *нестись-носиться, катиться-кататься, тащиться-таскаться, гнаться-гоняться.* В отличие от русского языка, в итальянском языке глаголы движения не составляют специфическую структурно-семантическую категорию глаголов, они существенно не выделяются среди остальных глаголов. Их можно объединить в одну группу исключительно по их лексическому значению, не сопровождающемуся наличием или отсутствием других обязательных признаков.

Сходства в выражении перемещения между русским и итальянским языками, разумеется, существуют, но одна из главных причин затруднения в усвоении этой категории глаголов со стороны италофонов, заключается в том, что итальянцы, если не видят в этом необходимости, обычно не указывают способ и средство передвижения. В итальянской грамматике, кроме отсутствия выражения способа передвижения, не выделяется понятие «направленности» движения, оно может выражаться лексически посредством использования других глаголов вместо общего глагола «*andare*», или пониматься лишь из контекста. В итальянском языке также не существует ни видовых, ни логических пар.

Если в русском языке действие выражается посредством сложной системы видовых и логических пар, в итальянском языке оно выражается обилием глаголов и времен. Преподавателю РКИ предстоит доступным способом довести учащихся до должного уровня усвоения материала и свободного и правильного его использования в речи. Учитывая сложность внутреннего содержания и асимметричности глаголов движения, мы считаем необходимым продемонстрировать особенность их семантики и функционирования через конкретные ситуации их

употребления, с применением когнитивных стратегий. Таким образом, правила выводятся из контекста, а не наоборот. В этой статье, мы сосредоточим внимание на исходных парах русских глаголов движения, выражающих передвижение пешком и на транспорте, а именно на глагольных парах: *идти-ходить*, *ехать-ездить*. Этим двум парам соответствует один итальянский глагол «*andare*». В работе над глаголами движения чаще всего отдается предпочтение методу структурно-смысловой группировки этой категории глаголов, с разделением их по способу передвижения и направленности. Основное внимание уделяется характерным особенностям функционирования глаголов типа «идти» и глаголов типа «ходить».

Разделяя точку зрения Этторе Гербецца, преподавателя русского языка университета города Удине, мы предлагаем ознакомить учащихся с логической последовательностью «глагольных форм одной пары по временной оси», поскольку таким образом становится очевиднее непосредственная связь между формами двух глаголов каждой пары и предотвращаются наиболее частые ошибки учащихся италофонов. Схема, которая предлагается учащимся, следующая: *ходил, иду, пойду*. Эту же схему используем и при работе с остальными глаголами движения. Следуя коммуникативному подходу, представляем учащимся примеры употребления глаголов движения в настоящем, в прошедшем и в будущем времени в контексте и, применяя когнитивные стратегии, просим их самих выявить сами правила употребления той или иной формы, помогая им через наводящие вопросы. Затем приводим конкретные примеры с использованием глагола *ходить* в настоящем времени и сопоставляем его с глаголом *идти*. Вместе с учащимися подводим итоги и приступаем к закреплению материала через упражнения языкового, речевого и коммуникативного характера.

Можем предложить учащимся упражнения на повторение, на множественный выбор, трансформационные упражнения с употреблением глаголов *ходить* или *ездить*

(куда?) вместо глагола *быть* (где?), способствующие освоению дифференциации между статистическим и динамическим состоянием субъекта и пониманию смыслового различия между предложным и винительным падежами. Эти упражнения несомненно важны, особенно на начальном этапе, для закрепления материала. Однако, не следует забывать, что монотонное и механическое повторение грамматических и лексических форм со временем снижает внимание и интерес учащихся. Поэтому, для поддержания мотивации, необходимо использовать разнообразные формы отработки материала, как, например, игры-упражнения и работу с аудио- и видео-материалами.

Игра представляет собой важнейший компонент в процессе обучения языку, поскольку она не только повышает степень мотивации, но и создает условия для приобретения и накопления речевого опыта, «не по принуждению, а естественным путем, в соответствии с собственным желанием и потребностями». Начиная с некоммуникативных упражнений имитационного типа, к примеру со *Снежного кома*, с использованием карточек, указывающих на место назначения. Проводим игру с использованием глаголов движения в настоящем (я иду), в прошедшем (я ходил) и в будущем времени (я пойду). Можно также провести игру *Собери радугу* с отработкой диалогов-моделей по определенному образцу. Игровые упражнения некоммуникативного характера создают благоприятные условия для непринужденного многократного повторения грамматических форм и речевых образцов. Но для того, чтобы студенты освоили материал и могли с высокой степенью уверенности использовать глаголы движения, нужно провести игры предкоммуникативного и коммуникативного характера. В качестве предкоммуникативной игры, предлагаем «Отгадай, куда...», наш вариант игры «Отгадай, где...», предварительно объяснив конструкции, через которые можно выражать предположение, и отобразив модель вопросительных

предложений без вопросительного слова. В качестве коммуникативной игры можно предложить этюд на тему «Скоро каникулы, куда мы поедем?» для аудиторной работы, а задание-рассказ «Самая памятная экскурсия» – для домашней. Коммуникативные игры способствуют повышению активности ролевой деятельности учащихся и диалогового взаимодействия участников учебного процесса. Представляется продуктивной подача материала с учетом системно-функционального подхода, который предусматривает концентричную последовательность изложения. При разработке каждого урока-концентра приводятся конкретные языковые явления на ситуативной основе с их распределением по временной оси. Затем мы переходим к объяснению употребления глаголов *идти* и *ехать* в прошедшем времени со значением фонового движения-процесса (*шел, ехал*), с применением когнитивных стратегий, приводя конкретные примеры использования. Мы считаем, что в завершении учебной отработки глаголов движения стоит включить и работу с видеоматериалами. Видеоматериалы, как и игры, входят в ряд интерактивных образовательных технологий, ориентированных на познавательную деятельность учащихся. Они помогают не только развитию речи, но и приучают учащихся к ее слушанию и пониманию. Использование видеороликов хорошо воспринимается особенно молодежной аудиторией, которая все чаще стала мыслить «клипами». Работа с ними проводится в следующей последовательности: предтекстовая фаза, задача которой заинтересовать учащихся, давая минимальную, но интересную информацию об авторе (режиссере, актерах и т.д.) или о произведении (фильме, мультфильме и т.д.); притекстовая, являющаяся основной; и послетекстовая, в качестве дополнительной. Для закрепления материала мы выбрали видеоклип «Ехали медведи» с первой частью стихотворения *Тараканище* К.И. Чуковского. Видеоматериал взят с сайта: <https://www.youtube.com/watch?v=Vn-TxuB3V04&feature=youtu.be> . Первый просмотр проходит

с отсутствием звука. Используя наводящие вопросы преподаватель подводит учащихся к использованию нужной лексики с применением пройденной грамматики и вместе с учащимися комментирует ролик. Видеоклип можно посмотреть повторно и продолжить разговор. Затем переходим к просмотру со звуком и работаем с аудиотекстом, используя когнитивные стратегии в объяснении ключевых слов. В завершении работы представляем студентам текст в письменной форме и читаем его вместе, продолжая применять когнитивные стратегии для объяснения незнакомых слов и их использования в контексте. Можно также предложить учащимся дополнить стихотворение подразумевающимися, но отсутствующими в нем глаголами движения. Для отработки глаголов движения можно также предложить видеоклип «Самолет» из мультфильма *Три Кота* (<https://www.youtube.com/watch?v=fcEyBII5pTc>), работая в той же последовательности.

Приведенный нами материал ограничен, мы представили лишь первую часть работы с глаголами движения без приставок. В последовательности объяснения, в выборе заданий, игр и видеоматериалов и в разработке урока учитывается специфика итальянского языка, его особенности и разницу существующую между нашими двумя языками. Однако, материал может также быть использован при обучении и носителей других языков.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 9-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Кудсы, 2016.
2. Баранова С.Е. Русские глаголы движения и работа над ними в иностранной аудитории. Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. М.: Изд.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2016.
3. Битехтина Г.А., Юдина Л.П., Система работы по теме «Глаголы движения». М.: Русский язык, 1985. – с.6 – 36.

4. Битехтина Н.Б., Игровые задания в обучении русскому языку как неродному
5. Величко А. В. Книга о грамматике – М: Изд. Московского университета, 2009. – с.511 – 518.
6. Виноградов В.В. Русский язык: Учебное пособие для вузов – 3-е издание, М.: Высш. Шк., 1986. – с.350 – 351
7. Гербецца Э. Об усвоении итальянскими студентами русских глаголов движения из опыта преподавания русского языка в университете г. Удине, Международная научная конференция «Роль Сибири в поликультурном и многоязычном мире современного Евразийского пространства», Омск, 23-25 октября 2015г.
8. Дзингарелли Никола, Итальянский толковый словарь Ло Дзингарелли, изд. Дзаникелли: 2006
9. Итальянский толковый словарь Треккани в открытом доступе: <http://www.treccani.it/vocabolario/>
10. Cadorin Elisa, Kukushkina Irina I verbi russi – Milano: Hoepli, 2015. – р. 195 – 266.
11. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015.
12. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012.
13. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь М.: ЭКСМО, 2007
14. Олейникова С. Д. К проблеме изучения глаголов движения в нерусской аудитории, Вестник ТГУ, выпуск 3 (119), 2013
15. Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 6-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
16. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. / Под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М.: Аст-пресс, 1999.
17. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие. – 16-е издание. – М.: Русский Язык, 2007
18. Шайхисламова З.Г. История изучения глаголов движения в разносистемных языках, Вестник Башкирского университета. Уфа: Изд. Башкирский государственный университет, 2012.
19. Юдина Л.П. Идти или ходить? Глаголы движения в речи: Пособие для студентов изучающих русский язык как иностранный. 3-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2014.

Bulgarelli Elena Dinovna, teacher of Russian as foreign language, High School for Language Mediators Cuneo (Italy) in own project Parliamo Russo (www.parliamorusso.it) and others, Cuneo, Italy

VERBS OF MOTION WITHOUT ATTACHMENTS. METHOD OF WORK IN ITALIAN GROUPS

The article discusses the topic of verbs of motion without prefixes and the variety of techniques applicable in the process of learning by Italian students of Russian as a foreign language, in order to find the most effective approach to teach this category of verbs and make students get these skills. This is the relevance of the issue.

Key words: *learning by Italian students of Russian as a foreign language; russian verbs of motion without prefixes.*

Ван Сюемэй, аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
wangxuemei1983@mail.ru

ОШИБКИ И ИХ ПРИЧИНЫ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГЛАГОЛОВ СВ В ТАК НАЗЫВАЕМОМ СУММАРНОМ ЗНАЧЕНИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье анализируются ошибки и их причины в китайской аудитории при передаче повторяемости действия многократным значением НСВ и суммарным значением СВ, дается четкое объяснение различий этих значений и сопоставление способов передачи повторяемости действия в китайском языке, и в конце даются методические комментарии.

Ключевые слова: суммарное значение СВ; многократное значение НСВ; повторяемость действия; индикаторы (три раза, несколько раз); сопоставление.

В русском языке повторяемость действия может передаваться не только многократным значением НСВ, но и суммарным значением СВ. Но для китайских учащихся русского языка многократность действия передаётся только НСВ, когда в предложении есть чёткие сигналы, как *всегда, часто, обычно, несколько раз* и т.д., которые указывают на выбор НСВ в предложении. Но в некоторых ситуациях СВ также может выразить повторяемость, но в её суммарном значении. К сожалению, что в существующих использованных китайскими учащимися пособиях вообще не упомянуто такое значение СВ, но такое употребление часто встречается в живой речи, например, *В конце урока преподаватель два раза повторил домашние задания; Ученик написал трудное слово несколько раз, чтобы*

запомнить; Он **несколько раз поцеловал** ее на прощанье и т.п. Опора только на такие вербальные индикаторы, как *два раза, три раза, трижды* и т.п., иногда приводит к ошибкам при использовании глаголов СВ в суммарном значении в китайской аудитории.

Каковы способы при передаче повторяемости действия в родном языке учащихся? Приведем примеры из художественных работ и их переводы: *Прежде чем вывести первую букву, он несколько раз пугливо **оглянулся** на двери и окна, покосился на темный образ.* (Чехов. Ванька.) /*在开始写第一个字母前,他怯生生地朝门窗张望了几眼,偷偷地看了看黑黝黝的圣像。* *Пока реки ещё не стали, старик успел **несколько раз сходить** на охоту.* (Д. Мамин-Сибиряк. Зимовье на Студеной.) /*在封河之前,老人好几次**出去打猎**。* *Николай Петрович раз два **ударил** рукою по воротнику сыновней шинели.* (Тургенев. Отцы и дети.) /*尼古拉·彼得罗维奇用手**拍了**儿子军大衣领口**两下**。*

Перечисленные два предложения кажутся очень простыми с точки зрения не только русского языка, но и китайского. В китайском языке глаголы *张望/оглянуться, 出去/сходить, 拍/ударить* представляют собой результативные глаголы¹ (см. в конце текста), и в сознании носителя китайского языка, результативные глаголы могут обозначать повторяемость действия, поэтому они логично сочетают с такими счётными словами, как *几眼/несколько раз, 好几次/несколько раз, 两下/раз два*. Но мало кто из китайских учащихся может правильно выбрать вид русского глагола в таких ситуациях, поскольку китайские учебные пособия указывают, что многократное повторяющееся действие передаётся только НСВ, что, в общем верно, если не подвергнуть случай использования СВ суммарного со словом *раз* более тонкому семантическому анализу. В понимании студентов, когда речь идёт о многократности действия (*несколько раз, два раза*), остаётся убеждение, что в подобных случаях всегда нужно использовать только НСВ, а СВ должен обозначать

единичное и конкретное действие. При таком понимании неизбежно допускаются многочисленные ошибки. Итак, мы считаем, что видовые значения в учебных пособиях должны быть представлены в более тонком анализе и конкретных рекомендациях.

Следует обратить студентов большое внимание, что в суммарном значении действие представлено как повторяющееся несколько раз практически без перерыва в данной конкретной ситуации, т.е. действие происходит несколько раз, но в одно и то же время, поэтому воспринимается как одно целое [1, с. 49], а глагол НСВ используется для повторяющихся действий, разделённых длительным промежутком времени: *Вам надо несколько раз повторить этот звук, следя за положением губ; Каждый раз, когда он уезжал далеко, он повторял, как он любит её* [2, с. 14]. Кроме того, это значение хорошо иллюстрируют последовательные действия: *Он распечатал письмо, перечитал его несколько раз и положил на стол./ 他把信打印出来, 读了几遍, 然后放到了桌子上; Он подошел к двери, постучал несколько раз и, не дождавшись ответа, ушёл./ 他走到门边, 敲了几下门, 没有应答, 然后离开了* [3, с. 104]. Для китайцев последовательность действия в китайском языке тоже нетрудно понять. Значение предложения само по себе понятно.

Здесь важно провести сравнение значений многократности НСВ и суммарного значения СВ, в обеих ситуациях можно использовать слова *несколько раз, два раза*. Но в ситуации с глаголом СВ обозначается не разделённое по времени повторяющееся действие в одной и той же ситуации. А при использовании НСВ в значении повторяемости эти «разы» обязательно разделены по времени, осуществляются несколько раз в разное время, действие повторяется с интервалами, с длительным промежутком времени. Если сравнить это с предложением: *Каждый раз, когда он уезжал, он целовал супругу несколько раз*, видно, что в предложении имеются разделённые

временем неоднократные повторения действия (*каждый раз, когда...*), а это уже «территория» несовершенного вида.

На наш взгляд, в китайских пособиях не хватает суммарного значения, которое хотя и не является самым основным значением глагола СВ, но часто встречается в речевых ситуациях. У китайских учащихся это значение в противопоставлении с неограниченно-кратным НСВ вызывает большие трудности при изучении видов глагола.

Комментарий:

Глаголы в китайском языке подразделяются на глаголы полнозначные и глаголы вспомогательные. Полнозначные глаголы распадаются на глаголы нерезультативные и глаголы результативные.

Литература

1. Рассудова О.П. Использование видов глагола в русском языке. – М.: МГУ, 1968. – 140 с.
2. Ткаченко Н.С. Виды глагола в русском языке. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 40 с.
3. Гуревич В.В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Наука-Флинта, 2008. – 222 с.

Wang Xuemei, PhD student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ERRORS AND THEIR CAUSES WHEN USING THE PERFECTIVE ASPECT IN THE SO-CALLED SUMTOTAL MEANING IN THE CHINESE AUDIENCE

This article analyzes the errors and their causes in the Chinese audience when explaining the repeatability of actions, clear explanation of the differences in these meanings, comparison of ways of transferring in the Chinese language and methodological comments are given.

Key words: *sumtotal meaning of the perfective aspect; multiplicity of the imperfect aspect; repeatability of action; indicators (three times, several times); comparison.*

Ван Чэн, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
707457713@qq.com

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ФИЛОЛОГАМИ

Статья посвящена анализу современной лингводидактической терминологии в русском языке. Рассматриваются различные типы лингводидактических терминов, их значение и употребление с точки зрения обучения китайских студентов-филологов.

Ключевые слова: *терминология; лингводидактика; русский язык; лексикология, словарь; лингводидактическая терминология.*

В курсе подготовки китайских филологов русистов важное место играет изучение профессиональной терминологии. Формирование профессиональной компетенции невозможно без владения понятийным аппаратом данной области знаний. Основным источником знакомства студентов с лингводидактической терминологией является учебная литература и лекций преподавателей. Знание методической терминологии является основой для усвоения учебной информации и формирования профессиональной компетенции. Профессиональная компетенция – это «способность преподавателя к успешной профессиональной деятельности, которая включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умениями

по организации деятельности учащихся и по управлению такой деятельностью» [1, с. 229-230].

Обучение языку специальности возможно уже на начальном этапе обучения на филологическом факультете. Изучение профессиональной терминологии является важной задачей, ей нужно уделять особое внимание в учебном процессе. Необходимо помнить, что методика преподавания иностранных языков имеет свой понятийно-терминологический аппарат, который образован под влиянием целого ряда естественных, технических и гуманитарных наук. Именно поэтому при изучении лингводидактической терминологии необходимо учитывать межпредметные связи. Обучение терминологии невозможно без работы с терминологическим словарем. Важной особенностью подобного словаря терминов является то, что его выбор терминов, способы толкования должны быть направлены на цели и задачи обучения. Словарь в обязательном порядке должен показывать системные связи лексических единиц.

Стоит отметить, что терминология современной методики преподавания языков требует систематизации и уточнения дефиниций. Например, много споров вызывает толкование и соотношение терминов компетенция, компетентность, компетентностный подход [4, с. 37]. Споры вызывает соотношение терминов текст и дискурс, лингвострановедение и лингвокультурология и др. Известный ученый Е.И. Пассов, например, критикует некоторые процессы, происходящие в формировании понятийно-терминологического аппарата. Он отмечает, что современный понятийно-терминологический аппарат состоит из разнородных единиц, из устаревшей терминологии, заимствований, а также профессионального жаргона. Е.И. Пассов считает, что необходимо создание понятийно-терминологического аппарата на методологическом уровне [3, с. 17-18].

В русском языке формируется свой понятийный аппарат, используются термины, которые не всегда имеет соответствие в других языках, к ним относятся, например, следующие

термины: лингводидактика, языковая (речевая) личность, логоэпистема, лингвокультурема, лингвострановедение, фоновая лексика и фоновые знания, иноязычное образование и др.

В методике обучения иностранным языкам наряду с терминами методика широко используется также термин «лингводидактика». Данный термин ввел академик Н.М. Шанский в 1969 г. Лингводидактика – «общая теория обучения языку; исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойязычия) или билингвизма (двухязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся» [2, с.36-37].

Ученые не пришли к общему мнению по поводу термина «лингводидактика». Некоторые ученые считают понятия «методика» и «лингводидактика» синонимами (большинство). Еще одна группа исследователей считает, что методика и лингводидактика – это самостоятельные термины, они имеют право на самостоятельное существование (Л. В. Московкин, А.Н. Щукин).

В научно-методической литературе возникает большой интерес к понятию «языковая личность». Научное определение термин «языковая личность» получил в 80-е годы в работах Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова. Именно эти ученые занялись исследованием и подробным описанием этого понятия. Ю. Н. Караулов утверждал, что нельзя создать эффективную модель обучения языку до тех пор, пока мы не обратим свой интерес к языковой личности. Однако в современной литературе ученые этот термин не получили однозначного толкования.

Е. И. Пассов выдвинул понятие, которое получило название «иноязычное образование». Это понятие занимает особое место в методике преподавания языкам. Ученый разграничивает понятия «обучение» и «образование», указывая на то, что у них различны цели и содержание. Таким образом, автор предлагает заменить термин «обучение иностранным языкам» на «иноязычное образование» [3, с. 15].

В преподавании иностранных языков также важен лингвострановедческий аспект, так как любой язык тесно связан с культурой той страны, в которой он господствует. Данный вопрос привлек внимание таких известных исследователей как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Лингвострановедение – «область методики, которая связана с исследованием путей и способов ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство языка». Таким образом, авторы данного понятия дают свое определение лингвострановедения – «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [1, с. 128].

Несколько иное значение имеет термин лингвокультурология, под этим термином понимается наука, изучающая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка. С лингвострановедением связано вытекает еще одно понятие – логоэпистема. Этот термин введен в работах В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой для обозначения языкового выражения закрепленного через общественную и культурную память следа отражения действительности в сознании носителей языка.

Все эти термины требуют толкования и перевод на китайский язык. Многим из них трудно найти соответствия в китайском языке. Обычно тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, позволяющих запомнить семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой и формальной совместимости, а также усвоить звукопроизносительный образ слова. Лексические упражнения обычно делятся на три основные категории, направленные

на: 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой; 2) формирование словосочетаний (синтагматические связи слов), 3) понимание связи данного слова с другими словоформами (парадигматические связи слов). На завершающем этапе обучения студентов-филологов необходимо сформировать умения использовать лингводидактические термины в устном и письменном профессиональном общении.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Московкин Л.В. Содержание методологического раздела современной методики преподавания иностранных языков // Русский язык за рубежом, 2006, № 5. - с. 33 – 37.
3. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. М.: Златоуст, 2009. – 124 с.
4. Щукин А. Н. Компетенция, компетентность и компетентностный подход // Современная коммуникативистика, 2011, №1. – с. 36-38.

Wang Cheng, PhD student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TERMINOLOGY IN LANGUAGE COURSES FOR CHINESE STUDENTS

The article considers the development of terminology of language teaching in Russian from point of view of using and explanation. Special attention focused on problems of using terms in language courses for Chinese students.

Key words: *term; language teaching; Russian; lexicology; dictionary; terminology of language teaching.*

Васильева Юлия Александровна, кандидат филологических наук,
Главный редактор Издательского дома «Астраханский университет»,
Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия
gis_00@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются возможности работы с поэтическим текстом при обучении РКИ в рамках коммуникативного подхода в лингвометодике. Приводятся фрагменты методической разработки стихотворения Эдуарда Асадова для чтения в иностранной аудитории.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; поэтический текст; чтение; коммуникативный подход; лингвометодика.*

Главный принцип коммуникативного подхода в лингвометодике обучения РКИ гласит, что обучение языку невозможно без учёта особенностей процесса коммуникации, поэтому фундаментом обучения является модель реального общения. Реализация названного подхода предполагает организацию учебного процесса, при которой у обучающихся есть возможность понимать русскую речь и выражать свои мысли на русском языке. При этом речемыслительная деятельность на изучаемом языке строится на ситуациях естественного общения. Это означает, что преподаватель, отбирая для занятий языковой материал, должен способствовать не пассивному накоплению обучающимися знаний о языке, а активному владению языковым материалом.

Несомненно, касается это и чтения аутентичных художественных текстов на занятиях РКИ как

коммуникативной деятельности: «Чтение иноязычного художественного текста в лингводидактических целях, т.е. на языковом учебном занятии, может (или должно) быть организовано по модели соответствующего реального акта коммуникации (насколько это возможно), тем более что основной целью практического курса иностранного языка является именно обучение речевому общению на изучаемом языке» [2, с. 139]. Таким образом, главная цель работы над художественным текстом на уроке – это понять его, а более масштабная цель – научить студентов речемыслительной деятельности на русском языке. В результате у каждого учащегося появляется собственная интерпретация текста, и каждый затем по-своему будет оперировать полученными навыками речемыслительной деятельности в проблемных ситуациях общения.

Мы не просто предъявляем учащимся поэтический текст на русском языке, а воссоздаём на занятии процесс чтения. Работу с поэтическими текстами можно начинать уже на начальном этапе изучения русского языка: «с одной стороны, учащиеся знакомятся с разнообразием лексического и грамматического материала, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность и расширяются культурологические знания» [3, с. 144].

В лингвометодике определены принципы отбора текстов для занятий (принцип аутентичности, методической ценности, познавательности, учёта уровня владения языком, тематический принцип и др.), однако главным критерием был и остаётся интерес обучающихся, без которого преподавателю будет крайне затруднительно организовать «выход в речь». Целесообразным будет выбор стихотворения, в котором присутствует одна или несколько сюжетных линий, поскольку наличие сюжета значительно влияет на узнавание и понимание читателями ситуации текста.

Рассмотрим пример работы с поэтическим текстом. Занятие построено на основе стихотворения Эдуарда Асадова «Ах, как всё относительно в мире этом!».

Эдуард Аркадьевич Асадов (1923–2004)

Русский поэт и прозаик, герой Советского Союза. Родился в армянской семье. Его родители были учителями. После смерти отца в 1929 году Эдуард Асадов переехал с матерью в Свердловск, где в 1941 году окончил школу. Через неделю после выпускного вечера началась Великая Отечественная война. Асадов ушёл добровольцем на фронт. Через три года в боях за Севастополь он получил тяжёлое ранение осколком снаряда в лицо. Врачи не смогли сохранить ему глаза, и с того времени Асадов был вынужден до конца жизни носить чёрную полумаску на лице.

Эдуард Аркадьевич – автор 47 книг. Он писал стихотворения, поэмы, рассказы, переводил стихи поэтов Грузии, Калмыкии, Казахстана, Узбекистана.

1. Предтекстовая работа

А. Знаете ли вы имена русских поэтов? Чьи стихотворения вам знакомы? Вы читали их на родном языке или на русском? Имя Эдуарда Асадова вам известно?

Б. Стихотворение Эдуарда Асадова, которое вы будете читать, называется «Ах, как всё относительно в мире этом!». О чём может быть этот текст? Как вы думаете, почему поэт выбрал для первой строки стихотворения восклицательное предложение и междометие «ах»?

2. Притекстовая работа

А. Чтение стихотворения «Ах, как всё относительно в мире этом!» преподавателем.

Б. Работа над ключевыми словесными образами, понимание значений языковых единиц:

– Сколько героев в этом стихотворении? Найдите в стихотворении слова, которым автор называет их. Какой части речи эти единицы?

(герои стихотворения – (1) студент, (2) «кто-то», (3) «третий какой-нибудь человек», (4) больной, и (5) «те, кого в мире уж больше нет»).

– В тексте есть «кто-то», «третий какой-нибудь человек», «те, кого в мире уж больше нет». О ком идёт речь? По каким словам можно это понять?

В. Выявление смысла языковых единиц:

– Как ещё можно назвать студента? (больного? Людей, которых больше нет в мире? и т.д.).

– Подберите синонимы этих слов и попробуйте распределить их по стилям: стилистически сниженный, нейтральный (общеупотребительный) или книжный.

– Как вы думаете, почему Асадов не называет прямо влюблённого, пожилого человека и людей, которые уже умерли, а использует для создания их образов неопределённые местоимения «кто-то», «какой-нибудь» и указательное «те»?

– Обратите внимание на то, как автор использует частицу «бы»: «кто-то сказал бы ему сейчас», «третий какой-нибудь человек улыбнулся бы», «больной <...> усмехнулся бы», «те, кого в мире уж больше нет, если б дали им слово сейчас, сказали». Какое значение выражает эта частица? Автор описывает, как герои стихотворения беседуют и возражают друг другу на самом деле, или какой у них мог бы состояться разговор, но на самом деле они друг с другом даже не знакомы?

Г. Уровень представлений.

– Представьте, как выглядит в стихотворении студент? Во что он одет? В какой позе он сидит или, может быть, стоит? Во что он одет? В тексте он «глядит в окно», а где может находиться это окно?

– Как вы понимаете строчки «На душе у студента темным-темно», «все радости за спиной»? Какие чувства испытывают герои?

– У каждого из героев какая-то проблема, неприятная ситуация. Какими словами автор называет проблемы персонажей? Чем огорчён студент? А почему грустит больной? и т.п.

В конце притекстовой работы мы считаем целесообразным вернуться к обсуждению названия

стихотворения. Если на этапе предтекстовой работы мы обратили внимание учащихся на конструкцию фразы, вынесенной в заголовок, и предложили подумать о содержании текста до его прочтения, то завершить аудиторную работу над текстом нужно, закладывая в сознании читателей основы понимания всего текста.

Таким образом, коммуникативный потенциал поэтического текста реализуется при условии, если преподаватель грамотно решил свою задачу – задействовал рефлекссию учащихся-читателей через побуждение рассуждать, работать с контекстом, высказывать языковые догадки, выражать свои мысли на русском языке.

3. Послетекстовая работа

Просмотр видеороликов с декламацией стихотворений Э. Асадова с целью включения прочитанного художественного текста в более широкий литературный и культурный контекст.

Литература

1. Игнатова И. Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // Мир русского слова. 2007. № 3. С. 69–72.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? – СПб.: Златоуст, 2015.
3. Попадейкина И. В. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Вроцлав, 2012. – С. 136–144.

Vasilieva Julija Aleksandrovna, candidate of Philological Sciences, Chief editor of Publishing House “Astrakhan University”, Astrakhan State University, Astrakhan, Russi

COMMUNICATIVE POTENTIAL OF THE POETIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the possibility of working with the poetic text in teaching Russian as foreign in the framework of the communicative approach in linguistic methodology. Are snippets methodological development of the poem Eduard Asadov read to a foreign audience.

Key words: *Russian as a foreign language; poetic text; reading; communicative ap-proach; linguistic methodology.*

Вашутина Ольга Юрьевна, доцент, Автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия

vashutina@mail.ru

Закарлюка Валентина Андреевна, старший преподаватель, Автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия

zak.val.@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА СИНКВЕЙН НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются возможности применения синквейна при обучении русскому языку как иностранному на этапах предвузовской подготовки и основного курса обучения в военном вузе. Представлен опыт составления синквейнов.

Ключевые слова: *синквейн; русский язык как иностранный; иностранные обучающиеся.*

Задачи формирования у иностранных обучающихся умений во всех видах речевой деятельности обязывает преподавателя искать наиболее эффективные пути обучения. В этой связи целесообразно рассмотреть возможности, которые открывает метод синквейна.

Мы поддерживаем мнение о том, что наиболее эффективным методом обучения является то, которое ориентировано на обучающегося. Именно в этом случае обучение становится наиболее эффективным. [1, с.73]

Иностранные курсанты с первых дней обучения на подготовительном курсе должны активно включиться в учебный процесс, потому что перед ними встает вопрос о необходимости формирования коммуникативной компетенции как в рамках повседневно-бытовой, так

и в учебно-профессиональной сферах общения. Многие наши коллеги используют принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности), который «предусматривает предпочтения обучающихся в учебно-профессиональной сфере общения». [1, с. 74] Поэтому преподаватель должен иметь четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения, что в дальнейшем определит «выбор методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных целей». [1, с.113]

Вооружить обучающихся прочными коммуникативными навыками – одно из важнейших программных требований, которое при обучении русскому языку как иностранному доставляет преподавателю, пожалуй, больше всего хлопот. От того как преподаватель определит коммуникативные умения, необходимые курсанту, во многом зависит организация системы обучения речевой деятельности на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

На нашей кафедре в практике преподавания русского языка как иностранного обучающимся из дальнего зарубежья применяются такие технологии обучения, как ролевые игры, кейсы, мультимедийные технологии и технологии критического мышления (кластер, синквейн, инверс, «толстые и тонкие» вопросы и др.).

Личный опыт выдвинул использование приема «синквейн», сочетающегося с преемственно-перспективным способом введения нового материала, при котором вновь изучаемая лексическая тема включается в уже известные курсантам конструкции.

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Первая строка – имя существительное. Это и есть тема синквейна. Вторая – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна; третья – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна; четвертая – целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого обучающийся

высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная фраза в контексте темы. Пятая строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение. Понятно, что тема синквейна должна быть по возможности эмоциональной и актуальной для обучающихся.

Применить на практическом занятии прием синквейна в полном объеме получается не всегда, часто используются отдельные методические элементы или их совокупность.

Приведем пример составления синквейнов на различных этапах занятия по теме «Известные люди». Еще не познакомившись с темой занятия, курсанты смотрят фрагмент фильма «Юрий Гагарин». На слайде демонстрируется неполный синквейн:

Известный, первый
Летать, изучать, смотреть
Он первый космонавт мира.
Человек

Курсанты должны понять, почему предложен именно такой синквейн, и озвучить тему занятия. Далее рассказывают о том, что им известно об этом человеке, информация в виде синквейна записывается на доске и в тетрадах. Затем курсантам предлагается текст о первом космонавте. После прочтения они составляют синквейн.

Гагарин
Смелый, веселый, первый
Решить, взять, тренироваться, полететь
Гагарин — первый человек, который полетел в космос.
Космонавт

На этапе закрепления изученного материал по теме занятия курсанты рассказывают о Гагарине, используя составленный синквейн. Этот прием органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических навыков и дает возможность преподавателю оценить уровень усвоения курсантами ранее пройденного материала.

Например, перед чтением текста «Калашников Михаил Тимофеевич» курсанты составляют синквейн, показывающий уровень усвоения курсантами грамматической темы занятия «Выражение предиката именем существительным» и их словарный запас по специальности:

<p>Калашников Умный, трудолюбивый, смелый Создать, основать, исследовать Он умный <i>человек</i> — он создал автомат. Оружейник</p>	<p>Автомат Быстрый, хороший, популярный Стрелять, разбирать, собирать Солдат разбирает хороший автомат. Оружие</p>
---	--

После прочтения текста и выполнения заданий к нему содержание синквейна усложняется:

<p>Калашников Известный, российский, мужественный Создать, разработать, награждать Известный российский конструктор создал автомат, который получил название «Автомат Калашникова». АК-47</p>	<p>Автомат Первый, лучший, популярный Стрелять, использовать, беречь, чистить Автомат Калашникова используют в армиях многих стран. Стрелковое оружие</p>
---	---

На занятиях для закрепления изученной лексической темы «Моя страна» составляется синквейн «Страна»:

Страна
Красивая, большая, спокойная, холодная, богатая
Работать, отдыхать, играть, жить
В красивой стране, которая называется Саудовская Аравия, живёт моя семья.
Дом

Работая с курсантами старших курсов, мы составляем синквейны после обсуждения вопросов, интересующих современную молодежь и в основе которых обязательно лежит какая-либо проблема, – это темы «История возникновения праздников страны изучаемого языка», «Традиции и обычаи страны изучаемого языка», «Свободное время молодежи», «Взаимоотношения отцов и детей», «Что

есть счастье?», «Институт моей мечты», «Если друг оказался вдруг...», «Место России в цивилизационном процессе?». Как правило, работы всегда получаются интересными. Приведем примеры синквейнов:

<p>Друг</p> <p>Любезный, достойный, честный, настоящий</p> <p>Поможет, не обманет, не предаст, не держит обид</p> <p>Друг от глаз далеко, но к сердцу близко</p> <p>Человек (курсанты Р. Таджикистан)</p>	<p>Россия</p> <p>Парад Победы, настоящие мужчины, вооруженные силы</p> <p>Защищает свой народ, думает о будущем, развивается</p> <p>Россия – удивительная страна</p> <p>Будущее (курсанты Р. Лаос)</p>
---	--

В завершение отметим, что использование метода синквейна на практических занятиях по русскому языку как иностранному помогает решать следующие образовательные задачи: определение обучающимися темы занятия, оценка выполнения самостоятельной (домашней) работы, закрепление изученного лексического материала, обобщение работы по тексту и обобщение пройденной темы. Кроме того, прием синквейна развивает творческие способности обучающихся, и у них появляется личная ответственность за свою работу.

Литература

1. Шукин А.Н. Методика преподавания русского как иностранного. – М.: Высш.шк., 2003. – 334 с.

Vashutina Olga Yuriyevna, associate Professor, Tank Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia

Zakarluka Valentina Andreevna, lecturer Tank Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia

REALIZATION OF «CINQUAIN» TEACHING TECHNIQUE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article regards the opportunities of “cinquain” technique realization at the lessons of Russian as a foreign language at the stages of pre-university and basic training at a military school. The authors present the experience of composing cinquains.

Key words: *a cinquain; Russian as a foreign language; foreign students.*

Верещагина Анна Николаевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны Ярославль, Россия
AlyutaVer@hotmail.com

Верещагина Ольга Николаевна, доцент кафедры иностранных и русского языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Россия
olgavereshchagina@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАБОТЫ С ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

В статье рассматривается возможность использования художественного текста в качестве основы работы с грамматическим материалом на занятии по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *художественный текст; этап введения нового материала; новый грамматический материал; русский язык как иностранный.*

В условиях ограниченного времени, с учетом восприятия иностранными учащимися русского языка как посредника для приобретения знаний на занятиях по дисциплинам, непосредственно связанным с будущей специальностью (особенно в техническом вузе), одной из наиболее актуальных, на наш взгляд, проблем становится низкий уровень мотивации студентов к обучению. Причины могут быть разными: трудности, возникающие при овладении грамматикой, необходимость запоминать большой объем информации и т. д. В связи с этим возникает необходимость вызвать интерес к изучаемому предмету, активизировать деятельность на занятии. Средством для достижения данной цели может служить текст, позволяющий не только репрезентировать определенную грамматическую категорию,

тот или иной страноведческий материал, но и одновременно пополнить лексический запас обучающихся, расширить их кругозор. Текст также является основой для развития умения анализировать, высказывать собственную точку зрения и аргументировать ее.

Важную роль при подготовке обучающихся к реальной языковой практике, выработке у них навыка смыслового восприятия играют художественные тексты. Отметим, что, как правило, на занятиях по РКИ при работе с художественными текстами основное внимание уделяется их смысловому наполнению, то есть проводится работа по чтению, анализу, продуцированию монологического высказывания. Однако текст может быть интересен не только с точки зрения содержания, но и в качестве дополнительного средства для объяснения (закрепления) грамматического материала, причем в этом случае, с нашей точки зрения, допустимо использование не только текстов, созданных носителями языка, но и переводов.

Практика показывает, что одним из наиболее «удобных» для использования на занятии текстов является стихотворение. Небольшой объем позволяет провести комплексную работу: организовать фонетическую разминку, провести обсуждение содержания (речевую разминку) и использовать его для введения грамматического материала. Так, например, в рамках изучения сложноподчиненных предложений с придаточными определительными со словом «который» вниманию учащихся нами было предложено стихотворение «Дом, который построил Джек» в переводе С. Я. Маршака.

В начале работы с текстом обучающиеся могут высказать собственное мнение о содержании стихотворения, исходя из его названия. Затем следует этап предъявления самого текста (или его фрагмента). Текст может быть написан на доске, спроецирован на экран или выдан в качестве раздаточного материала каждому студенту. Сначала преподаватель сам читает стихотворение, затем, в зависимости от уровня группы, фрагмент произведения

может быть прочитан одним из обучающихся или всей учебной группой: *«Вот дом, который построил Джек/ А это пшеница/ Которая в тёмном чулане хранится/ В доме, который построил Джек/ А это весёлая птица-синица/ Которая часто ворует пшеницу/ Которая в тёмном чулане хранится/ В доме, который построил Джек/ Вот пёс без хвоста/ Который за шиворот треплет кота/ Который пугает и ловит синицу/ Которая часто ворует пшеницу/ Которая в тёмном чулане хранится/ В доме, который построил Джек/ А это старушка, седая и строгая/ Которая доит корову безрогую/ Лягнувшую старого пса без хвоста/ Который за шиворот треплет кота/ Который пугает и ловит синицу/ Которая часто ворует пшеницу...»* [3, с. 1-6]

Отметим, что работа с текстом может проводиться с использованием одноименного мультфильма. В этом случае, обучающиеся сначала смотрят видеофрагмент, далее они читают стихотворение, затем смотрят повторно и одновременно следят по тексту. Использование видеоряда позволит активизировать работу на занятии и привлечь внимание учащихся к изучаемому материалу.

В продолжение работы преподаватель может задать обучающимся следующие вопросы, ответы на которые должны подвести учащихся к формулировке темы занятия: 1. выделите грамматическую основу первого предложения (если группа достаточно сильная, можно предложить определить тип простого односоставного предложения, входящего в состав сложного); 2. какое это предложение: простое или сложное; 3. с помощью какого союза присоединяется придаточная часть к главной в сложноподчинённом предложении; 4. какой вопрос можно задать от главной части к придаточной; 5. в каких случаях мы задаём вопрос: «Какой?» (для получения информации о характеристиках, свойствах предмета, для определения предмета, выделения его из ряда однородных). После этого обучающимся объявляется тема занятия «Выражение определительных отношений в сложном предложении». Далее преподаватель обращает внимание студентов на место

придаточного определительного в сложном предложении: определительные предложения, как правило, стоят сразу после определяемого слова. Предлагаются предложения для проведения анализа: 1. «А это пшеница, которая в тёмном чулане хранится...», «А это весёлая птица-синица, которая часто ворует пшеницу...», «Вот пёс без хвоста, который за шиворот треплет кота...»; 2. «Вот дом, который построил Джек», «А это старушка, седая и строгая, которая доит корову безрогую, лягнувшую старого пса без хвоста, который за шиворот треплет кота, который пугает и ловит синицу...». Учащиеся определяют род и число существительных и слова «который» в первой и второй группах предложений. Для этого вначале задают вопросы (построил (что?) дом, в чулане хранится (что?) пшеница, и т.д.), выясняют, что «который» заменяет в данных предложениях слова «пшеница», «птица-синица», «пес», «дом», «старушка», «кот», делают вывод, что род и число зависят от рода и числа определяемого придаточным существительного (преподаватель может также объяснить, что «который» – местоимение, предложить определить, какие слова заменяет оно в предложениях). Далее студенты выясняют, что падеж союзного слова и существительного в первой группе проанализированных предложений совпадает, однако во второй отличается (за исключением слова «старушка»). Делается вывод, что падеж слова «который» не зависит от определяемого существительного, а зависит от роли в предложении. Учащиеся самостоятельно формулируют «правило» определения формы союзного слова в предложении. Затем обучающиеся выполняют упражнения, направленные на отработку и закрепление изучаемого материала. Этот же текст может быть использован для работы над заменой придаточного определительного причастным оборотом и наоборот.

Необходимо отметить, что стихотворение благодаря ритму и несложной лексике легко запоминается и может служить своего рода мнемоническим приёмом. Безусловно, отбираемый материал должен не только соответствовать

теме занятия, уровню владения языком учащихся, но и вызывать интерес, так как именно то, что производит впечатление, заинтересовывает, способствует более глубокому усвоению знаний, запоминанию материала. Опыт показал, что успешно могут быть использованы на занятии стихотворения, посвященные дружбе, мудрости, жизни, любви (например, рубаи Омара Хаяма).

В заключение подчеркнём, что художественный текст является универсальным материалом, позволяющим не только познакомить иностранных обучающихся с особенностями мировосприятия носителей изучаемого языка, но и провести работу с новыми грамматическими явлениями, сделать процесс обучения более интересным, повысить мотивацию студентов к овладению языком.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - СПб.: Златоуст, 1999. – 448 с.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. - СПб.: Златоуст, 2015. - 264 с.
3. Маршак С. Дом, который построил Джек / С. Маршак. – М.: Малыш, 1989. – 16с.

Vereshchagina Anna Nikolaevna, teacher of chair of foreign and Russian languages, Yaroslavl Higher Military, School of Air Defence, Yaroslavl, Russia

Vereshchagina Olga Nikolaevna, docent of chair of foreign and Russian languages, Yaroslavl Higher Military, School of Air Defence, Yaroslavl, Russia

ARTISTIC TEXT AS THE BASIS OF THE GRAMMAR MATERIAL

The article deals with the possibility of using literary text as the basic grammatical material at the lesson of Russian as a foreign language.

Key words: *literary text; introducing new material; new grammatical material; Russian as a foreign language.*

Веселовская Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук,
Москва, Россия
tatianus2006@yahoo.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВЫХ СИСТЕМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Доклад посвящен описанию диалоговых систем (чат-ботов) как одного из инструментов повышения эффективности обучения РКИ. Чат-бот понимается как программа, создаваемая для оказания консультационной поддержки учащимся путем автоматического ведения дискуссии.

Ключевые слова: *диалоговые системы; чат-бот; русский как иностранный.*

В настоящее время использование современных технологий в сфере исследования и преподавания русского языка происходит достаточно активно. Пользователи сравнительно легко осваивают новые технологии и применяют их в работе. Например, тесты и словари в электронном виде, видео-лекции и вебинары т.д. Одни инновации не меняют традиционную систему образования, но упрощают и автоматизируют часть работы, другие, напротив, могут привести к существенным изменениям. В частности, работы в области исследования искусственного интеллекта и автоматической обработки текста показывают возможность ведения диалога на естественном языке между человеком и машиной. Для этих целей создаются интеллектуальные диалоговые системы (чат-боты), которые могут инициировать и поддерживать общение в рамках типичных сценариев.

Первой программой, созданной для имитации речевого поведения, является ELIZA (Элизе). Она была разработана Джозефом Вейценбаумом в 1966 году и предназначена для «встреч» с психотерапевтом. Данный виртуальный собеседник реагировал на ключевые слова в реплике человека, используя метод активного слушания. В настоящее время создано большое количество чат-ботов для самых разных целей и задач (Рейтинг ботов The Bot Power 2016) [3]. Особенно активно они применяются в сфере обслуживания: для автоматизированной поддержки клиентов разных магазинов, банков.

Диалоговые системы используются при изучении иностранных языков. М.Ю. Лебедева отмечает, что «в обучении иностранному языку чат-боты могут выполнять конкретные задачи: инициировать беседу и в какой-то мере поддерживать ее; дисциплинировать учащегося и мотивировать его к регулярным занятиям; оказывать помощь, отвечая на самые распространенные вопросы» [2]. Яркими примерами подобных программ являются Andy, Leslie, которые помогают в изучении английского языка. Разработка русскоговорящего чат-бота, помогающего в освоении русского языка как иностранного, является перспективным и интересным направлением.

На данный момент Институт Пушкина с партнерами создает чат-бот как инструмент расширения и оптимизации комплексной технической, консультационной, тьюторской поддержки, в том числе с использованием возможностей голосового перевода в режиме реального времени. Внедрение интеллектуальной диалоговой системы на портале позволит уменьшить нагрузку на консультационный персонал портала, а также сделает доступным получение ответов на вопросы пользователей портала круглосуточно.

Интеграция чат-бота в учебный процесс позволяет снизить уровень стресса для учащихся. Чат-бот позволяет ориентироваться в информационно-образовательной среде, быстро, точно и корректно реагируя на запросы пользователей. В случае если какой-то вопрос выходит

за рамки компетенции чат-бота, то он перенаправляет вопрос непосредственно в отдел технической поддержки портала.

Чат-бот – это программа, разрабатываемая для оказания консультационной поддержки учащимся путем автоматического ведения дискуссии. Инновационность данного продукта заключается в его принципиальной оперативной обновляемости и расширении новыми рубриками (темами). Можно усложнять синтаксические ряды, добавлять ключевые слова, которые чаще всего используют пользователи для описания каких-то конкретных проблем.

При разработке интеллектуальных диалоговых систем лингвисты сталкиваются с рядом трудностей. В частности, необходимо предугадать запросы пользователей и встроить максимальное количество синонимических рядов в базу данных программы. При этом программа должна уметь распознавать ошибки и опечатки, находить близкие шаблоны, даже если часть слов в запросе пропущены. И.С. Ашманов отмечает, что для диалога на естественном языке «нужна очень специфическая семантическая поисковая машина по обобщённым шаблонам реплик, «...» в этой поисковой машине должна быть встроена машинная морфология (обработка словоизменения), зачатки синтаксического разбора, словари синонимов и прочее» [1].

Интерактивный подход в обучении РКИ предполагает наличие обратной связи, а чат-бот позволяет находиться в постоянном диалоге с учащимися. Виртуальный собеседник будет способствовать удержанию привлечённых на портал пользователей, поддержанию интереса обучающихся к русскому языку, совершенствованию условий для продвижения русского языка, российской культуры и образования на русском языке мире.

В дальнейшем роботизированный диалог в виде имитации живого общения возможно интегрировать непосредственно в учебный процесс для отработки коммуникативных заданий.

Грамотная интеграция новейших достижений IT-отрасли и прикладной лингвистики и лингводидактики позволяют

создавать актуальные и эффективные инструменты в обучении РКИ.

Литература

1. И.С. Ашманов Речь и текст станут основным каналом общения с компьютерами и бытовыми устройствами URL: http://firrma.ru/data/interview/1706/?view_comments=yes (дата обращения: 20.11.2017г.)

2. М.Ю. Лебедева Технологии и русский язык: три тенденции, за которыми стоит следить в новом году URL: <http://www.pushkin.edu.ru/news/detail.php?ID=7992> (дата обращения: 20.11.2017г.)

3. Рейтинг ботов The Bot Power 2016 URL: <https://geektimes.ru/company/mailru/blog/277012/> (дата обращения: 20.11.2017г.)

Veselovskaya Tatiana Sergeevna, Ph.D, Moscow, Russia

USING DIALOGUE SYSTEMS WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The report is devoted to the description of dialogue systems (chatbots) as one of the tools for increasing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language. Chatbot is understood as a program, created to provide consulting support to students through an automated discussion.

Key words: *dialogue systems; chatbot; Russian as a foreign language.*

Вик Наталья Олеговна, Трондхейм, Норвегия
natalia.wik@getmail.no

ТИПИЧНЫЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ С РОДНЫМ ЯЗЫКОМ НОРВЕЖСКИМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

В докладе речь идёт об основных типичных артикуляционных ошибках на сегментном уровне у обучаемых – носителей норвежского языка.

Ключевые слова: *фонетика; сегментный уровень; типичные ошибки; носители норвежского языка.*

В современном мире без границ изучение иностранного языка давно является не самоцелью, а необходимой частью профессионального образования и/или осознанным мотивом, позволяющим путешествовать, знакомиться и общаться с представителями других культур и традиций.

Согласно исследованию, проведенному Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина по заказу Министерства связи и массовых коммуникаций РФ и Министерства образования и науки РФ, потребность в изучении русского языка за пределами РФ в мире составляет 125 млн человек [2].

Изучая иностранный язык, люди зачастую предпочитают овладеть грамматикой и лексикой, не обращая особого внимания на фонетику, письмо и чтение. Между тем фонетические ошибки могут не только затруднить коммуникацию, но и привести к непониманию, казусным ситуациям и формированию нежелательных стереотипов.

В связи с этим актуализируется роль и значение фонетики как равноправной составляющей при овладении иностранным языком.

В отечественной методике преподавания РКИ проблема преподавания фонетики практически не потеряла своей актуальности, являлась и является предметом исследования на протяжении многих лет. Анализ работ по данной проблеме позволяет утверждать, что теоретические воззрения советских языковедов находят свое воплощение и развитие в современных исследованиях РКИ по различным направлениям.

Одним из принципов преподавания иностранных языков российской методической школе является принцип учета родного языка обучаемых. Несмотря на то, что Норвегия находится в группе стран мира с повышенным спросом на программы изучения русского языка и русскоговорящих специалистов [2], национально-ориентированных учебников для учащихся с исходным языком норвежским, изданных российскими издательствами, к сожалению, нет. Норвежские учебники РКИ не свободны от стереотипов и в плане фонетики имеют только вводно-фонетические курсы. Авторство вводно-фонетических курсов принадлежит одному и тому же университетскому преподавателю, поэтому оба курса с небольшими отличиями в содержании методически совпадают. Курсы построены с учетом родного языка учащихся, но при этом они не принимают во внимание ни особенности артикуляционных баз обоих языков, ни опыт и достижения российской методики преподавания фонетики РКИ.

В данной статье мне представляется целесообразным представить собственные наблюдения, сделанные в ходе вводного курса русского языка для студентов и преподавателей Норвежского университета естественных и технических наук. Курс проводился с февраля по апрель 2016 в библиотеке университета в Трондхейме один раз в неделю и состоял всего из 18 часов. Основной дидактической целью было обучение элементарным навыкам техники письма и чтения с тем, чтобы обучаемые могли ориентироваться в библиографии на русском языке по своей дисциплине, переводить со словарем и при желании

(самостоятельно) продолжить изучение русского языка. Предполагалось также узнать, насколько присутствует интерес к изучению русского языка в городе, а не только в университете (на курс мог прийти любой желающий), кто возможная целевая группа при организации курса РКИ в будущем. Курс был бесплатным, документ о прохождении курса обучаемым не выдавался. На курсе побывало больше 30 человек, костяк составил 12 человек. Возраст – от студентов до пенсионеров, уровень владения русским языком – от нулевого до начального. Из 12 человек, прошедших курс от начала до конца, двое обучаемых пришли на курс с нулевым уровнем знаний по русскому языку. Пять человек изучали РКИ ранее, у четверых – русскоговорящий член семьи, у одного обучаемого – русскоговорящие родители. Особо хотелось бы отметить тот факт, что обучаемые пришли на курс не только с мотивацией и интересом, но и с установкой «русский язык трудный».

Слухо-произносительные трудности обучаемых определялись с помощью наблюдения и беседы. Анализ экспериментальных данных показал, что у большинства обучаемых не было особых трудностей, связанных с восприятием звуков русского языка изолированно и в слове. Обучаемые могли отличить гласный [ы] от [и] и [у], услышать [ч´] и [ш:´], услышать разницу между мягкими и твёрдыми согласными или изменение качества звука, связанное с редукцией или оглушением. Обучаемые могли также правильно услышать ударный слог в слове. Слуховая перцепция для большинства не представляла особых затруднений. Но самостоятельное произнесение как изолированных звуков, так и звуков в слове или в предложении, наталкивалось на большие трудности. Высокий уровень владения перцептивными навыками диссонировал с очень низкими компетенциями как в области артикуляции отдельных звуков, так и в области фонотактики. Многие звуки русского языка произносились учащимися с излишней напряженностью, например, [и], или неправильно, например, [ы]. Звук [ы] учащиеся прекрасно

слышали и могли отличить его от других гласных. Зачастую складывалось впечатление, что для обучаемых непривычны артикуляционные движения на русском языке, хотя некоторые уже изучали РКИ, а один обучаемый изучал РКИ параллельно на другом курсе на протяжении последних 9 месяцев. Притча в языцах – гласный [ы] - произносился учащимися как [и] или [у]. Норвежцы могли услышать оппозицию «мягкость-твёрдость», например, у согласных [н]-[н’], [р]-[р’], [л]-[л’], [д]-[д’], [в]-[в’], [п]-[п’], [с]-[с’]. Примечательно, что они могли произнести правильно, повторяя за преподавателем (иной раз после некоторой тренировки), все пары, кроме [с]-[с’]. Большие трудности представлял для всех [с’]. К группе «риска» принадлежал также [т’]. Поэтому практически каждое занятие начиналось с упражнения на апиальность-дорсальность под условным названием: «мост «Бугринский мост через Обь» - подвесной мост в тропическом лесу». При произнесении [ш:] обучаемые скатывались к [ш]. Русский [ц] произносился из двух звуков [т] и [с].

Хочется отметить, что вопреки ожиданиям затруднения произнесения [л]-[л’] в данной группе не наблюдались. Хотя моя дальнейшая практика обучения норвежцев фонетике русского языка показывает, что как раз [л]-[л’] и является камнем преткновения для всех норвежских обучаемых без исключения.

Согласные [п т к] известны норвежским обучаемым из их родного языка, но указанные согласные русского языка всегда произносились ими с аспирацией, хотя у аналогичных звуков в норвежском языке аспирация неоднородна. В зависимости от дистрибуции аспирация у норвежских [р т к] может быть не только сильной и ослабленной, но и вообще отсутствовать.

Звонкие согласные русского языка произносились учащимися недостаточно звонко. Исключение составлял [з], но он произносился ими излишне долго и напряженно.

Норвежские обучаемые в очередной раз подтвердили утверждение Л.В. Щербы относительно трудностей,

вызываемых похожими звуками родного и иностранного языка [1, с. 12]. В обоих языках есть гласные [а и о]. В норвежском языке указанные гласные находятся в фонологической оппозиции по краткости-долготе, поэтому звуки на русском языке произносились иной раз слишком долго и напряженно. Из трёх вариантов двух фонем [l] в норвежском языке ни один не совпадает с русскими [л] и [лʲ].

Анализируя артикуляционные затруднения в области русских звуков у норвежских обучаемых, я пришла к выводу, что трудности обусловлены не полным владением артикуляционной базой русского языка.

В конце курса мною была разработана схема оценки владения слухо-произносительными умениями и навыками обучаемых – носителей норвежского языка на сегментном уровне и некоторые фонетические упражнения.

Литература

1. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 308 с.
2. Pushkin Institute. Новые данные о востребованности русского языка за рубежом, 2016 // ФГБОУ ВО "Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина URL: <http://www.docme.ru/doc/1147096> (дата обращения: 1.09.2016).

Wik Natalia Olegovna, Trondheim, Norway

TYPICAL PHONETIC DIFFICULTIES BY NORWEGIANS WHO ARE LEARNIG RUSSIAN

This presentation deals with the main typical articulatory difiiculties at the segmental level of Russian by learners who are native speakers of the Norwegian language.

Key words: *phonetics; segmental aspect of pronunciation; typical difiiculties; native speakers of the Norwegian language.*

Виноградова Наталия Владимировна, старший научный сотрудник научно-методического отдела по русскому языку Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина, Москва, Россия
natalia.vinogradova1@gmail.com

Виноградов Владимир Сергеевич, магистрант Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина, Москва, Россия
vvs_no25@mail.ru

ТИПЫ ЗАДАНИЙ В ИНТЕРАКТИВНОМ АВТОРСКОМ КУРСЕ ИНСТИТУТА ПУШКИНА «ВОЛШЕБНЫЕ РУССКИЕ СЛОВА»

В статье представлен интерактивный авторский курс по русскому речевому этикету “Волшебные русские слова”. Описаны структура интерактивного урока курса и типы заданий.

Ключевые слова: *электронный ресурс; русский речевой этикет; интерактивное задание.*

Интерактивные авторские курсы, к которым относится курс “Волшебные русские слова”, представляют собой электронные ресурсы, создающиеся в рамках инновационного проекта Гос.ИРЯ им.А.С.Пушкина “Интерактивные авторские курсы Института Пушкина”.

Курс Волшебные русские слова посвящен русскому речевому этикету.

Создание подобного курса представляется очень актуальным, так как в большинстве учебников и учебных пособий по РКИ (особенно на начальном этапе) почти не уделяется места объяснению правильного употребления формул русского речевого этикета, отсутствуют тренировочные упражнения. Это приводит в дальнейшем к большому количеству ошибок в речи учащихся: смешиванию

«Ты» и «Вы» - форм, затруднениям в выборе формы обращения к знакомым и незнакомым людям и т.п.

Часто речь студентов-иностранцев приобретает то слишком официальный, то слишком фамильярный характер, не соответствующий ситуации общения, возрасту, статусу и количеству его участников.

Многие иностранцы, даже студенты-филологи и преподаватели русского языка, не умеют выбрать правильную форму приветствия, прощания, обращения, извинения, просьбы.

Наличие проблемы подтверждается востребованностью уже разработанных и размещенных на портале «Образование на русском» Гос.ИРЯ им.А.С.Пушкина уроков.

Курс «Волшебные русские слова» состоит из двух модулей. Основанием для выделения модулей служит уровень владения русским языком:

1 модуль – уроки для уровня А1 - А2.

31 октября 2017

На сегодня готовы 26 уроков: 24 варианта уроков №1 и №2 с переводами на 15 иностранных языков для уровня А1-А2; 2 первых урока для уровня В2-С1.

Старший научный сотрудник научно-методического отдела по русскому языку, доцент. Преподаватель с большим практическим опытом, автор учебных и методических пособий.

Отзывы: 3

О курсе

Новости

Обучение русскому речевому этикету

12+

39 онлайн-уроков

30 уроков

Урок 1. Как сказать: «Здравствуйте!» или «Привет!»?

без перевода

+ suomi

русский

english

deutsch

français

español

中文

azerbaycan

kyrgyzcha

العربية

日本語

polski

magyar

italiano

Урок 2. Как сказать: «До свидания!» или «Пока!»?

Урок 3. Как обратиться: на «Вы» или на «Ты»?

в разработке

Урок 4. Как обратиться: «Господин», «Товарищ» или просто «Извините»?

в разработке

Урок 5. Сколько имён у русских?

в разработке

Урок 6. Как сказать: «благодарю Вас» или «Спасибо»?

в разработке

Урок 7. Как сказать: «Прошу прощения» или «Извините»?

в разработке

Урок 8. Как сказать: «Будьте добры...», «Пожалуйста...» или «Не могли бы Вы...»?

в разработке

2 модуль – уроки для уровня В2 - С1.

О курсе Новости Обучение русскому речевому этикету А1-А2 ▶ В2-С1 ▼		25 января 2017 Годовые 15 уроков: Формы выражения приветствия для В2-С1 и серия уроков для А1-А2 Как связать «Здравствуйте» или «Привет!» с переводом на иностранные языки.  Старший научный сотрудник научно-методического отдела по русскому языку, доцент. Преподаватель с большим профессиональным опытом, автор учебных и методических пособий.
	12+	29 онлайн-уроков  Ответы: 5
	20 уроков 9 уроков	Вы уже можете говорить по-русски. Вам, конечно, знакомы слова «Здравствуйте», «С добрым утром», «Доброе утро», «Приветствие». Например, Вам будет интересно узнать, почему в некоторых странах русские говорят «Здравствуйте», «Счастливы», «Губуру приветствуй». В этом курсе Вы узнаете о том, что могут рассказать об отношении между людьми нестояния обращения «ты» и «вы», разные формы русского имени, как лучше попросить о чем-то, как обратиться к незнакомому человеку, и о многом другом.
Учащимся ▶ Преподавателям ▶	Урок 1а. «Здравствуйте! Это главное – ты здравствуй!» Формы выражения приветствия Урок 1б. «Как твои дела?» Что обычно говорят после слов приветствия сценарий в работе Урок 2. «Всего вам «до свидания», а прощание не для нас...» Формы выражения прощания в разработке Урок 3. «Густое «Вы» сердечным «ты» онд, обмолвись, замени!» Местонахождение «ты» и «Вы» в разработке Урок 4. «Профессор», «Доктор», «Девушка», «Молодой человек» А как в других случаях? Слова-обращения в разработке Урок 5. «Катерина, Катя, Катенька, Катюша...» Формы русских имен в разработке Урок 6. «За все, за всё тебя благодарю я...» Формы выражения благодарности в разработке Урок 7. «Грости меня, и был не прав...» Формы выражения извинения в разработке Урок 8. «Ну, пожалуйста, пожалуйста, в самолёт меня возьмём...» Формы выражения просьбы в разработке Рекомендации по работе с материалами курса при самостоятельном обучении. Рекомендации по работе с материалами курса при индивидуальных и коллективных занятиях дома и в образовательных учреждениях.	

Уроки курса имеют следующую структуру:

1) объяснение значения и условий употребления формулы речевого этикета определенной тематики. Объяснение иллюстрируется фотографиями, условными картинками, характеризующими ситуацию общения, фрагментами из кинофильмов и мультфильмов;

О курсе Новости Обучение русскому речевому этикету А1-А2 ▶ В2-С1 ▼		25 января 2017 Годовые 15 уроков: Формы выражения приветствия для В2-С1 и серия уроков для А1-А2 Как связать «Здравствуйте» или «Привет!» с переводом на иностранные языки.  Старший научный сотрудник научно-методического отдела по русскому языку, доцент. Преподаватель с большим профессиональным опытом, автор учебных и методических пособий.
	12+	29 онлайн-уроков  Ответы: 5
	20 уроков 9 уроков	Вы уже можете говорить по-русски. Вам, конечно, знакомы слова «Здравствуйте», «С добрым утром», «Доброе утро», «Приветствие». Например, Вам будет интересно узнать, почему в некоторых странах русские говорят «Здравствуйте», «Счастливы», «Губуру приветствуй». В этом курсе Вы узнаете о том, что могут рассказать об отношении между людьми нестояния обращения «ты» и «вы», разные формы русского имени, как лучше попросить о чем-то, как обратиться к незнакомому человеку, и о многом другом.
Учащимся ▶ Преподавателям ▶	Урок 1а. «Здравствуйте! Это главное – ты здравствуй!» Формы выражения приветствия Урок 1б. «Как твои дела?» Что обычно говорят после слов приветствия сценарий в работе Урок 2. «Всего вам «до свидания», а прощание не для нас...» Формы выражения прощания в разработке Урок 3. «Густое «Вы» сердечным «ты» онд, обмолвись, замени!» Местонахождение «ты» и «Вы» в разработке Урок 4. «Профессор», «Доктор», «Девушка», «Молодой человек» А как в других случаях? Слова-обращения в разработке Урок 5. «Катерина, Катя, Катенька, Катюша...» Формы русских имен в разработке Урок 6. «За все, за всё тебя благодарю я...» Формы выражения благодарности в разработке Урок 7. «Грости меня, и был не прав...» Формы выражения извинения в разработке Урок 8. «Ну, пожалуйста, пожалуйста, в самолёт меня возьмём...» Формы выражения просьбы в разработке Рекомендации по работе с материалами курса при самостоятельном обучении. Рекомендации по работе с материалами курса при индивидуальных и коллективных занятиях дома и в образовательных учреждениях.	

2) после каждой части предлагается практическое задание тестового характера, основанное на использовании зрительной и слуховой наглядности. При неправильном ответе включается эпизод с объяснением ошибки: «К сожалению, вы неправильно выбрали форму приветствия. На фотографии учитель, его нужно приветствовать формой «Здравствуйте!»;

3) в конце урока преподаватель коротко повторяет и обобщает всё, что ученики узнали на уроке, и приглашает их на следующее занятие.

Уроки для уровня А1 - А2 снабжены переводом на иностранные языки.

Таким образом, у слушателя или преподавателя имеется несколько возможностей:

1) смотреть видеоролик и слушать речь преподавателя, не видя текста на экране;

2) слушать речь преподавателя и видеть на экране текст на русском языке;

3) слушать речь преподавателя и видеть на экране перевод на родной язык учащихся.

Выбор варианта зависит от уровня владения языком слушателей и методической задачи преподавателя.

При необходимости учащийся имеет возможность повторить просмотр урока, отдельного эпизода или фрагмента из кинофильма.

В уроках модуля 2 перевод на иностранные языки отсутствует, так как уровень владения языком позволяет учащимся понимать речь преподавателя без перевода.

В уроках этого модуля дается большой набор этикетных выражений, разворачивающих реплику по горизонтали, а также уделяется внимание средствам невербальной коммуникации, например, использованию различных жестов при приветствии и прощании.

0 курс Новости Обучение русскому речевому этикету A1-A2 B2-C1		25 апреля 2017 Готовы 15 уроков: Формы приветствия приветствия для B2- C1 и серия уроков для A1-A2. Как сказать: «Здравствуй!» или «Привет!» с переводом на иностранные языки.	 Старший научный сотрудник научно-методической службы по русскому языку, доцент: Протоиерей, с большим практическим опытом, автор учебника и методических пособий.
	12+	29 онлайн-уроков	Ответы: 5
	20 уроков		
	9 уроков	Вы уже неплохо говорите по-русски. Вам, конечно, знакомы слова «Здравствуй!», «Привет!», «Поздравляю!». Например, Вам будет интересно узнать, почему в некоторых странах русские говорят «Здравствуй», «С добрым утром!». В эти уроки Вы узнаете о том, что кому рассказывать об отношении между людьми неформальное обращение «ты» и «Вы», разные формы русского имени, как лучше попрощаться о чем-то, как обратиться к незнакомому человеку, и о многом другом.	
	Урок 1а. «Здравствуй! Это главное – ты здравствуй!» Формы выражения приветствия		
	Урок 1б. «Как твои дела?» Что обычно говорят после слов приветствия		сценарий в работе
	Урок 2. «Я говорю вам «До свидания», а прощание не для нас...» Формы выражения прощания		в разработке
	Урок 3. «Густое «Вы» сердечным «ты» оно, обновились, заменили...» Местоимения-обращения «ты» и «Вы»		в разработке
	Урок 4. «Профессор!», «Доктор!», «Девушка!», «Молодой человек!» А как в других случаях? Слова-обращения		в разработке
	Урок 5. «Катерина, Катя, Катенька, Катюша...» Формы русских имен		в разработке
	Урок 6. «За все, за всё тебе благодарю я...» Формы выражения благодарности		в разработке
	Урок 7. «Гости мои, я был не прав...» Формы выражения извинения		в разработке
	Урок 8. «Ну, пожалуйста, пожалуйста, в самолёт меня возьмём...» Формы выражения просьбы		в разработке
Учащимся Преподавателям	Рекомендации по работе с материалами курса при самостоятельном обучении. Рекомендации по работе с материалами курса при индивидуальных и коллективных занятиях дома и в образовательных учреждениях.		

Интерактивные задания в модуле два усложняются. Например, задание может состоять из двух частей: учащиеся должны посмотреть эпизод из фильма и выбрать все формы приветствия, которые использует герой, а затем следует повторный просмотр эпизода и тестовое задание.

Структура курса позволяет использовать уроки целиком или частями. Например, один из преподавателей, работающий с маленькими детьми, использовал при объяснении только условные картинки, изображающие человечков. Разница между «Здравствуй!» и «Здравствуйте!» была легко понята детьми.

В курсе по русскому речевому этикету представлены различные типы интерактивных заданий.

Выбор из двух вариантов.

А теперь выполните, пожалуйста, упражнение. Посмотрите на фотографии людей и поприветствуйте их. Выберите слово «Здравствуй!» или «Здравствуйте!».



Урок 1.

Как сказать:
«Здравствуйте» или «Привет!»?



Здрáвствуй!

Здрáвствуйте!

Выбор из трех вариантов.

А теперь выполните, пожалуйста, задание. Посмотрите фрагмент из фильма и выберите правильный вариант ответа.



Урок 1а.

«Здравствуй! Это главное – ты здравствуй!»
Формы выражения приветствия



Соседка говорит герою фильма Юрию Ивановичу «С приездом», потому что он:

уходил на работу, а сейчас вернулся домой

выходил из дома, чтобы купить хлеба

уезжал в командировку на несколько дней

Выбор нескольких правильных ответов при одном неправильном.

Русский речевой этикет с Наталией Владимировной Виноградовой A1-



Урок 2.
Как сказать:
«До свидания!» или «Пока!»?

1 2 3 4 5 ✓

Счастливого пути! До свидания! До завтра!

Распознавание в речи формул речевого этикета, а затем выбор правильного ответа из трех вариантов.

Русский речевой этикет с Наталией Владимировной Виноградовой



Урок 1а.
«Здравствуй! Это главное – ты здравствуй!»
Формы выражения приветствия

Герой фильма использует такие формы приветствия, потому что:

он приехал первый раз в незнакомое место
он бывал здесь много раз и хорошо знаком с этими людьми
он знаком с этими людьми, но находится с ними в официальных отношениях

Прослушивание диалогов и соотнесение их с правильной картинкой.

Русский речевой этикет с Наталией Владимировной Виноградовой

B2-C1

Урок 16.
«Как твои дела?»
Что обычно говорят после слов приветствия

- Добрый вечер, Анна Петровна! Как живёте?
- Спасибо, Танечка, всё хорошо. А как твои дела?



1 2 3 4 5 ✓

При выполнении заданий учащиеся должны учитывать характер ситуации общения, количество, возраст и социальный статус участников общения, опираясь на представленные картинки, фотографии или эпизоды из фильмов.

Работа над курсом русского речевого этикета продолжается. В настоящее время готовы два урока для уровня А1 - А2 и два урока для уровня В2 - С1. В процессе разработки находятся третий урок уровня А1 - А2 и второй урок уровня В2 - С1. Апробация в группах подготовительного факультета Института русского языка им. А.С. Пушкина дала положительные результаты.

Литература

1. Кулибина Н.В., Климова В.Н., Битехтина Н.Б., Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н. «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» как опыт создания электронной образовательной среды // Русский язык за рубежом. 2016. №5.
2. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М., 2009.

Vinogradova Natalia Vladimirovna, Senior Researcher of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow Russia

Vinogradov Vladimir Sergeyevich, Graduate student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow Russia

TYPES OF EXERCISES IN THE AUTHOR'S INTERACTIVE COURSE "MAGIC RUSSIAN WORDS"

The article presents the author's interactive course on Russian speech etiquette "Magic Russian words". It describes the structure of the interactive course lesson and types of tasks.

Key words: *Electronic resource; Russian speech etiquette; interactive task.*

Власова Надежда Александровна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Воронежский институт МВД России, Воронеж, Россия
nad.vlasova@mail.ru

МОДУЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ИГРА «ВОКРУГ СВЕТА» (НА ОСНОВЕ «МЕМОРИ»)

В статье рассматривается вопрос использования модульных учебных игр на занятиях по РКИ; приводится пример модульной игры «Вокруг света» (на основе «Мемори»), описываются варианты ее использования с указанием рекомендуемых уровней владения русским языком.

Ключевые слова: *учебные игры; модульные игры; методика преподавания русского языка как иностранного.*

Учебные игры разнообразны и могут быть классифицированы по разным основаниям. Особый интерес представляют модульные игры, которые могут быть использованы в разновозрастных аудиториях, с различным целеполаганием, с носителями языка, билингвами или иностранными учащимися, в рамках смежных дисциплин [1, с. 46]. Такие игры, разработанные на основе известных игровых принципов («Мемори», «Пазлы», «Крестики-нолики» и других), включают в себя несколько вариантов (модулей). У преподавателя есть возможность выбрать вариант игры, наиболее подходящий для использования на конкретном занятии, или разработать свой – самостоятельно или при активном участии обучающихся.

Модульная учебная игра «Вокруг света» разработана на основе «Мемори». Главный игровой принцип «Мемори» – поиск соответствий (пары). Количество пар (до 25) может варьироваться в зависимости от возраста обучающихся.

Правила игры, как правило, хорошо известные и преподавателю, и студентам, являются общими для всех ее вариантов.

Модульная учебная игра «Вокруг света» включает в себя 7 вариантов (модулей). Некоторые из них предполагают активное участие обучающихся в создании игры. Игра может быть использована на занятиях как с детьми (от 7 лет), так и со взрослыми; с носителями языка, билингвами и иностранными учащимися. Модули, речь о которых пойдет ниже, были разработаны для использования на занятиях по русскому языку как иностранному.

Важнейшие задачи игры

1. Отработка, закрепление и расширение лексики по теме «Города и страны».

2. Отработка, закрепление и вывод в речь определенных грамматических конструкций («что называется как», «что находится где»).

3. Расширение знаний по географии и истории.

4. Ознакомление с элементами иной культуры и представление культуры собственной (при помощи рассказа о значимых для того или иного национального сознания культурных объектах).

5. Тренировка внимания и памяти.

Материалы, необходимые для игры

Для игры потребуются распечатанные изображения достопримечательностей (России, родных стран учащихся или всемирно известных объектов). Преподаватель может выбрать изображения по собственному усмотрению (по теме «Россия»), совместно с учениками («Весь мир») или попросить учащихся сделать это самостоятельно, предварительно договорившись о количестве пар («Моя страна»). Если выбраны темы «Весь мир» или «Моя страна», учащихся можно разделить на группы. Каждая группа получает задание договориться о том, какие объекты каждой из частей света – Европе, Азии, Африке и т.д. – или родной стране учеников (если группа интернациональная) войдут в игру. После окончания работы группы

представляют свои проекты, рассказывая о наиболее интересных, с их точки зрения, достопримечательностях в разных частях света. Из групповых проектов составляется общая игра. Сведения, которые учащиеся получают во время презентации, пригодятся им в игре.

Модули (варианты) игры (в скобках указан рекомендуемый уровень владения русским языком как иностранным)

1. Находя парные карточки, учащиеся называют страну, место и объект, например: «Это Россия. Это Москва. Это Кремль» (A1).

2. Находя парные карточки, учащиеся называют страну, место и объект, используя конструкцию «что находится где», например, «Кремль находится на Красной площади в Москве» (A1).

3. Находя парные карточки, учащиеся в нескольких предложениях рассказывают о достопримечательностях, например: «Это Эрмитаж. Эрмитаж – это известный музей. Эрмитаж находится в Санкт-Петербурге» (A1 – A2). Модель ответа можно написать на доске.

4. Находя парные карточки, учащиеся рассказывают о достопримечательностях, используя пассивные конструкции («что было основано/создано/построено когда кем»), например: «Собор Василия Блаженного был построен в XVI-ом веке» (B1).

5. Для этого варианта игры понадобится лишь половина карточек, которые раскладываются на столе «рубашками» вверх (пары составлять не нужно). Выбирается водящий. Он берет одну карточку, никому не показывая, что на ней изображено. Остальные участники игры задают ему вопросы об объекте. Вопросы могут быть, в зависимости от учебных целей и задач, как открытыми («Что это?»), так и закрытыми, предполагающими ответы «да» или «нет» («Это музей?»). Отгадавший достопримечательность участник игры становится водящим (A2 и выше).

6. Следующий вариант игры также предполагает использование половины карточек (без составления пар).

Выбирается водящий. Он берет одну карточку, никому не показывая, что ней изображено, и рассказывает об объекте на картинке. Если уровень владения русским языком у учащихся В1 и выше, можно попросить их «запутывать» остальных участников, составляя описания таким образом, чтобы ответ не был очевидным. Например: «Это очень красивый большой дворец. Он был построен известным итальянским архитектором Растрелли...» (Эрмитаж; А2 и выше).

7. В зависимости от уровня владения языком учащиеся могут написать небольшой рассказ о каждом объекте, участвующем в игре, составив таким образом буклет-пояснение к игре. Распечатанные на цветном принтере или в типографии карточки с изображением достопримечательностей и буклет станут отличным подарком для учащихся, особенно для иностранцев, уезжающих домой после курса обучения.

Литература

1. Кудрявцева Е.Л., Бубекова Л.Б., Тимофеева А.А., Буланов С.В. Современные игровые технологии в изучении и освоении языков / Е.Л. Кудрявцева, Л.Б. Бубекова, А.А. Тимофеева, С.В. Буланов // Русский язык за рубежом. – № 3. – 2015. – С. 43-57.

Vlasova Nadezhda Aleksandrovna, senior lecturer of the chair of Social and Humanitarian Disciplines, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh, Russia

MODULAR EDUCATIONAL GAME “AROUND THE WORLD” (BASED ON “MEMORY”)

The article discusses the use of modular educational games in the RFL classes; gives an example of a modular game “Around the World” (based on “Memori”), describes its variants, indicating the recommended levels of Russian language proficiency.

Key words: *educational games; modular games; methods of teaching Russian as a foreign language.*

Выговская Наталья Сергеевна, заместитель начальника Отдела координации научных исследований Нижегородского филиала федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия
Nataliek-22@yandex.ru

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ПРИЗРАК»)

Статья посвящена вопросам обучения аудированию с использованием современных художественных фильмов. Автор предлагает фрагменты урока по обучению пониманию звучащих аутентичных текстов на примере использования российского художественного фильма «Призрак».

Ключевые слова: *аудирование; русский язык как иностранный; современный художественный фильм.*

Несмотря на многообразие существующих методик, посвященных обучению иностранных студентов аудированию звучащих сообщений на разнообразные темы, исследователи вновь и вновь обращаются к целенаправленному изучению данного вопроса. Использование художественного фильма на уроке РКИ способствует формированию навыков аудирования, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному пониманию его смысла, способствует расширению объема усваиваемого учебного материала, а также снижению утомляемости.

Обучая аудированию, следует учитывать действие механизмов аудирования, таких как: речевой слух (интонационный, фонематический); память (кратковременная, долговременная, оперативная); вероятностное прогнозирование; артикулирование или внутренне проговаривание; сегментация речевой цепи. Кроме того, в методической литературе (Б.А. Лapidус, Н.М. Лариохина, Н.А. Метс, Н.И. Гез, З.А. Кочкина, Е.С. Троянская и др.) сформулированы основные трудности при обучении аудированию на уроках РКИ: трудности, обусловленные характером языкового материала (фонетические, лексические, грамматические); трудности, связанные с языковой формой сообщения; трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения, с его композицией; объем речевого сообщения; трудности, связанные с источниками информации.

Знание описанных выше трудностей позволит правильно оценить уровень сложности аудирования и учесть их при организации учебного занятия. А знание механизмов аудирования позволит преподавателю формировать и совершенствовать навыки аудирования, при этом наиболее продуктивным является постепенное последовательное преодоление трудностей в процессе обучения, а не их устранение.

Использование художественных или мультипликационных фильмов, фрагментов новостных и познавательных программ, телешоу на уроках по обучению аудированию повышают мотивацию, оживляя занятие по русскому языку, делая процесс усвоения иноязычного материала более живым, проблемным, убедительным и эмоциональным. Нельзя не согласиться с мнением А. Н. Щукина, утверждавшего, что «кино, видео и телевидение обладают большой познавательной ценностью, и никакое иное учебное пособие не может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия» [5, с. 241]. Использование художественного фильма на уроке РКИ позволяет решить не только учебные задачи, но и погрузить учащихся в российскую социокультурную среду, поскольку

«аутентичные видеофильмы являются источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дает лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, знакомит учащегося с новой для него картиной мира» [3, с. 128]. Т.Н. Дьяченко отмечает, что просмотр художественного фильма в учебных целях предполагает не только его демонстрацию, но и аудиторную и самостоятельную работу студентов; он направлен на обучение пониманию при аудировании, а также предполагает практику других видов речевой деятельности. В процессе работы формируются навыки, необходимые для самостоятельного просмотра кинофильмов и других видеоматериалов, что, в свою очередь, способствует развитию умения воспринимать информацию на слух. Студенты слышат живую русскую речь, произносимую мужскими, женскими, детскими голосами в нормальном темпе» [1, с. 31].

Согласимся с мнением Г.Н. Калабуховой, утверждающей, что «препятствиями для использования аутентичных видеоматериалов в условиях обучения студентов иностранному языку вне языковой среды являются: обилие различной визуальной, вербальной и звуковой информации, с которой трудно справиться в рамках занятия; тематическая многоплановость, затрудняющая согласование материалов с прорабатываемой в данный момент лексической и грамматической темой» [2, с. 204]. Следовательно, использование аутентичных аудиовизуальных материалов в процессе обучения иностранному языку требует от преподавателя проведения определенной подготовительной работы. При этом нужно учитывать, что работа над каждым фильмом строится по-разному в зависимости от его жанра и содержания. Так как продолжительность фильма во многом превышает время урока, следует заранее определить количество времени, необходимое для работы с ним. Целесообразнее выделять отдельные эпизоды

и разрабатывать для каждого из них систему упражнений, которые условно можно разделить на три группы: 1) работа перед просмотром фильма; 2) работа во время просмотра фильма; 3) работа после просмотра фильма.

В современной лингводидактике выделяются аудитивные упражнения, служащие не только основой при развитии совершенствовании навыков восприятия речи на слух, но и позволяющие преодолевать трудности, обусловленные характером языкового материала (фонетические, лексические, грамматические). Например, подготовительные упражнения, позволяющие формировать, корректировать и совершенствовать речевые навыки параллельно с развитием умений в области восприятия и понимания звучащего сообщения; речевые упражнения, направленные на развитие речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков; упражнения, направленные на совершенствование психологических механизмов осмысления и памяти учащихся; упражнения, обеспечивающих развитие механизма вероятностного прогнозирования – одного из базовых механизмов аудирования; контролирующие упражнения, направленные на обнаружение ошибок и их последующее устранение, а также на устранение возникших в процессе обучения трудностей [4].

На основе вышеизложенных теоретических положений была создана методическая разработка урока с использованием аутентичного художественного фильма режиссёра А. Войтинского «Призрак» (2015 г.), фрагменты которой представлены ниже.

С данным видеоматериалом рекомендуется работать со взрослой аудиторией и с подростками (отдельные фрагменты), владеющими русским языком на уровне В1 и выше. Кинофильм можно посмотреть и разобрать в рамках одного – двух занятий, разбив его на фрагменты. Фантастическая комедия будет интересна иностранным учащимся, потому что в основу ее сюжета положены

актуальные проблемы и конфликты, а также жизненные ситуации, в которых оказываются герои.

1. Перед просмотром фильма

Комментарий для преподавателя: перед просмотром нужно поработать с названием, обсудить его и спросить аудиторию, о чем может быть фильм с таким названием.

Пример начала урока:

1. Преподаватель записывает на доске: название фильма «Призрак», 2015 г., режиссер Александр Войтинский.

2. Учащиеся отвечают на вопросы преподавателя: Что значит слово «призрак»? Как вы думаете, о чем может быть фильм с таким названием?

3. Преподаватель сообщает имена главных героев, показывая фотографии: Юрий Гордеев, Ваня Кузнецов.

Комментарий для преподавателя: важно, чтобы все учащиеся понимали название фильма.

Целью таких упражнений будет активизация словарного запаса по соответствующей теме, актуализация социокультурных знаний, снятие напряжения перед просмотром, прослушиванием. Важным является то, что вопросы не столько запрашивают информацию, сколько несут ее: определение контекста и семантического поля позволят учащимся услышать слова, которые затем встретятся им в фильме.

2. Во время просмотра фильма

Основные задачи: обучение пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд и оформление этого понимания в высказывания. На этом этапе ставится цель дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенции студентов. Даются задания на развитие различных речевых навыков.

Пример задания:

Эпизод 3 «Знакомство» (23:21 – 27:15).

Учащиеся отвечают на вопросы преподавателя: Где происходит действие? Кто еще появляется в данном фрагменте? Какие события помогают зрителям понять характер Вани? Почему над ним смеются его

одноклассники? В фильме мы слышим, что одноклассники называют Ваню «тюленем»? Почему? Кратко перескажите данный фрагмент. Что будет дальше?

Комментарий для преподавателя: преподаватель может рассказать про прозвища, а также заранее заготовить карточки с именами главных героев и прикрепить их к доске.

Данное упражнение будет направлено на совершенствование психологических механизмов осмысления и памяти учащихся, на развитие механизмов вероятностного прогнозирования, а также контролирующих функций. Также следует отметить, что вербальная реакция позволит исключить психологический дискомфорт из-за боязни допустить языковую ошибку.

Понимание художественного кинофильма студентами может значительно отличаться от понимания этого же фильма носителями языка. Важно, чтобы преподаватель учитывал этот факт и старался направлять студента на правильное понимание.

3. После просмотра фильма

Можно использовать различные ролевые игры, в основу которых положен сюжет и ситуация фильма, работать с просмотренным материалом для закрепления новой лексики или пройденных грамматических тем. Т.Н. Дьяченко отмечает: «лексику рекомендуется давать в виде словника для самостоятельного изучения. Можно выполнять различные упражнения на обучение письму на аудиторных занятиях либо в виде домашних заданий: составить аннотацию или рецензию к кинокартине, пересказать понравившейся фрагмент от лица одного из героев, написать сценарий продолжения киноленты» [1, с. 33].

Пример заданий:

1. Игра «Озвучка».

Комментарий для преподавателя: преподаватель включает фрагмент «Знакомство» разговор Юры и Вани (без звука) и просит учащихся воссоздать близкий к тексту диалог.

2. Придумайте рекламу этого фильма (5-6 предложений).

3. Игра «Дискуссия».

Комментарий для преподавателя: преподаватель задает вопросы: Как вы думаете, важно ли иметь друга? Каким должен быть настоящий друг? Какой у него должен быть характер?

Данные упражнения будут способствовать устранению трудностей, связанных с источником информации, со смысловым содержанием, с композицией, а также трудностей, связанных с языковой формой сообщения.

Работа с художественными фильмами на уроках РКИ способствует формированию и совершенствованию навыков аудирования, служит хорошей практикой для развития других видов речевой деятельности. Предложенная форма организации учебного занятия не только оживит урок, но и повысит мотивацию к обучению, сделает процесс знакомства с прецедентными текстами более успешным. Использование звуковых и зрительных каналов во взаимодействии даёт возможность судить о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений, что особенно важно при восприятии информации на иностранном языке.

Литература

1. Дьяченко Т.Н. Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма «выкрутасы»). Международный аспирантский вестник/ русский язык за рубежом/ № 1–2/2015. – 80 с.
2. Калабухова Г.Н. Аутентичный фильм как средство межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку. Вестник ТИСБИ, Казань, 2012 № 2 (50). – 207 с.
3. Летцбор К.В. Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ // Сборник научных докладов IV Международной виртуальной конференции по русистике, литературе и культуре «Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве». США, Вермонт, Мидлбери колледж ЕФ МЭСИ, 2011. С. 127–132.
4. Тимина С.В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале специальности: Дис. ... канд. пед. наук. – Н.Н., 2003. – 233 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Vygovskaya Natalia Sergeevna, Deputy chief, Department of coordination of scientific projects and researches, National Research University, Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia

AN AUTHENTIC FEATURE FILM AS A TOOL OF AUDING SKILLS TEACHING ON LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE FEATURE FILM "GHOST" EXAMPLE)

The article is devoted to developing auding skills with the use of contemporary cinema. The author offers some parts of a lesson as example of The Russian feature film "Ghost".

Key words: *listening; Russian as a foreign language; modern feature film.*

Гаврилова Мария Борисовна, преподаватель, Пятигорский медико-фармацевтического институт – филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Пятигорск, Россия
gritsenkomaria@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка иностранным студентам в условиях их обучения по программам высшего образования на английском или французском языках, трудности, с которыми сталкивается преподаватель и пути их решения.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; язык-посредник; обучение в России; иностранные студенты; методика преподавания РКИ*

Для привлечения большего количества абитуриентов из зарубежных стран, высшие учебные заведения России все чаще стали предлагать иностранным гражданам программы обучения на языке-посреднике. В зависимости от контингента это может быть либо английский, либо французский язык. Такая организация учебного процесса требует применения новых форм преподавания и ставит перед преподавателями новые методические задачи.

Сегодня в Пятигорском медико-фармацевтическом институте обучается около девятистот студентов-иностранцев. Часть из них приехали из Узбекистана и других стран Азии и учатся на русском языке, около 65% приехали

из Марокко и Туниса для обучения на французском языке, 20% - студенты из других стран, обучающиеся на английском языке. Программа, по которой они обучаются, подразумевает пять семестров обучения на языке-посреднике, в шестом семестре начинается обучение на русском языке с предоставлением вспомогательных материалов на французском или английском языке. Такая система очень осложняет адаптацию студентов к новой для них обстановке. Они все время говорят только на своем родном языке, как в институте, так и дома, так как живут в отдельных общежитиях, либо для них выделены целые этажи в общежитиях с русскими студентами.

Сложившаяся ситуация ставит перед преподавателем РКИ очень трудную задачу: за очень ограниченное количество часов (по сравнению, например, с подготовительным отделением) интенсифицировать и организовать процесс обучения так, чтобы студенты как можно быстрее не только заговорили на одном из самых сложных языков в мире, но и уверенно себя чувствовали в чужой для них стране. Это обуславливает ряд особенностей при работе в таких условиях.

Во-первых, на наш взгляд, нельзя обойтись без языка-посредника. Современная методика РКИ рекомендует коммуникативный характер обучения и **применение языка-посредника** на занятиях по русскому языку способствует более продуктивному усвоению материала, получению знаний, умений и навыков, а также более быстрому преодолению языкового барьера. Как показывает опыт, объяснение материала на языке-посреднике помогает быстрее усвоить грамматику и экономить время занятия, а «также является своевременным инновационным методом работы в условиях новых требований к обучению иностранных студентов, призванным решать методические задачи для организации эффективного учебного процесса» [2, с.183].

Коммуникативный характер обучения определяет следующую особенность работы с иностранными

студентами, обучающимися по программам на языке-посреднике. Это использование **принципа устного опережения**. Он предполагает устное введение и закрепление учебного материала, а также наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения [7, с. 45]. Выбор тем для занятий и является третьей особенностью. Студенты часто сами просят дать им **темы бытового характера**, так как они элементарно не могут спросить дорогу. Конечно, для студентов медико-биологического профиля в дальнейшем вводятся темы профессионального характера, а во втором семестре изучается факультативный предмет «Научный стиль речи».

Занятия по русскому языку зачастую являются единственной возможностью для студентов познакомиться с культурой, историей и современной жизнью страны изучаемого языка. Формирование **лингвокультурологической компетенции** у студентов-иностранцев «является одним из приоритетов, ценность которого преобладает над грамматическим подходом к изучению языка» [4, с. 218]. Здесь важным аспектом является работа со специально подготовленными интересными текстами, которые включают в себя грамматический материал и лексику, которую студенты могут использовать в повседневной жизни. В процессе чтения таких текстов «внимание студентов переключается с грамматики на содержание – закрепление грамматического материала происходит автоматически» [4, с. 220].

Еще одним источником для формирования лингвокультурологической компетенции является **образовательный туризм**. С помощью экскурсий по городу (Пятигорск, лермонтовские места) и в горы Кавказа (Архыз, Приэльбрусье, Домбай) учащиеся получают языковые (лексико-грамматические) и культурологические знания, изучают топонимику, что позволяет им легче ориентироваться [3, с. 150].

При обучении русскому языку происходит **социокультурная адаптация** студентов-иностранцев, при этом часто используется **региональный компонент**. Пятигорский медико-фармацевтический институт находится в полиэтническом регионе Северный Кавказ, административным центром которого является город Пятигорск. Здесь студенты получают возможность приобщиться не только к русской культуре, но и к культуре народов, проживающих здесь [6, с. 163]. Таким образом, с помощью культуры происходит активная социализация учащихся, обогащение их интеллекта, путем познания культурных различий. Учащиеся с удовольствием участвуют в концертах, конкурсах и фестивалях, проводимых в вузе. Например, ежегодный фестиваль национальных культур «В единстве наша сила!». Данное мероприятие направлено на поддержание и укрепление дружеских межнациональных отношений в стенах вуза. Иностранные студенты знакомятся с русскими и кавказскими песнями и танцами, изучают обычаи народов, пробуют их национальные блюда. Это позволяет учащимся лучше понять местных жителей и обогатить словарный запас.

При обучении на французском или английском языке у студентов-иностранцев почти нет возможности общаться на русском языке с его носителями. Для того, чтобы учащиеся имели возможность практиковать свои навыки устной речи, нами было организовано **волонтерское движение**, призванное помогать иностранцам быстро и правильно заговорить на русском языке. Под руководством преподавателя раз в неделю организуются тематические вечера, на которые приглашаются все желающие. Иностранные студенты знакомятся и общаются с русскими студентами-волонтерами, выполняют задания, закрепляют грамматический материал. В свою очередь русские студенты, при желании, имеют возможность попрактиковать английский язык [1, с.13].

Итак, опыт работы со студентами-иностранцами, обучающимися по программам на языке-посреднике,

позволяет нам утверждать, что организация учебного процесса с такими студентами требует от преподавателя решения сложных методических задач по интенсификации процесса обучения и организации специальных мероприятий, на которых учащиеся могут реализовать свои коммуникативные навыки.

Литература

1. Арутюнян А.М. Формирование рецептивной иноязычной терминологической компетенции у студентов медико-фармацевтических вузов. – Пятигорск: ПГУ, 2017. - С. 11-16.

2. Гончаренко Н.В., Алтухова О.Н., Игнатенко О. П. Обучение иностранных студентов-медиков на языке-посреднике как инновационный метод в преподавании русского языка. - Тамбов: Грамота, 2016. - С. 181-183.

3. Орлова Н.А. Образовательный туризм как источник формирования лингвокультурологической компетентности студентов-иностранцев. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 148-152.

4. Савченко Т.Д. Лингвокультурология в курсе преподавания РКИ студентам-иностранцам медико-биологического профиля. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. - С. 216-221.

5. Титова Л.А., Арзуманова Р.А. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-агрономов (II сертификационный уровень владения РКИ). - М: РУДН, 2012 – С. 127-131.

6. Федотова И.Б. Реализация образовательного потенциала русской культуры в преподавании русского языка как иностранного в условиях полиэтнического региона. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. - С. 161-165.

7. Хассан Шали Неда Абдолрахим. Методика обучения РКИ (русский язык как иностранный). – Мн.: БГУ, 2015. - С.43-56.

Gavrilova Maria Borisovna, lecturer, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - a branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Medical University" Ministry of Health of the Russian Federation", Pyatigorsk, Russia

PECULIARITIES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE CONDITIONS OF TRAINING IN LANGUAGE-MEDIATOR

The article discusses the peculiarities of teaching Russian to foreign students in the context of their studies in higher education programs in English or French, the difficulties faced by the teacher and the ways to solve them.

Key words: *Russian as a foreign language; language-mediator; training in Russia; foreign students; methods of teaching Russian.*

Гайдукова Ольга Владимировна, старший преподаватель
подготовительного факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия
nakara20@mail.ru

РАБОТА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

В приведённой статье рассматриваются возможности работы в русскоязычном сегменте Интернет-пространства, в частности, в социальных сетях, с целью повышения мотивации иностранных обучающихся подготовительного факультета, изучающих русский язык, а также совершенствования их коммуникативной компетенции. Автором описываются этапы использования социальных сетей в педагогической работе, а также способы их применения на разных этапах изучения русского языка.

Ключевые слова: *интернет-технологии; социальные сети; уровневое обучение; языковая среда; подготовительный факультет.*

Жизнь молодого человека в XXI веке протекает не только в реальном, но и в виртуальном мире. Поэтому современная методика преподавания русского языка как иностранного использует не только традиционные формы и методы работы, но и уделяет большое внимание работе с современными технологиями, в первую очередь – работе в сети Интернет в целом и в социальных сетях в частности. Привлекательность социальных сетей для молодых людей заключается в том, что их разработчикам «удалось технически реализовать то, в чем нуждается современный молодой человек, а именно, общедоступные социальные инструменты и средства

взаимодействия для построения своего собственного пространства» [1]. Так как большой процент современной молодёжи активно пользуется социальными сетями, это открывает перед нами дополнительные возможности для обучения студентов не только общению на русском языке, но и поиску необходимой информации в русскоязычном сегменте интернет-пространства. Это особенно важно для слушателей подготовительного факультета, перед которыми ставится цель «научиться учиться» на русском языке, т. е. в том числе научиться находить информацию в различных русскоязычных источниках и анализировать её.

Многие педагоги и методисты, занимающиеся проблемой использования социальных сетей в процессе обучения иностранным языкам, отмечают, что «многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку» [4].

Использование социальных сетей при обучении русскому языку можно разделить на два этапа:

1. Регистрация обучающихся в социальной сети (создание собственной страницы, заполнение анкеты, наполнение страницы контентом).
2. Постоянное ведение личной страницы в социальной сети.

Начинать работу в социальных сетях мы рекомендуем на базовом уровне, т. к. объём лексики и грамматики, усваиваемый на элементарном уровне, на наш взгляд, не является достаточным для работы в русскоязычном сегменте сети Интернет.

Для этой работы мы используем широко распространённые социальные сети «Facebook» и его российский аналог «ВКонтакте». Приём регистрации в социальной сети позволяет нам не только мотивировать студентов осваивать новый для них элемент языковой среды, но и является хорошим помощником при отработке актуальных для базового уровня грамматических конструкций (в частности, числительных: дата рождения, года учёбы в школе и университете и т. д.).

Для начала работы с социальными сетями каждый студент должен завести собственную страницу в одной из вышеупомянутых сетей. Для этого ему необходимо зарегистрироваться и заполнить анкету на русском языке. Такая анкета содержит достаточно общую информацию, доступную для понимания студентам с данным уровнем владения языком: дата рождения, родная страна и родной город, семейное положение, место учёбы или работы, иностранные языки, которыми владеет пользователь. По желанию также можно указывать интересы (любимые книги, фильмы, музыка), политические и религиозные взгляды и т. п.

Для нас социальные сети являются не только одним из средств обучения русскому языку, но и прекрасным способом коммуникации, позволяющим преподавателю постоянно быть на связи со своими студентами, пересылать им необходимые материалы, а также оперативно отвечать на возникающие у них вопросы. Необходимо отметить, что такое неформальное общение студентов с преподавателем положительно влияет на них и с точки зрения закрепления лексико-грамматических знаний, умений и навыков, и с точки зрения совершенствования коммуникативной компетенции: обучающиеся получают дополнительную возможность общения с носителем русского языка, а преподаватель может своевременно отслеживать и корректировать ошибки, возникающие в ходе беседы (в том числе при обсуждении тем, достаточно далёких от рассматриваемых на уроках).

Использование социальных сетей в процессе обучения «позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования иноязычных компетенций учащихся» [3]. Однако, следует отметить, что, кроме непосредственного общения с преподавателем и выполнения получаемых на уроке заданий, обучающиеся получают уникальную возможность общения в языковой среде онлайн. Многие из студентов достаточно быстро находят в социальных сетях русских друзей и начинают общаться с ними по-русски (здесь положительную роль играет тот

фактор, что общение в социальных сетях предполагает использование письменной речи; многие студенты на этом уровне боятся общаться вживую, т. к. языковой барьер ещё не до конца преодолён; при общении же в социальной сети они получают возможность обдумывать свой ответ или комментарий, а также могут не стесняться своего акцента и фонетических ошибок).

Так же, как и русских друзей, в социальных сетях иностранные обучающиеся быстро находят группы, которые соответствуют их увлечениям и дают возможность получать интересную для каждого информацию. Кто-то из студентов вступает в группы, посвящённые модной одежде, другие – в группы, рассказывающие об истории и культуре России или родной страны обучающихся, также в нашей практике был случай, когда студентка вступила в группу волонтеров, помогающих беспризорным животным. В таких группах вся информация представлена на русском языке, а так как каждый из студентов выбирает группы в соответствии со своими интересами, мотивация получать и понимать эту информацию многократно возрастает, стимулируя учащихся активно обращаться за помощью к словарям, преподавателю или пользоваться механизмом языковой догадки.

Общение в социальной сети не ограничивается только обменом сообщениями. Многие студенты выкладывают в сеть свои фотографии, делятся на странице своими мыслями, комментируют фотографии и записи своих друзей. Мы обычно не ставим специальную задачу делать это исключительно на русском языке, но сама ситуация, когда читателями страницы являются люди разных национальностей (а тем более, если выложенные материалы с большой долей вероятности увидит преподаватель), мотивирует обучающихся делать большую часть записей по-русски. Таким образом, данный формат общения в Интернет-среде «обеспечивает формирование устойчивой мотивации к самому процессу изучения, повышение ответственности учеников за свой индивидуальный уровень обучения» [2].

Работа в социальных сетях не ограничена рамками базового уровня. Например, осваивая I сертификационный уровень, обучающиеся могут использовать социальные сети для поиска информации при выполнении домашнего задания (например, для создания презентаций о России или родной стране), поиска аудио- и видеоматериалов на русском языке. Так как требования I сертификационного уровня включают достаточно много тем, имеющих культурологический характер и предполагающих знакомство иностранных обучающихся с географией, историей и традициями нашей страны, работа в социальных сетях позволяет слушателям получать аутентичную и в то же время оригинальную информацию о России.

Таким образом, использование социальных сетей при обучении иностранных студентов русскому языку способствует формированию умения вести коммуникацию на русском языке в различных ситуациях общения, а также помогает поддерживать мотивацию к обучению на высоком уровне за счёт использования современных форм работы.

Литература

1. Пантеева Е.С. Социальные сети Интернет, как средства обучения иностранного языка // Современная педагогика. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/10/5022>
2. Рындина Ю. В., Барминова Т. А. Использование социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку в старших классах // Молодой ученый. 2016. №8. С. 1161-1163.
3. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S8. URL: <http://e-kon-cept.ru/2017/470109.htm>
4. Юринова Е.А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/109PVN613.pdf>

Gaidukova Olga Vladimirovna, Preparatory Department Senior lecturer,
Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**SOCIAL NETWORKS AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION
TO STUDY THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS
OF PREPARATORY FACULTY**

In given article are considered the possibilities of working in the Russian segment of the Internet space, in particular, in social networks, with the aim of increasing motivation of foreign students of the preparatory faculty who study Russian language and improve their communicative competence. The author describes the stages of using social networking in teaching, as well as ways of their application at different stages of learning Russian.

Key words: *Internet technology; social networks; education level; language environment; preparatory faculty.*

Герасименко Ирина Евгеньевна, д-р филол.наук, профессор,
Тульский государственный педагогический, университет
им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
irinagera2006@rambler.ru

Динь Вьет Кыонг, координатор российско-вьетнамских отношений
и сотрудничества, Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
vietcuong162@gmail.com

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ ИЗ ВЬЕТНАМА

В статье речь идет о курсе русского языка для трудовых мигрантов из Вьетнама. Даны некоторые методические рекомендации, позволяющие освоить азы русского языка и успешно сдать экзамен для получения разрешения на работу в РФ.

Ключевые слова: *обучение мигрантов в России; вьетнамские учащиеся; русский язык как иностранный; комплексный экзамен по русскому языку.*

В одной из опубликованных ранее работ мы отмечали: «Коммуникативный подход к преподаванию русского языка не предполагает существенной переподготовки преподавателей, он требует популяризации, разработки соответствующих учебно-методических рекомендаций и материалов, благодаря которым обучение русскому языку мигрантов станет задачей, посильной для широкого круга преподавателей» [1, с. 102]. В настоящей статье мы предлагаем учебно-методические рекомендации для мигрантов из Вьетнама. С опорой на практику работы с вьетнамскими учащимися на подготовительном отделении и с учетом содержательных особенностей комплексного экзамена по русскому языку, законодательству и истории

России на кафедре РКИ Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого был разработан курс «Русский язык для мигрантов».

Курс призван помочь трудовым мигрантам из Вьетнама освоить азы русского языка и успешно сдать экзамен для получения разрешения на работу в РФ. Курс рассчитан на 20 часов (16 часов – обучение русскому языку, 4 часа – работа со страноведческой информацией). Обучение языку проходит в несколько этапов.

Обязательное условие обучения – полифункциональность упражнений, нацеленных на одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью и решающих задачу обучения мигрантов в кратчайшие сроки.

Первый этап предусматривает введение лексики, тренировку в речи лексико-грамматических структур и постановку произношения. Обучение произношению строится на отработке слов и словосочетаний вживую: слово сначала произносится преподавателем, потом повторяется слушателями. Обязательным условием усвоения лексики является транскрипция с использованием знаков родного языка слушателей.

Знакомство с лексическим материалом начинается следующих упражнений:

1. Запомните данные слова и фразы. Hãy ghi nhớ những câu và từ sau.

Имя – tên; Фамилия – họ; Я - tôi; Ты – bạn; Он – anh ấy; Она – cô ấy; Они – họ, chúng nó; Кто – ai?; Это – đây là... ; Кто это? – đây là ai?

2. Слушайте. Повторяйте. Читайте. Hãy nghe. Hãy nhắc lại. Hãy đọc.

1. Я – Нгуен Ань Туан. Tôi là Nguyễn Anh Tuấn. Имя – Ань Туан. Tên là Anh Tuấn. Фамилия – Нгуен. Họ là Nguyễn.
2. Он – Буй Чунг Хиеу. Anh ấy là Bùi Trung Hiếu. Имя – Чунг Хиеу. Tên là Trung Hiếu. Фамилия – Буй. Họ là Bùi.
3. Она – Нгуен Хоай Линь. Cô ấy là Nguyễn Hoài Linh. Имя – Хоай Линь. Tên là Hoài Linh. Фамилия – Нгуен. Họ là Nguyễn.
4.

Они - Буй Чунг Хиеу и Нгуен Хоай Линь. Họ là Bùi Trung Hiếu và Nguyễn Hoài Linh.

Работа с лексикой сопровождается орфоэпическими и грамматическими комментариями (например, оговаривается род, форма падежа единственного и множественного числа существительных; глаголы даются в трех основных формах: настоящего, прошедшего и будущего времени).

Контроль понимания лексики можно осуществлять различными способами: путем демонстрации предметной наглядности, составления примеров с использованием данного слова, при помощи вопросов. В итоге можно провести занятие в виде «ролевой игры». В учебном процессе немаловажную роль играет применение технических средств обучения.

Изучение грамматики сводится к минимуму, и основное внимание отводится обработке образцов – серии тематических диалогов с переводом на родной язык. Объяснение грамматики может проходить в виде демонстрации преподавателем модели с последующей проверкой понимания путем приведения слушателями аналогичных примеров по образцу.

Работа над текстом начинается с хорового проговаривания. При этом в качестве образца выступает речь преподавателя или аудиозапись. Затем текст читается слушателями (по возможности, индивидуально). Завершается данный этап ответами на вопросы преподавателя (беседа по теме). Упражнения на содержание выполняются со зрительной опорой на текст. Например:

Слушайте. Повторяйте. Читайте. Hãy nghe. Hãy nhắc lại. Hãy đọc

Меня зовут Нгуен Ань Туан. Мне 20 (двадцать) лет. Я приехал из Вьетнама. Вьетнам – моя страна. Сейчас (bây giờ) я живу в России. Я живу в Туле. Мой адрес: город Тула, улица Мира, дом 3. Я работаю в Туле. Я работаю в фирме. Я говорю по-русски немного (không nhiều, một chút). Я немного знаю русский язык и немного понимаю по-русски.

Tên tôi là Nguyễn Anh Tuấn. Tôi 20 tuổi. Tôi đến từ Việt Nam. Việt Nam là đất nước tôi. Bây giờ tôi sống ở Nga. Tôi sống ở Tula. Địa chỉ của tôi: thành phố Tula, đường Mira, nhà số 3. Tôi làm việc ở Tula. Tôi làm việc trong công ty. Tôi nói được tiếng Nga không nhiều. Tôi biết một chút tiếng Nga và hiểu 1 chút tiếng Nga.

Наиболее трудным видом речевой деятельности является аудирование. Трудности связаны с невозможностью многократного повтора, быстрой утомляемостью из-за напряжения внимания, несовпадением темпа речи говорящего и слушающего. Однако при этом аудированию должно отводиться не меньше времени, чем говорению, так как преследуется очень важная задача – научить воспринимать звучащую речь для ориентации в новых условиях проживания.

В качестве основного методического принципа обучения аудированию выступает принцип глобальности, предусматривающий подачу языкового материала в виде целостных структур – отрезков речи длиной в предложение или смысловых кусков.

Обучение говорению самым тесным образом связано с обучением чтению и аудированию, так как может осуществляться только на базе воспринимаемой зрительно или на слух информации. Основной задачей при обучении говорению является обучение диалогической речи, поскольку именно она чаще всего необходима в повседневной жизни.

Обучение письменной речи решает важную коммуникативную задачу, а именно – подготовить слушателей к коммуникации в естественных условиях общения: заполнению различных бланков, анкет, написанию заявлений и т.п.

Завершают курс разделы «История России в именах и датах» и «Современная Россия».

Итоговый контроль проводится в форме пробного тестирования, которое по форме и содержанию максимально отвечает требованиям, предъявляемым на комплексном

экзамене для получения разрешения на работу в РФ [2]. В конце раздела «Готовимся к экзамену» слушателям предлагаются ключи для самостоятельного контроля и оценки выполнения заданий с обязательным переводом на вьетнамский язык.

Следующим этапом в развитии данного курса является создание и распространение его электронной версии, адресованной потенциальным мигрантам в период подготовки документации с целью трудовой миграции из Вьетнама в Россию.

Освоение подобных курсов рассматривается нами как стартовая площадка для дальнейшего, более глубокого, изучения русского языка и культуры трудовыми мигрантами.

Максимально сжатое содержание речевого материала, принципы глобальности и полифункциональности, реализуемые при выборе упражнений, способствуют решению первоочередных задач подготовки трудовых мигрантов к сдаче комплексного экзамена и социально-культурной адаптации к условиям проживания на территории Российской Федерации.

Литература

1. Герасименко И.Е. Особенности методики преподавания русского языка как иностранного в «Школе мигранта» // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – С. 97-102.
2. Герасименко И.Е. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: теория и практика // Вторая неделя русского языка, российского образования и культуры для российских соотечественников и иностранных граждан в Финляндии. – М. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – С.14-16.

Gerasimenko Irina Evgenyevna, Dr. of Philological Sciences, Professor,
Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

Dinh Viet Cuong, coordinator of the Vietnam-Russian relations and
cooperation, Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR LABOUR MIGRANTS FROM VIETNAM

In this article we are talking about the course of the Russian language for labour migrants from Vietnam. Some guidelines that allow to learn the basics of the Russian language and pass the exam to obtain work permits in Russia.

Key words: *training for migrants in Russia; Vietnamese students; Russian as a foreign language; comprehensive exam on the Russian language.*

Герасименко Ирина Евгеньевна, д-р филол.наук, профессор,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
irinagera2006@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ВЬЕТНАМЦАМИ РУССКИМИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ

В статье речь идет об интерференции фонетических систем русского и вьетнамского языков. Описаны факторы и виды отрицательного влияния произносительных норм вьетнамского языка для возможности прогнозирования и работы по устранению наиболее значимых ошибок, связанных с интерференцией.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; вьетнамские учащиеся; интерференция; произносительные навыки.*

Почти для всех вьетнамцев характерно недостаточное владение русскими произносительными навыками, что иногда очень серьезно затрудняет коммуникацию, а следовательно, и процесс обучения – вплоть до непонимания преподавателями и другими русскоговорящими того, о чем хочет сказать студент. Подобная ситуация во многом обусловлена особенностями родного языка учащихся, переносимыми на русский язык, и требует постоянного внимания и совместной длительной работы преподавателя и студентов.

Перенос особенностей родного языка на изучаемый язык представляет собой взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия или многоязычия. Как мы указывали ранее, «при усвоении второго языка в психике учащегося

происходит сложное взаимодействие двух языковых систем (в том числе и на фонетическом уровне): система второго языка как бы накладывается на систему родного, и учащиеся неизбежно опираются на свой первоначальный языковой опыт. Известно, что в контактном поле двух языковых систем доминируют языковые явления и речевые механизмы, усвоенные в опыте на родном языке, следствием чего является их положительное (транспозиция) или отрицательное (интерференция) воздействие» [2, с. 42]. Интерференция выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного и охватывает все уровни языка, что особенно проявляется в фонетике [1].

Интересно, что «до тех пор, пока языковое сознание иностранца содержит память о законах, действующих в его родном языке, как о доминирующих механизмах, он не может сам обнаруживать свои произносительные ошибки. Это происходит в силу диалектической природы слова-интерферента. Фонетическое слово-интерферент поля контактирующих языков несёт произносительный код фонологической системы родного для говорящего языка» [3, с. 68]. Попробуем выявить факторы и виды отрицательного влияния произносительных норм вьетнамского языка для возможности прогнозирования и работы по устранению наиболее значимых ошибок, связанных с интерференцией.

Во вьетнамском языке 11 гласных фонем-монофтонгов, имеются также дифтонги. Следует отметить, что интерференция при усвоении строя русского вокализма не столь существенна, поскольку гласные русского языка во многом коррелируют с гласными вьетнамского языка. Однако долгота, дифтонгизация и тоны – те явления, которые отсутствуют в русском языке, – имеют большое интерферирующее влияние. Например, долгими могут быть 9 гласных фонем, а в конце слога гласный [a] бывает только долгим, что отражается на русской артикуляции вьетнамцев.

В современном вьетнамском языке смысловозначительную роль выполняют тоны. Дифференцируется шесть тонов: ровный, восходящий, нисходящий, тяжелый, вопросительный и остро

вопросительный. Привычка тонировать речь распространяется на русское произношение, возникает артикуляционное однообразие с внезапными изменениями тона. В результате интонационный рисунок предложения, а также интонационная кривая фонетического слова приобретают «прыгающий» вид. Так создается с трудом поддающийся исправлению акцент вьетнамских учащихся.

Причиной множества произносительных ошибок в консонантной системе являются ее значительные различия в двух языках. Вьетнамский язык содержит 21 согласный звук. Отсутствуют звуки [й], [ж], [ш], [щ], [ч], [ц], вследствие чего студенты нередко заменяют шипящие на свистящие, что может вызывать затруднения в различении смысла, например, в словосочетании *веселые сутки* (*шутки*).

В отличие от русского языка, в котором данная категория является смыслоразличительной, вьетнамский язык не имеет оппозиции согласных по «твердости / мягкости». Это несоответствие оказывается причиной возникновения артикуляционных ошибок (ср. *живет* – *живот*, *вместе* – *вместо*, *уголь* – *угол* и т. п.) и, как следствие, к проблемам в коммуникации.

Оппозиция согласных по «глухости / звонкости» представлена во вьетнамском языке только четырьмя парами: [б-п], [в-ф], [д-т], [г-к]. Более того, в отличие от русского языка, в конце слова и перед глухими согласные вьетнамского языка не оглушаются. Это приводит к усиленному артикулированию концовки слов типа *дру[г]*, *заво[д]* и др.

Как видно, различия в фонетических системах русского и вьетнамского языков, обуславливающие трудности в приобретении произносительных навыков, предполагают внимание и осмысление со стороны преподавателя русского языка как иностранного и вьетнамских учащихся. Комплексная проблема формирования устойчивых навыков правильного русского произношения у вьетнамских студентов может быть решена только в итоге методичной

совместной работы по развитию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Еремина В. В., Еремин С. И. Обучение вьетнамских студентов русскому произношению // Известия ВолгГТУ. – 2013. – № 13 (116). Т. 10. – С. 50-52.
2. Герасименко И.Е. Психолингвистические причины нарушения орфографических норм русского языка в письменной речи иностранцев // Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее. – Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2014. – С. 41-44.
3. Герасименко И.Е. Интерференция графических систем как лингвометодическая проблема при обучении РКИ // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2015. – С.66-68.

Gerasimenko Irina Evgenyevna, Dr. of Philological Sciences, Professor, Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

PECULIAR PROPERTIES OF THE INTERFERENCE IN ACQUISITION OF RUSSIAN-SPEAKING PRONUNCIATION SKILLS BY VIETNAMESE

On the interaction of the phonetic systems of Russian and Vietnamese languages. Describes the factors and types of negative impact of rules of pronunciation of the Vietnamese language, allowing to predict and work hard to eliminate the most significant errors associated with the intervention.

Key words: *Russian as a foreign language; Vietnamese students; interference; pronunciation skills.*

Гербик Людмила Францевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой прикладной лингвистики филологического факультета, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
lgerbik@mail.ru

ХОББИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБОЛОЧКЕ: ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматриваются результаты проектной деятельности студентов магистратуры специальности «Инновации в обучении языкам как иностранным». Результаты работы: фотоальбомы, мини-словари по определенной теме, языковые упражнения, специальные комментарии. Фотографирование – массовое увлечение молодежи. Это увлечение является основой для организации проектной деятельности, для активизации учебного процесса.

Ключевые слова: *учебный процесс, проектная деятельность, фотография, изучение иностранного языка.*

Ознакомление со страной изучаемого языка – обязательный компонент профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. В Республике Беларусь два государственных языка – белорусский и русский. В вузах республики традиционно обучается большое количество иностранных студентов, причем в большинстве случаев языком обучения является русский. Особенностью подготовки иностранных специалистов в Беларуси является то, что, изучая русский язык, студенты приобщаются одновременно к двум культурам – русской и белорусской. Это имеет особое значение для подготовки филологов – будущих преподавателей русского языка. Для подготовки

преподавателей иностранных языков (в том числе русского как иностранного) на филологическом факультете БГУ в учебные планы второй ступени образования включена учебная дисциплина «Страноведение». В учебных группах, как правило, вместе занимаются иностранные и белорусские магистранты; в единую группу для изучения указанных дисциплин могут объединяться, например, магистранты-русисты из Китая и белорусские магистранты-китаисты или т.п. В некоторых случаях формируется несколько групп; это зависит от уровня языковой подготовки учащихся, а также от общего количества студентов магистратуры на курсе. В любом случае в соответствии с программой обучения студентам предлагается выполнить ряд проектных заданий по разнообразным темам. Задания могут выполняться индивидуально или в группе; презентация результатов работы происходит всегда в группе, во время аудиторных занятий. Следует, по-видимому, отметить, что страноведение - это та учебная дисциплина, которая вызывает неизменный интерес практически у всех студентов. Для одних студентов такая работа – это возможность познать мир в непосредственном контакте с носителем изучаемого иностранного языка, для других – повод лучше узнать свою собственную страну, возможность вспомнить родные любимые места и научиться рассказывать о них иностранцам, подготовить викторины, квест-задания, которые в дальнейшем можно использовать не только в учебном процессе, но и на многих праздничных мероприятиях. Разнообразие видов проектных заданий позволяет активно включаться в эту работу учащимся с разным уровнем языковой подготовки. Студенты имеют возможность (и, как правило, с большим воодушевлением это делают) интересно рассказать о своей родной стране, провести культурные параллели, основываясь на собственном опыте, и тем самым внести свой вклад в формирование поликультурного сообщества – по крайней мере, в университетской среде. Рассмотрим одно из заданий для проектной деятельности студентов магистратуры

при изучении дисциплины «Страноведение».

Фотоальбом с комментариями и заданиями.

Неизменным успехом пользуется задание сделать подборку фотографий о родной стране или стране изучаемого языка, подготовить комментарии, задания и мини-словари по теме. Особое условие: фотографии должны быть собственными, нельзя использовать фотографии из интернета, принадлежащие другим лицам без их письменного согласия. Это условие связано с тем, что лучшие работы размещаются на сайте кафедры в открытом доступе, они могут использоваться в учебном процессе в любой точке мира. Фотографирование – массовое увлечение современных молодых (и немолодых) людей; интернет полон интереснейших фоторабот, которые собирают десятки, сотни и тысячи «лайков». Почему бы нам не использовать это увлечение современных людей в учебных целях и не придать этому хобби образовательную оболочку? Учебный потенциал таких заданий огромен: необходимо собрать лексику по теме в мини-словарь, подготовить рассказ, комментарии, вопросы и т.п. В результате мы получаем интереснейшие подборки авторских работ, которые активно обсуждаются на занятиях-презентациях, в социальных сетях, при личных контактах студентов разных групп, курсов и даже разных университетов.

Например, одно из заданий формулировалось следующим образом: сделайте подборку фотографий природы родной страны или страны изучаемого языка; включите в эту подборку одну-две фотографии, сделанные в другой стране, в другой климатической зоне; попросите однокурсников определить, какие это фотографии, и обосновать свое мнение. Допустимым является также использование фотографий, сделанных во время путешествий. Большую часть работы по оформлению итогов проектной деятельности выполнила Елена Расолько – студентка магистратуры по специальности «Инновации в обучении языкам как иностранным (русский язык)». Сразу было понятно, что фотографий будет много, но никто не ожидал, что сравнение

различных природных образов может быть таким интересным. Так, на одной из фотографий запечатлено замерзшее зимой белорусское озеро: чередующиеся полосы темного прозрачного льда и белого снега, образованные под действием ветра; другая фотография была сделана в Турции во время несильного шторма: такие же чередования полос белого и темного (темной воды и белой пены). Одни и те же (или почти одни и те же) природные стихии, почти одни и те же слова, нужные для рассказа, – но какое интересное и неожиданное сопоставление – настоящее открытие фотографа. Лексико-грамматическая база для языковой работы: *что превращается во что под действием чего; что есть /бывает / может быть – чего нет / не бывает / не может быть* и т.п. («В Беларуси бывает сильный ветер; здесь нет и не может быть шторма, т.к. здесь нет моря или океана» и т.п.),

Благодаря другой подборке фотографий многие студенты впервые узнали, что в Китае и в Турции есть очень похожие природные явления – соляные реки. Белорусские студенты не смогли заметить разницы, а китайские и турецкие студенты рассказали, чем различаются детали пейзажа, используя грамматические конструкции: *что подобно чему, что похоже/ не похоже на что; что состоит из чего; что находится где* и т.д.

Интересным решением является и представление в одном ряду фотографий норвежского фьорда и белорусского озера. Окружающие пейзажи – пшеничные поля, белые березки, заросли валерианы и иван-чая – очень уж похожи в обеих странах, но чуть заметный горный хребет на другой стороне фьорда служит особой приметой страны: «В Норвегии есть горы, в Беларуси нет гор»; «В ясную погоду вода везде кажется ярко-голубой»; «Многие люди любят жить у воды – на берегу озера, реки или моря» и т.д.

Яркие цветы настурции, казалось бы, везде одинаковы. Но нет: у нас они растут на клумбах, а в южных штатах США – в парках между деревьями, обвивая стволы и поднимаясь до самой кроны. Это заметили белорусские

магистранты, но такой разницы не поняли студенты из южных стран, где настурция растет и на клумбах, и в парках.

Специально оговариваются и такие случаи, когда одним и тем же словом обозначаются растения, внешне совсем не похожие. Например, сосна в наших северных краях совсем не похожа на сосну в Италии; белорусские студенты назвали ее «баобабом». Лексико-грамматическая база для языковой работы: *что отличается от чего чем; что имеет общие черты с чем* и т.д.

В проектных работах по дисциплине «Страноведение» могут участвовать не только студенты, но и преподаватели в качестве равноправных участников. Академический дискурс во время совместно выполняемой работы наполняется характеристиками реальной (не квази-) коммуникации, что особенно ценно в профессиональной подготовке преподавателей-филологов.

Организация совместной проектной деятельности студентов и преподавателей позволяет применять коммуникативные стратегии взаимодействия и эмоциональной вовлеченности, что отвечает целям обучения языкам на коммуникативной основе и превращает учебный процесс в увлекательное занятие, интересное всем участникам процесса.

Обратившись с просьбой присылать интересные фотографии природы Беларуси через социальные сети, мы получили огромное количество интересных авторских работ, а наши иностранные участники проекта смогли завести друзей во многих уголках нашей страны и за рубежом.

Gerbik Ludmila, Head of the Department of Applied Linguistics, faculty of philology Belarusian State University, Minsk, Belarus
lgerbik@mail.ru

EDUCATIONAL SHELL FOR A HOBBY: PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

The article discusses the results of project work of students of specialty "Innovation in teaching languages as foreign". The results: photo albums, mini-dictionaries on a particular subject, language exercises, special comments. Photography is a massive passion of youth. This passion is the basis for the organization of project activities, to enhance the educational process.

Key words: *learning process, project work of students, photography, learning a foreign language.*

Гринько Елена Николаевна преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия
gogo.inna@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается использование мультипликационных фильмов при обучении русскому языку как иностранному. Описывается целесообразность применения мультфильмов на занятиях с детьми младшего школьного возраста для развития и формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *РКИ; иноязычная коммуникативная компетенция; мультипликационный фильм; мотивация.*

Развитие и формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному является достаточно сложной задачей, если обучаемые находятся не в стране изучаемого языка. Для овладения иностранным языком в данной ситуации большое значение имеют аутентичные материалы, в частности аудио- и видеоматериалы. Под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителями языка для носителей языка. Ценность данных материалов в процессе обучения РКИ заключается в том, что они создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, увлекательным, убедительным и эмоциональным. На сегодняшний день видео является самым распространенным источником медиаобразовательной аутентичной информации.

Использование фильмов и мультфильмов позволяет реализовать межкультурный подход в обучении иностранному языку – восприятие чужой культуры через призму собственной и обучает адекватно и успешно действовать в определённых коммуникативных ситуациях, строить межкультурный диалог. Язык и сюжеты видеоматериалов связаны с историей и культурой изучаемого языка, что способствует расширению страноведческих знаний, приобщению к мировым культурным ценностям.

В данной статье рассмотрим использование мультипликационных фильмов при обучении РКИ, основанное на опыте работы автора в США при обучении русскому языку как иностранному детей от семи до девяти лет.

Использование как всеми любимых мультфильмов, снятых в советское время, так и современных мультфильмов, снятых в современной России, на русском языке оказалось очень эффективным при обучении РКИ детей младшего школьного возраста. На протяжении почти четырех лет проживания в Бостоне (США) автор статьи преподавала русский язык как детям-билингвам, для которых русский был языком одного из родителей, так и детям, для которых русский был иностранным языком.

Использование мультфильмов при обучении РКИ открывает большие возможности для формирования и развития языковых навыков и речевых умений.

Во-первых, мультфильмы, профессионально озвученные актерами, легки для восприятия и понимания. Четкая артикуляция, темп звучащей речи практически идеально подходят для обучения слухо-произносительным навыкам и развития умений аудирования.

Во-вторых, в детских мультфильмах используются слова, которые достаточно просты и подходят для изучения на раннем этапе обучения РКИ, что делает мультфильмы отличным средством обучения лексике. Сейчас снимаются мультфильмы, специально предназначенные для изучения русского языка. В них повторяются слова, фразы и даже целые структуры предложений для более эффективного усвоения и запоминания.

В-третьих, мультфильмы обычно короткие (около 10-20 минут). Таким образом, представляется возможным эффективно организовать работу над целым мультфильмом или частями по 10 минут каждой.

В-четвертых, несмотря на достаточно простые ситуации и истории, понятные для маленьких детей и перекликающиеся с их реальной жизнью, многие детские мультфильмы фокусируются на социальном взаимодействии героев и поднимают важные темы и проблемы (дружба, уважение к старшим, помощь слабым и нуждающимся, защита и забота о животных и т.д.), что делает их отличным ресурсом для обсуждения, реконструкции диалогов, ролевых игр, творческих заданий и т.д.

Изучение иностранного языка с помощью мультфильмов повышает мотивацию к обучению языка. Мотивация – один из самых важных факторов в определении успешного овладения вторым языком на раннем этапе. Мультфильмы являются неотъемлемой частью жизни детей, поэтому имеет смысл использовать их для изучения нового для них языка.

Опыт показывает, что мультфильм, делает процесс изучения РКИ более интересным и приятным. Добрые старые мультфильмы, такие как «Чебурашка», «Винни-Пух», «Трое из Простоквашино», «Летучий корабль», «38 попугаев», «Двенадцать месяцев», а также современные мультфильмы, например, «Маша и медведь» очень нравятся и детям, и взрослым, изучающим русский язык как иностранный в США.

Несмотря на простоту лексики и грамматики, мультфильмы обеспечивают аутентичный и разнообразный язык и показывают примеры русского языка, используемые в реальных ситуациях общения вне класса.

Визуальный контекст фильма делает его бесценным инструментом обучения языку, позволяя учащимся понимать больше за счет зрительных опор.

Успешное достижение целей обучения РКИ возможно лишь при методически правильно организованной работе с мультфильмами.

Выбор заданий при работе с мультфильмами будет обусловлен дидактическими задачами. Например, если вы ставите задачей обучение лексике, то необходимо продумать упражнения, которые помогут обучаемым запомнить новые слова. Это может быть упражнение на заполнение предложений с пробелами, которые дети должны заполнить новыми словами или упражнение на замену описания предмета одним словом, названием этого предмета. Если ваша задача заключается в том, чтобы практиковать грамматику, тогда подготовительная деятельность должна включать объяснение или повторение грамматики, которую вы хотите показать в реальной ситуации или практиковать. Здесь возможны игры, заполнение упражнений с пробелами и др.

В структуре занятия с использованием мультфильма можно выделить три этапа: этап «до просмотра», этап «во время просмотра» и этап «после просмотра». Каждый этап имеет свои задачи и типологию заданий.

Так, первый этап имеет цель подготовить обучающихся к просмотру: мотивировать, заинтересовать, ввести их в тему, актуализировать имеющиеся в наличии знания по теме, настроить на определённые ожидания, снять языковые трудности.

Задания, которые выполняют учащиеся на втором этапе, не должны сильно отвлекать их от просмотра мультфильма, а должны облегчить узнавание ожидаемой информации и ее запоминание. Это могут быть задания на выбор слова в готовом незаконченном предложении, отметку галочкой в специальном листе слов или фактов, которые прозвучали в видео, расположение карточек или картинок в правильной последовательности событий мультфильма.

Последний этап – отличная возможность консолидировать все, чему дети научились в процессе работы над мультфильмом. Цель третьего этапа – контроль понимания просмотренного материала и дальнейшая работа с материалом по развитию коммуникативных умений говорения. Упражнения после просмотра рассчитаны

не только на активизацию и закрепление языкового материала. На этом этапе будут актуальны задания творческого характера, такие как, например, придумать продолжение мультфильма. На этом этапе дети учатся высказывать своё мнение, сопоставлять, сравнивать, вступать в диалог друг с другом.

В современных условиях преподавания РКИ имеется множество онлайн-ресурсов для преподавателей русского языка и их учеников. Эти ресурсы содержат планы уроков и методические рекомендации по использованию конкретных мультфильмов на занятиях РКИ. Имеются также пособия для развития речи при обучении РКИ с использованием мультфильмов, например, пособие Барышниковой Е.Н. и Денисовой А.А. «Чебурашка и его друзья».

Таким образом, практический опыт использования мультфильмов при обучении детей младшего школьного возраста русскому языку как иностранному позволяет сделать вывод об эффективности применения мультфильмов в обучении РКИ. Мультфильмы на русском языке повышают мотивацию к изучению русского языка, развивают коммуникативные умения иноязычной речи, способствуют увеличению интереса к России, сверстникам из России, русскому языку и культуре России.

Grinko Elena Nikolaevna, teacher, Perm State National Research University, Perm, Russia

USING CARTOONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN

The article considers the problem of using cartoons in teaching Russian as a foreign language. It specifies reasons for teachers to use cartoons in classes with children of primary school age with a view to developing their foreign language communication competence.

Key words: *RFL; foreign language communication competence; cartoon; motivation.*

Гуань Сюй, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
215807782@qq.com

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена анализу новых компьютерных программ, которые используются в обучении русскому языку как иностранному. Рассматриваются типологические особенности этих программ, их структура и функции. Описаны их дидактические особенности, возможности использования новых упражнений и заданий.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; мультимедиа; обучение языку; компьютерные упражнения и задания.*

Информационно-коммуникационные технологии играют все возрастающую в современной системе образования. К сожалению, существующие материалы и ресурсы не всегда подходят для решения задач конкретного учебного процесса. Современные Интернет-технологии дают возможность преподавателю создавать новые учебные материалы, которые можно использовать в учебном процессе. Особенности создания учебных материалов по иностранным языкам на основе ресурсов и программных средств Интернета описаны в ряде пособий [1; 2]. Информационно-коммуникационные технологии как средство создания учебных материалов реализуются при подходе к обучению, при котором содержание ресурсов создается (генерируется) пользователями. ИКТ быстро развиваются, открываются совершенно новые возможности повышения мотивации, реального использования изучаемого языка в межкультурной коммуникации.

1. Google Формы. Google Формы – простой и эффективный инструмент создания онлайн-опросов, анкет и тестов. Они находятся в пакете Google. С их помощью можно выяснить интересы и предпочтения, предъявить тестовые задания, проверить понимание текста или отдельных слов. Например, возможно организовать сбор мнений учащихся, создание анкеты для тестирования, добавление формы обратной связи на сайт и др. Такие программы можно использовать, если нужно собирать и классифицировать какую-то информацию. С помощью Google Форм быстро, без регистрации на дополнительных сервисах создаются опросы, тесты, которые собирают данные и представляют их в форме таблицы. Отмечаются следующие преимущества таких программ:

- Материалы создаются и хранятся в так называемом облаке, поэтому доступ к ним возможен с любого компьютера.

- Не нужно использовать дополнительные программы, работа с такой программой не является сложной, требующей подготовки.

Возможны разные формы построения тестовых заданий или вопросов:

- Вопрос, который предполагает ответ в виде развернутого текста;

- Вопрос, подразумевающий несколько вариантов ответа (множественный выбор);

- Вопрос с ответами в виде раскрывающегося списка;

- Оценка тех или иных материалов с помощью десятибалльной шкалы;

- Вопрос с полем для ввода данных;

- Вопрос с полем для ввода времени и даты;

- Видео с Youtube или картинка, фотографии в качестве источника информации, стимула для введения ответа.

Программа предоставляет несколько форматов ответа пользователя:

- Текстовые поля для ввода обычного текста;

- Списки с выбором вариантов (одного или нескольких);

- Раскрывающиеся списки;
- Шкалы;
- Таблицы.

Компьютерная система на основе введенных данных (лексики) автоматически организует различного рода опросы, тесты, лексические задания – поиск соответствий, выбор правильного толкования или перевода, предлагает видео- или аудиозапись данного слова, проверяет понимание текста и др. Вся информация о работе учащегося с данной системой фиксируется статистической системой и собирается в специальном файле для преподавателя.

2. Skype. Обучение русскому как иностранному языку при помощи технологии Скайп имеет ряд преимуществ:

1. Доступность: обучение возможно из любой точки мира. Это дает студентам, изучающим язык вне языковой среды или там, где нет курсов РКИ, возможность заниматься с профессиональным русскоязычным преподавателем.

2. Обучение по скайпу дает возможность составить удобное расписание. Обучающиеся могут заниматься русским языком из дома, из офиса, не прерывать занятия во время поездок.

3. Учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов: занятия по скайпу позволяют преподавателю подобрать и реализовать индивидуальную программу для каждого студента, а также корректировать ее впоследствии при необходимости.

4. Использование компьютерных технологий (мультимедиа, гипертекстовость, поддержка ресурсами Интернета) позволяет разнообразить занятия, сделать их более интересными.

5. Использование различных приемов обучения на основе компьютерных технологий, включенных в процесс обучения, например, совместное написание текста, просмотр и обсуждение интернет-ресурсов, возможность устного и письменного общения.

3. Youtube. Благодаря простоте и удобству использования YouTube стал популярнейшим видеохостингом. На сайте

представлены фильмы, музыкальные клипы, трейлеры, новости, образовательные передачи, а также любительские видеозаписи, включая видеоблоги, слайд-шоу, юмористические видеоролики и прочее. Сейчас одним из главных средств, обеспечивающих доступность и легкость просмотра контента на YouTube, являются каналы – страницы с видеоматериалом, отобранным и загруженным самим пользователем (учащимся или преподавателем). Каналы предлагают альтернативу варианту просмотра контента на YouTube, когда пользователи использовали только на поисковую строку, просматривали материалы, созданные другими людьми.

Для того чтобы пользоваться всеми возможностями YouTube, рекомендуется создать свой канал. Тогда появится возможность добавлять видео, объединять их в плейлисты (собрания видеоматериалов), формулировать комментарии. Таким образом, после создания своего канала пользователь сможет загружать видео, объединять их в плейлисты и комментировать материалы на YouTube.

Интересна и возможность отчета "Демографические данные", в котором можно узнать, кто и где смотрит канал и на каких устройствах. Можно узнать у зрителей, что их привлекает на канале больше всего, добавив подсказку с опросом. В разделе "Данные в реальном времени" можно узнать, сколько просмотров ролик получил за час или за последние двое суток. Такие отчеты помогают оценить потенциальный интерес к новым роликам и при необходимости скорректировать их содержание.

Также необходимо учитывать и следующие специфические характеристики и особенности:

- мультимедийность, позволяющая использовать все форматы представления языковой, речевой и экстралингвистической информации, воздействуя на все каналы восприятия

- гипертекстовая организация учебного материала, дающая возможности наглядно структурировать и дозировать большие информационные массивы.

- интерактивность, обеспечивающая оперативную

и разнообразную реакцию преподавателя на действия учащихся при просмотре видеоматериалов.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

2. Сысоев В.П., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Феникс. Глосса Пресс, 2010. – 180 с.

Guan Xu, PhD student of Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

FEATURES OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL COMPUTER PROGRAMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with different techniques in creating computer programs in the teaching Russian as a foreign language. Considered particularities of using digital resources, formulated different types of exercises and tasks, discussed a different ways of presenting a new teaching materials.

Key words: *Russian as a foreign language; multimedia; language teaching, electronically exercises and tasks.*

Гужова Наталья Владимировна, заведующая кафедрой русского языка как иностранного, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет Нижний Новгород, Россия
guzhova1@rambler

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Статья посвящена анализу результатов тестирования по профессиональным модулям иностранных слушателей подготовительного отделения ННГАСУ.

Ключевые слова: *тестирование; профессиональный модуль; русский язык как иностранный.*

На протяжении десяти последних лет в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете в Центре предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан наряду с традиционным экзаменом и зачетом по русскому языку как иностранному в конце каждого учебного семестра проводится итоговое тестирование: контролируется уровень усвоения учебного материала, анализируются результаты. Тестирование служит средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, способом прогнозирования успешности дальнейшего обучения. В конце учебного года проводится тестирование как по общему уровню владения языком, так и по профессиональным модулям (техническому, экономическому, медико-биологическому).

Процедуру тестирования осуществляют преподаватели кафедры РКИ, обладающие правом проведения тестирования иностранных граждан.

Накопленный опыт по проведению тестирования позволяет преподавателям единодушно констатировать:

Успешное выполнение языкового теста не всегда является однозначным показателем умения учащегося оперировать соответствующим материалом в речевой деятельности.

Итоговое тестирование только тогда имеет положительные результаты, когда учащиеся, во-первых, проявляют психологическую готовность и, во-вторых, тестовая форма проверки, наряду с другими, носит регулярный характер.

В связи с обсуждающимся в профессиональном сообществе вопросом о необходимости введения единого экзамена по русскому языку как иностранному при поступлении в российские вузы в формате B1+, в данной статье мы хотели бы остановиться на вопросе проведения тестирования в учебно-профессиональной сфере. Профессиональные модули в настоящее время представляют собой часть официального комплекса материалов Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Целью данных тестов является определение уровня владения языком специальности испытуемых требованиям, которые предъявляются на первом уровне владения русским языком в учебно-профессиональной сфере.

Известно, что содержание обучения на этапе предвузовской подготовки обусловлено задачей подготовки иностранных учащихся к получению образования по выбранной специальности в российских вузах. Форма вузовского образования предполагает постоянное слушание и конспектирование лекций по специальным дисциплинам на русском языке. Отсюда возникает необходимость выделить слушание как доминирующий вид учебной речевой деятельности в процессе изучения РКИ на материале языка специальных дисциплин. В Центре предвузовской подготовки около 25 % аудиторного учебного времени отводится на развитие умений слушать и записывать лекции, читать и понимать тексты по специальности, выступать на семинарах.

Цель, задачи и содержание обучения РКИ должны определять форму как итогового, так и промежуточного контроля. Набор контрольных заданий включает как тесты, измеряющие уровень развития речевых умений, так и тесты, предназначенные для измерения языковой компетентности испытуемых.

Сравнительный анализ результатов тестирования позволяет сделать вывод, что традиционные дискретные тесты (лексика, грамматика) по языку специальности оценивают только степень владения отдельными компонентами речи. Положительные результаты тестирования не всегда свидетельствуют о сформированности умения эффективно пользоваться языком специальных дисциплин в реальных ситуациях общения. Так, количество учащихся, которые успешно выполнили субтест "Лексика. Грамматика" (69%), значительно превышает число испытуемых, показавших положительные результаты в субтестах "Аудирование" и "Письмо" (56%).

На наш взгляд, это объясняется следующими причинами:

Лексико-грамматические навыки и умения, сформированные в сфере общего владения языком, переносятся на материал языка специальных предметов.

Имеется связь с индивидуально-психологическими особенностями обучаемых, среди которых преобладают учащиеся с хорошо развитой зрительной памятью и зрительным восприятием.

Дело в том, что качество аудирования в определённой степени зависит от индивидуальных особенностей учащегося, в частности, от объёма его кратковременной памяти. Численная характеристика среднего объёма кратковременной памяти людей – 5-7 единиц информации для носителей языка. При возрастании количественного показателя аудиотекста нагрузка на кратковременную память учащегося увеличивается, что приводит к частичному "замещению" воспринятого ранее материала новой порцией информации. В результате тесты по аудированию из формы проверки умений понять на слух "монологическое

высказывание объяснительного характера" (учебную лекцию) превращаются в тесты, направленные на измерение различных параметров памяти: скорости, прочности, длительности, точности запоминания.

Принимая во внимание вышеизложенное, представляется необходимым изменить форму теста по аудированию с целью облегчить запоминание.

В учебно-профессиональной сфере целесообразно проводить комбинированный контроль. Подобный контроль предполагает частичное объединение субтестов "Аудирование" и "Письмо". Тестируемым предлагают выполнить интеграционные задания, цель которых проверить сформированность навыков и умений как письма, так и аудирования. Слушание и запись лекций как раз и представляет собой интеграционный тип задания, с помощью которого можно достаточно чётко определить, насколько хорошо учащийся подготовлен к обучению в вузе.

Осуществлять контроль знаний учащихся в области аудирования нам представляется возможным по результатам: 1) записи основного содержания лекции с использованием принятых сокращений и символики, 2) тестовой проверки понимания прослушанной лекции с опорой на конспект.

Мы уверены, что имеющиеся проблемы тестирования иностранных граждан могут быть разрешены совместными усилиями преподавателей русского языка как иностранного, психологов и методистов.

Guzhova Natalia Vladimirovna, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, Nizhny Novgorod State Architectural and Construction University Nizhny Novgorod, Russia

FROM THE EXPERIENCE OF TEST CONTROL QUALITY OF KNOWLEDGE IN RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN LISTENERS

The article is devoted to the analysis of the results of testing on the professional modules of foreign students of the preparatory department of NNGASU.

Key words: *testing; professional module; Russian as a foreign language.*

Данилова Ольга Валентиновна, слушатель ППП "Русский язык как иностранный" Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Преподаватель РКИ, Гданьск, Польша
ovdani1@gmail.com

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ НОСИТЕЛЯМИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА. ГЛАГОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ

При освоении русского глагольного управления носителями польского языка планомерное и последовательное формирование прочных грамматических навыков и контроль использования формы в трех видах компетенции (языковой, речевой, коммуникативной), с использованием родного языка для сопоставления языковых явлений в случае выявленных фактов расхождения в системах русского и польского глагольного управления, позволит избежать типичных устойчивых ошибок.

Ключевые слова: *глагольное управление; грамматическая межъязыковая интерференция; языковая, речевая и коммуникативная компетенции.*

Русский и польский языки относятся к одной группе языков – славянских, и потому неудивительно, что между ними так много сходств. Однако, как всегда, не все так просто. Такая близость языков может приводить к появлению достаточно большого числа ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в том числе и грамматической интерференцией.

Управление является одной из грамматических трудностей при изучении русского носителями польского языка, особенно глагольное управление, так как часто встречается несовпадение с аналогами в польском языке. Многие глаголы требуют после себя существительных

в непривычном для польского языка падеже, т. е. типичные устойчивые ошибки детерминированы интерферирующим влиянием родного языка обучающихся.

Рассмотрим подробнее проблемы, связанные с управлением. Анализ научной литературы [8, 9, 10, 11] позволяет выявить совпадающие и несовпадающие элементы грамматической системы русского и польского языков, особенности их глагольной системы, выявить глагольные конструкции, специфические для родного и изучаемого языков.

Томаш Вуйчик в своей работе [10, с. 259-268] анализирует различия между польским и русским языками в области управления. Эти различия включают:

1. Использование разных падежных форм в беспредложном управлении (*dziękować komu* – благодарить кого).

2. Использование разных предлогов при одинаковых падежных формах (*na czym polega?* – в чем состоит?).

3. Использование разных падежных форм в сочетании с одним и тем же предлогом (*nalegać na co* – настаивать на чем).

4. Использование разных предлогов и разных падежных форм (*podjeżdżać o co* – подозревать в чем).

5. Отсутствие предлога в одной и той же падежной форме (*zasłużyć na co* – заслужить что ...).

6. Отсутствие предлога в при использовании разных падежных форм (*paść na duchu* – падать духом).

7. Использование инфинитива в русском языке как эквивалент польской предложно-падежной формы (*pozwolenie na wjazd* – разрешение выехать).

Типичные ошибки в области управления можно поделить следующим образом:

✓ Ошибки, возникающие из-за незнания падежного глагольного управления. Довольно часто ошибки выражаются в выборе неправильного падежа зависимого слова, под влиянием языковой интерференции (я выслушал всех замечаний; она его подражала; они поблагодарили нас за всё).

✓ Ошибки, возникающие из-за незнания падежно-предложной формы глагольного управления. Учащимся трудно выбрать правильный предлог, так как интерференция очень сильна в этом случае (ограничиться к чему; настаивать на что).

✓ Ошибки, возникающие из-за незнания значения и области применения предлогов (он плыл под течение; я опоздал через тебя; мы там были через два дня; они вернутся в эту неделю).

✓ Ошибки в использовании падежно-предложной формы глагольного управления вместо падежной (беспредложной) формы и наоборот (пишу письмо до мамы; звоню до друга).

В современной методике глагольное управление признано (наряду с некоторыми другими грамматическими темами) «сквозной» темой, т.е. темой, которой следует заниматься в течение всего периода обучения [2].

Уже в самом начале обучения учащиеся начинают усваивать случаи управления при изучении системы падежей, так как в РКИ падежные формы существительных даются для усвоения не изолированно, а в составе словосочетаний [2]. Трудности усвоения управления появляются при таких глаголах, как, например, "писать", который – польском языке требует родительного падежа с предлогом в инструментальном значении, а в русском – дательного без предлога, что создает возможность для отрицательного переноса.

Согласно Ф. Груче [4], в лингводидактическом процессе предупреждение интерференции важнее процесса устранения. Работу над формой надо проводить до тех пор, пока студенты не научатся употреблять ее в общении, и контролировать правильность использования формы в трех видах компетенции (языковой, речевой, коммуникативной), не забывать, что все упражнения с подстановкой формы и с переводом – это контроль только языковой компетенции [1].

Представляется, что когнитивный, сознательно-практический метод с использованием родного языка для сопоставления языковых явлений наиболее эффективен в освоении

грамматического явления "глагольное управление" с учетом грамматической интерференции.

Более подробно освоение управления русских глаголов, несовпадающих с аналогами в польском языке рассмотрим на примере глагольных конструкций писать кому и звонить кому. Эти глаголы требуют в русском языке дательного падежа без предлога, а в польском языке – родительного с предлогом в инструментальном значении (pisać do kogo, dzwonić do kogo).

В современной методике обучение грамматическому явлению начинается с предъявления текста, содержащим данную грамматическую тему. Сначала студент воспринимает смысл текста, затем от смысла переходит к грамматической форме [1]. Поэтому важную роль играет подбор учебных текстов. Например, используя польский учебник "Успех" отработку управления глаголов писать и звонить можно провести на уроке, речевой темой которого является Письмо к родителям [6, с. 61]. При этом предпочтительнее вводить объяснение грамматического явления с опорой на догадку. Преподаватель предлагает схемы, таблицы или модели, а студенты сами выводят правило и находят разницу с польским глагольным управлением.

Использование учащимися таблицы во время выполнения упражнений способствует систематизации знаний и выработке устойчивых навыков употребления конкретных глаголов. Еще больший эффект может принести постепенное заполнение таблицы вместе с преподавателем.

После объяснения грамматического явления с указанием на возможную межъязыковую интерференцию необходимо сформировать языковую компетенцию. На этом этапе рекомендуется ряд языковых упражнений, составленных с учетом возможных ошибок и направленных на их предупреждение. Вышеназванные глаголы писать/звонить обрабатываются в таких заданиях как:

Упражнение на наблюдение. Найдите и подчеркните в тексте конструкции глагольного управления (глагол + управляемое слово в дательном падеже).

В воскресенье мы хотели поехать в лес, но у меня сломалась машина. Я позвонил механику, но он не отвечал. Тогда я позвонил родителям. Они еще спали. Пришлось позвонить другу. Он уже выехал из города. Потом я позвонил сестре. Она одолжила свою машину подруге. Я позвонил соседу. Его тоже не было дома. Так мы в лес и не поехали.

Упражнения на закрепления знания формы и его управления – выберите и вставьте глагол (писать, звонить) в нужной форме. Раскройте скобки, ставя существительные или местоимения в нужном падеже). Используя материалы учебника "Успех". [7, с.60]

Упражнения на закрепление знания сочетаемости слов – составьте предложение из данных слов, первое слово обозначает начало предложения. Это упражнение направлено на закрепление знания сочетаемости слов. Используя материалы учебника "Успех" [7, с.61]

Упражнения для преодоления грамматической интерференции – используя пособие "Rosyjski w tłumaczeniach" [5, сс 126-127] закрыть правую сторону учебника и перевести предложения на русский язык, обращая внимание на глагольное управление. Предложения для перевода являются готовыми предложениями для эффективного использования на практике и предназначены не для того, чтобы выучить все предложения наизусть, но понять, как работает русский язык. Благодаря этой формуле приобретаются навыки, позволяющие быстро начать говорить с полной лингвистической корректностью (с правой стороны расположен перевод и объяснения грамматической структуры, а также типичные ошибки, допущенные поляками в данной грамматической категории).

Контрольные тесты по освоению грамматического явления по углом языковой компетенции (проверка знания формы, сочетаемости слов) проводятся с использованием следующих заданий:

-Раскройте скобки, ставя существительные/местоимения в правильном падеже (проверка знания формы, сочетаемости слов). Подчеркните конструкции глагольного управления.

-Переведите фразы (проверка знания формы русского глагольного управления и ее отличия от польского глагольного управления).

После освоения языковой компетенции необходимо перейти к формированию речевой компетенции, т.е. приобрести "навыки и умения строить речь по правилам" [1, с.6].

Следующие упражнения могут быть рекомендованы для тренировки грамматического явления в речи:

1. многочисленные вопросы

Я написала письмо маме, а ты?

Я часто звоню другу, а ты?

2. игра Снежный ком. Правила игры в «Снежный ком» достаточно просты и имеют массу вариаций. Основной принцип игры заключается в том, что слова в процессе накапливаются, как снежный ком:

Я пишу письма другу

Я пишу письмо другу и сестре

Я пишу письмо другу, сестре и родителям...

И так далее. Игра заканчивается, когда очередь дойдет снова до первого игрока или когда никто уже не может придумать продолжения.

Также обрабатывается и глагольное управление с глаголом звонить.

Я часто звоню подруге

Я часто звоню подруге и маме

Я часто звоню подруге, маме и бабушке...

3. скажите противоположное

-Я написал письмо маме

-А я звонил отцу...

4. присоединитесь к мнению

- Я сегодня звонил преподавателю

- Я тоже сегодня звонил преподавателю

Таким образом достигается "конечный результат речевой практики – автоматизированное использование грамматической формы" [3].

Контроль употребления глагольного управления в речи следует провести устно или письменно, например, обыгрывая следующую ситуацию:

Модель: – Извините, у меня украли телефон. Могу ли я позвонить другу (маме, родителям...)

Коммуникативные упражнения – это не грамматические упражнения, хотя они попутно развивают грамматические умения. Их первоочередная цель – развитие коммуникативных умений [1]. Коммуникативные упражнения требуют самостоятельной деятельности студентов.

Этот этап предполагает дальнейшее развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации учебного и внеучебного характера. Здесь используются задания, предполагающие продукцию устной и письменной речи: устный рассказ, дискуссия, написание сочинений на заданные и свободные темы.

1. Побеседуйте о современных способах коммуникации. Кому Вы пишете традиционные письма, а кому электронные. Кому Вы звоните...

2. Расскажите, кому вы звонили (писали электронные письма) на прошлой неделе.

3. Пиши-звони: Как вы думаете, какой способ связи лучше использовать для делового общения? Дискуссия на уроке

4. Напишите инструкцию "Коммуникация в корпорации" (Кому и когда звонить, кому писать).

5. Придумайте рассказ на тему "Как я пытался дозвониться директору телекоммуникационной компании"

Все вышеназванные упражнения формируют и закрепляют навыки в области глагольного управления и могут быть использованы при формировании языковой, речевой и коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. 6-е издание, Русский язык курсы, Москва 2008

2. Величко А.Б. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный/ Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.

3. Вохмина Л.Л. Презентация "Формирование грамматической компетенции при обучении РКИ". Курсы преподавания РКИ, Институт русского языка им. А.С.Пушкина. 2016

4. Gruczy F. (red) Z problematyki błędów obcojezycznych, WSiP. – Warszawa, 1978

5. Łukasiak K., Sawiński J. Rosyjski w tłumaczeniach. Grammatyka 1. Preston Publishing. Brzozów. 2015

6. Pado A. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs kontynuujący. WSiP, Warszawa 2002

7. Pado A. Zeszyt ćwiczeń. Kurs kontynuujący. WSiP, Warszawa 2002

8. Сентюрова Н. А. Теоретические положения методики обучения польских студентов-филологов русскому глагольному управлению // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. 2016. № 3. С.61–66.

9. Ставаж С. Основные тенденции в области изучения межъязыковой интерференции в польской лингводидактике, Журнал «Русский язык за рубежом», 1986/86-5/

10. Wójcik T. Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne. Warszawa Polskie Wydawnictwo naukowe, 1973

11. Wójcik T. O błędach językowych. Studia Rossica Posnaniensia 10, 259-268, 1978

Danilova Olga Valentinovna, Listener, "Russian language as a foreign language", The Pushkin State Russian Language Institute, Teacher of Russian language as a foreign, Gdansk, Poland

DIFFICULTIES IN MASTERING RUSSIAN GRAMMAR BY POLISH NATIVE SPEAKERS. THE GOVERNMENT OF THE VERB

During the process of mastering government of the Russian verb by Polish native speakers systematic and consistent formation of strong grammatical skills and control of the use in three types of communicative language competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic), using the native (Polish) language to compare language phenomena in the case of revealed differences in the government of the Russian and Polish verbs, will help to avoid typical errors in this area.

Key words: *government of the verb; grammatical interlingual interference; communicative language competences.*

Дементьева Наталья Владимировна, ведущий специалист по языковому обучению Карачаганак Петролеум Оперейтинг В.В., Аксай, Западно-Казахстанская область, Республика Казахстан
natalyadem@yahoo.co.uk

СОЗДАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ «РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья описывает подход к созданию заданий для РКМЧП на уроках РКИ. Логика составления заданий опирается на усовершенствованную классификацию когнитивных процессов. Статья предназначена для студентов педагогических учебных заведений, преподавателей РКИ и других иностранных языков и широкого круга работников образования.

Ключевые слова: *критическое мышление; РКИ; таксономия Блума; разработка заданий.*

Преподаватели различных дисциплин не раз слышали, а возможно даже, с успехом применяли технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), разработанную в конце XX века Ч. Темплом, Д. Стилом и К. Мередит. [2] Эта технология считается надпредметной и общепедагогической, в ней сочетаются идеи и методы коллективных и групповых способов обучения, сотрудничества и развивающего обучения. Г.К. Селевко подробно описывает технологию РКМЧП в «Энциклопедии образовательных технологий». [3, с. 155 – 158] В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) РКМЧП рекомендуется применять на более продвинутых уровнях (от В1), так как она предполагает работу с крупными блоками информации.

В данной статье мы рассмотрим как преподаватель РКИ или любого другого иностранного языка может применить обновленную версию Таксономии Блума, предложенную в 1999 году Лорин Андерсон и коллегами, в создании заданий для работы по технологии РКМЧП. [5, 6] Актуальность выбранной темы обусловлена недостаточным количеством готовых материалов по РКМЧП в изданиях по обучению РКИ.

В ходе работы над статьей были рассмотрены некоторые учебники русского языка для уровня В 1 и выделены учебники «Русский язык: 5 элементов» Т.Л. Эсмантовой и «Дорога в Россию 2» В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной и А.А. Толстых. [1, 4] Технология РКМЧП не используется в этих учебниках, однако они интересны тем, что в них много интересных текстов для чтения и аудирования, а интересные тексты – это один из ключевых элементов для использования в реализации технологии РКМЧП.

Во-первых, рассмотрим карту измерения когнитивных процессов Л. Андерсон с примерами заданий и адаптируем задания к обучению иностранному языку. Блок навыков критического мышления начинается с пункта «Анализировать».

Измерение когнитивных процессов

Навык	Примеры заданий для развития навыка
Анализировать – вычленять из понятия несколько частей и описывать то, как части соотносятся с целым	
Дифференциация	<ul style="list-style-type: none"> • Вычленить существенную и несущественную информацию в тексте. • Нарисовать схему с указанием основных и вспомогательных персонажей романа.
Организация	<ul style="list-style-type: none"> • Рассортировать книги в классной библиотеке по категориям. • Нарисовать схему часто используемых метафор и объяснить их действие.

	<ul style="list-style-type: none"> • Нарисовать схему, объясняющую, как герои текста относятся друг к другу.
Соотнесение	<ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте письма в редакцию и определите точку зрения авторов по обсуждаемой проблеме. • Опишите мотивацию поступков персонажей в романе или коротком рассказе. • Прочитайте отрывки из дневника героя и сделайте предположения о его планах на следующий год.
Оценивать – делать суждения, основанные на критериях и стандартах	
Проверка	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в работе в группе, оценивание организации идей и логики аргументации своих коллег (выберите самый интересный / полезный / дешевый вариант решения). • Прислушайтесь рассказ / выступление и отметьте все противоречия в нем. • Проанализируйте план работы по проекту на предмет наличия в нем всех необходимых пунктов задания.
Критика	<ul style="list-style-type: none"> • После разработки критериев оценки презентации, проанализируйте, насколько хорошо презентация соответствует критериям. • Выберите наилучший способ для решения проблемы героя рассказа. • Оцените убедительность аргументов за и против Интернета.
Создать – соединить части, чтобы появилось что-то новое и определить компоненты новой структуры	
Генерация	<ul style="list-style-type: none"> • Предложите пути улучшения часов / ручки/вашего рабочего места с помощью

	<p>предложенных критериев.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разработайте несколько научных гипотез, объясняющих почему читать полезно. • Предложите набор альтернатив бумаге, которые позволят решить ряд экономических и экологических проблем. • Предложите несколько альтернативных гипотез, основанных на предложенных критериях.
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> • Создайте раскадровку для мультимедийной презентации о развитии событий в рассказе. • Разработайте план исследовательской работы по взглядам (известная личность) на (аспект жизни). • Продумайте программу исследования влияния различных видов музыки на запоминание русских слов.
Производство	<ul style="list-style-type: none"> • Напишите дневник Мишутки из сказки «Три медведя». • Напишите синквейн, объясняющий ваше понимание основной мысли рассказа. • Создайте пьесу на основе рассказа, который вы прочли.

Вторым шагом в создании задания для РКМЧП будет выделение в графах таблицы заданий, соответствующих целям работы с конкретной группой учащихся, и подбор текста для работы. Тексты можно выбрать из обозначенных выше учебников.

Учитывая определение и особенности технологии РКМЧП, можно предложить следующие методические рекомендации для составления заданий и проведения обучения в рамках данной технологии на заявленных этапах обучения РКИ (В1 и выше):

Необходимо соотносить возможности учащихся на данных уровнях с уровнем развиваемых навыков для того, чтобы задание было по силам.

Следует продумать в каком режиме будут работать учащиеся на разных этапах выполнения задания (индивидуально, в парах, в группах). Для парной и групповой работы нужно продумать принципы формирования пар или групп.

При работе с группой, где есть сильные и слабые учащиеся, будет рациональным создать несколько разноуровневых заданий для финального этапа, когда учащиеся фиксируют свои размышления. Например, можно сделать ограничение по объему производимого текста.

В случае, если на фазе «осмысления» используется аудиотекст, будет полезно подготовить печатную версию текста на случай, если у учащиеся возникнут вопросы при понимании записи.

Надеемся, что ознакомившись с данной статьей, преподаватель, вооруженный знаниями о когнитивных процессах, обладающий пониманием характеристик языковых компетенций учащихся на разных уровнях обучения РКИ / иностранного языка и имеющий четкое представление о целях обучения конкретной группы учащихся, сможет методически грамотно подойти к составлению заданий и работе по технологии РКМЧП.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М. и А.А. Толстых Дорога в Россию 2. Учебник русского языка (базовый уровень). – Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. – 256 с.
2. Мередит К. С., Стил Дж. Л., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика. Москва: Издательство «ИОО», 1997.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – Москва: Народное образование, 2005. – 556 с.
4. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. Учебник. Уровень В1. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. – 340 с.
5. Anderson, L. W. & D. R. Krathwohl, A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman, 2001.
6. Anderson, L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment, 1999.

Dementyeva Natalya Vladimirovna, language Training Coordinator
Karachaganak Petroleum Operating B.V., Aksai, West Kazakhstan Oblast,
the Republic of Kazakhstan

DESIGNING TASKS TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH READING AND WRITING AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents an approach to designing tasks for critical thinking skills development in teaching RFL. The approach is based on the improved classification of cognitive processes. The article is intended for students of teacher training institutions, RFL and FL teachers and other specialists in the sphere of education.

Key Words: *critical thinking; RFL; Bloom's Taxonomy; task design.*

Долгих Ольга Владимировна, Московский государственный физико-технический институт (государственный университет), Москва, Россия

olaola2004@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В докладе рассматривается проблема обучения иностранных студентов самостоятельному пониманию аутентичных научных текстов разных жанров. Автором предпринята попытка осмыслить практический опыт обучения иностранных студентов и описать некоторые принципы методики, в основе которой лежит овладение когнитивными стратегиями понимания научного текста.

Ключевые слова: *обучение языку специальности; аутентичный научный текст; когнитивные стратегии понимания; чтение; стилистика.*

Иностранные студенты, обучающиеся в российских университетах на русском языке, сталкиваются с существенными трудностям в процессе восприятия научно-учебных и собственно научных текстов. Неудачи, которые терпят иностранцы на пути понимания научного текста, могут быть обусловлены, во-первых, непониманием значения отдельных слов, а во-вторых, неумением осмыслить ситуацию, которая отражена в тексте.

В когнитивистике сформировалось представление о понимании связного текста как о процессе его обработки с использованием когнитивных стратегий. В результате этого процесса в памяти читателя формируется свёрнутая вербальная репрезентация текста (набор ключевых слов)

и модель ситуации, описанной в тексте [1; 2]. Следовательно, можно выделить два типа когнитивных стратегий, которыми пользуется читатель (слушатель) при восприятии текста: 1) стратегии, направленные на формирование вербальной базы текста и 2) стратегии, направленные на моделирование текстовой ситуации.

Процесс обучения пониманию текста целесообразно соотносить с формированием навыков сознательного использования когнитивных стратегий. Такой подход последовательно и обоснованно реализован Н.В. Кулибиной в методике обучения самостоятельному пониманию художественного текста [3; 4]. Основные принципы методики Н.В. Кулибиной актуальны и для работы с нехудожественными текстами. К этим принципам относятся следующие: 1) целесообразный и тщательный отбор текстов для чтения в соответствии с уровнем подготовки и коммуникативными запросами учащихся; 2) отказ от снятия лексических трудностей в предтекстовой работе; 3) преодоление лексических трудностей непосредственно в процессе чтения с опорой на когнитивные стратегии; 4) когнитивное моделирование текстовой ситуации в процессе последовательного чтения текста; 5) углубление понимания (а не контроль!) на этапе послетекстовой работы.

Работа с аутентичным научным текстом на уроках РКИ имеет свои особенности, на которые стоит обратить внимание.

При отборе текста по специальности для тренировки навыков понимания на уроке РКИ критерий коммуникативной и содержательной актуальности является приоритетным над требованием адекватной языковой сложности текста: студенты готовы преодолевать практически любые трудности, если действительно заинтересованы научиться понимать данный тип текста. Богатый и актуальный материал для тренировки навыков самостоятельного понимания дают сборники задач по физике, варианты реальных контрольных работ прошлых

лет. Небольшой текст задачи подходит для аудиторной работы в условиях ограниченного времени. При этом студенты имеют максимальную мотивацию, чтобы научиться самостоятельному его пониманию: на контрольной работе по физике нельзя пользоваться электронными средствами коммуникации, следовательно, нет возможности использовать электронный переводчик или словарь.

Аутентичный научный текст, который предлагается иностранным студентам на профилирующих дисциплинах, часто содержит большое количество незнакомых слов. Эти лексические единицы могут принадлежать различным стилистическим регистрам и тематическим областям. Например, в середине первого семестра студентам первого курса предложили решить такую задачу по механике: *«Муравей неподвижно сидит на боковой поверхности колеса автомобиля на расстоянии $r = 2R/3$ от оси, где $R = 30$ см – радиус колеса. Муравей крепко держится за выступы на поверхности колеса и способен при этом развить усилие, в 10 раз большее его собственного веса. При какой скорости движения муравей сорвётся с колеса?»*. Почти все единицы научного стиля, которые используются в этом тексте (*расстояние, радиус, вес, скорость*) за исключением словосочетания *развить усилие*, были хорошо известны всем студентам-иностранцам данной группы, в то время как слова нейтрального стиля (*муравей, выступы, сорвётся*) оказались за пределами их лексикона.

Работая над формированием навыков самостоятельного понимания на уроке РКИ, не следует снимать лексические трудности на этапе предтекстовой работы (до того как эти трудности возникли!) – это искусственная и неэффективная работа: в ситуации «реального боя», на контрольной работе, учащиеся должны будут самостоятельно преодолеть все препятствия на пути понимания. Необходимо научить студентов пользоваться разными когнитивными стратегиями: догадываться о значении слова, опираясь на грамматику и контекст (*«Муравей (?) сидит на боковой поверхности колеса»: «сидит» – значит, «кто-то», а не «что-то»; кто*

может сидеть на боковой поверхности? – кто-то маленький; в русском языке «сидит» часто говорят о птицах и насекомых), на здравый смысл (*Птица не будет сидеть на боковой поверхности колеса движущегося автомобиля, она улетит*), по морфемному составу (*усилие – от «сила»*) или даже игнорировать незнакомое слово (*выступы*). При этом возникает закономерный вопрос: в каких случаях можно пренебречь значением слова, то есть насколько те или иные лексические пробелы препятствуют верному восприятию условия задачи и успешному решению?

В лингвистике текста и в лингводидактике поиски ответа на вопрос о значимых для понимания единицах текста привели к выработке представлений о наборе ключевых слов: ключевыми единицами текста следует считать те единицы, которые позволяют построить модель ситуации, описать её центральные категории и модель развития ситуации – последовательность миниситуаций [3, с. 60]. Текстовая ситуация выражена рядом категорий (*Субъекты, Время, Место, Событие*), является базой текста и служит опорой для понимания текста в целом. Когнитивное моделирование ситуации предполагает ответы на следующие вопросы: *О ком/ о чём говорится в данном фрагменте? Кто является субъектом/ Что является объектом? Что делает субъект/ объект? Где это происходит? Предположите, что произойдёт дальше.*

В приведённом тексте слова *муравей* и *сорвётся*, непонятые студентами, являются ключевыми, значимыми для понимания, поскольку характеризуют основные категории ситуации. Однако нетрудно догадаться, что для решения этой задачи вовсе не обязательно владеть значением каждого слова в полном объёме (более того, информация о муравье как биологическом виде или о муравье-труженике в русской языковой картине мира будет здесь совершенно лишней). Более того, для решения задачи студенту необходимо абстрагироваться от многих компонентов значения слов и понять ситуацию в категориях механики. Иными словами, особенностью когнитивной обработки

научного текста является использование специальной когнитивной стратегии, которая заключается в «переводе» слов естественного языка на язык науки: «*муравей*» – «*тело*», «*неподвижно сидит*» – «*покоится*». Представляется логичным назвать эту стратегию **метаязыковой**.

Преподаватель может организовать работу по формированию метаязыковой стратегии (а также и метаязыковой компетенции) на этапе притекстовой работы, предлагая вспомнить формулировку законов механики на русском языке, подобрать термин, которым можно заменить то или иное слово. На этапе послетекстовой работы уместным будет задание «перевести» текст задачи, заменив терминами все слова, которые возможно, а также составить аналогичную задачу, используя метаязык (термины).

Владение всем спектром когнитивных стратегий и осознанное их использование позволяет студенту-инофону, с одной стороны, преодолевать (игнорировать) лексические трудности, а с другой – воспринимать текстовую ситуацию в категориях науки и работать с этой ситуацией, эффективно формируя и применяя профессиональные знания и компетенции.

Литература

1. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация. / Пер. с англ.: Сб. работ/ – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Дейк Т.А., Кич В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988 [Сетевой электронный ресурс] <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.html/> (дата обращения 15.11.2017).
3. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дисс. ... д-ра пед. наук, 2001а. – 368 с.
4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? – Спб.: Златоуст, 2001б. – 264 с.

Dolgikh Olga Vladimirovna, Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow, Russia

**TEACHING SCIENTIFIC TEXT COMPREHENSION
IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

The presentation addresses the problems of developing skills of autonomous comprehension of authentic scientific texts of different genres. The author attempts to account for practical experience in teaching foreign students and present selected methodological principles based mastering cognitive strategies of understanding scientific text.

Key words: *teaching specialized language; authentic scientific text; cognitive comprehension strategies; reading; stylistics.*

Дрога Марина Анатольевна, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия
droga84@gambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА УРОКАХ РКИ

Данная статья посвящается роли перевода на родной язык в изучении русского языка. Приведены конкретные примеры использования перевода на русский язык в испаноязычной аудитории, которые доказали свою эффективность на практике, в том числе в повышении мотивации учащихся.

Ключевые слова: *родной язык; русский язык; учебные ситуации; упражнения; перевод.*

Преподаватель РКИ несколько десятилетий назад не имел в своем арсенале учебников, такого количества вспомогательной литературы, электронных текстов, не говоря уже о знании нескольких иностранных языков. Принцип «избегания» ситуации перевода на родной язык также существовал (особенно в тех случаях, когда в учебной группе не существовало языка-посредника, понятного всей аудитории). Однако со временем нам стало ясно, что полный отказ от перевода в ряде учебных ситуаций не является оправданным. В ходе практической работы со студентами-иностранцами перевод незаменим. Прежде всего – для создания комфортной атмосферы на уроке, а также в целях экономии времени на начальном и среднем этапах. Он нужен также при обучении разных контингентов учащихся, которые далеки от филологии: это люди старшего возраста

на языковых курсах любителей РКИ, а также нефилологи. На завершающем этапе обучения, когда требуется углубленное знание языка, перевод поможет ориентироваться в тонкостях семантики слов. Да и современный учебник, в котором нет никакого перевода, отпугивает учащихся, которые хотели бы учить язык самостоятельно.

Два взаимоисключающих принципа: принцип опоры на родной язык (учета родного языка); принцип исключения родного языка используются в практике изучения русского языка. В первом случае родной язык нужен на ориентировочно-подготовительном (ознакомительном) этапе формирования навыка: 1) во всех ситуациях, когда необходимо объяснение; 2) часто при семантизации посредством перевода и толкования на родном языке; 3) при контроле понимания лексических и грамматических значений; 4) при обучении говорению на базе графических текстов, представляющих сложноорганизованную письменную речь; 5) при так называемом исправлении ошибок, то есть анализе причин их появления [2, с. 207-208].

Ситуация исключения родного языка «подчинена» следующей закономерности. Если не «изгонять» родной язык из иноязычной речи, то она будет похожа на пословный перевод, т.е. не будет являться иноязычной речью. «Развиваемая иноязычная речь должна быть если не полностью (что недостижимо даже в языковом вузе), то фрагментарно свободной от влияния родноязычного речемышления. Следовательно, на этапе тренировки необходимо предусматривать особые приемы, «изгоняющие» родноязычное речемышление из формирующейся иноязычной речи» [2, с. 208]. Данный принцип реализуется во всех случаях, когда обучающий применяет специальные приемы с целью не оставлять обучающемуся времени для размышления над формообразованием. Примером может послужить упражнение, в котором контекст подготавливает появление ранее не известного глагола (т.е. языковой фрагмент «вынуждает» иностранного студента на поиск нового слова).

Методика национально-языковой ориентации, разработанная В.Н. Вагнер, является современной модификацией сознательно-

сопоставительного метода, она призвана обратить внимание преподавателей на специфику обучения русскому языку в разных национальных группах. Автор методики доказывает важность учета национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка представителями разных наций. Использование данной методики рекомендуется при соблюдении двух условий. Первое – обучение должно происходить в одноязычной группе, второе – преподаватель должен владеть родным языком учащихся. «Только при соблюдении этих условий сроки освоения языка сокращаются, повышается интенсивность и эффективность обучения» [1, с. 30].

На занятиях по РКИ на начальном этапе (подготовительный факультет – первые 40 учебных часов) перевод принято использовать в следующих ситуациях: в начале урока – для проведения организационного момента; во время введения и объяснения материала – для семантизации лексики, объяснения грамматики, страноведческого комментария, первичного контроля понимания; во время языковой и речевой тренировки и коммуникативной практики – для формулирования заданий, создания ситуаций, для управления деятельностью учащихся; во время контроля: объяснение ошибок; для создания благоприятной психологической атмосферы урока; в конце урока для перевода ключевых слов домашнего задания [3, с.134]. Четыре года непрерывной работы со студентами-носителями испанского языка дали положительные результаты, подтверждая это высказывание. Практика показывает, что большое значение для создания подобной атмосферы имеет использование интернациональных слов: мама – mamá, актер – actor, телефон – teléfono, йогурт – yogurt, автобус – autobus, минута – minuto, артерия – arteria, музыка – música и др.

Метод обучения иностранным языкам М. Берлица, активно применяемый в настоящее время, исключает родной язык из учебного процесса. В отношении изучающих иностранный язык преподавателю рекомендуется:

- ✓ показывать, а не переводить;

- ✓ действовать, а не объяснять;
- ✓ задавать вопросы, а не говорить монологом;
- ✓ исправлять, а не повторять ошибки.

«Удаление перевода позволяет обеспечить «прямой» доступ к словам и выражениям нового языка» [5, с. 96].

Однако мы не можем присоединиться к этому мнению, так как полагаем, что двуязычным упражнениям должно быть уделено достаточное внимание и на продвинутом этапе обучения РКИ. Как бы мы ни избегали перевода на занятиях, использование родного языка будет всё равно иметь место: ведь какой бы языковой материал учащийся ни получал, он стремится прежде всего перевести этот текст на испанский язык в своем сознании, так как на иностранном языке он пока не мыслит. Особенно это касается групп слов, которые различаются только префиксами, в том числе и глаголы движения с приставками (*идти, уйти, перейти и др., ехать, проехать, выехать и др.*).

В современной практике преподавания РКИ перевод не является основным методом обучения, тем не менее исключить его из практики преподавания было бы неверным. В каждой конкретной учебной группе вопрос о степени использования родного языка решается в зависимости от возможностей учащихся (если группа – нефилологического профиля, то обращаться к переводу приходится чаще) и от уровня усвоения ими языка (чем более тонко и глубоко они должны знать язык, тем чаще понадобится перевод при семантизации сходных по форме, но различных по содержанию единиц: ср.: *firme* от исп. «подписываю» – *фирма* «организация»; *el sol* «солнце» – *соль* «вещество»). Если говорить о переводе, который направлен на развитие умения слушателей проводить языковые параллели, видеть специфику другой языковой системы, то разработка таких заданий требует хорошего знания обоих языков.

Безусловно, если цель обучения иностранному языку – понимание русского текста, то использование перевода мы бы предложили рассматривать как необходимый этап, способствующий достижению этой цели. «Использование

родного языка должно носить осознанный и целенаправленный характер и быть ограниченным определенным количеством ситуаций, где он не только не мешает, но и способствует оптимизации учебного процесса» [4, с. 58].

Литература

1. Беженарь О.А. Перевод как одно из средств обучения иностранному языку // Языки. Культура. Перевод. – 2015. – №1. – С. 28-39.
2. Гурленов В.М., Чупрова Н.В. Реализация принципов обучения иностранным языкам // Человек. Культура. Образование. – 2015. – №4 (18). – С. 198-212.
3. Ерёмина О.А. Обучение переводу: Практическая методика обучения РКИ. – М., 2003. – 34 с.
4. Ерохина Е.А. Значение и роль родного языка в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №9. – С. 58-62.
5. Найденова Н.С. Основы преподавания иностранных языков по методу М. Берлица // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2007. – №2. – С. 95-103.

Droga Mariya Anatoliyevna, associate Professor of the Department of the Russian language, Professional oral and Cross-cultural communication, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

USING A NATIVE LANGUAGE ON LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN

The article is devoted to the position of translation in the process of learning a foreign language. In the article are given concrete examples of the use of translation in an Spanish class, which have proved their effectiveness in practice, including rising students' motivation.

Key words: *mother tongue; Russian language; learning situations; exercises; translation.*

Дронов Владимир Васильевич, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, РУДН, Москва, Россия
wwwd41@mail.ru

О ПРИНЦИПАХ МЕТОДИКИ СОХРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОССИИ

В докладе идет речь о проблемах сбережения русского языка в условиях отсутствия или ограниченности речевой среды за рубежом. Автор статьи участвовал в создании многочисленных учебников для детей соотечественников, опираясь на разработанные в российской науке лингвометодические принципы.

Ключевые слова: *языковая ситуация, исторические и культурные ценности, приобщение детей к современному русскому языку и русской культуре, формирование образов языкового сознания*

На протяжении всего XX века миллионы русских людей и тех, кто считает русский язык родным, волей истории и самых различных обстоятельств оказались за пределами России в условиях «ненужности» русского языка как средства общения в самых различных сферах социального бытия.

В последние десятилетия многие из наших соотечественников столкнулись в некоторых странах не только с равнодушным, но порой и с враждебным отношением к проблеме сбережения и самого существования русского языка в системе образования и культуры.

Разумеется, наши соотечественники, проживающие за рубежом, прекрасно сознают, что утрата родного языка ведет к ослаблению духовных и гуманитарных контактов с родиной их предков, к обеднению и нарушению связей поколений, к потере хранимых и переносимых словом

исторических и культурных ценностей, составляющих основу их идентичности. Именно поэтому, они стараются сберечь русский язык прежде всего в семье и передать его своим детям и внукам.

Этим во многом объясняется заметный рост числа школ русского языка и культуры во многих странах Европы, США, Латинской Америки и в других местах за пределами России.

Заметно также увеличение числа учебных пособий и дидактических материалов, изданных за рубежом и созданных самими авторами-соотечественниками, проживающими за рубежом.

Первые попытки создания учебных пособий по русскому языку для соотечественников были предприняты в нашей стране в 80-е годы прошлого столетия. При поддержке общества «Родина» в течение ряда лет в газете «Голос Родины» печатались уроки «Заочной школы русского языка» и «Русские минутки для детей соотечественников». На основе этих пресс-курсов в 1990 году было создано пособие «Доброе слово» (издательство «Русский язык», авторы В.В. Дронов, Ю.И. Фединский), первое учебное пособие, обращенное к тем, кто хотел бы сохранить русский язык не только в семье, но и приобщить детей к современному русскому языку и русской культуре.

Это пособие строилось на принципах лингвострановедения, активно развивающегося в те годы благодаря трудам В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина.

Именно в «Добром слове» были заложены первоосновы *методики сохранения русского языка за пределами России*, которые нашли свое развитие в последующих учебно-методических комплексах, созданных с нашим участием.

Годом позже в издательстве «Русский язык» была опубликована книга «Русский язык с мамой» Е.В. Нечаевой и В.В. Дронова, которая открывала появление серии пособий учебного комплекса с одноименным названием, опубликованных в издательстве «Русский язык. Курсы».

Создатели этих учебных курсов попытались определить способы сбережения русского языка в условиях

ограниченной иноязычной среды, где сфера его применения ограничена рамками семьи или русскоязычных сообществ.

Последовательно учитывая языковую ситуацию в разных странах и опираясь на лингвометодические принципы и достижения российской лингвометодики, авторы пособий для детей соотечественников, проживающих за рубежом, попытались реализовать в своих трудах ряд важных лингвометодических принципов, которые легли в основу *методики сохранения русского языка среди соотечественников, проживающих за рубежом*.

К таким принципам мы в первую очередь относим:

— *принцип педагогического, коллегиального общения с родителями, выступающими в роли учителей русского языка для своих детей*. Именно для этого практически во всех наших пособиях представлена рубрика «Родителям». Эта рубрика адресована также и учителям, поскольку в ней, помимо методических подсказок, представлены и учебные материалы.

— *лингводидактический принцип «Открытой методики», т.е. такой организации учебного процесса, при которой каждый тип заданий предваряется не только объяснением их методического содержания, но и описание способов оптимального выполнения этих заданий*.

— *лингвокультуроведческое представление и описание языкового материала, имеющее своей целью не только показать учащимся, но и закрепить в их языковом сознании неразрывную связь языка и культуры*. Этот принцип стал основным при создании учебных пособий «Москва, Россия...Речь и образы» издание «Русский язык. Курсы» и «Русская речь» издание «Дрофа» (авторы: В.В. Воробьев, В.В. Дронов и Г.В. Хруслов).

— *формирование образов языкового сознания*. В основу этого подхода к преподаванию русского языка легли психолингвистические исследования проблем усвоения русского языка как иностранцами, так и русскоязычными учащимися в условиях иноязычной языковой среды.

В содружестве с сектором психолингвистики института русского языка РАН на кафедре русского языка и межкультурной коммуникации РУДН был создан УМК «Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания в процессе изучения русского языка».

Лингвометодические принципы, изложенные в этом УМК легли в основу создания серии учебных пособий и интерактивных курсов для детей соотечественников, проживающих за рубежом.

Первым проектом с использованием лингвометодического принципа формирования образов языкового сознания стал УМК «Сказкина школа РУДН» издательство РУДН (авторы В.В. Дронов, А.В. Тряпельников). В настоящее время подготовлены интерактивный и печатный вариант УМК.

Очень часто учебные пособия по русскому языку для детей соотечественников ограничиваются раскрытием, толкованием, значений слов. Но этого явно недостаточно в условиях иноязычной среды, где ребенок живет в мире не только иных слов, но и образов, скрывающихся за их значениями.

Раскрытие образов русского языкового сознания является важнейшей задачей как учителей, так и авторов учебных пособий для детей соотечественников. Эта работы должна начинаться буквально с первых букв русского алфавита и продолжаться на всем протяжении процесса обучения детей русскому языку.

Вот один пример из наших пособий.

Перед Вами наш УСИК – учебная стихотворная информационная конструкция.

Если умным быть хотите
И хорошим быть хотите,
Наш совет не говорите
Постоянно Я да Я!
Посмотрите в алфавите
И увидите, что Я
Буква самая последняя.

А вот как УСИК из УМК «Русский язык за рубежом» (4-й класс) раскрывает перед ребятами образное содержание грамматической категории «Корень слова»

Из корней растут цветы

И деревья, и кусты.

Из корней растет трава...

И конечно, и конечно, из корней растут слова.

Из корней растут названия.

Нам с тобою их не счесть ...

В них живут воспоминанья,

Наши мысли, наши знания.

Все, что было, все, что есть.

И наконец, нам бы хотелось обратить внимание авторов пособий для детей соотечественников, проживающих за рубежом, на те достижения, которые накопила российская методика РКИ в области преподавания русского языка иностранцам. Дети из русскоязычных семей и семей смешанных браков живут в условиях иноязычной среды и в странах иной культуры. Разумеется, методика РКИ может и должна оказать существенную помощь как учителям, так и родителям. На нашей кафедре созданы УМК «Русский язык – Да!» и «Грамота и грамотность», где мы, используя наш опыт преподавания РКИ, прибегаем к этой методике, стараясь гармонично ее соединить с методикой преподавания русского языка в российских школах. Особенно это проявилось в созданном в РУДН УМК «Русский язык для зарубежных школ» (1-4 классы) и построенном с учетом российских стандартов и образовательных стандартов ЕС.

В результате тесного сотрудничества кафедры с Институтом языкознания РАН в последние годы были созданы два не совсем обычных пособия, которые можно использовать в процессе преподавания русского языка как в российских, так и в зарубежных учебных заведениях. Речь идет об *обучающих* ассоциативных словарях русского языка.

В результате многолетних наблюдений за использованием русского языка в сфере общения ученые-психолингвисты пришли к выводу о важности изучения

ассоциативных полей нашего языкового сознания. Проблема «Как наше слово отзовется...» из области поэзии переместилось в языкознание, а затем и в методику преподавания русского языка.

Мы пришли к обоснованному наблюдением за жизнью языка следующему выводу.

Для каждого, кто овладевает русским языком, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов, потому что эти связи активно или пассивно использует в общении любой русский человек. Вопрос можно поставить и так: *если хочешь владеть русским языком, как сами русские, изучай ассоциативные связи русских слов.*

Именно с этой целью нами была предпринята попытка создания **обучающих** ассоциативных словарей. Первый «Ассоциативный словарь русского языка» был опубликован в 2010 году и предназначен для детей, живущих в России, так и за ее пределами. Большой «Учебный ассоциативный словарь русского языка» вышел в свет в издательстве «Златоуст» в 2017 году и адресован школьникам старших классов и студентам. Эти словари написаны Е.Ф. Тарасовым, В.В. Дроновым и Е.С. Ощепковой на основе ассоциативных словарей, созданных в Институте языкознания РАН.

Использование подобных словарей в учебном процессе является существенным элементом методики сохранения русского языка за пределами России, который призван способствовать у учащихся языкового сознания, приближенного у русскому.

Известный методист В.В. Молчановский, анализируя наши учебники для детей соотечественников, справедливо заметил: «Став массовым явлением, русская эмиграция стремится не утрачивать свою национальную идентичность, непрерывность связей с родной культурой и языком. Учителя, методисты, анализируя эту потребность ... формируют подходы к организации содержания новой методической дисциплины, которую условно можно назвать **методикой сохранения русского языка** (РЯЗР. 4/2003год).

В настоящее время мы можем с уверенностью сказать, что *методика сохранения русского языка за пределами России* находится в стадии активного становления и практического применения, о чем свидетельствуют воплощенные в учебные пособия и курсы лингвометодические принципы, описанные здесь и разделяемые многими методистами, учителями и родителями.

Литература

1. Дронов В.В. «Русский язык в семье». Курс русского языка для национальных республик. (12 уроков). Журнал «Русский язык в национальной школе», М., 1987-1988 гг. 60 стр.
2. Дронов В.В. «Заочная школа родного языка». Курс для зарубежных соотечественников. 50 уроков. Газета «Голос Родины», М., 1988-1989 гг. 220 стр.
3. Дронов В.В. «Русские минутки». Курс для детей зарубежных соотечественников. 15 уроков. Газета «Голос Родины», 1989-1990 гг. 60 с.
4. Дронов В.В., Фединский Ю. И. «Доброе слово». Учебное пособие для зарубежных соотечественников. Изд. «Русский язык», М., 1990 г.
5. Дронов В.В., Нечаева Е. В. «Русский язык с мамой». Пособие для детей соотечественников. Изд. «Русский язык», М., 1991 г. 5,5 п. л. (140 стр.) 1/2
6. Дронов В.В., Ремизова С. Ю. «Мамины сказки». Добуквенное пособие по русскому языку и культуре речи для детей соотечественников. /Федеральная программа/ Изд. «Русский язык. Курсы», М., 2002 г.2-е издание- 2003 г.6 п. л. (150 стр.) 2/3.
7. Дронов В.В., Клементьева Т. Б., Нечаева Е. В. «Азбука-незабудка». Пособие для детей соотечественников. Букварь. /Федеральная программа/. Изд. «Русский язык. Курсы», М., 2003 г.2-е издание- 2004 г.130 стр.1/3..
8. Дронов В.В., Бабай Н. Г. «Мой первый словарь». Пособие для детей соотечественников. /Федеральная программа/ Изд. «Русский язык. Курсы», М., 2004 г.6,5 п. л. (130 стр.)
9. Дронов В.В., Хамраева Е. А. Учебник по русскому языку и культуре речи «Русский язык в семье». Для детей соотечественников, проживающих за рубежом. /Федеральная программа. Изд. «Русский язык. Курсы», М., 2004 г.
10. Дронов В.В., Хамраева Е. А. Учебник «Росинка» 3-е издание (исправленное). М. «Русский язык. Курсы» 2005 г. 10 п. / л.

11. Дронов В.В. Пресс-курс «Азбука русского языка и культуры речи» «Вестник МАПРЯЛ» №41-51 2004-2006 гг. 2, 05 п. / л.

12. Дронов В.В., Хруслов Г.В. Сказкина школа. Обучающая хрестоматия по русскому языку для национальных школ. I часть, 1-й класс. - Изд-во: «Дрофа». М., 2008 г. 4,5 п.л.

13. Дронов В.В., Брагина М.А., Синячкин В.П., Тарасов Е.Ф., Красс Н.А. «Учебно-методический комплекс по прикладной лингвокультурологии ФПК для преподавателей русского как иностранного». Учебник+CD (электронное сопровождение курса) - Изд-во: РУДН. М., 2008 г. 20 п.л.

14. Дронов В.В., Тарасов Е.Ф., Ощепкова Е.С. Ассоциативный словарь русского языка. Представляю и понимаю. – М.: 2010. – 192с.

15. Дронов В.В., Тарасов Е. Ф., Уфимцева Н. В. «Открытая методика как подход к организации учебного процесса». // Тезисы VI Конгресса МАПРЯЛ, Будапешт, 1986 г.1 стр.

16. Дронов В.В., Мальцева И.В., Синячкин В.П., Хруслов Г.В. УМК «Русский язык и чтение для зарубежных школ». I-IV классы. Издательство «Дрофа» - 2010-2012 годы.

17.. «РУССКИЙ ЯЗЫК – ДА!» Синячкин В.П., Дронов В.В., Тряпельников А.В., Интерактивный курс и печатные варианты. Издательство РУДН. 2017 г.

18. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски. Русский , английский, испанский, французский, немецкий варианты. Книжки-тетради в 3-х книгах., 2017.

19. Дронов В.В., Тряпельников А.В. «Сказкина школа РУДН». Интерактивный курс и печатные варианты. Издательство РУДН. 2017 г.

Dronov Vladimir Vasilyevich, associate Professor, Russian University of Peoples Friendship, Moscow, Russia

METHODS OF PRESERVING RUSSIAN LANGUAGE OUTSIDE RUSSIA

The paper deals with problems of preserving Russian language in conditions of absent or limited Russian speech environment in foreign countries. The author participated in writing numerous textbooks for children of our compatriots using linguo-educational principles developed by Russian scientists.

Key words: *linguistic situation, historical and cultural values, acquainting children with modern Russian language and culture, formation of linguistic consciousness images*

Душеева Кулбайра Азрановна, доцент, Таласский государственный университет, кандидат педагогических наук, Талас, Кыргызстан
dusheeva62@mail.ru

МЕТОДИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА В РАЗВИТИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассказывается о том, что ведущим методом выдающего филолога и методиста Л.А. Шеймана – это сопряжение уроков русского языка со словесно-образным пространством русской литературы, выявление литературно-читательской ориентации учащихся. Н.И. Кудряшев обосновал ряд частных методов преподавания русского языка. В.П. Каипова на первый план выдвигает самостоятельную работу учащихся на уроках русского языка кыргызской школы. Отмечая важность морфемного и словообразовательного анализа, Тагаев М.Дж. отводит важную роль словообразовательному анализу, так как он позволяет отследить не только процесс образования каждого производного слова, но и установить его модель, по которой могут быть образованы и другие.

Ключевые слова: *метод; литературно-читательская ориентация; частный метод; самостоятельная работа; словообразование; принципы лингвистического описания русского языка.*

В 70-е годы характеризуются как этап исключительного внимания к вопросам обучения русскому языку в кыргызской школе, что сопровождалось разработкой и освоением новых методов обучения неродному языку [9, с. 31]. Ведущим методом этого времени стало сопряжение уроков русского языка и со словесно-образным пространством русской литературы. Такова главная мысль, проводимая выдающимся филологом и методистом Л.А.Шейманом, который наметил пути изучения литературно-читательской ориентации

учащихся.

Он говорил о том, что данный метод «характеризует устойчиво направленное отношение к какой-либо области словесно-художественного искусства (интересы), а, следовательно, и определенный круг познания в этой области (подготовка), и способность к избирательному оценочному суждению о ее предметах (вкус)» [9, с. 31]. По наблюдениям Л.А.Шеймана выявление литературно-читательской ориентации учащихся весьма существенно для уточнения целевых установок при освоении материала, причем в условиях национальной среды особенно важно выявить меру и характер интереса учащихся.

Факты того времени свидетельствуют о том, что интерес к русской книге, который должен прививаться учащимся в кыргызской школе, у многих ее выпускников либо со временем затухал, либо вообще не был здесь своевременно и в достаточной мере развит. Общественная потребность в русской литературе оказалась слабо актуализированной и реализованной. В связи с этим в 70-е годы Л.А. Шейман в своих статьях особое внимание уделял выборочным сравнительным данным о характере читательской ориентации учащихся в родной и русской литературе. Опыт такого изучения был предпринят в 1966-1971 гг. Скворцовым Э.Б. совместно с учительским активом сектора русского языка и литературы Кыргызского НИИП. В целях более объективного изучения поставленной проблемы Л.А. Шейманом была составлена форма индивидуальной ученической работы, соединяющая элементы читательской анкеты и экспериментального задания. Автор уделяет, в данном случае, внимание на следующие характеристики читательской ориентации учащихся-киргизов: «а) что им знакомо в указанных нами сферах художественной литературы; б) по каким источникам; в) какие произведения этих сфер предпочтительно привлекают внимание кыргызских школьников» [10, с. 45].

Далее в своей статье «Кино, телевидение, любимые персонажи...» Л.А.Шейман отмечает то, что кинофильмы

на русском языке оказывают нерусским учащимся определенную помощь в освоении неродного языка, так как учащимся более или менее, но понятны сюжет и бытовые подробности данной картины. «Телевидение – это перспективный канал информации, все более расширяющий сферу своего влияния. Интерес, активно проявляемый к нему учащимися, как и тяга их к кинематографу – интерпретатору литературных произведений представляет собой благоприятную предпосылку для использования технических средств обучения в связи с курсом русской литературы в кыргызской школе» [10, с. 45]. Отметим в этой связи, что Л.А. Шейман понял значимость телевидения для формирования языковых компетенций для школьников. Сегодняшняя действительность подтверждает прозорливый взгляд ученого: мы являемся свидетелями того, что в условиях отсутствия русскоязычного окружения телевидение составляет необходимый контекст изучения русского языка как неродного.

Разрабатывая методику усвоения учащимися-киргизами художественной информации, Л.А. Шейман выявил то, что в своих возможностях образовательно-воспитательного воздействия на учащихся, непосредственно на уроках, литератор-русист национальной школы ощутимо лимитирован: его ограничивают минимальная опорная площадь изучаемых текстов, к тому же, нередко представленных фрагментами и монтажами, а также повышенная заторможенность и, соответственно, пониженная «помехоустойчивость» восприятия учащимися осваиваемых литературных феноменов, поскольку эти феномены являются здесь иноязычными и инонациональными. В таких условиях автор предлагает «поиск средств оптимальной педагогической интенсивности и предельной концентрированности – средств, которые позволили бы через «микрокосм» минимума текстов приобщить наших воспитанников к «макрокосму» основ системы духовных ценностей русского словесно-художественного искусства – ценностей идейно-политических, нравственных, эстетических. Это направление методического поиска остается актуальным

и сегодня: все чаще подчеркивается «предельная концентрация» как одна из особенностей преподавания предмета [11, с. 7]. Данный путь, по мнению Л.А. Шеймана, действителен не только при изучении небольших цельных произведений, но и таких, которые экспонируются в школьном курсе материалами учебно-хрестоматийного монтажа. В своей статье «К характеристике методов учебного освоения русской литературы в кыргызской школе» Л.А. Шейман отмечал, что в трудах Н.И. Кудряшева развернуто обоснование ряда частных методов преподавания предмета. Методы эти таковы:

- «1) творческое чтение,
- 2) репродуктивный,
- 3) частично-поисковый,
- 4) исследовательский» [3, с. 16-30, 26-31, 20-32].

Н.И. Кудряшевым показаны также пути сочетания данных методов. Л.А. Шейман продолжил работу в сходном направлении, внося некоторые дополнения и коррективы в концепцию методов, исходя из принципа целостности обучения предмету, из выводов новых исследований в области дидактики и частных методик, а также из опыта кыргызской школы.

Методисты времени Л.А. Шеймана развивали понятие общего метода, т.е. синтез частных методов. Этот метод помогает выявить профилирующую направленность системы обучения, принимая во внимание целевые установки, содержание, а также условия преподавания данного предмета, в частности специфику его восприятия учащимися, а также формирует у учащихся адекватной эстетической установки необходимого читательского ожидания – многофакторный процесс, требующий использования почти всей палитры частных методов. Целостность на уровне частных методов обучения достигается, согласно данному замыслу, особым способом их системного синтеза в русле проблемно организованного восприятия и учебного коллективного поискового моделирования разных явлений.

В разработке методистов 60-70 гг. учебное моделирование – формирование у учащихся обобщенного представления об изучаемых литературных явлениях – нередко осуществляется с опорой на вспомогательные методические средства «преднастрочного» характера.

Состояние преподавания русского языка требовало улучшения, поэтому о поисках эффективных путей изучения учащимися русского языка как неродного рассказывали много передовых учителей-методистов того времени Кыргызстана. Одним их таких методистов является известный специалист по методике обучения русскому языку как неродному В.П. Каипова. Она на первый план выдвигает самостоятельную работу учащихся на уроках русского языка кыргызской школы. Она выделяла четыре основных момента:

«1) усвоение учащимися определенного минимума теоретических сведений по изучаемому языку;

2) выработку речевых умений и навыков;

3) созданий условий для применения усвоенного в целях коммуникации;

4) формирование самоконтроля» [1, с. 24].

В развитии методической мысли Кыргызстана получила идея моделированного обучения. Грамматическая модель позволяет схематично представить наиболее важные для освоения речи грамматические свойства языка. По определению Р. Ладо, грамматическая модель представляет собой «определенным образом организованную совокупность частей, имеющую языковое значение, не равное сумме составляющих ее частей»[4, с. 63].

В.П. Каипова придает большое значение использованию моделей в процессе обучения. Она утверждает то, что эффективность использования в учебном процессе правил-инструкций повысится еще более, если учащиеся будут оперировать ими на уровне осознанного действия, переходящего постепенно в действие бессознательное, автоматизированное. Такой уровень достигается только тогда, когда учащиеся в состоянии сформулировать эти правила самостоятельно, поскольку именно самостоятельная

работа способствует более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками, повышает активность учащихся в процессе обучения, тренирует память, развивает наблюдательность, мышление. Правило, составленное учащимися в процессе самостоятельной работы: «1) легче усваивается, 2) дольше помнится, 3) придает ребятам уверенность в своих силах, 4) вызывает интерес к теоретическому материалу, что способствует лучшему его усвоению, 5) стимулирует речевую деятельность, так как эта работа ведется на изучаемом языке» [2, с. 25]. Все это убедительно свидетельствует о преимуществах самостоятельной работы учащихся при объяснении нового материала.

Продолжая обзор развития методики преподавания русского языка учащимся-кыргызам, можно отметить, что и в настоящее время обоснование и дальнейшее совершенствование методов обучения – одна из наиболее острых проблем, она весьма актуальна и продуктивна не только в специальном, но и в широком общедидактическом и общеметодическом плане. В этом плане нужно отметить большой вклад в развитие методики преподавания русского языка известного филолога-методиста М.Дж. Тагаева.

Особенностью методики обучения русскому языку М.Дж. Тагаева является усиление внимания к словообразованию. Об этом свидетельствуют многочисленные работы, посвященные данной теме, в которых получили развитие некоторые вопросы общей теории словообразования, положившие начало процессу превращения этого раздела науки о языке в самостоятельную лингвистическую дисциплину, со своими методами и объектом исследования. Он отметил то, что теоретические достижения науки о словообразовании не используются в должной мере для практических задач: различные методы изучения структуры слова не применяются надлежащим образом, собственно словообразовательный аспект, структуры слова не учитывается в преподавании русского языка в нерусской аудитории. Выявлены недостатки в учебниках русского языка для

кыргызской школы по обучению словообразования учащимися, так как данный раздел русского языка имеет большое значение для овладения русским языком как средством общения.

Отмечая важность морфемного и словообразовательного анализа, Тагаев М.Дж. отводит важную роль словообразовательному анализу, так как он позволяет отследить не только процесс образования каждого производного слова, но и установить его модель, по которой могут быть образованы и другие.

Исходя из вышеизложенного, автор в своей статье «О значении морфемного словообразовательного анализа при обучении русскому словообразованию в кыргызской школе» поставил следующие задачи по решению данного вопроса: «научить учащихся воспринимать производные слова не как отдельные лексические единицы, а усваивать их через «схему-модель» (производящее – производное); показать, как значение одного слова зависит от значения другого; сформировать понятие о значении регулярных словообразовательных моделей» [5, с. 29].

Таким образом, усвоение производных слов по моделям становится еще более эффективным тогда, когда они рассматриваются в словообразовательных гнездах, где модели находятся в системных отношениях, обусловленных единством корневого элемента.

По многолетним наблюдениям Тагаева М.Дж. было установлено, что вследствие отсутствия у школьников необходимых навыков по словообразованию, а также из-за наличия у этих учеников небольшого запаса слов, данные виды работы над словом оказались малоэффективными и не получили широкого признания у учителей национальной школы. В связи с этим автор предлагает лексическую работу на базе словообразования проводить с учетом сведений о составе слова и словообразования русского языка, применяя элементы словообразовательного разбора. «Обогащение лексического запаса учащихся национальной школы указанным путем, – считает Тагаев М.Дж., – является практической реализацией постулируемого современной лингвистикой, методикой

принципа системного подхода к изучению языка» [5, с. 29].

В статье «Некоторые типологические особенности систем словообразования русского и кыргызского языков в связи с лексической работой по русскому языку» [6, с. 14] автор выдвигает и экспериментально обосновывает возможность и необходимость овладения неродным языком с опорой на системные связи его единиц. В частности, учет морфемных и словообразовательных связей лексем позволяет вводить в учебный процесс словарным путем не все лексические единицы, а только базовые, исходные, непроеизводные, т.е. ограничиться минимальным лексическим минимумом. Все же остальные слова из минимума и значительное их число из сверхминимума усваиваются автоматически, в результате овладения продуктивными моделями словопроизводства. Также автор обращает внимание на необходимость использования в учебных целях принципа частотности для отбора языкового материала, т.е. следует обучать нерусских учащихся самым употребительным словам неродного языка, стало быть – наиболее частотным. В этой связи им выделяются два направления учебного описания: 1) монолингвальное описание русского языка в учебных целях, 2) билингвальное описание русского языка в учебных целях, которые, по мнению автора, взаимодополняют друг друга.

М.Дж.Тагаевым выдвигаются следующие принципы лингвистического описания русского языка в учебных целях: 1) принцип достаточной представительности языкового явления, 2) принцип специфической интерпретации фактов неродного языка, 3) принцип функционального описания основных единиц языка. Характеризуя функциональные критерии описания языковых фактов, автор констатирует: «Наиболее важным, предопределяющим специфику теории и практики описания русского языка как неродного в учебных целях, являются, на наш взгляд, критерий сопоставительного учета фактов родного языка учащихся» [7, с. 93].

Таким образом, все задачи по обучению русскому языку нерусских учащихся решаются при обязательном условии

правильного применения русской речи в сопоставлении с родным языком. «Родной язык, – говорил К.Д. Ушинский, – «удивительный педагог». Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только одни слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка» [8, с. 560].

Литература

1. Каипова В.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в 5 классе кыргызской школы [Текст] / В.П. Каипова // РЯЛКШ -1978, №3. – 24с.

2. Каипова В.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в 5 классе кыргызской школы [Текст] / В.П. Каипова // РЯЛКШ -1978, №3. – 25с.

3. Кудряшев Н.И. 1) Об эффективности занятий по литературе (К вопросу о методах обучения) [Текст] / Н.И. Кудряшев // «Литература в школе», 1970, №4.- С.16-30; 2) К итогам дискуссии [Текст] / Там же, 1972, №2.- С 26-31. 3) О взаимосвязи методов обучения в процессе преподавания литературы [Текст] / Там же, 1973, №4. – С 20-32.

4. Ладо Р. Обучение иностранному языку. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом [Текст] / Р.Ладо // Перевод с английского, французского и немецкого. – М.: Прогресс, 1967. – 63с.

5. Тагаев М.Дж. О значении морфемного и словообразовательного анализа при обучении русскому словообразованию в кыргызской школе [Текст] / М.Дж.Тагаев // РЯЛКШ.-1974, №5.-29с.

6. Тагаев М.Дж. Некоторые типологические особенности систем словообразования русского и кыргызского языков в связи с лексической работой по русскому языку [Текст] / М.Дж.Тагаев // РЯЛКШ. -1977, №2.-14с.

7. Тагаев М.Дж. Билингвальная модель лингвистического описания русского языка как неродного в учебных целях [Текст] / М.Дж.Тагаев // РЯЛКШ. -1997, №3 – 4. –93с.

8. Ушинский К.Д. Собр.соч. [Текст] / К.Д. Ушинский К.Д. -Т.2. М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – 560с.

9. Шейман Л.А. Русская и кыргызская литература в читательских ориентациях школьников-киргизов [Текст] / Л.А. Шейман // РЯЛКШ. - 1972, № 1-2. – 31с.

Dusheeva Kulbayra Azranovna, Associate Professor, Talas State University, candidate of pedagogical sciences, Talas, Kyrgyzstan

METHODISTS OF KYRGYZSTAN IN THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

In this article it is told that the leading method of the outstanding philologist and methodologist LA Sheiman is the conjugation of the lessons of the Russian language with the verbal imagery of Russian literature, the identification of literary and reader orientation of students. NI Kudryashev justified a number of particular methods of teaching the Russian language. V.P. Kaipova puts forward the independent work of students in the lessons of the Russian language of the Kyrgyz school.

Pointing the importance of morphemic and derivational analysis, Tagaev M.J. assigns an important role to the word-formation analysis, since it allows us to track not only the process of formation of each derivative word, but also to establish its model, according to which others can be formed.

Key words: *method; literary-reader orientation; private method; independent work; word formation; principles of linguistic description of the Russian language.*

Елисева Ольга Евгеньевна, доцент Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь
olae@yandex.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Рассматриваются проблемы преподавания дисциплины «Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному» и формирования учебных заданий с учетом уровня предварительной подготовки студентов. Предлагается дифференцированная методика формирования необходимых компетенций.

Ключевые слова: *компьютерные технологии, русский язык как иностранный, электронный образовательный ресурс.*

На филологическом факультете Белорусского государственного университета (БГУ) осуществляется подготовка белорусских и иностранных студентов и магистрантов по направлению "Русский язык как иностранный". На второй ступени образования это направление реализуется в рамках специальности "Инновации в обучении языкам как иностранным (русский)". На первой и второй ступени образования преподаются близкие по содержанию дисциплины "Компьютерные технологии в преподавании РКИ" (студентам) и "Компьютерные технологии в обучении РКИ" (магистрантам). Данные дисциплины преподаются в комплексе других дисциплин компьютерного направления с учетом особенностей построения учебных планов на первой и второй ступени образования при подготовке

филологов-русистов. Подходы к обучению различаются в зависимости от того, где и по каким учебным программам осуществлялась предварительная подготовка учащегося, а также от степени владения русским языком иностранных учащихся.

Указанные выше дисциплины спроектированы с целью формирования системного представления о возможностях и методиках применения современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). При этом основная задача заключается в овладении студентами основными компьютерными технологиями разработки электронных образовательных ресурсов (ЭОР) по РКИ.

Для студентов, которые являются носителями русского языка или владеют русским на достаточно высоком уровне, такой подход полностью оправдал себя. В итоге у студентов формируется достаточно хорошее представление о том, каким образом и с использованием каких инструментов можно создавать ЭОР. Формируются также практические навыки создания ЭОР различного типа или их фрагментов (компонентов). Студенты развивают аналитические способности и узнают о существующих в настоящее время готовых ЭОР по РКИ. Как правило, это интернет-ресурсы, которые студенты находят самостоятельно в процессе выполнения проектных работ.

В результате после изучения дисциплины и выполнения комплекса практических заданий многие молодые специалисты имеют свои собственные разработки электронных презентаций, тестов и прочие электронные учебно-методические материалы, которые они планируют использовать в дальнейшем. Некоторые студенты вносят свой вклад в развитие электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые создаются на кафедре прикладной лингвистики филологического факультета БГУ для практической работы по РКИ на разных курсах; часть материалов представлена на сайте кафедры w3.bsu.by.

В содержание рассматриваемой дисциплины не входит

освоение методик использования изученных компьютерных технологий и ЭОР в учебном процессе. Эта задача решается в рамках соответствующих дисциплин специальности и направления обучения.

Вторая категория учащихся – иностранные магистранты второго года обучения. В основном это иностранные граждане, которые не обучались в БГУ. Высшее образование они получили у себя на родине по учебным планам, которые серьезным образом отличаются от учебных планов первой степени образования в БГУ.

У многих таких магистрантов возникают проблемы языкового характера. Они с трудом воспринимают беглую русскую речь, не знакомы с терминологией и не владеют русским языком в той степени, которой было бы достаточно для освоения рассматриваемой дисциплины в описанном выше ключе. Поэтому методика преподавания дисциплины модифицируется, основной упор делается на изучение русского языка, освоение необходимой лексики и формирование других языковых компетенций. Изучение же собственно компьютерных технологий при этом осуществляется в практико-ориентированном режиме. Это стало возможным благодаря разработанному ЭУМК по дисциплине, который размещен на портале дистанционного обучения БГУ по адресу <https://dl.bsu.by/course/view.php?id=888>.

Указанный ЭУМК используется и в процессе обучения первой категории студентов, но в этом случае наряду с аналитическими ставятся также практические задачи на разработку фрагментов ЭОР. Для магистрантов, о которых сказано выше, такие задачи оказываются слишком сложными. Помимо трудностей чисто языкового характера в таком случае возникают также проблемы технические. Для них представляются проблематичными русскоязычные интерфейсы изучаемых инструментов и ресурсов, со многими из которых они ранее не сталкивались.

Однако при условии достаточного уровня владения русским языком общение с магистрантами в рамках учебных

занятий иногда становится продуктивным обменом информацией относительно того, какие ЭОР и прочие электронные информационные ресурсы они использовали при изучении русского языка. Знакомство магистрантов с русскоязычными разработками помогает также в выполнении магистерских исследований.

Так, например, самостоятельная работа, посвященная исследованию и анализу ЭОР по РКИ, модифицируется в работу, в рамках которой магистранты анализируют те электронные образовательные и информационные ресурсы по русскому языку, материалы которых они хотели бы использовать в своих диссертациях. При постановке задачи на выполнение указанной самостоятельной работы магистрантам рекомендуется оформлять результаты в виде статьи и/или доклада, который они могут сделать на научной конференции; такая постановка задачи способствует повышению эффективности магистерских исследований и мотивации обучаемых.

Для той категории обучаемых, уровень владения русским языком которых слишком низок, первоначально ставится задача освоения специальной лексики. Для этого разработаны дополнительные методические рекомендации по работе с материалами лекций, а также аудиозаписи к электронным презентациям. Электронные презентации и аудиозаписи размещены в составе ЭУМК. Остановимся кратко на особенностях их подготовки и оформления.

Электронные презентации к лекциям загружены на Google/Disk и преобразованы в формат презентаций Google. Презентации публикуются на портале дистанционного обучения в соответствующих разделах таким образом, что их можно просматривать прямо на портале, без необходимости загрузки на свой компьютер. Такой технологический подход показал, что обучаемым это удобно, т.к. многие из них используют смартфоны. Все аудиозаписи размещены на той же странице, где размещена презентация, сразу под ней.

На практических занятиях магистрантам даются чёткие

методические рекомендации по работе с презентациями и аудиозаписями. Практика работы с учащимися, имеющими недостаточную предварительную языковую подготовку, показала, что устные методические рекомендации являются неэффективными. Поэтому следующим этапом развития используемого ЭУМК является размещение подробных рекомендаций на портале. Согласно технологии разработки электронных информационных ресурсов логично было бы создать отдельный документ со списком рекомендаций и сделать ссылку на него со страниц ресурса с размещенными презентациями и аудиозаписями. Но опыт работы показывает, что использование большого количества гиперссылок запутывает учащихся и создаёт дополнительные трудности в использовании ресурса. Разрешение указанной проблемы будет осуществляться в процессе практической работы с очередным потоком учащихся путем экспериментальной апробации возможных способов, опроса обучаемых и наблюдения за результатами работы.

Следует также отметить, что представленные на портале презентации к лекциям содержат лишь основные тезисы по теме. Поэтому работа с презентациями не может служить заменой самих лекций. Задание на работу с презентациями дается накануне проведения соответствующего лекционного занятия. Иными словами, практикуется смешанный способ представления материала и обучения: он-лайн и офф-лайн.

Описанный выше подход может использоваться для дифференцированного обучения студентов и магистрантов с различным уровнем владения русским языком.

Yeliseyeva Olga, assistant professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

**COMPUTER TECHNOLOGIES IN RFL TRAINING:
THE EXPERIENCE OF DISCIPLINE TEACHING**

Problems in teaching the discipline "Computer technologies in teaching Russian as a foreign language" and the formation of learning activities are considered depending on the level of students' preparation. A differentiated method of forming the necessary competences is proposed.

Key words: *computer technologies, Russian as a foreign language, electronic educational resource.*

Ефимова Светлана Юрьевна, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия
rvlopuhina@rambler.ru

Зююкина Анна Алексеевна, ассистент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия
mooyaschikc@mail.ru

МИНИМАЛЬНАЯ СТРУКТУРНАЯ СХЕМА ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Статья посвящена описанию языкового материала в типичных коммуникативных ситуациях, характерных для научной сферы общения студентов-медиков.

Ключевые слова: *языковая модель; научный стиль речи; структурная схема предложения; коммуникативная ситуация.*

Описание языка по принципу от содержания (смысла) к форме давно является предметом изучения и нашло свое отражение в лингвистической и методической литературе. Организация языкового материала определяется принципом коммуникативности, который заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации. Изучаемый язык необходимо представить в упрощенном, или смоделированном типе. Языковая модель представляет собой схему построения высказывания, которая может наполняться различным лексическим и грамматическим материалом по аналогии. Поскольку речевой единицей является предложение, то моделирование следует проводить на синтаксическом уровне.

Языковой материал группируется по функционально-семантическому принципу: лексико-грамматические конструкции объединяются в комплексы, выражающие определенное значение (квалификацию предмета, качественную характеристику предмета, характеристику на основании сравнения; выражение изменения состояния, величины и т.п.). Усвоение данного материала должно дать учащимся языковые средства для построения монологического высказывания или ведения беседы на определенную тему (описание вещества, расположения объектов, оценка явления и т.д.). В результате учащиеся должны овладеть основами научного стиля речи. В процессе работы над языковым материалом повторяются многие грамматические темы: значения падежей, образование и употребление кратких и полных прилагательных, модели образования отглагольных существительных, виды глагола, образование причастий и деепричастий и др.

Студенту, изучающему русский язык как иностранный, необходимо усвоить элементы его формальной структуры, чтобы уметь передавать информацию, которую до этого он передавал только на родном языке. Чтобы построить высказывание на иностранном языке, надо усвоить модель-схему и научиться образовывать по ней множество синонимичных фраз. Для успешного общения студент-иностранец должен владеть хотя бы ограниченным набором моделей предложений, которые можно заполнить варьируемой лексикой. Задача преподавателя состоит в отборе и распределении моделей в зависимости от выражаемого смысла. В качестве примера можно привести перечень ситуаций и структурно-семантических схем предложений, используемых при обучении научному стилю речи студентов медицинского профиля:

1. Обучение квалификации предмета (явления): *что - это что, что называется чем, что является чем / каким, что представляет собой что, что служит чем.*

2. Классификация и принадлежность к классу: *по чему (в зависимости от чего, на основании чего) что делится*

на что, что подразделяется на что, что относится к чему, что принадлежит к чему, что включает в себя что, в зависимости от чего различают что и что, с точки зрения чего бывают что и что, существует / есть сколько видов (типов) кого / чего.

3. Состав и строение: а) полный компонентный состав: *что состоит из чего, что образовано чем, что делится на что;* б) неполный компонентный состав: *что содержит что, в чем содержится что, в состав чего входит что, что имеет (содержит) в своем составе что, что является составной частью чего, что включает в себя что, на долю чего приходится что (сколько чего);* в) отсутствие компонента: *что не имеет чего, в чем нет / не имеется чего, в чем отсутствует что, что лишено чего.*

4. Взаиморасположение компонентов в предмете: *что находится / располагается / расположено в / на чем, что располагается как (вертикально, попарно, послойно, парами, группами, пучками, слоями, рядами, в два ряда / слоя), что окружает что, что окружено чем, что покрывает что, что покрыто чем, что ограничивает что, что ограничено чем, что разделяет что на что, что разделено чем на что, что заполняет что, что заполнено чем, что пронизывает что, что пронизано чем, что соединяется / соединено, сочленяется, сочленено с чем чем / с помощью чего / посредством чего, что прикрепляется / прикреплено к чему чем / посредством чего.*

5. Характеристика предмета (явления): а) форма: *что каково, по внешнему виду что – это что, что какой формы, что имеет какую форму / форму чего, что по форме / внешнему виду похоже на что / напоминает что;* б) цвет, вкус запах, свойства: *что какого цвета, что имеет какой цвет / окраску с каким оттенком, что имеет какой вкус (запах) / вкус (запах чего), что это вещество с каким вкусом / запахом, что – это что с каким запахом, что растворимо в чем, что имеет какую плотность (какую атомную массу); что обладает чем; что присуще (свойственно) чему; что отличается (характеризуется) чем;* в) размер: *размер чего*

равен (равняется чему), что имеет в длину / в ширину / в толщину сколько, что в диаметре / радиусе / объеме составляет сколько, размер колеблется от скольких до скольких, размер его достигает скольких, что равно чему; что достигает чего; что превышает что.

6. Изменение качеств и свойств, превращения:
увеличиваться - уменьшаться; возрастать - падать; повышаться - снижаться (понижаться); ускоряться - замедляться; убыстряться - тормозиться нагреваться - охлаждаться; расширяться - сжиматься; ослабевать - усиливаться; упрощаться - усложняться; учащаться - урежаться, углубляться; обостряться; учащаться; краснеть, синеть, желтеть, чернеть; загореться, погаснуть, вскипеть, высохнуть, замерзнуть, остыть, растаять, что становится каким; что превращается во что; что переходит во что когда / в результате чего / при каких условиях / под воздействием чего.

7. Появление и исчезновение объекта:
что появляется / возникает / образуется / формируется / рождается / синтезируется / восстанавливается где / когда / при каких условиях / в результате чего / в следствие чего; что исчезает / гибнет / умирает / разрушает / распадается / растворяется / рассасывается где / когда / при каких условиях / в результате чего / в следствие чего.

8. Функции объекта:
что выполняет какую функцию / функцию чего, что служит чем, что участвует в чем, что обеспечивает что, что осуществляет что, что проявляется в чем.

9. Применение и использование:
что применяется (используется) где; что используется (применяется) для чего; что используется (применяется) где, в чём, для чего; что применяется где, в чём, в качестве чего, как что, для чего; благодаря чему что нашло применение где; что используется где; что идёт (расходуется на что; что применяется (используется, идёт на что) где, в чём; что предназначается (служит) для чего.

Приведенные типы коммуникативных ситуаций характерны для научной сферы общения, а обозначенные в качестве примеров языковые модели являются наиболее типичными и предлагаются за закрепления и автоматизации в процессе освоения русским языком. Наполняясь конкретным лексическим и грамматическим материалом, модели помогают составить множество однотипных фраз. Пример: *В состав клетки входит цитоплазма / Клетка содержит цитоплазму / Клетка содержит в своем составе цитоплазму / Цитоплазма является составной частью клетки.* Все эти высказывания передают одно и то же или близкое содержание, оказываясь в отдельных контекстах взаимозаменяемыми.

Учитывая, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному, необходимо проводить лексическую работу с целью выяснить, в каких случаях структуры взаимозаменяемы, а в каких нет. Ведь именно лексическое наполнение модели создает содержание высказывания. Использование в одной языковой модели различных средств выражения содержания позволит проводить сопоставления, выявляя синонимические связи, отношения и отграничивая лексические средства, изменяющие смысл высказывания.

Круг ситуаций, в пределах которых студенты-медики должны пользоваться языком, определен в разных пособиях по-разному и не является исчерпывающим. Преподавателю необходимо установить перечень коммуникативных задач, с которыми может столкнуться студент-медик и для решения которых он должен владеть запасом различных языковых средств. Результатом такого анализа должны стать списки структур (языковых моделей) и наполняющей их лексики, покрывающих эти ситуации.

Литература

1. Куриленко В.Б. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 392 с.

2. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014. – 120 с.

Efimova Svetlana, reader, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

Zyuzukina Anna, assistant, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

MINIMUM STRUCTURAL SCHEME OF THE SENTENCE AS A METHOD OF REPRESENTING LANGUAGE MATERIAL IN TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH OF FOREIGN MEDICAL STUDENT

The article is devoted to the description of the language material in typical communicative situations, specific for the scientific sphere of communication of medical students.

Key words: *language model, scientific style of speech, structural scheme of the sentence, communicative situation.*

Жеребцова Виктория Владимировна, учитель-логопед, Городской психолого-педагогический центр департамента образования города Москвы, Москва, Россия
zherebtsovdom@mail.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ 6-8 ЛЕТ

Доклад посвящен роли игровых технологий в обучении детей-инофонов русскому языку как иностранному. Основное внимание сфокусировано на разработке и применении учебных игр как средства оптимизации учебного процесса, представлен подход к созданию систем игровых заданий для детей-инофонов 6-8 лет.

Ключевые слова: *игровые технологии; учебная игра; средство оптимизации учебного процесса.*

Обучение русскому языку является одной из приоритетных задач в российских школах. Для ребенка иной культуры и другого языка общения русский язык является не только предметом обучения и средством приобретения знаний по всем дисциплинам, но также становится ещё и инструментом социализации в обществе. Именно по этой причине для детей-инофонов русский язык приобретает особое значение.

Низкий уровень владения языком, отсутствие сформированных компетенций в сфере русского языка приводит к отставанию детей-инофонов в обучении по предметам гуманитарного направления. С целью преодоления такого рода трудностей создаются образовательные программы, разрабатываются учебно-

методические комплексы для обучения русскому языку, важной составляющей которых является применение игровых технологий.

Проблемы разработки и применения игровых технологий в методике русского языка как иностранного являлись предметом специального изучения и нашли отражение в работах А.А. Акишиной, Н.Б. Битехтиной, Е.В. Вайшноре, А.Р. Арутюнова, Н.Л. Федотовой, Н.Л. Шибко, Л.С. Крючковой, Н.В. Мощинской и др.

В настоящее время игровые технологии выступают одним из наиболее эффективных средств активизации и интенсификации деятельности учащихся и находят все более широкое применение в обучении РКИ в целом и при работе с детьми-инофонами в особенности.

Игровые технологии объединяют группу методов, приемов организации процесса обучения в форме учебных игр. Учебные игры (игровые задания) способствуют наиболее продуктивному усвоению нового языкового материала, мотивируют деятельность учащихся и создают психологическую готовность к речевому общению.

В зависимости от тех методических задач, которые решаются в процессе игры, различают следующие типы игровых заданий [1, с. 26]:

1) **игровые некоммуникативные задания** используются для усвоения, отработки языковых форм, лексики, речевых моделей, а также для формирования речевых механизмов;

2) **игровые предкоммуникативные задания** используются для формирования и развития лексических, грамматических, фонетических и речевых умений и навыков, а так же позволяют осуществить переход от овладения языковым инструментарием к общению на изучаемом языке;

3) **игровые коммуникативные задания** применяются при формировании коммуникативной компетенции, а также развивают способность учащихся решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения.

Предлагаемый в нашей работе подход к созданию систем игровых заданий основан на объединении игровых заданий

разных типов, каждый из которых предназначен для решения конкретных методических задач в процессе работы над разными разговорными темами.

Приведем примеры игровых упражнений на материале темы "Животный мир" (по УМК Каленковой О.А. "Уроки русской речи").

Игровые некоммуникативные задания

Игра "Свой звук" способствует развитию фонетического слуха. Каждый из участников получает карточку со "своим" звуком. Преподаватель произносит слова и показывает предметные картинки, содержащие данные звуки (в начале, в конце, в середине слова). Участник, услышавший слово со "своим" звуком, должен поднять карточку. Если игрок верно выполнил задание, он получает предметную картинку. Участник, набравший большее количество картинок, становится победителем.

Большое разнообразие некоммуникативных игр можно заимствовать из практики обучения РКИ студентов, адаптируя их к возможностям детей 6-8 лет (устная форма выполнения заданий, больше наглядности, действий с предметами).

Игра «Сколько чего?» (адаптированный вариант игры «Сколько животных?») из пособия "Русский язык в играх"/ сост.: Т.В. Губанова, Е.А. Нивина [3,с.16]). Игра способствует развитию умения узнавать существительные и определять их родовидовую принадлежность.

У каждого участника набор картинок и три коробочки. Преподаватель произносит в среднем темпе названия некоторых зверей, домашних животных и птиц (не все): лошадь, медведь, утка, петух, заяц, свинья, собака. Игроки в этот момент должны поместить соответствующую картинку в нужную коробочку. После предъявления первой группы слов, участники считают количество картинок в каждой коробочке и проверяют правильность выполнения задания. Далее игра повторяется с новым набором слов.

Игровые предкоммуникативные задания

Игра «Правильно или неправильно» нацелена на активизацию и развитие лексико-грамматических навыков в рамках изучаемой разговорной темы. Преподаватель произносит фразы, содержание которых соответствует либо не соответствует действительности. Учащиеся отвечают «Правильно!» или «Неправильно!».

Преподаватель: Собаки мяукают.

Учащиеся: Неправильно!

Преподаватель: А как "разговаривают" собаки? Лают?

Учащиеся: Да, лают.

Преподаватель: Собаки лают.

Все хором: Собаки лают.

В качестве предкоммуникативных игр можно использовать и так называемые игровые оболочки, содержание которых может быть наполнено разным языковым и речевым материалом, и нацелено на отработку грамматических форм и/или активизацию лексического запаса (например, "Четвертый лишний", "Угадай, кто это?").

Игровые коммуникативные задания

Представления сказок, которые устраиваются в виде настольного театра, с использованием кукол бибабо, с декорациями и костюмами. Для инсценирования предлагаются такие сказки: "Репка", "Теремок", "Колобок" (в зависимости от уровня владения детьми русским языком инсценирование осуществляется без изменений текста и сюжета или с учетом творческого подхода).

Составление и разыгрывание диалогов (например, "Кошка Мурка и пес Дружок"). При работе с диалогами существует определенная последовательность: от демонстрации диалога преподавателем до придумывания и разыгрывания его учащимися в новых ситуациях, с добавлением персонажей или изменением характера героев.

Помимо диалогов могут применяться задания на обсуждение, (например, "Дружок потерялся"). Учащиеся

обсуждают, что необходимо предпринять в такой ситуации (задания на обсуждение используются после сообщения и закрепления лексического и грамматического материала темы и предполагают актуализацию фоновых знаний детей по изучаемому вопросу).

Развитию коммуникативных навыков способствую и задания-конкурсы (например, индивидуальный проект на конкурс "Мое любимое животное"). Подготовка к конкурсу проходит в процессе работы над изучаемой темой и на завершающем ее этапе каждый участник представляет и «защищает» свой проект, отвечая на вопросы слушателей. После чего совместно определяется лучший проект.

Таким образом, предлагаемый в нашей работе подход к созданию и применению систем игровых заданий на основе объединения игровых заданий разных типов, каждый из которых предназначен для решения конкретных методических задач в процессе работы над разными разговорными темами: освоение языкового инструментария, развитие навыков и умений в разных видах речевой деятельности, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, способствует оптимизации учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному и, как следствие, успешной адаптации детей-инофонов в русской языковой и социокультурной среде.

Литература

1. Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному// Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ/ Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С.23-60.
2. Каленкова О.Н. Уроки русской речи: учебно-методический комплекс/ Книга для преподавателя: в 2 ч. Часть 2. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 288с.
3. Русский язык в играх: учебно-методическое пособие / сост.: Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.

Zherebtsova Victoria Vladimirovna, the teacher-logopedist, City psychological and pedagogical center of the Moscow Department of education, Moscow, Russia

GAME TECHNOLOGIES AS THE MEANS OF OPTIMIZING THE LEARNING PROCESS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CHILDREN-INOPHONES 6-8 YEARS OLD

This report is about the role of game technologies in teaching children-inophones Russian as a foreign language. The main attention is focused on the development and the use of educational games as the means of optimizing the educational process, the approach to the creation of systems of game tasks for children-inophones of 6-8 years is presented.

Key words: *game technologies; educational game; the means of optimizing the learning process.*

Жильцова Людмила Юрьевна, младший научный сотрудник Проектной научно-исследовательской лаборатории образовательных ресурсов по русскому языку для детей, Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

LJuZhiltsova@pushkin.institute

О РОЛИ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

В статье рассматривается система сертификационного тестирования по русскому языку для детей-билингвов как фактор контроля результатов учебной деятельности, а также способ оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: *билингвизм; дети-билингвы; обучение билингвов; детское языковое тестирование; сертификационное тестирование по русскому языку.*

В условиях современной глобализации и активных миграционных процессов билингвизм как социолингвистический феномен развивается как никогда активно. Однако, несмотря на многочисленные исследования билингвизма как лингвистического, психологического и социокультурного феномена, вопрос о том, каким должно быть эффективное обучение двуязычных детей русскому языку, остается открытым.

Анализируя типичную траекторию речевого развития ребёнка-билингва, проживающего за рубежом, можно констатировать ряд особенностей, обусловленных двумя основными факторами: 1) интерферирующим влиянием языка страны проживания; 2) использованием русского языка преимущественно в ситуациях семейно-бытового общения, то есть в устной форме.

В чем же проявляются эти особенности? «С одной стороны, мы наблюдаем у билингвов положительную динамику развития коммуникативных навыков говорения и аудирования, с другой – возникают такие проблемы, как: отсутствие в языковом сознании дифференциации устного и письменного каналов коммуникации, слабое владение навыками письменной речи в целом, количественно и качественно ограниченный лексикон, недостаточная сформированность навыков владения монологической формой речи, отсутствие навыков стилистической дифференциации языковых средств, затрудненное восприятие идиоматических и фразеологических конструкций», а также лакуны в развитии социокультурной компетенции и прогрессирующее с возрастом ослабление интереса к русскому языку как средству общения и инструменту познания [2, с. 20-21]. Подробному анализу норм речевого развития детей-билингвов от 3 до 6 лет посвящена статья О.Н. Каленковой и О.А. Безруковой [1].

Способствовать решению обозначенной методической проблемы призвана система сертификационного тестирования детей-билингвов, созданная на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина в рамках реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском языке.

В июне текущего года Институтом Пушкина была проведена четвертая экзаменационная сессия тестирования детей-билингвов по русскому языку. Первое тестирование, которое состоялось в швейцарском образовательном центре «Матрёшка» в 2014 году, решились пройти только 8 учащихся. В этом году в тестировании приняло участие около 300 школьников из Германии, Швейцарии, Нидерландов, Испании и Италии.

В чём же особенность предложенной системы тестирования? Прежде всего, в том, что она ориентирована на детскую аудиторию, то есть, разработана с учетом возрастных психофизических особенностей развития, когнитивных возможностей, а также специфики развития

и формирования языковой личности ребёнка-билингва в условиях ограниченной речевой среды. Как отмечают авторы данной системы тестирования, учёт возрастного фактора в тестах для детей-билингвов проявляется в том, что тестовые задания в своём содержании отражают особенности детского восприятия окружающего мира и ориентированы на актуальные области коммуникации для каждой возрастной группы [3; с. 4].

Данная система тестирования включает в себя 4 уровня, каждый из которых рекомендован для детей определенного возраста: А1 (для детей от 7 лет), А2 (от 9 лет), В1 (от 11 лет), В2 (от 13 лет). Способы и формы проверки языковых и речевых компетенций также соответствуют возрастным особенностям ребёнка. Так например, на уровнях А1, А2 и В1 отмечается преобладание игровых заданий, наличие яркого иллюстративного материала, а также отсутствие тестовых матриц (все задания выполняются на экзаменационных листах).

Учёт особенностей формирования собственно языковой личности детей-билингвов, развивающихся в условиях ограниченной русской речевой среды, проявляется, прежде всего, в расширении объектов тестового контроля. В тестовые материалы включён социально-культурный компонент: проверка знаний вербального этикета, фольклора (поговорки, загадки, сказки), поэзии, живописи. Уровни В1 и В2 включает отдельный субтест «Страноведение». Серьёзное внимание уделяется проверке системных связей в лексиконе ребёнка, который рассматривается не в количественном, а в качественном аспекте и характеризуется наличием разнообразных связей между лексическими единицами, начиная со словообразовательных. В каждом субтесте «Письмо», начиная с уровня А1, присутствуют задания по орфографии и пунктуации [4].

Подготовиться к сертификационному тестированию школьников-билингвов помогут ресурсы специального сайта «Русский язык для наших детей», функционирующего в рамках портала «Образование на русском» [5]. Данный

интернет-ресурс создан для поддержки образовательной деятельности на русском языке в зарубежных школах, а также российских школах с большой долей учеников-инофонов и адресован всем, кто хочет обучать или обучаться русскому языку, то есть родителям, педагогам и, конечно, самим детям от 5 лет.

Сайт содержит широкий спектр образовательного интерактивного мультимедиа контента для индивидуальных и коллективных занятий русским языком в школе и дома (разделы «Я учу русский!», «Игровая площадка», «Школьный двор», «Читальный зал»); позволяет проводить оперативный контроль и самоконтроль, а также подготовиться к сдаче сертификационного тестирования (раздел «Я знаю русский?»); значительно стимулирует познавательный интерес и создает положительное эмоциональное восприятие учебного материала.

Подготовке к сертификационному тестированию посвящен раздел «Я знаю русский?», который рассказывает о том, что представляет собой эта система, для кого она создана, на какой возраст и на какие уровни владения русским языком она рассчитана, какие предполагает объекты контроля. В разделе размещены распределительные тесты, позволяющие каждому узнать свой примерный уровень владения языком, тренировочный или тестовый практикум для самостоятельной подготовки к тестированию, а также типовой тест, собственно уровневое тестирование которое по своему формату полностью совпадает с сертификационными экзаменами (задания аналогичного типа, строгий тайминг, подсчёт баллов).

Число русскоязычных детей-билингвов, желающих проверить свой уровень владения русским языком, с каждым годом заметно увеличивается. Возрастает интерес к тестированию у родителей, руководителей и педагогов образовательных центров, так как предложенная Институтом Пушкина система тестирования позволяет:

1) дать объективную оценку достижений учащихся-билингвов на основе единых измерительных материалов,

соотносимых с принятыми в Европейской образовательной системе параметрами контроля;

2) регламентировать учебную деятельность русских образовательных центров и запустить естественный процесс её интеграции в Европейское общеобразовательное пространство;

3) сравнить результаты сертификационного тестирования с личными наблюдениями за динамикой речевого развития ребенка и на их основе скорректировать траекторию дальнейшего обучения;

4) создать у учащихся мощную мотивационную базу для дальнейшего изучения русского языка, русской литературы и культуры.

Кроме того, на основе результатов тестирования, проведенного за последние 4 года, сотрудниками Проектной научно-исследовательской лаборатории образовательных ресурсов по русскому языку для детей были разработаны дополнительные общеразвивающие программы под общим названием «Практический курс русского языка для детей-билингвов». На данный момент существуют программы для четырёх возрастных групп: билингвы 5-6, 7-8, 9-11 и 12-14 лет. Мы убеждены, что программы, разработанные на основе анализа результатов международного сертификационного тестирования, а также с учетом возрастных и речевых особенностей развития многоязычных детей, позволят оптимизировать процесс обучения школьников-билингвов, а также максимально эффективно реализовать цели и задачи обучения в рамках дополнительного образования.

Литература

1. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Речевое развитие ребенка-билингва в период дошкольного детства // Русский язык за рубежом. – 2016. – №6/2016(259) – с. 11-19.

2. Жильцова Л.Ю., Зайцева О.М. Практические аспекты презентации русских фразеологизмов в аудитории учащихся-билингвов // Русский язык за рубежом. – 2016. – №6/2016(259) – с. 20-25.

3. Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э. К вопросу о тестировании

русскоговорящих детей-билингвов // Русский язык за рубежом. – 2014. – №3. – С. 40-44.

4. Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э. Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов // Русский язык за рубежом. – 2015. – №3. – С. 16-23.

5. Русский язык для наших детей (<https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>).

Zhiltsova Liudmila Yuryevna, junior Researcher of the Laboratory of Russian Language Educational Resources for Children, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

RUSSIAN LANGUAGE CERTIFICATION TESTING AND ITS ROLE IN TEACHING BILINGUAL CHILDREN

The article deals with the system of Russian language certification testing for bilingual children as a way to control the results of education and optimize the educational process.

Key words: *bilingualism; bilingual children; Russian as a non-native language; language testing for children; certification testing in Russian.*

Жуковска Алла Александровна, магистр филологии, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института общественных наук РАНХиГС при президенте РФ, соискатель Государственного института русского языка, им. А. С. Пушкина, Москва, Россия

allarina@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Данная статья посвящена проблеме индивидуальной формы обучения русскому языку иностранцев. Полное отсутствие теоретического и методического обоснования данной формы работы, а также практических материалов для индивидуальных занятий требует сегодня пристального внимания исследователей и методистов.

Ключевые слова: *индивидуальное обучение, индивидуальный преподаватель, русский язык как иностранный.*

В настоящее время индивидуальное обучение иностранным языкам (в том числе и русскому как иностранному) очень востребовано. Однако в современной методике преподавания РКИ практически отсутствует само понятие «индивидуальное обучение», следствием чего является полное отсутствие каких-либо теоретических исследований по данной теме и специальных учебно-методических материалов: учебников и учебных пособий.

В вузовских учебниках по методике преподавания РКИ, термин «индивидуальный» встречается только в словосочетаниях «индивидуальный подход», «индивидуальный контроль» «индивидуальное обучение

через групповое» и некоторых других. В Словаре методических терминов Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина как исключение дается толкование понятия «индивидуальный урок»:

«ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УРОК (англ. Individual (one-to-one) lesson). Один из самых эффективных способов обучения, когда учитель преподает материал одному учащемуся. Такой вид урока требует постоянного внимания ученика и добросовестного отношения к обучению, т.к. ведется постоянный контроль со стороны преподавателя. Индивидуальные занятия очень часто повышают успеваемость ученика» [1: с. 90].

Конечно, в дидактике, среди общих форм организации обучения, наряду с парной, групповой, коллективной и фронтальной выделяется *индивидуально-опосредованная* форма организации обучения. Но в настоящее время речь идет скорее об индивидуализации обучения, а не об индивидуальном обучении.

Определимся, прежде всего, с терминологией. Когда идет речь об индивидуальном обучении, обычно имеют в виду репетитора, частного или индивидуального преподавателя.

С понятием «репетитор» мы сталкиваемся очень часто, особенно в школьные годы.

«Репетитор (от лат. *repetitor* - тот, кто повторяет). 1... 2. Учитель, обычно домашний, помогающий учащемуся в прохождении курса, урока» [2, с. 245]. При этом, конечно, подразумевается школьный учитель, который подтягивает знания ученика, помогает ему с имеющимися пробелами по школьной программе или готовит его к сдаче экзаменов.

Теперь рассмотрим понятие «частный преподаватель». Прилагательное «частный» имеет следующие значения:

«Частный. 1. Синонимы: особый, специальный, отдельный, частичный. Антонимы: общий. 2. Синонимы: неофициальный, приватный (уст.). Антонимы: официальный» [3]. Следовательно, частный преподаватель – это неофициальный преподаватель, получающий деньги за урок частным образом. Но что делать в том случае, если

ученик занимается с преподавателем по договору с вузом, курсами?

По нашему мнению, наиболее точно передает сам смысл персонального обучения понятие «индивидуальный преподаватель». В методике индивидуальная форма обучения противопоставляется групповой форме. Следовательно, есть и индивидуальные занятия, которые ведут индивидуальные преподаватели.

Индивидуальная форма обучения русскому языку как иностранному в настоящее время очень популярна. Большинство вузов и курсов официально предлагает данную форму работы с учениками. Несмотря на то, что самого этого понятия в методике преподавания РКИ нет.

К сожалению, индивидуальным обучением иностранцев русскому языку занимается большое количество носителей языка, не имеющих специальной подготовки по обучению РКИ.

Почему же нам так важно заострить внимание на проблеме индивидуального обучения. В последние годы активно развиваются дипломатические, политические, а также экономические и культурные отношения между Россией и другими странами. К нам приезжает все больше специалистов-иностранцев, которым жизненно важно знать русский язык, чтобы уметь общаться с носителями русского языка в различных бытовых ситуациях, хотя бы на уровне выживания. Если в Европейских странах большинство людей говорит по-английски достаточно бегло, то в России английский, как впрочем и другие иностранные языки знают далеко не все, что заставляет иностранцев учить русский.

В зависимости от целей обучения среди всех иностранцев, изучающих русский язык индивидуально выделяются три группы учеников.

1. Приезжающие сюда по работе на несколько лет (длительная командировка). Это, так называемые, «экспаты» (expat (англ.) - сокращение от expatriate - "нахождение вне родины").

2. Их жены, которые скучают целый день дома и хотят выучить русский язык, чтобы ходить по магазинам, общаться с соседями и просто находить новых друзей.

3. Сотрудники иностранных фирм, которым необходимо учить русский язык, так как их работодатель каждый год проводит экзамен на знание русского языка. Такая система, например, обычно встречается в корейских компаниях.

Чем же отличается обучение таких учеников от обучения студентов в вузе во время группового занятия?

В вузе студент обязан пройти всю программу, запланированную преподавателем, грубо говоря, у него нет выбора. Но экспаты очень привередливые ученики. Они приехали сюда работать, а не заниматься учебой. Изучение языка для них это определенный бонус, который (как правило) предоставляет им работа, поэтому очень часто занятия для них бесплатные. Он может заниматься, а может и вообще отказаться от уроков. Тут все будет зависеть в большинстве случаев от преподавателя. Как он преподнесет материал, интересно ли будет экспату, нужна ли будет информация для него или нет.

Из этого вытекает следующий вопрос. Что нужно работающим иностранцам? Ответ простой. Им нужно уметь говорить по-русски в бытовых ситуациях. Как правило, данные ученики, к нашему сожалению, совсем не хотят системно изучать грамматику, так как это им кажется скучным и неинтересным. Им нужен чисто практический индивидуальный курс русского языка, который, к сожалению, во многом не совпадает с тем, который представлен в учебных пособиях для занятий в группах. Поэтому индивидуальному преподавателю приходится много готовиться перед каждым уроком.

Если в университете курс рассчитан на определенное количество часов, которые проходят в определенные дни и часы, то с работающими иностранцами дело обстоит совсем по-другому. Они могут заниматься или рано утром (перед работой) или поздно вечером (после работы). В редких случаях они готовы заниматься по выходным (если

экспат приехал в Россию без семьи). Все эти занятия даются им довольно трудно, так как помимо занятий русским языком, у них есть основная работа, на которой они устают. Поэтому такие студенты никогда не делают домашнее задание, не занимаются дома (за редким исключением), часто отменяют или переносят уроки. На уроках им важно получить максимально важную для них информацию, не отвлекаясь на что-то другое.

В заключение следует отметить, что проблема индивидуального обучения иностранцев русскому языку, к сожалению, в методике преподавания РКИ *абсолютно не освещена*. Не существует специальных учебников и учебных пособий для занятий с индивидуальными учащимися. Преподавателям приходится работать с тем, что есть, приспособлявая учебный материал под цели обучения и желания ученика. С учетом востребованности индивидуальной формы обучения русскому языку как иностранному в настоящее время следует кардинально изменить отношение методики преподавания РКИ к данной форме работы.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб., 1999.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятия (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. <http://www.вокабула.рф/словари/словарь-антонимов-и-синонимов-русского-языка/>

Zukowska Alla Alexandrovna, master of Philology, senior teacher of chair of Russian as a foreign language Institute of social Sciences of Ranepa under the President of the Russian Federation, the applicant of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

INDIVIDUAL TEACHING FOREIGNERS THE RUSSIAN LANGUAGE IN A LANGUAGE ENVIRONMENT

This article deals with the problem of individual forms of teaching the Russian language to foreigners. The complete absence of theoretical and

methodological substantiation of the forms of work, as well as practical materials for private lessons today requires close attention of researchers and practitioners.

Keywords: *Individual training, Russian as a foreign language.*

Жумагулова Баkitгyль Сакеновна, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая Алматы, Казахстан
bakitgul@inbox.ru

Токтарова Толкын Жанибековна, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая Алматы, Казахстан
toktarova_tolkin@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В КАЗАХСТАНЕ

В работе говорится о статусе русского языка в Казахстане, об организации занятий по русскому языку как неродному в вузе. Базой для обучения русскому языку как неродному являются учебные профессионально-ориентированные тексты. Широкое применение интерактивных методов обучения способствует повышению интереса к русскому языку.

Ключевые слова: *русский язык; преподавание русского языка как неродного; интерактивные формы обучения.*

Одним из важных приоритетов Стратегии «Казахстан – 2030» является система образования. Для подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов в настоящее время огромное внимание уделяется полиязычному образованию в свете Послания Президента РК Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» [1] согласно культурному проекту «Триединство языков». Так, в Казахстане функционирование языков регламентировано следующим образом: казахский язык как государственный, русский язык как язык межнационального общения и английский язык как язык выхода на мировой уровень.

Русский язык является дополнительным по отношению к родному языку студентов средством получения

профессионального знания и образования. Поэтому дисциплина «Русский язык» имеет практическую направленность: анализ характеристик научных текстов в области лексики, грамматики, стилистики, способствует развитию устной и письменной речи студентов.

Цель дисциплины – на специально отобранном профессионально ориентированном материале сформировать у студентов языковую и коммуникативную компетенции в области научного общения, необходимые им для более глубокого овладения языком специальности на русском языке.

Лексические темы дисциплины «Русский язык» можно рассматривать сквозь призму концептологии. Концепт вербализуется в слове, принципиально значимом не только для культуры, но и для языка – как в сфере универсальных, так и в сфере идиоэтнических обобщений.

Изучение концептов [2, с. 40-41] позволяет лучше понять менталитет народа, проникнуться его «духом», увидеть «картину мира» глазами этого народа. Кроме того, концепты, функционирующие в одном языке, зачастую представляют трудности при переводе на другой язык, требуют особого внимания при обучении языку носителей другой культуры.

Так, при изучении лексической темы можно использовать интерактивные виды обучения, например, составление кластера с использованием базовых концептов из названия темы в качестве слова-стимула. Методика организации и проведения работы при использовании кластера широко известна, поэтому ограничимся преимуществами данного вида работы: наглядность за счет графической организации учебного материала, систематизация знаний, увеличение объема знаний и др.

Для расширения кругозора учащихся приводятся пословицы и поговорки, высказывания великих людей. Такие задания способствуют формированию у студентов языковой картины мира. «Без картины мира как глобального образа не могла бы осуществиться во всей полноте жизнедеятельность человека как биосоциального существа. Картина мира – как целостный образ действительности опосредует все акты

человеческого восприятия и миропредставления» [3, с. 25].

Так, картина мира создается на основе индивидуального и общественного сознания. В процессе познавательной деятельности человека существенную роль выполняет язык, формируется собственное мировидение, основанное на опыте предыдущих поколений. С точки зрения знания языка Э.Д. Сулейменова справедливо отмечает: «Само по себе понятие картина мира включает в себя признак целостности и может быть реализовано в языке только в виде текста как длительного акта общения людей. Природная неспособность изолированных слов (как и вообще отдельных единиц) создавать языковую картину мира хорошо согласуется с тем, что изолированное слово неспособно выполнять функцию общения, а также с тем, что слово, как всякая иная номинативная единица, не может образовывать номинативную картину мира, вычленяющую и обозначающую лишь то, что выделено познающим мышлением, получило название и закрепилось в качестве именно такового среди людей» [4, с. 90]. С позиции знания языка под языковой картиной мира понимают «зафиксированную в языке и специфичную для данного языкового коллектива схему восприятия действительности. Таким образом, языковая картина мира – это своего рода мировидение через призму языка» [5, с. 14].

Базой для наблюдения и осмысления изучаемых грамматических явлений служат учебные тексты, выступающие основой для формирования тех или иных речевых навыков. Тексты содержат информативный и проблемный аспекты. При работе с текстом предлагаются предтекстовые задания, типа: Прочитайте текст. Определите тип текста. Аргументируйте свой ответ. Выявите языковые особенности данного текста, а также послетекстовые задания, к примеру: 1. Сформулируйте и запишите основную мысль текста. 2. Разделите текст на абзацы, сформулируйте и запишите главные мысли абзацев. 3. Проанализируйте композиционное оформление текста: выделение зачина, средней части, концовки. 4. Выделите части, которые относятся к разным функционально-смысловым типам речи. Составьте план текста. 5. Подготовьте пересказ текста

с опорой на план.

Данные задания направлены на глубокое осмысление идеи, темы текста, умения его анализировать, трансформировать, подвергать компрессии и т.д.

Условно под термином текст может пониматься языковой феномен, зафиксированный в письменном виде (И.Р. Гальперин), под термином дискурс – речевой феномен, который функционирует как в письменной, так и в устной формах речи. Обучение студентов сквозь призму триады концепт – текст – дискурс представляется перспективным, отвечающим требованиям современной системы образования.

Также предлагаются задания различных типов, направленные на закрепление теоретических сведений и приобретение практических навыков в области лексики, фразеологии, фонетики, грамматики русского языка, а также стилистики и культуры речи.

Учебные занятия ориентированы на дифференциацию и персонификацию обучения, на личность обучаемого. Предлагаемые для изучения темы-концепты способствуют формированию концептосферы русского языка, развитию дискурсивных возможностей языковой личности.

В соответствии с Постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования русский язык входит в цикл общеобразовательных дисциплин. На его изучение отводится 270 часов (6 кредитов).

Применение на занятиях разных интерактивных форм оказывает большое влияние на развитие коммуникативных навыков студентов, позволяет решать различные проблемные ситуации, помогает преодолеть языковой барьер, учит работать в команде, мотивирует на изучение и освоение нового материала на неродном языке.

Литература

1. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире»// издание официальное. – Астана. – 2007.
2. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
3. Поставалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека //Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
4. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. –Алматы: Демеу, 1996. – 208 с.
5. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Синтаксис: изучение и преподавание. – М.: Наука, 1997. – С. 14-25.

Zhumagulova Bakitgul, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Toktarova Tolkyn, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, Republic of Kazakhstan

ORGANIZATION OF LESSONS ON THE DISCIPLINE “RUSSIAN LANGUAGE” IN KAZAKHSTAN

This article involves information about the status of Russian language in Kazakhstan, organization of lessons on Russian language as nonnative at the university. The base for studying of Russian language as nonnative is educational professionally oriented texts. The wide application of interactive teaching methods contributes to the increase of interest in the Russian language.

Key words: *Russian language; teaching of Russian language as nonnative; interactive forms of teaching.*

Золотарева Марина Николаевна, доцент кафедры русского языка,
Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана, Москва, Россия
marinazolot@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ДЕРИВАЦИОННОМ АСПЕКТЕ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Техническая терминологическая лексика современного русского языка в большинстве своем представлена русскими производными словами, поэтому изучение словообразования терминов на занятиях РКИ представляет особый интерес, так как способствует лучшему пониманию и осмыслению иностранными учащимися формообразования и семантизации лексических единиц.

Ключевые слова: *термины; способы словообразования; производные слова; непроизводные слова; семантика.*

При изучении языка специальности иностранные учащиеся сталкиваются с достаточно большим количеством терминологической лексики, которая чаще всего имеет «словообразовательное происхождение». Словообразовательные термины обычно преобладают среди всех типов терминов, что объясняется самой природой русского языка. Как отмечает, например, Е.А. Земская, «производные слова в количественном отношении намного превышают непроизводные» в русском языке [2, с. 181]. Кроме того, если значение непроизводных слов не связано с их звуковым составом, не мотивируется их строением, то есть имеет знаковый характер, то значение производных слов определяется их строением и мотивируется значением

соответствующего производящего слова. «Значение слов с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы» [1, с. 421]. Специфика же производных слов в семантическом отношении состоит в том, что “в них более ярко, более отчетливо, чем в словах непродуваемых, обнаруживается системный характер лексики” [2, с. 182]. Поэтому, на наш взгляд, на занятиях РКИ при изучении языка специальности необходимо особое внимание уделять словообразованию лексических единиц русского языка.

Как отмечают многие специалисты в области преподавания РКИ, обучение русскому языку с учетом особенностей словообразовательной системы является более эффективным. Во-первых, системный подход к словообразованию русского языка «способствует развитию навыков языковой догадки» [3, с. 5]. Во-вторых, изучение различных словообразовательных явлений в комплексе необходимо в педагогической практике, поскольку «представляет собой важный мнемонический прием, существенно увеличивающий возможности усвоения структуры слов, закономерностей их образования» [4, с. 200].

Таким образом, изучение словообразования терминов, в частности технических, представляет особый интерес. Для примера обратимся к терминологической лексике языка специальности «Электронные технологии машиностроения». При рассмотрении лексики по теме: «Отработка технологии металлизации керамических подложек методом магнетронного распыления» нами было выделено 42 термина, среди которых только один является латинизмом: адгезия (лат. «adhaesio» – прилипание). Остальные термины или представляют собой производные слова или, если состоят из описательных словосочетаний, включают дериваты.

Среди всех терминологических слов чаще всего встречаются простые слова (с одним корнем), и реже – сложные. Например, способом сложения слов или основ (иногда греческих или латинских с русскими), а также

сложением с суффиксацией образуются такие слова, как: *катод-мишень, магнитопровод, термомеханическая несовместимость, теплопроводность, зародышеобразование, адатом, адсорбированный атом, электростатический экран, субкритический зародыш*. Также среди сложных слов встречаются аббревиатуры: *МРС* – метод магнетронного распыления, *МРС* – магнетронные распылительные системы. Данные аббревиатуры омонимичны и разграничиваются контекстуально. По нашим наблюдениям, в техническом языке очень часто используется аббревиация для сокращения терминологического словосочетания: *ОДУ* – обыкновенные дифференциальные уравнения, *ООП* – объектно-ориентированное программирование, *ТФКП* – теория функций комплексного переменного, *СБД* – система баз данных, *ПЗС* – прибор с зарядовой связью, *ПНВ* – прибор ночного видения и т. д.

Большинство исследованных нами словообразовательных терминов представляют собой словосочетания – описательные терминологические сочетания, где имена существительные образованы суффиксацией и являются синтаксическими дериватами, отличающиеся от производных слов принадлежностью к другой части речи: 1) с отглагольными дериватами, имеющими процессуальное значение: *термическое расширение, магнетронное распыление, удельное объемное сопротивление, металлизация подложки, температура плавления, термическое испарение, осаждение тонких пленок, зона захвата, обеднение адатомами, система откачки, подача газа, стабилизация мощности, время осаждения, исследование на отрыв*; 2) с отадъективными дериватами, имеющими значение признака: *механическая прочность, твёрдость, диэлектрическая проницаемость, термомеханическая несовместимость*.

Собственно номинативное словообразование встречается в примерах терминологических словосочетаний: *тлеющий разряд, метод сетчатых надразов, механическая прочность на изгибе*.

Как видно из приведенных примеров, системное предъявление терминов-дериватов и их производящих основ наглядно демонстрирует иностранным учащимся возможности образование форм и значений лексических единиц, что позволяет освоить основные закономерности образования слов русского языка, изучить семантику единиц русского словообразования, что поможет студентам в дальнейшем семантизировать новые, ранее не изученные, слова лишь по формальным признакам.

Словообразовательная терминологическая лексика демонстрирует деривационные возможности и потенциал современного русского языка. Кроме того, комплексное изучение лексического минимума определенной тематической направленности позволит иностранцам систематизировать полученные знания, а также быстрее усвоить язык своей специальности.

Литература

1. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М, 1996. – 784 с.
2. Земская Е.А. Язык как деятельность. – М.: Флинта, Наука, 2014. – 896 с.
3. Красильникова Л.В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 55 с.
4. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. – М.: Рус. яз., 1996. – 204 с.

Zolotareva Marina Nicolaevna Associate Professor of the Russian Language Department, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

THE STUDYING OF TERMS IN DERIVATIONAL ASPECT IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Technical terminological vocabulary of the modern Russian language is usually represented by Russian derived words, so the studying of the formation of terms in classes of Russian as a foreign language is very interesting, because it promotes a better understanding of the formation, semantisation and functioning of Russian words by foreigners.

Key words: *terms; ways of word formation; derivative words; non- derivative words, semantics.*

Зонова Елена Вячеславовна, доцент кафедры русского языка как иностранного, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет», Киров, Россия
zonovael@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматриваются типичные проблемы в практике организации работы студентов над магистерской диссертацией по профилю подготовки «Русский как иностранный», а также предлагаются пути решения данных проблем.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; научно-исследовательская работа; магистерская диссертация.*

В 2015 году на кафедре русского языка как иностранного Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» была открыта магистратура по направлению подготовки 45.04.01 «Филология», профиль «Русский язык как иностранный». В июне 2017 года успешно защитили свои диссертации первые выпускники-магистры кафедры.

Иностранные студенты – особый контингент, требующий к себе повышенного внимания со стороны преподавателя. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов-иностранцев также имеет свою специфику. Осознание этого, однако, не помогло избежать определенных трудностей, с которыми столкнулись научные руководители

магистрантов. Обозначим ряд проблем, которые проявились в связи с первым опытом руководства магистерскими диссертациями иностранных учащихся, а также попытаемся наметить пути решения данных проблем.

Если при организации научно-исследовательской работы русских студентов на практике редко учитывается мнение магистрантов при выборе научного руководителя, то в работе с иностранцами в данном случае необходимо прислушиваться к желаниям обучающихся. Особенно это касается китайских студентов: как известно, в Китае при установлении деловых отношений большое значение имеет, в первую очередь, налаживание хороших личностных отношений (в переводе с китайского «духа дружбы»), поэтому доброжелательная, дружеская атмосфера, которая складывается между наставником и иностранным обучающимся в рассматриваемой ситуации иногда играет не последнюю роль и определяет успех или неуспех всей дальнейшей совместной деятельности.

После утверждения научных руководителей следующим ответственным этапом в работе над выпускной квалификационной работой становится определение тематики будущей диссертации. Выбор темы, безусловно, зависит от научных интересов руководителя, однако, в случае с иностранными учащимися нужно учитывать и возможности исполнителей, и их заинтересованность в выполняемой работе. Например, если студенту интересно творчество какого-то конкретного русского писателя, а сфера научных интересов научного руководителя – совершенно другая, то можно предложить учащемуся тему магистерской диссертации на основе произведений данного писателя, как это было в случае с выпускной квалификационной работой Чжан Ливей, изъявившим желание заниматься творчеством Л.Н. Толстого. Тема его магистерской диссертации – «Глаголы говорения как средство создания образа литературного персонажа (на примере женских образов романа Л.Н. Толстого)». При выборе темы необходимо учитывать и возможности иностранных учащихся провести

самостоятельную научно-исследовательскую работу. Опыт работы с иностранными магистрантами показал, что наиболее доступными и понятными для них становятся темы, ориентированные на отбор и анализ языкового или литературного материала, создание определенной картотеки языковых фактов и т.д. Магистерские работы, написанные на подобные темы, были защищены магистрантами на оценку «отлично» и «хорошо»: «Зооморфная метафора в русском языке (по данным толкового словаря С.И. Ожегова и Национального корпуса русского языка)» (Цзян Янь, научный руководитель – Редькина О.В.); «Существительные общего рода в русском языке (по данным словарей)» (Яо Хунхун, научный руководитель – Редькина О.В.); «Сложные имена прилагательные и их роль в поэзии Г.Р. Державина» (Ян Ли, научный руководитель – Маслова А.Г.). Интересной получилась экспериментальная работа по изучению диалогических единств в курсе русского языка как иностранного, представленная во второй главе магистерской диссертации Ван Юеси (научный руководитель – Кибардина М.П.; тема диссертации Ван Юеси – «Изучение диалогических единств в курсе русского языка как иностранного»). Однако теоретическое освещение вопроса вызвало у студентки определенные трудности, связанные с недостаточно разработанным в научной и методической литературе вопросом о формах работы над освоением диалогических единств, о методике преподавания диалогической речи, об особенностях диалогической речи в русском языке. С одной стороны, все это свидетельствует о научной новизне рассмотренной магистрантом проблемы, что не может не являться положительной стороной любой исследовательской работы, но, с другой стороны, в случае с иностранными учащимися вызывает определенные сложности.

Большой интерес у студентов-иностранцев вызывают темы, основанные на региональном материале. В качестве примера можно привести две работы по творчеству известного вятского поэта и писателя П.П. Маракулина:

«Изобразительно-выразительные средства языка в произведениях П.П. Маракулина» (Мэн И, научный руководитель – Зонова Е.В.); «Лексико-семантическая группа «Природа» (на материале лирических миниатюр П.П. Маракулина)» (Хуан Шуай, научный руководитель – Зонова Е.В.).

Подбирать библиографию по теме исследования, выделять главную информацию в тексте, реферировать и аннотировать, высказывать свое мнение о прочитанном, составлять презентации к докладу – все это является составной частью содержания дисциплины «Язык и стиль научного текста», которую магистранты осваивают на первом курсе. Но только индивидуальная работа научного руководителя с магистрантами поможет последним по-настоящему овладеть культурой устной и письменной научной речи. Например, магистрант может получить от своего наставника список вопросов по тексту той или иной научной работы и подготовить письменные ответы, которые затем будут использованы при составлении теоретического раздела диссертации. Специфика работы с иностранными учащимися заключается в том, что иногда их приходится учить тому, что русские студенты выполняют самостоятельно. Преподаватели русского языка как иностранного часто проводят консультации в научной библиотеке, рассказывают о возможностях работы с различными видами каталогов и литературы; при подготовке иностранных магистрантов для участия в научных конференциях руководители отработывают со студентами речевые модели, языковые клише, характерные для научного стиля, обращают внимание на фонетические аспекты научной речи, редактируют доклады и помогают в отборе визуального и текстового материала для презентаций, созданных в программе Microsoft PowerPoint.

В помощь магистрантам направления 45.04.01 «Филология» профиля «Русский язык как иностранный» очной формы обучения на кафедре было выпущено учебно-

методическое пособие [1], в котором освещены не только требования к структуре, объему, оформлению, этапам и срокам выполнения выпускной квалификационной работы, но и представлены методические рекомендации к выполнению отдельных разделов диссертации (даны речевые клише, которые можно использовать при формулировке актуальности, проблемы, объекта, предмета, цели, задач исследования и т.д.).

Таким образом, процесс руководства магистерской диссертацией требует от преподавателя русского языка как иностранного индивидуального подхода к обучающимся, особого внимания к выбору тематики диссертации, детальную проработку каждого этапа научно-исследовательской деятельности обучающегося: от планирования работы, сбора и анализа материала до его оформления и представления на защиту.

Литература

1. Редькина О.В. Подготовка магистерской диссертации: учебно-методическое пособие. – Киров: ВятГУ, 2016. – 30 с.

Zonova Elena Vyacheslavovna, associate Professor at the Department of Russian as a foreign language, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vyatka State University", Kirov, Russia

PROBLEMS OF RESEARCH WORK ORGANIZATION FOR FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article deals with typical problems of practical organization of students' work on Master's thesis on a study program's profile "Russian as a foreign language" and gives suggestions for solving these problems.

Key words: *Russian as a foreign language; research work; Master's thesis.*

Ильина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент, Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия
o.a.ilina@gmail.com

ТРАНСЛИНГВИЗМ И НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

В статье рассматривается понятие транслингвизма в аспекте преподавания русского языка как неродного, сравниваются национально ориентированное и транслингвальное обучение.

Ключевые слова: *транслингвизм; национально ориентированное обучение; русский язык как неродной; методика преподавания русского языка как неродного.*

На современном этапе преподавания русского языка как иностранного нельзя не заметить возросший интерес к национально ориентированным педагогическим практикам. Все больше появляется исследований в области взаимодействия двух языков и влияния одного (родного) на процесс изучения второго (иностранного) с целью последующего построения оптимальной модели преподавания русского языка.

Под национально ориентированным обучением в современной научной и научно-методической литературе принято понимать обучение русскому языку группе лиц, объединенных общностью этнического происхождения и родным языком. Таким образом, когда говорят

о национально ориентированном обучении, то имеют в виду прежде всего лингводидактическую модель обучения РКИ, учитывающую влияние родной языковой системы и сформированной при ее посредстве модели мира на изучение новой языковой системы.

Среди направлений, в которых ведутся исследования в рамках национально ориентированного обучения русскому языку, можно выделить следующие: языковое (сопоставление разных уровней двух языков с целью установления интерференционных пересечений и языковых совпадений), культурологическое, педагогическое (написание учебников для аудитории с определенным родным языком, поиск оптимальной модели обучения для определенного национального контингента учащихся), психологическое (адаптационные процессы, владение общеучебными навыками, сформированными опытом обучения в своей стране, коммуникативные способности). Таким образом, можно утверждать, что национально ориентированное обучение фокусируется на построении оптимальной модели обучения русскому языку отдельного национального контингента учащихся, которая основана на изучении языковых совпадений и преодолении языковых различий, а также с учетом конкретных внеязыковых факторов.

Однако данная модель может быть применена для обучения представителей стран, где русский язык как коммуникативный код является иностранным и не смешивается с родным в процессе речевых взаимодействий в социуме. Но в тех регионах и государствах, где коренное население наряду с родным языком пользуется русским языком, недостаточно в процессе преподавания русского языка просто следовать идеям национально ориентированного подхода: там сама экстралингвистическая ситуация требует методического доработывания этой модели. Так, в государствах СНГ русский язык остается языком широкого использования, при этом в большинстве государств он выполняет функцию (юридически и/или фактически) языка межнационального общения. Нерусские

по национальности люди разного возраста и социального положения выбирают русский язык в совершенно разных ситуациях общения: в деловой сфере, в публичной дискуссии, в бытовом разговоре, в учебе. Такое естественное билингвальное существование языковых коллективов приводит к появлению особой субформы бытования русского языка: созданный русскими, он приспосабливается к передаче смыслов, порождаемых иным языковым сознанием, и превращается таким образом в особый языковой код. В лингвистике проникновение двух языковых систем друг в друга в процессе активной речевой деятельности определенного билингвального языкового коллектива стали называть транслингвизмом.

Сама концепция «транслингвизма» достаточно молода, однако уже сделано немало в ее теоретическом осмыслении и понимании ее прикладного значения. Так, много научных работ по транслингвизму написано на основе изучения художественных текстов, созданных писателями-билингвами. В этом случае объектом исследования становится языковое пространство произведения, сформированное основным языком, на котором создано произведение, например русским языком, с включением «необычных» для основного языка единиц лексики, грамматики, фонетики как свидетельства присутствия другой культуры в структуре языковой личности автора. В этом аспекте транслингвизм рассматривает У.М. Бахтикерева, определяя его как «особый вид речемыслительной деятельности творческой билингвальной личности, которая путем усвоения способов осмысления действительности, выработанных предшествующими поколениями первичной и вторичной культур, получает доступ к достижениям общественного сознания обеих и способам их выражения/описания двумя языковыми системами. Обусловленные речевой деятельностью билингвального автора тексты, описывающие художественный образ первичной культуры на языке приобретенной, имеют свои особенности и кодируются в сознании носителей обоих языков как “необычные”» [1, с. 5].

Изучение письменных текстов, созданных писателями-билингвами, предоставляет прежде всего теоретическую базу для понимания концепции транслингвизма. З.Г. Прошина, исследуя явление транслингвизма, описывает его прикладное значение и указывает на возможные сферы его применения: лингвистику, лингводидактику, рекламу, перевод, создание транслингвальной литературы [2, с. 161]. Говоря о лингводидактике, З.Г. Прошина, опирается на работы иностранных исследователей и предлагает строить обучение на основе сопоставлений языков, чтении текстов писателей-билингвов, а также на основе использования коммуникативных стратегий (смешению и переключению языковых кодов, заимствованию, гибридизации языков и др.) [2, с. 162].

Необходимо расширить значение транслингвизма для лингводидактики, в частности для реализации обучения русскому языку как неродному в тех регионах, где он является средством общения людей разных культур и национальностей. Традиционно изучение русского языка в полилингвальных регионах основывается на текстах, созданных мастерами именно русского художественного слова. Но в практике речевой деятельности жителям би- и полилингвальных регионов приходится пользоваться русским языком для описания фактов их реальной жизни и передачи своего отношения к ним, и тогда в процессе коммуникации неизбежным становится взаимопроникновение языковых кодов. Это значит, что на занятиях по русскому языку нужно не только представлять речевые образцы на «оригинальном» русском языке, но и учить правильно приспособлять русский язык под условия коммуникации в определенном регионе. Наиболее ярко взаимопроникновение двух языков эксплицируется на лексическом уровне, проявляясь во включении в русский язык слов из другого языка для обозначения, например, имен людей, номинации объектов действительности и фактов инокультуры. В качестве иллюстрации приведем фрагмент текста, созданного таджикским студентом-филологом, будущим преподавателем русского языка: «Самое популярное место

отдыха жителей Душанбе – чайхона «Рохат». Чайхона – по-таджикски значит ресторан. Мы с Маликой иногда едим там шашлыки, курутоб и плов. В Таджикистане говорят, что слово плов – это аббревиатура, и каждая буква в слове «плов» значит название ингредиентов этого блюда». Душанбе, Малика, чайхона, Рохат, курутоб, плов – эти лексические элементы являются свидетельствами построения речевого дискурса на основе взаимного проникновения русского и таджикского языков.

Идеи транслингвального обучения важны как в методическом, так и в общегуманитарном смысле. С одной стороны, присутствие русского языка, хоть и настроенного определенным образом, в полилингвальных регионах и государствах делает эти территории коммуникативно более доступными для тех, кто изучает русский язык как иностранный. С другой стороны, для полилингвальных регионов и государств русский язык является дополнительным способом представления себя в большом мире.

Литература

1. Бахтикерева У.М. Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: дисс. ... докт. филол. наук. – М., 2005. – 387 с.
2. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – №2. – с. 155-170.

Pyina Olga Alexandrovna Docent, Phd, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

TRANSLINGUALISM AND NATIONALLY ORIENTED METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Under consideration there are a term of translanguaging in aspect of teaching Russian as a non-native language, comparison of nationally oriented methods and translanguaging teaching Russian as a non-native language.

Key words: *translanguaging; nationally oriented methods; Russian as a non-native language; teaching Russian as a non-native language.*

Ильченко Наталья Михайловна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной филологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина Нижний Новгород, Россия

ilchenko2005@mail.ru

Киселева Екатерина Вячеславовна, студентка II курса магистратуры, факультет гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина Нижний Новгород, Россия

eka-kiseleva@gambler.ru

КИММЕРИЯ М. ВОЛОШИНА: ВЕРБАЛЬНЫЕ И ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются методические вопросы обучения видам речевой деятельности иностранных студентов-филологов продвинутого уровня на основе живописи как экстралингвистическом материале. В качестве примера приводится методическая разработка урока по картине М. Волошина «Настороженная земля».

Ключевые слова: *визуальные средства обучения; живопись; Киммерия.*

Вопрос об использовании визуальных средств при обучении речи на занятиях по русскому языку как иностранному в настоящее время весьма актуален. Привлечение наглядности в качестве учебного материала для студентов-иностранцев продвинутого уровня может стать действенным мотивирующим фактором для развития как устной, так и письменной речи, закрепления ранее изученного тематического материала, обогащения словарного запаса обучающихся.

Особенно велика роль картины при обучении русскому языку как иностранному. По мнению Л.А. Ходяковой, «работа по картине обеспечивает учащихся экстралингвистическими (внеязыковыми) знаниями об окружающем мире, помогает употреблению тематически обусловленных слов, содействует обогащению словаря обучаемых разного рода эмоционально-оценочными словами и формированию ситуативной речи» [2, с. 20].

Живопись как экстралингвистический материал не только отражает окружающий нас мир, но и несет определенную информацию о событиях, исторических и социальных явлениях. Художник, как и писатель, рассказывает нам о реальных событиях, о своем философском и религиозном видении мира, о своих радостях и тревогах, о своем отношении к действительности через воображаемые образы. Н. М. Квитинский уточняет: «Художник-живописец, как и художник-писатель, показывает жизнь в образах, только в литературе образы создаются средствами языка, а в живописи – рисунком и цветом» [1, с. 4].

Формирование целостного эстетического восприятия поэзии рубежа XIX-XX века иностранными студентами-филологами возможно только в контексте культуры. Богатый материал для рассмотрения проблемы интеграции в вузовском литературном образовании дает творчество яркого представителя Серебряного века М.А. Волошина (1877–1932), поэта, художника, переводчика, литературного и художественного критика, мыслителя, краеведа. Его жизнь неразрывно связано с Крымом, Киммерией, Коктебелем. Именно в «стране голубых вершин» были написаны его знаменитые акварели и созданы лучшие его стихотворения.

В творчестве М. Волошина поэзия и живопись взаимно дополняют друг друга, позволяя проникнуть как в тайники человеческой души, так и в тайники природы.

В рамках элективного курса «Максимилиан Волошин – певец Киммерии», после знакомства с личностью и судьбой поэта, мемуарными записями, документальными

материалами, воспоминаниями современников, возможно обращение к способам самовыражения поэта в живописи. Вниманию иностранных студентов-филологов будут представлены акварели М. Волошина, в которых он создал пространственные образы Восточного Крыма.

Для анализа можно использовать одну из известных акварелей М. Волошина «Настороженная земля», написанную в 1928 году. Занятие начинаем с изучающего чтения стихотворения, сопровождающего акварель, предлагаем следующие предтекстовые задания: Найдите в стихотворении незнакомые слова и словосочетания, объясните их значение с помощью картины и словаря (*млеть, лиловый, шалфей, мерцать, залив, сонные хляби, пенные гривы, седая оправа, рыжая рама гор, взморье, молитвенное плоскогорье, полынный сумрак*).

В ходе чтения стихотворения выполняем притекстовые упражнения, способствующие более глубокому и полному пониманию читаемого текста: делим текст на смысловые части, при этом выделяем голосом наиболее значимые фразы: *и под ногами млеть откос, в глубине мерцать залив, и ты с приподнятой рукой, коснется моря тень вершин*.

Пониманию темы и основной мысли текста способствуют послетекстовые упражнения:

- 1) Соответствует ли содержание стихотворения картине?
- 2) Какова основная мысль картины М. Волошина и стихотворения?
- 3) В какой фразе заключена основная мысль автора стихотворения?
- 4) Определите в стихотворении вступление, основную часть, заключение.
- 5) Найдите в тексте художественно-изобразительные средства.

Выполнение указанных упражнений помогает иностранным студентам-филологам овладеть навыками изучающего чтения.

При обучении аудированию и говорению иностранных студентов полезно проводить беседу по картине, так как

мыслительные и речевые способности обучаемых значительно активизируются за счет наглядных образов. Беседу необходимо выстраивать таким образом, чтобы студенты при ответе на вопрос находили более точные слова, понимали их смысл, не допуская фактических ошибок, искажающих идею произведения, включали в свой ответ элементы описания природы, места и времени действия. Особое внимание в ходе беседы уделяем выражению оценки изображенному на картине, высказыванию своего мнения.

В зависимости от уровня языковой подготовки студентов вводим в ход беседы словарно-стилистическую работу, направляем студентов на поиск синонимов, антонимов, эпитетов, сравнений, обогащающих речь различными стилистически окрашенными словами. В организации такой многоаспектной беседы помогает предварительное изучающие чтение искусствоведческого текста на тему картины.

Беседа по картине:

1. Какое время года изображено на картине? Как вы это поняли?
2. Что составляет передний план картины?
3. Что вы видите на заднем плане?
4. Какие цвета преобладают на картине и почему?
5. Каким цветом художник рисует горы?
6. Как выглядит небо на картине?
7. Почему земля на картине коричневого цвета?
8. Что мы видим на водной глади?
9. В чем идея картины? Почему вы так считаете?
10. Понравилась ли вам картина М. Волошина? Почему?

После беседы коллективно составляем и записываем план описания картины, по которому студенты на основе акварели и текста создают собственный текст «по цепочке», а затем наиболее подготовленный студент читает текст сочинения, а остальные слушают (аудирование).

В качестве домашнего задания предлагаем написать сочинение-описание с элементами рассуждения по картине

М. Волошина «Настороженная земля», выразить свое отношение к картине.

Использование на занятиях по русскому языку как иностранному произведений живописи оказывается целесообразным и действенным. В процессе работы по картине и стихотворению студенты обогащают свой словарный запас оценочными словами, учатся строить словосочетания и предложения, слушать речь преподавателя, товарищей, составлять, говорить и писать связный текст. Кроме этого, они углубляют свои знания в области литературы, искусства, занятия становятся более разнообразными и увлекательными, развиваются творческие способности аудитории.

Литература

1. Квитинский Н. М. Картины на занятиях по русскому языку и литературе в национальной школе. – М., 1969.

2. Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка: теория и метод. разработки. – М., 2000.

Pchenko Natalya Mikhaylovna, Doctor of Philology, professor, Head of The Chair of Russian and foreign philology of Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

Kiseleva Ekaterina Vyacheslavovna, II student of the masters course, Department of human sciences of Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

KIMMERIA M. VOLOSHIN: VERBAL AND VISUAL MEANS OF TEACHING AT THE RSL LESSONS

In article deals with methodical questions of training advanced philologist students different types of speech on the basis of painting as the extralinguistic material. The methodical identity guide on the basis of «The alerted earth» by M. Voloshin is cited as an example.

Key words: *visual means of teaching; painting; Kimmeria.*

Исупова Светлана Михайловна, доцент кафедры РКИ Вятского государственного университета Киров, Россия
nat.shulateva@yandex.ru

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы эффективности технологии критического мышления на занятиях РКИ в процессе знакомства иностранных учащихся с художественными текстами, анализируются основные стадии занятия, которые связаны с этапами работы над анализом текста.

Ключевые слова: *технология; критическое мышление; текст; стадия; эффективность.*

Эффективность работы на занятиях русского языка как иностранного во многом зависит от того, какие технологии применяет преподаватель. Уже на протяжении многих лет доказана продуктивность технологии развития критического мышления учащихся через чтение и письмо. Благодаря этой технологии обучение русскому языку как иностранному становится более результативным. Иноязычные учащиеся в процессе поисковой деятельности не только изучают русский язык, но и повышают свой творческий потенциал, развивают критическое мышление по отношению к окружающему миру другой страны. Применение данной технологии на занятиях РКИ развивает у иностранных учащихся навыки самостоятельной работы, создает условия и для активной совместной деятельности учащихся-инофонов. Совместная деятельность является обязательным условием технологии

критического мышления. Происходит процесс обмена мнениями, обсуждения ответов, принятия решений.

На занятиях русского языка как иностранного используются аутентичные тексты, которые необходимы и для знакомства с личностью писателя, и для чтения, и для дальнейшей рефлексии. Задача преподавателя – подобрать такие тексты, чтобы они могли заинтересовать иностранных учащихся, вызвать импульс желания обсудить прочитанное, поспорить. Такой текст должен подтолкнуть к работе, чтобы хотелось поговорить о прочитанном. В этом плане очень интересной кажется книга Н.В. Кулибиной «Читаем по-русски на уроках и дома», которая содержит не только произведения русских писателей и поэтов разных поколений, но и систему заданий к ним [2]. Тексты подобраны для иностранных учащихся первой и второй ступени. Есть тексты прозаические, поэтические, публицистические, которые адаптированы в соответствии с уровнем подготовленности иностранных учащихся и помогают воспринимать особенности русской национальной культуры. Такие произведения, как «Аббука» Л. Петрушевской, «Моя собака любит джаз» М. Москвиной, «Чтоб летали мы все и росли» Ю. Мориц, «Дед-шептун» Л. Улицкой, «Чужая боль» С. Лукьяненко, «Как научиться рисовать» Б. Окуджавы, «Переводные картинки» Т. Толстой и другие заставляют учащихся-инофонов задуматься, обсудить прочитанное. Осмысление названий текстов, их проблематики, героев приводит к здоровому спору, развитию критического мышления, что является основой мышления творческого.

На стадии вызова, когда у иностранных учащихся происходит пробуждение интереса к получению новой информации, они вспоминают о том, что им известно о писателе, об образе жизни русских людей, их традициях, речевых выражениях. Стадия вызова связана с предтекстовой работой, когда преподаватель дает короткую справку о писателе, его творчестве, задает вопросы, которые подталкивают учащихся к обсуждению смысла названия

произведения, личности автора. Иностранцы учащиеся высказывают свою точку зрения, отвечают на вопросы, делают прогнозы о тексте, с которым будут знакомиться, обсуждают верные и неверные утверждения. На стадии вызова можно использовать и такие приемы, как рассказ-предположение по ключевым словам, «творческое рисование» по названию произведения, кластеры, задание «Кто знает писателя лучше?» и другие. Все эти приемы и методы помогают преподавателю активизировать мышление иноязычных учащихся, вызывают мотивацию к дальнейшей деятельности. Сочетая индивидуальную работу и работу в группах, преподаватель при реализации стадии вызова должен систематизировать всю полученную информацию, поддерживать размышления учащихся положительной оценкой их работы. На стадии осмысления содержания текстов во время притекстовой работы также необходимо поддерживать активность иностранных учащихся. Поиск ответов на поставленные вопросы, работа над ключевыми единицами, рассказ о героях, кластеры, лингвистические игры помогают учащимся осмыслить содержание произведения. Текст во время притекстовой работы может прочитать преподаватель, или учащиеся слушают текст в аудиозаписи. Небольшие тексты иностранные учащиеся могут прочитать самостоятельно, а произведения большого объема целесообразно поделить на фрагменты. На фазе осмысления содержания произведения иностранные учащиеся сопоставляют новую информацию с уже имеющимися знаниями, отвечают на вопросы, обсуждают ключевые единицы и фрагменты текста. «Полученная из текста информация должно быть дополнена субъективными отношениями-представлениями, эмоциями, мнениями, установками и опытом – как собственно читательскими, так и авторскими» [3, с. 84]. Именно в этом помогает технология критического мышления через чтение и письмо. Для создания устойчивого мотива чтения текста нужен соответствующий выбор заданий, которые смогут заставить иностранных учащихся творчески

мыслить. Так как была проведена определенная предтекстовая и притекстовая работа можно предложить учащимся выполнить такие задания, как «Продолжи мысль» («Я думаю, что автор ...», «Мне понравился герой, потому что ...», «Мне понравились строки, потому что ...» и т.д.) В результате такой работы формируется читательская реакция, учащиеся продумывают комментарии к тексту, выписывают цитаты. Путь от чтения слов к осмыслению прочитанного довольно сложный, но при серьезной работе учащихся, терпении преподавателя происходит процесс раскрытия таинства незнакомого текста на неродном языке. Поверхностное восприятие произведения переходит в привычку к вдумчивому постижению смысла текста, отсутствие эмоционального отклика сменяется различными эмоциями. Обсуждая прочитанное в группах, иностранные учащиеся учатся выявлять позицию автора, систему образов, художественные приемы. Несомненно, что во время фазы осмысления содержания текста они сталкиваются с трудностями языкового порядка, поэтому преподаватель должен помогать иностранным учащимся в преодолении языковых трудностей. Конкретные задания (составление таблиц, кластеры, выписки) помогают им сфокусировать внимание на информации, которая нужна для выполнения этого задания.

Организация продуманной рефлексии – неперенное условие реализации принципов технологии критического мышления. На стадии рефлексии, которая проходит в конце притекстовой работы или в процессе послетекстовой работы, иностранные учащиеся уже самостоятельно систематизируют полученную информацию. В процессе индивидуальной работы (выделение ключевых цепочек, написание эссе, самостоятельное продолжение текста, составление заданий к тексту и т.д.) учащиеся-инофоны не только отбирают информацию, важную для понимания сути произведения, но и информацию, наиболее значимую для осмысления принципов жизни носителей русского языка. На стадии рефлексии, когда осуществляется творческая

переработка информации, работа также может быть организована в парах или в группах. Для осуществления процесса культурного самоопределения учащихся-инофонов посредством русского языка преподаватель в фазе рефлексии должен продумывать задания, ситуации, которые помогли бы обучающимся провести самопознание и через собственную культуру. «Оценивая эффективность технологии РКМЧП в преподавании иностранного языка необходимо отметить, что большинство предлагаемых приемов не противоречат, а, наоборот, способствуют реализации тех задач, которые традиционно ставит перед собой преподаватель: фокусируя внимание на смысле изучаемого материала, студентам легче преодолеть трудности при понимании иноязычного текста» [1, с. 247].

Таким образом, иностранные учащиеся на занятиях РКИ не только овладевают русским языком, но и учатся думать через решение проблем, учатся работать в группе, развивают любознательность и творчество.

Литература

1. Алексеева Е.Н. Применение технологии РКМЧП в преподавании иностранного языка. // Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы. Сборник статей. – М.: ЦГЛ, 2007. – 304 с.
2. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для ученика. Рига: RETORIKAA, 2008. – 192 с.
3. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. Рига: RETORIKAA, 2008. – 128 с.

Isupova Svetlana Mikhaylovna, associate Professor of RCTS, Vyatka state University Kirov, Russia

WORK WITH LITERARY TEXTS IN THE CLASSROOM RCTS USING THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING

The article considers issues of efficiency of technology of critical thinking in the classroom RCTS in the process of familiarization of foreign students with literary texts, the author analyzes the basic stages of activities that are associated with the analysis of the text.

Key words: *technology; critical thinking; text; stage; efficiency.*

Кадола Татьяна Александровна, доцент, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия
lacriza@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ФАНТАЗИРОВАНИЯ ДЖАННИ РОДАРИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

При изучении русского языка как иностранного уместно использовать задания игрового характера, позволяющие сформировать мотивацию у учащихся. В статье предлагается применять приемы фантазирования, описанные Джанни Родари: бином фантазии, фантастическая гипотеза, конструирование загадки, произвольный префикс и другие.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; языковая игра; посттекстовая работа; приемы фантазирования; Джанни Родари.*

Часто препятствием к успешному изучению русского языка как иностранного становится неуверенность учащихся, вызванная страхом вступить в коммуникацию, боязнью сделать ошибку. Для устранения данной помехи и установления контакта с учащимися нами используются приемы, описанные Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй» [5].

Использование игровых заданий в процессе изучения языка вполне оправданно, так как ещё Людвиг Витгенштейн рассматривал язык в целом как совокупность языковых игр: «Сколько же существует типов предложения? Скажем, утверждение, вопрос, поведение? – Имеется бесчисленное множество таких типов – бесконечно разнообразны виды употребления всего того, что мы называем «знаками», «словами», «предложениями». И эта множественность

не представляет собой чего-то устойчивого, наоборот, возникают новые типы языков, или, можно сказать, новые языковые игры, а старые устаревают и забываются <...>. Термин «языковая игра» призван подчеркнуть, что говорить на языке – компонент деятельности, или форма жизни» [1, п.23]. Т.А. Гридина описала языковую игру как особую форму «лингвокреативного мышления, в основе которого лежит способность к актуализации и одновременному переключению, ломке ассоциативных стереотипов восприятия, употребления, порождения словесного знака» [4, с. 18]. Суть языковой игры заключается в том, что она «порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенного содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы» [3, с. 7].

Упомянутый термин лингвокреативное мышление подчеркивает тесную связь мыслительных и языковых способностей. По мнению Л.С. Выготского, если на ранних стадиях онтогенеза мышление и речь развиваются независимо одно от другого, то на определенном этапе они «пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной» [2, с. 96].

Книга «Грамматика фантазии» посвящена развитию творческих способностей, при этом методика, которую предлагает Джанни Родари, тесно связана с работой речевого мышления, так как все задания предполагают создание текста – устного или письменного, игру со словами или частями слов, составление предложений. Таким образом, формирование творческих способностей в результате данного вида деятельности сопровождается развитием языковых навыков, коммуникативной компетенции и такого важного компонента, как языковое чутье.

Рассмотрим приемы фантазирования, которые можно использовать на разных этапах изучения русского языка как иностранного. Техника «бином фантазии» предполагает случайный выбор двух слов разных тематических групп и создание истории, в которой используются оба слова. Данный прием мы применяем при обучении учащихся

уровней А2 и В1, когда изучена лексика разных тематических групп. Учащиеся могут самостоятельно загадать лексемы для упражнения, или выбрать их с помощью предложенных преподавателем карточек, на последующих уровнях можно использовать также и онлайн-генераторы случайных слов. Нами используется несколько вариантов данной техники: для выбора лексем предлагаются две группы имен существительных разной тематики, на следующем этапе к ним добавляется ещё одна группа – карточки с предлогами, сочинение текстов на основе данной лексики позволяет студентам быстрее запомнить значения новых слов. Частеречная принадлежность слов может варьироваться: для выбора предлагаются наборы существительных и глаголов, прилагательных и существительных. Такие задания дают возможность не только выучить новые слова или повторить уже изученные, но и поработать с грамматикой: закрепить пройденные темы, выявить слабые места у учащихся и провести работу над ошибками.

Для закрепления новой лексики можно использовать прием «конструирование загадки», на его основе мы предлагаем такую игру: учащийся загадывает слово и объясняет его значение, не упоминая его. Можно ограничивать описание загаданной лексемы, например, объяснить значение только через глаголы или существительные. Задание способствует запоминанию слов и расширению словарного запаса.

При изучении разделов словообразования и грамматики можно организовать работу на основе приема «произвольный префикс», основанный на деформации слова путем присоединения приставки. Обучая студентов уровней В1, В2, мы трансформировали данный прием в «произвольный аффикс»: для выполнения задания учащимся предлагается последовательно выбрать из наборов морфем приставку, корень, суффикс и проверить по словарю или с помощью различных интернет-ресурсов, используется ли такое слово в русском языке. Не обнаружив составленное слово, учащиеся иногда придумывают, что могло бы означать

данное слово и где использоваться. Полагаем, что такое упражнение особенно полезно при изучении глаголов действия: мы предлагаем, составив комбинации из разных глаголов и приставок, не только выяснить, соответствуют ли они литературной норме, но выполнить дополнительные задания, это позволяет лучше запомнить значения приставок и глаголов, поработать с категориями вида, времени, залога и др.

Для работы, направленной на создание текста, можно использовать прием, описанный в главе «Старые игры», состоящий в следующем: из газет вырезаются заголовки, перемешиваются и группируются так, чтобы получился связный текст. Мы предлагаем студентам иной вариант этой игры: взять один заголовок для начала текста, второй – для его окончания, после чего придумать основную часть текста, которая связала бы два логически разных предложения.

На этапе послетекстовой работы полезно применять прием «фантастическая гипотеза», выраженный в виде вопроса «Что было бы, если...?» Данный вопрос может сформулировать учитель, а могут задать и сами учащиеся, например, после чтения рассказа А. Куприна «Синяя звезда» можно спросить: «Что было бы, если у короля с королевой родилась красивая дочь?» Такое задание позволит не только закрепить лексику, применить разные грамматические конструкции, но и обсудить различные темы: правды и лжи, нравственности, взаимодействия культур и т.д.

На этом этапе может применяться и прием, названный Джанни Родари «перевирание сказки», его суть заключается в замене персонажей или действий в тексте знакомой сказки. Данный принцип используется нами не только на материале сказок: для контроля понимания текста после его чтения и выполнения заданий можно предложить для чтения этот же текст, но с другими действующими лицами или теми же, но совершающими иные действия.

Таким образом, опыт применения описанных выше заданий творческого характера на занятиях по русскому языку как иностранному показал, что данные приемы позволяют устранять языковой барьер и активизировать

интерес к изучению языка. В процессе выполнения упражнений учащиеся раскрепощаются, лучше усваивают лексику и грамматику. Указанные техники могут использоваться на любых уровнях изучения русского языка, так как они позволяют разрабатывать на их основе варианты упражнений и задействовать материал разной степени сложности. К ним можно обращаться не только в учебной аудитории, но и в сфере повседневного общения, в социальных сетях. Рассмотренные приемы фантазирования способны быть востребованными при обучении учащихся любого возраста, также могут применяться в работе с детьми-билингвами.

Литература

1. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 215 с.
4. Лингвистика креатива-3 / под общей ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014. – 344 с.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. – М.: Самокат, 2013. – 240 с.

Kadolo Tatyana Alexandrovna, associate professor, Katanov Khakass State University Abakan, Russia

THE APPLICATION OF METHODS OF IMAGINATION BY GIANNI RODARI IN THE LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the learning of Russian as a foreign language, it is appropriate to use game tasks to motivate students. The article proposes to use the methods of imagination described by Gianni Rodari: the binomial of fantasy, the fantastic hypothesis, the construction of the puzzle, the arbitrary prefix, and others.

Key words: *Russian as a foreign language; language-game; after-text work; methods of imagination; Gianni Rodari.*

Карагодин Александр Александрович, доцент кафедры «Русский язык как иностранный», Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, Барнаул, Россия

Karago.S@yandex.ru

Карагодина Инна Андреевна, доцент кафедры «Русский язык как иностранный», Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, Барнаул, Россия

karagodina.inna@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье предложена лингводидактическая модель олимпиадных заданий по русскому языку для иностранных граждан. Авторами статьи обосновывается обращение к устной разговорной речи в олимпиаде, описывается содержание заданий, приводятся принципы отбора речевого материала и предлагаются критерии оценивания творческого задания.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; олимпиада; лингводидактическая модель; устная разговорная речь.*

В рамках ежегодного международного фестиваля «На языке дружбы» прошла олимпиада по русскому языку для иностранных студентов российских и зарубежных вузов «Звучи, живая речь!». Материалы олимпиады подготовлены Алтайским государственным техническим университетом им. И.И. Ползунова совместно с Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина. Мероприятие проходило в онлайн-режиме на портале «Образование на русском».

Темой олимпиады была выбрана устная разговорная речь. Как известно, естественная речь носителей языка вызывает большой интерес у тех, кто изучает русский язык как иностранный. Такой интерес объясняется постоянной необходимостью понимать живую речь и самим участвовать в непосредственной коммуникации. Умение адекватно воспринимать звучащую живую речь востребовано в ситуациях неофициальной дружеской беседы, общения в виртуальной сети, а также при просмотре телепередач, фильмов, театральных постановок, чтении прессы, прослушивании песен. Выбор темы обусловлен потребностями иностранных учащихся.

Устная разговорная речь во всем многообразии представлена в современных российских фильмах. В них отражены ситуации социально-бытового, социально-культурного и официально-делового общения. Для олимпиадных заданий были выбраны эпизоды из кинолент, соответствующие следующим требованиям:

- отражение социокультурных реалий нашего времени;
- соответствие ситуаций основным сферам общения;
- отражение современной культурно-языковой ситуации;
- смысловая завершенность фрагмента;
- насыщенность речи персонажей экспрессивно окрашенной и разговорно-сниженной лексикой.

В качестве материала для заданий были использованы фрагменты из кинофильмов: «Экипаж» (реж. Н. Лебедев, 2016), «Весна в декабре» (реж. А. Матешко, 2011), «Благодарим за покупку» (киножурнал «Ералаш», 2011), «Соблазн» (реж. О. Субботина, 2014), «Пуанты для плюшки» (реж. В. Самсонова, 2016), «Родители» (реж. А. Жигалкин, 2015).

Длительность видеосюжета, его лексико-грамматическое наполнение определялись на основе требований государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (2 уровень, общее владение).

В первом туре по каждому эпизоду предлагалось выполнить 10 тестовых заданий закрытого типа. В заданиях 1-5 проверялось умение понимать:

- тематическое содержание видеосюжета;
- основные социально-поведенческие характеристики говорящих;
- цели, мотивы говорящих, их отношение к ситуации и собеседникам.

В заданиях 6-10 контролировалось восприятие отдельных фрагментов аудиотекста и ключевых лексических единиц. При выполнении заданий необходимо было продемонстрировать умение определить интенцию по фразе, подобрать синонимические конструкции.

Олимпиадные задания предполагали повышенный уровень сложности, поэтому задания первого тура составлялись с учетом следующих принципов:

- проверяемое содержание имеет как эксплицитные, так и имплицитные способы выражения;
- видеосюжет содержит признаки разговорности;
- лексика отражает специфические российские реалии;
- число просмотров ограничено.

Во втором туре участники выполняли творческое задание. Разговорная речь чаще всего функционирует в форме диалога, поэтому участникам предлагались эпизоды, в которых взаимодействует несколько персонажей. Воспроизведение предполагаемого разговора героев фильма дает возможность участникам проявить языковую, речевую, социокультурную компетенции. Творческое задание участникам олимпиады имело следующую формулировку: *«Представьте, что у Вас сломался телевизор – пропал звук. Догадайтесь, что говорят герои. Восстановите их разговор и запишите его. У Вас должен получиться диалог. Слова героев соотнесите с их действиями, настроением и поведением. Помните, что речь должна соответствовать ситуации общения, социальной роли участников общения (например, мать и отец, учитель и ученик), их возрасту, выражать эмоции героев. Вам предлагается два видеосюжета. Посмотрите их и выберите любой понравившийся Вам сюжет»*. Такое задание активизирует умение построить диалог, соответствующий ситуации,

речевым действиям, эмоциональному состоянию персонажей, их социальной роли. Участники второго тура могли продемонстрировать знание конструкций разговорной речи, этикетных формул, языковых средств выражения эмоций, умение интерпретировать сюжет в логике развития основного действия.

При проверке творческого задания оценивалась коммуникативная компетенция. Эксперты осуществляли контроль всех ее компонентов: дискурсивной, социолингвистической и лингвистической компетенций. Творческие работы участников оценивались по следующим критериям:

- отражение ключевых микроситуаций;
- соответствие реплик героев их речевым действиям;
- выражение эмоционального состояния героев;
- адекватность выбранных языковых средств социальной роли персонажей;
- логичность и связность построения диалога;
- соблюдение этических норм;
- соответствие использованных лексико-грамматических средств нормам современного русского языка.

Таким образом, участие в олимпиаде позволило иностранцу оценить свой уровень владения русским языком и, в частности, уровень сформированности умений и навыков разговорной речи. Состязательный характер мероприятия способствовал повышению интереса к изучению устной разговорной речи и формированию чувства ответственности за результаты в овладении языком.

Литература

1. Международная онлайн-олимпиада по русскому языку как иностранному «ЗВУЧИ, ЖИВАЯ РЕЧЬ!» [Электронный ресурс]. – URL: <https://festivalastu2017.pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 10.11.2017).
2. Химик, В.В. Русская разговорная речь: общее понятие, обучение и вопросы терминологии / В.В. Химик // Избранные труды XLIII Международной филологической конференции, Санкт-Петербург, 11–16 марта 2014 г. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. – С. 460–471.

Karagodin Alexander Alexandrovich, Docent in the faculty «Russian as a foreign language», Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia

Karagodina Inna Andreyevna, Docent in the faculty «Russian as a foreign language», Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia

LINGUISTIC DIDACTIC CONCEPT CREATED FOR AN OLYMPIAD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the article is suggested a linguistic didactic model of tasks dedicated to an Olympiad of Russian language for foreigners. The authors of the article put the focus on the spoken language at the Olympiad, describe the content of the tasks, point out how to choose speaking materials and propose evaluating criteria of the creative task.

Key words: *Russian as a foreign language; Olympiad; linguistic didactic model; spoken language.*

Касюк Наталья Станиславовна, доцент кафедры прикладной лингвистики Белорусского государственного университета, Минск, РБ; иностранный эксперт факультета русского языка Даляньского технологического университета; Далянь, КНР

E-mail: nataliakas@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Доклад посвящен обучению китайских студентов-русистов творческой письменной речи в условиях отсутствия языковой среды. Описаны особенности обучения написанию творческих письменных работ, их роль в обучении китайцев РКИ и их виды.

Ключевые слова: *письменная речь; творческая письменная работа; отсутствие языковой среды; виды творческих письменных работ.*

Письмо является одним из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений в соответствии с ситуацией. В китайском вузе обучение письму и письменному общению занимает особое место и при подготовке филологов-русистов осуществляется в рамках ряда учебных дисциплин. Основной курс русского языка дополнен специальными дисциплинами, направленными на аспектное обучение видам речевой деятельности: «Чтение», «Аудирование», «Устная речь», «Письмо», а также «Язык СМИ», «Язык делового общения» и др. Как правило, курс «Русский язык: письмо», в рамках которого осуществляется целенаправленное обучение письменной речи (письменному общению), ведет преподаватель – носитель русского языка, он же проверяет письменные работы студентов. Китайская методика

не предполагает широкого использования творческих работ в практике обучения письменной речи; использование языка в целях общения и самовыражения представляет значительную трудность для китайских учащихся на протяжении длительного времени обучения.

Между тем написание творческих работ обладает значительным методическим потенциалом для формирования языковых и речевых компетенций учащихся, для всестороннего развития языковой личности.

Обучение написанию творческих работ в практическом курсе РКИ, на наш взгляд, позволяет преодолеть ряд трудностей, с которыми обычно сталкивается преподаватель – носитель русского языка в китайской аудитории. Этнометодика обучения иностранным языкам ориентирует на учет множества факторов – социокультурных и академических традиций, принятых в обществе, ценностных ориентаций учащихся и т.д. Китайские студенты, как правило, на занятиях не склонны вступать в дискуссии и обосновывать свою точку зрения, для них важнее продемонстрировать знание изученного материала и в ответах опираться на предъявляемые модели и образцы.

Для того чтобы эффективно построить педагогическое общение с китайскими учащимися, важно учитывать основные национальные дидактические стереотипы. Тем не менее, для успешного усвоения русского языка и формирования языковых и коммуникативных компетенций важно ориентировать учащихся на новые учебно-познавательные стратегии, характерные для современной методики преподавания РКИ.

Представим виды творческих письменных работ, соответствующие интересам и пожеланиям студентов, способствующие развитию и проявлению их творческих способностей и индивидуальности:

- *сочинения на заданную (свободную) тему: сочинение-описание, сочинение-повествование и сочинение-рассуждение (объяснение);*

- *мини-сочинения (сочинение по пословице и др.);*

- *сочинения на основе личных впечатлений (отзывы, эссе): музыкальные, читательские, визуальные, жизненные;*
- *сочинения типа «продолжите рассказ (в стиле автора)», «закончите рассказ», «предложите альтернативный финал рассказа /фильма...»;*
- *письма-ответы (русская кухня – китайская кухня, родной город – город в котором я учусь, книга – ее экранизация и др.);*
- *ролевая игра (интервью, составление рекламы и др.);*
- *стихотворение (по определенной теме, на основе предложенных рифм), сказка, рассказ, статья;*
- *дневниковые записи, блоггинг.*

Данные виды работ выполняются как индивидуально, так и коллективно; в любом случае предполагается создание нового или существенное усовершенствование известного; оригинальность, неповторимость создаваемого продукта деятельности; взаимосвязь творчества, сотворчества и рефлексии [1].

Итак, творческое письмо представляет собой вид продуктивной речевой деятельности, который способствует развитию кругозора, системного мышления, воображения, эмоционально-оценочной деятельности, активизации творческих способностей, навыков самовыражения и аргументации собственного мнения, выражения отношения к человеку, поступку, событиям, ситуации, способности к рефлексии учащегося. Кроме того, именно результаты творческого письменного высказывания наиболее очевидным образом информирует преподавателя и самого автора об уровне владения языком.

Литература

1. Якименко, Л.В. Развитие творческих способностей студентов на занятиях по практике устной и письменной речи / Л.В. Якименко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/515334>. – Дата доступа: 25.12.2017.

Kasiuk Natallia Stanislavovna, associate Professor of Applied Linguistics Department, Belorussian State University, Minsk, Republic of Belarus; Foreign Expert of Russian Language Department, Dalian University of Technology; Dalian, Republic of China

CREATIVE WRITING TRAINING FOR CHINESE STUDENTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE DEPARTMENT OUTSIDE OF LANGUAGE ENVIRONMENT

The report focuses on the creative writing training for Chinese students of the Russian language department outside of language environment. The training features, creative writing role and types in teaching of Russian as a foreign language are described.

Key words: *Writing; Creative writing; The absence of natural language environment; Types of creative writing.*

Кацай Дмитрий Алексеевич, доцент, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
kdamail@mail.ru

Исупова Татьяна Дмитриевна, аспирант, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
isupovtd@mail.ru

Харченко Елена Владимировна, профессор, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
kharchenkoev@susu.ru

Бирюков Александр Дмитриевич, аспирант, Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия
craugrender@gmail.com

Филиппов Даниил Сергеевич, программист, НПП Учтех-Профи,
Челябинск, Россия
st.fila@mail.ru

СТРУКТУРА ТРЕНАЖЁРА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная работа посвящена структуре виртуального тренажёра для отработки произношений русского языка. В состав тренажёра входят два удалённых сервера. На первом сервере реализованы алгоритмы распознавания речевых образцов. На втором сервере сформирован диалоговый интерфейс тренажёра. Доступ к тренажёру осуществляется через сеть Интернет.

Ключевые слова: *русский язык; симулятор.*

Известны разработки по мультимедийным тренажёрам [1, с.1], [2, с.1], позволяющие всем желающим осваивать русскую речь.

В данной работе рассматривается структура и основные функции тренажера, разработанного для обучения иностранных студентов русскому языку.

При авторизации пользователя выбирается пол, родной язык и уро-вень знаний. От этого выбора зависят доступные для изучения звуки и со-ответствующе уроки.



Рис. 1. Вид меню выбора звуков

Тренажер состоит из четырех уровней, частично представленных на рис. 1. Каждый последующий уровень становится доступен только после прохождения предыдущего. Так, например, изучив гласные «А» и «О», студент переходит на второй уровень в звук «Н». Кроме звука «Н» будут доступны слоги «НА» и «НО» соответственно, поскольку эти звуки уже открыты на предыдущем уровне.

При выборе любого из доступных звуков производится переход в меню тренажёра, представленные на рис. 2.

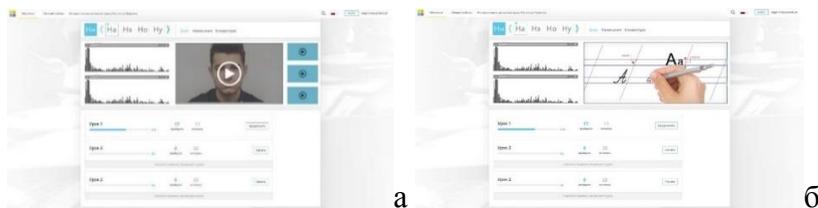


Рис. 2. Диалоговые окна: а – "База", б – "Написание"

В окне «База» доступно видео с диктором, произносящим изучаемую букву. В окне «Написание» отображается анимация написания буквы в импровизированной прописи. Следующая кнопка меню – «Клавиатура» – показывает расположение изучаемой буквы на клавиатуре. В центре окна

расположена панель инструментов для прослушивания эталонного звука, записи и прослушивания речевого образца обучаемого.

При нажатии кнопки «Запись» появляется модульное окно, показанное на рис.3,а, с обратным отсчётом времени и графиком формы звуковой волны. По окончании записи звуковой файл сохраняется на сервере тре-нажёра. Далее файл передаётся на анализ серверу распознавания, откуда возвращается численный результат в виде процента сходства образца с эталоном, показанного на рис. 3,б. При выявлении ошибки произношения выводится рекомендация по устранению ошибки.

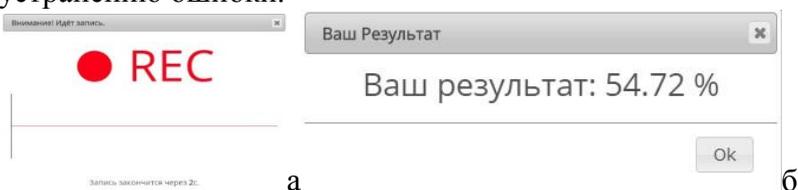


Рис. 3. Модульные окна: а – записи; б – результата анализа

Все упражнения распределены по урокам и по типам в раскрываемых вкладках, как показано на рис. 4. Типы уроков: на прослушивание и выбор варианта, на прослушивание и запись, на слепое прослушивание, на поиск ошибок. В каждом уроке находится несколько вариантов упражнений. За каждое выполненное упражнение урока ставится отметка о прохождении.

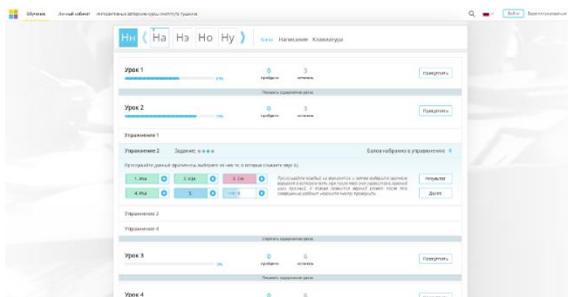


Рис. 4. Секция упражнений

Структура тренажёра приведена на рисунке 5. Доступ обучающегося к тренажеру производится через веб-браузер.

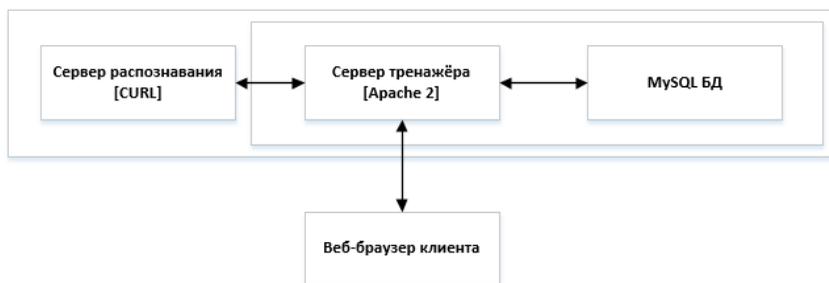


Рис. 5. Структура тренажёра.

Особенности тренажера заключаются в наличии анимированных ар-тикуляционных анимаций для большинства звуков русского языка. Порядок изучения звуков сформирован для двух видов носителей языка: китайского и арабского. Встроены анимированные изображения процессов правильного написания букв алфавита. Тренажер содержит уникальные графические иллюстрации различных сложных слова или понятий, изучаемых в упражнениях MOOC.

Литература

1. Профессор Хиггинс. Русский без акцента! ООО "ИстраСофт". [Электронный ресурс]. URL: <https://istrasoft.ru/ru/programmy/professor-higgins-russkij-bez-akcenta.html> (дата обращения: 15.11.2017).
2. Образование на русском. Проект Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина: Учить русский. [Электронный ресурс]. URL: <https://pushkininstitute.ru/learn/> (дата обращения: 15.11.2017).

Katsai Dmitry Alekseevich, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Isupova Tatyana Dmitrievna, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Kharchenko Elena Vladimirovna, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Biryukov Alexander Dmitrievich, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Filippov Daniil Sergeevich, Uchtech Profi, Chelyabinsk, Russia

THE SPEECH IMPROVEMENT SIMULATOR STRUCTURE FOR FOREIGN STUDENTS STUDING RUSSIAN

The article is devoted to the structure of a virtual simulator for working out the pronunciation of the Russian language. The simulator includes two remote servers. On the first server, algorithms for recognizing speech patterns are implemented. The interactive interface of the simulator is formed on the second server. Access to the simulator is via the Internet.

Key words: *Russian language; simulator.*

Кашпирева Татьяна Борисовна, декан международного факультета Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
inter@tsput.ru

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ТГПУ ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются вопросы организации деятельности подготовительного отделения для иностранных граждан, выделяются основные проблемные точки, связанные с обучением иностранных студентов, а также предлагаются возможные пути решения актуальных задач в современном российском вузе.

Ключевые слова: *подготовительный факультет; довузовская подготовка; иностранные студенты; обучение иностранных граждан; российский вуз.*

Довузовское обучение в России насчитывает уже довольно длительную историю существования – около 60 лет и, несомненно, накопило значительный опыт. Тем не менее, меняющийся геополитический контекст, новые подходы к построению системы высшего образования в России вносят свои коррективы в вопросы подготовки иностранных слушателей для обучения в российских вузах [2, с. 83].

Подготовительное отделение для иностранных граждан как отдельное структурное подразделение было создано в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого в декабре 2012 г. с целью организации

и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам на русском языке. Однако, подготовка иностранных граждан в вузе началась в 1977 г., и в этом году международный факультет отмечает свой 40-летний юбилей.

На основании приказа Минобрнауки России №167 от 29. 02. 2016 г., университет включен в перечень 106 вузов, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан по государственной линии, что является признанием качества подготовки по программам в области русского языка как иностранного. Кроме того, представители ТГПУ им. Л.Н.Толстого, в числе 15 ведущих вузов России, входят в состав рабочей группы по координации работ подготовительных отделений, подготовительных факультетов федеральных государственных образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Сегодня актуальными задачами подготовительного отделения для иностранных граждан ТГПУ им. Л.Н.Толстого являются: обеспечение достижения слушателями из числа иностранных граждан уровня знаний, умений и навыков, необходимого для дальнейшего освоения основных образовательных программ на русском языке; проведение итоговых испытаний по соответствующим нормативным материалам с выдачей выпускнику документа о завершении обучения; помощь в адаптации иностранных граждан к российской языковой и культурной среде; знакомство иностранных слушателей с национальными обычаями, традициями, реалиями, бытом России и содействие их адекватному осмыслению и восприятию.

Как отмечает Л. М. Специан, «основной целью профильного довузовского обучения является всесторонне подготовленный и конкурентный абитуриент» [3, с. 51]. В соответствии со стандартом «второго поколения» («Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов

и отделений предвузовского обучения иностранных граждан», утвержденные в 2014 г.), довузовская подготовка иностранных граждан включает обучение не только русскому языку, но и общеобразовательную подготовку, обеспечивающую «доучивание» по профильным предметам в объеме среднего российского образования, необходимое для успешного освоения слушателями избранной предметной области. Как и в большинстве вузов России, в ТГПУ им. Л. Н. Толстого реализуется принцип поэтапного введения общетеоретических и профильных дисциплин, который подразумевает изначальное прохождение слушателями интенсивного курса русского языка и только затем начало изучения профильных дисциплин на русском языке. Занятия по русскому языку и по языку специальности (научный стиль речи) проводятся вузовскими преподавателями-русистами, а профильные дисциплины – преподавателями соответствующих кафедр университета.

Опыт последних лет свидетельствует о том, что функционирование подготовительного отделения, выполнение им своих задач находятся в прямой зависимости от решения ряда назревших проблем. Назовем некоторые из них.

Срок довузовской подготовки определен как один учебный год, но при позднем прибытии иностранных учащихся он существенно сокращается [2, с.84]. Поздний и неравномерный приезд в РФ иностранных слушателей для обучения на подготовительном отделении (с сентября по март) обуславливает их позднее включение в уже текущий учебный процесс и необходимость применения индивидуального подхода в обучении. Данная проблема связана также с рядом административных затруднений при формировании учебной нагрузки из-за ее «непредсказуемости», отсутствия заранее известной, точной информации о времени прибытия и количестве учащихся. Учебная нагрузка планируется преподавателям кафедры, как правило, сверх их основной штатной нагрузки, иногда в большом объеме, что вызывает «перегруженность», «напряженность» индивидуального учебного расписания и необходимость привлечения дополнительных

преподавателей, не имеющих достаточного опыта работы с иностранными учащимися.

Возможным путем решения данной проблемы можно считать внедрение проектно-целевого подхода к отбору содержания обучения, который позволяет ликвидировать пробелы в знаниях иностранных учащихся по общеобразовательным предметам, повышая общий уровень качества образования на данном этапе.

Другой проблемой является разное количество учащихся по профилям обучения (гуманитарный, инженерно-технический, медико-биологический, естественно-научный, экономический) затрудняет формирование однородных групп, в том числе, с целью обучения «языку специальности». Кроме того, различный общеобразовательный уровень учащихся и, в целом, различия в способностях к обучению на иностранном языке, оказывают влияние на темп и качество освоения дополнительных общеобразовательных программ, характер формирования коммуникативной, межкультурной и профессиональной компетенций, и, в целом, на успешность обучения по основным образовательным программам.

Вслед за Ременцовым А. Н., Новиковым А. В. и Полевой Т.А. [2, с.85] мы видим перспективу в решении данного вопроса и развития системы довузовской подготовки в введении двух уровней в ее структуре: разработка дополнительных общеобразовательных программ отдельно для студентов, планирующих поступать на образовательные программы бакалавриата и специалитета, и для студентов, планирующих обучаться в магистратуре и аспирантуре.

С целью изучения психологического комфорта, профессиональных мотивов и ряда других вопросов, связанных с обучением иностранных граждан на этапе довузовской подготовки в ТГПУ им. Л. Н. Толстого было проведено масштабное анкетирование. Приведем некоторые результаты данного исследования. На вопросы о владении русским языком 52% опрошенных ответили, что вообще не были знакомы с русским языком; 16% – умели читать, но

не владели навыками разговорной речи; 16% – умели говорить по-русски, но на простые темы; 6% – владели русским языком на среднем уровне; 8 % – владели русским языком на хорошем уровне; для 2% респондентов русский язык является родным.

На вопросы о трудностях, возникших в связи с обучением в России, были получены следующие результаты: 10% слушателей отмечают трудности в общении с носителями языка; 20% респондентов на первое место ставят тяжелые условия жизни; для 10% анкетированных затруднения связаны с проживанием в общежитии. Интересно, что 30% иностранных студентов отметили, что не испытывают никаких проблем. Это, на наш взгляд, связано с разработкой и реализацией эффективной системы социально-культурной адаптации иностранных учащихся в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Бахтин А. В. в своей статье приводит похожие цифровые показатели исследования профессиональной адаптации иностранных учащихся [1, с.9], что может свидетельствовать об общероссийском характере данной проблемы.

Изучение мотивов иностранных учащихся при выборе России как страны для получения высшего образования показало, что 22% оценивают высокое качество системы высшего образования; 12% отвечавших привлекла возможность получить образование бесплатно; 18% респондентов выбрали Россию, так как хотели учиться за границей, а 38% слушателей хотели обучаться именно в России.

Проведенный анализ деятельности подготовительного отделения для иностранных граждан в ТГПУ им. Л.Н. Толстого свидетельствует о том, что в вузе предпринимаются значительные шаги по становлению системы довузовской подготовки как инновационной системы, опирающейся на развитие широких международных образовательных связей, интернационализацию и гармонизацию системы подготовки студентов на разных уровнях, а также усиление экспортного потенциала российского образования через предоставление

более широкого доступа к образовательным программам на русском языке.

Литература

1. Бахтин А. В. Особенности обучения иностранных студентов в ходе профессионально-языковой подготовки на подготовительном факультете / А.В. Бахтин // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – №5. – С. 7–10.

2. Ременцов А. Н. Новые тенденции довузовской подготовки иностранных учащихся в российской высшей школе / А. Н. Ременцов, А.В. Новиков, Т.А. Полевая // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов. – 2015. – Т.3. – С. 83–88.

3. Специан Л. М. Современные подходы к обновлению довузовского образования / Л. М. Специан // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2016. – № 2. – С.51–56.

Kashpireva Tatiana Borisovna, Dean of the International Faculty of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

ABOUT THE EXPERIENCE OF THE LANGUAGE TRAINING ORGANIZATION ON THE PREPARATORY DIVISION FOR FOREIGN CITIZENS IN TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article considers the questions of the activities' organization on the preparatory department for foreign citizens, identifies the main problem points related to the foreign students' training, and suggests possible ways of the actual problems' solving in a modern Russian university.

Key words: *preparatory faculty; pre-university training; foreign students; foreign citizens' studies; Russian university.*

Кебаили Эль Хосин, аспирант Государственного института русского языка, им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
h.kebaili@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АЛЖИРСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ В1-В2)

В статье рассматривается проблема создания современного эффективного учебника русского языка как иностранного для алжирских студентов-филологов в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению иностранным языкам.

Ключевые слова: *коммуникативно-деятельностный подход к обучению; коммуникативная компетенция; национально-ориентированный учебник русского языка как иностранного.*

Интенсификация глобальных процессов интернационализации мировых образовательных систем, усиление транспарентности границ между культурными моделями, формирование универсального глобального информационного и образовательного пространства выдвигают качественно новые требования к уровню подготовки выпускника вуза, формирования академических, социальных и профессиональных компетенций, уровню овладению языками как инструментами коммуникативного взаимодействия между представителями различных национальных сообществ в интенсивно глобализирующемся мире. Выдвижение качественно новых требований к уровню подготовки выпускников вузов требует пересмотра целей, задач и содержания образования, также средств обучения.

В последние годы все более высокие требования выдвигаются к созданию национально-ориентированных

учебников по русскому языку как иностранному (РКИ). Современный учебник русского языка как иностранного из пассивного носителя информации превращается в активную дидактическую систему, нацеленную на оптимизацию процессов формирования языковой, социокультурной и межкультурной компетенций иностранных учащихся при максимально полном учете основных положений коммуникативно-деятельностного подхода.

К сожалению, в практике обучения русскому языку как иностранному в ряде государств после существенных изменений конца прошлого столетия отмечается ряд негативных тенденций как в процессах разработки учебных пособий, так и организации образовательно-воспитательного процесса в целом.

В частности, в Алжире на протяжении многих десятилетий отмечалось сокращение курсов русского языка, часов на изучение дисциплины, отсутствие интереса к разработке учебников нового поколения. Материалы, представленные в учебниках русского языка, изданных до 1992 года на сегодняшний день не актуальны, устарели, прежде всего, по своему идеологическому содержанию, тематике, ситуациям, лексическому составу. Кроме того, многие учебники ориентированы на использование французского языка в качестве посредника при изучении русского, что не позволяет в полной мере учитывать социолингвистические аспекты, различия в ментальности представителей русской и арабской лингвокультур.

Вопросы, направленные к тем или иным аспектам теории и практики создания национально-ориентированных учебников русского языка, разрабатывались в трудах известных учёных-методистов: М.Н. Вятютнева, В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, А.Р. Арутюнова, И.Л. Бим, В.П. Беспалько и др.

При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению иностранным языкам (русскому как

иностранным (в том числе), который сегодня является ведущим в методике, основной целью обучения является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, или умения общаться на иностранном языке.

По своей сути, учебник представляет собой основное средство организации и практической реализации образовательно-воспитательного процесса при изучении иностранных языков, в том числе, и русского. Принципами, на основе которых строится любой учебник являются, *прежде всего, необходимость и достаточность содержания учебника для реализации планируемых целей обучения, а также доступность представленного в учебнике материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенное время.*

Учебник РКИ должен включать в себя фонетические, лексический, грамматический, социокультурный материал, тексты, комментарии к ним, различные виды упражнений на формирование и развитие навыков в различных видах речевой деятельности, а также словарь, наглядность.

В учебнике иностранного языка есть два основных компонента, которые часто представляют собой функциональное единство: *вербальные и невербальные компоненты или текстовый и внетекстовый материал.*

Методисты подчеркивают, что создание учебника представляет собой сложный и трудоёмкий процесс, который может быть выполнен объединенными усилиями представителей некоторых наук, имеющих прямое или косвенное отношение к исследованию трудностей преподавания иностранных языков

Создание национально-ориентированного учебника русского языка как иностранного требует обязательного учета особенностей системы родного языка учащихся. В соответствии с принципом учета родного языка учащихся, отбирая учебный материал для занятий, представляя его в учебнике и выбирая упражнения для закрепления необходимо учитывать трудности изучаемого языка, которые

связаны с различием систем родного языка и изучаемого языка.

Для успешного обучения русскому языку иностранцев большое значение имеет правильное определение объема и содержания учебного материала: фонетического, лексического и способов их подачи в учебники.

При подготовке материалов к учебнику русского языка как иностранному для алжирских студентов необходимо рассмотреть современное состояние изучения русского языка в алжирских университетах, провести анализ языковых явлений, представляющих трудности для носителей арабского языка, проанализировать традиционные и самые последние учебники для определенного уровня обучения РКИ (в нашем случае В1-В2).

Описывая современное состояние русского языка в Алжире, очень важно отметить, что уже в течение нескольких последних лет преподаватели отделения русского языка Алжирского университета выражают свою серьёзную обеспокоенность по поводу постоянного снижения уровня владения языком у выпускников – бакалавров, причем речь идет не только о владении русским языком, но и знании русской культуры, истории и т. п.

До сих пор все усилия алжирских преподавателей и методистов по РКИ были направлены исключительно на поиск путей и разработку стратегий обучения учащихся на первом курсе, где перед нами стояла только одна задача – обучать языку с нуля. Мы, таким образом, адаптировали рекомендации министерства высшего образования к специфическим условиям отделения русского языка, уделяя на первом курсе максимум объема часов на практическое овладение языком.

Что касается языковой компетенции у студентов, переходящих на второй курс, с учетом общеевропейских рамок обучения иностранным языкам, она должна быть как минимум на уровне объема первого сертификационного уровня, соответствующего уровню В1 или пороговому уровню. Но к концу первого курса студенты алжирских вузов

владеют языком в объеме не выше базового уровня А2, т.е., такого уровня, который, согласно российскому Государственному стандарту по РКИ базового уровня «позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями в *минимальном наборе ситуаций*» [3: 7].

Таким образом, создание учебников для среднего этапа обучения РКИ (уровень владения В1-В2) является насущной необходимостью для системы обучения РКИ в алжирских университетах.

Вместе с тем, создание подобных учебников, оптимизация процессов обучения РКИ в целом требует, прежде всего, выявления и систематизации трудностей овладения алжирскими студентами системой русского языка, обусловленных как различиями самих языковых систем, так и ментальными отличиями с целью выявления возможных ошибок учащихся при общении с носителями языка и их предупреждения.

При подборе и составлении конкретных материалов и упражнений (в том числе текстового наполнения и формулировок заданий к ним), в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению при создании национально-ориентированного учебника следует учитывать: необходимость и достаточность этих учебных *материалов для реализации поставленных целей обучения*; доступность, интерес, и значимость этих материалов для учащихся, обеспечение языковой реакции соответствующими лингвистическими средствами, возможность прогнозирования ответов (их типов) и многое др.

Литература

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М., 1983.
2. Вятютнев М.Н. Методы обучения и теория учебника // Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Рус.яз., 1984. – С. 11-26.
3. Государственный стандарт по РКИ. Базовой уровень: 2001.

Kebili El Hoshin, post-graduate student of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**THE PROBLEM OF CREATION OF MODERN TEXTBOOKS
RUSSIAN LANGUAGE FOR ALGERIAN STUDENTS (LEVEL B1-B2)**

The article deals with the problem of creating a modern, efficient textbook of Russian as a foreign language for Algerian students-philologists in accordance with the communicative-active approach to the teaching of foreign languages.

Key words: *communicative-activity approach to learning; communicative competence; national-oriented textbook on Russian as a foreign language.*

Коздра Михал, канд. филол. наук, научный сотрудник, Институт русистики Варшавского университета Варшава, Польша
m.kozdra@uw.edu.pl

МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются возможности применения мультимодальности в обучении русскому языку как иностранному. Использование мультимодальных объектов в качестве аутентичного материала на уроках русского языка как иностранного вызывает интерес, желание высказаться, располагает к общению, то есть способствует формированию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *мультимодальность; русский язык; обучение.*

Ключевым понятием в обучении иностранному языку является эффективность, так как изучение иностранного языка должно приносить конкретный языковой, речевой, коммуникативный и социокультурный эффект. Повысить эффективность, а также ускорить процесс освоения иностранного языка, может помочь использование мультимодальности. Целью доклада является показать на примерах выбранных мультимодальных объектов, как можно увеличить эффективность уроков русского языка как иностранного, а также повысить мотивацию студентов и учеников. В связи с этим, внимание будет уделено практическим аспектам преподавания русского языка.

Мультимодальность (поликодовость) – это отличительная черта человеческой коммуникации, так как сам человек является мультимодальным существом, то есть воспринимает сообщения, созданные с помощью разнообразных семиотических кодов:

звука (речи, интонации, тембра, тона, мелодики, кашля, смеха, шума и тому подобное), образа (фотографии, рисунка, иллюстрации, цвета, шрифта), а также вкуса, запаха и прикосновения [2]. Мультимодальные объекты понимаются мной как семиотически негетерогенное образование, фактура которого включает разные знаковые коды, как вербальные (языковые), так и невербальные, то есть принадлежащие к другим семиотическим системам, например, иконические, звуковые, тактильные, одорические [3, 5]. К мультимодальным (полисемиотическим) объектам [4] буду относить, например, материальные предметы, креолизованные тексты [3], изображения, иллюстрации, фотографии (в том числе электронные), демотиваторы, интернет-мемы, стикеры, видеосюжеты, состоящие из разных семиотических знаков, с помощью которых люди передают коммуникативные интенции. На уроках иностранного языка (в том числе РКИ) преподаватели и учителя чаще всего обращают внимание на вербальные компоненты, то есть буквы (обучение каллиграфии, орфографии, чтению, письму) и звуки (обучение фонетике, аудированию и говорению). Это, конечно, правильный подход, поскольку эти две системы естественного языка являются основными инструментами коммуникации. Здесь однако стоит обратить внимание также на обучение чтению разных типов фонтон и шрифтов, так как учащиеся сталкиваются с ними в реальной коммуникации, в среде носителей русского языка. Особая проблема у польских студентов возникает при правильной идентификации букв «в» и «д», написанных курсивом, то есть соответственно – «в» и «д». Первую букву вообще не узнают, а последнюю – пугают с буквой «б». Обучение курсиву целесообразно также с точки зрения коммуникативного подхода, потому что именно этот печатный шрифт часто используется при составлении меню в ресторанах. Ниже приводится пример такого меню.

ЗАКУСКИ		КАФЕ			
ХОЛОДНЫЕ		Меню			
Сырная тарелка	250	655р			
Филе атлантической сельди с яблоком, горчицей и сметаной	200	355р			
Салат домашний	250	365р			
Тарт-тар из лосося/из говядины	250/300	495р/655р			
Карпаччо из говядины	150	485р			
Язык говяжий со сливочным соусом	150	355р			
ГОРЯЧИЕ					
Гренки чесночные	150	225р			
Жульен с курицей и грибами	150	275р			
Куриные крылышки в соусе	120	355р			
Оладушки из кабачков с сыром	200	365р			
Креветки жареные в панировке	150	575р			
Креветки атлантические в соусе	200	455р			
Фондю из альпийских сыров с грибами и белой шафрой	600	1355р			
САЛАТЫ					
Цезарь с курицей/с креветками	250	365р/455р			
Греческий	200	355р			
Салат с ростбифом	200	415р			
Оливье от шефа	250	595р			
Капрезе	200	455р			
Теплый салат с утиной грудкой	200	565р			
Теплый салат с куриной печенью	200	395р			
Рукола с креветками	200	495р			
Овощной салат по-армянски с сыром	200	325р			
ГОРЯЧИЕ БЛЮДА					
Говядина по-итальянски с картофельным пюре	300	495р			
Жаркое из телятины в духовке	250	475р			
Медальоны из говядины по-итальянски с картофельным пюре и овощами	200/150	755р			
Каре молодого барашка с овощами на гриле и соусом терияки	200/150	795р			
Цыпленок «Табак»	1..	535р			
Котлетки куриные с пюре	250	375р			
Стейк из лосося с картофельным пюре и овощами на гриле	250	625р			
Филе форели на гриле с картофелем и овощами на гриле	300	565р			
Филе дикого Сибаса с овощами на гриле	250	645р			
ПАСТА-ПИЦЦА					
Спагетти Карбонара	300	395р			
Паста Болонья с фаршем и грибами	300	425р			
Фетучини в соусе с сыром и грибами	300	525р			
Пицца Маргарита	280	415р			
Пицца Пепперони	400	485р			
Пицца 4 Сыра	400	595р			
Пицца с курицей, грибами и грибами	400	495р			
Фокачча с чесноком и помидорами	120	175р			
Фокачча с сыром, чесноком и помидорами	120	195р			
СУПЫ					
Уха из лосося	400..	315р			
Куриный суп от шефа	300..	295р			
Крем-суп из грибов	300..	315р			
Салатка мясная	400..	355р			
Борщ	400..	295р			
Жарчо	400..	295р			
ДЕСЕРТЫ					
Тиремису	120	295р			
Пани котта с лимонным соусом	200	245р			
Шоколадный фондю с мороженым	150	295р			
Медовик домашний	120	245р			
Мильфей с клубничным соусом «Шоколадный»	200	495р			
Фруктовый салат с клубничным соусом «Шоколадный»	200	295р			
Мороженое	30	90р			
Домашнее варенье	100	150р			
Сорбет	30	210р			
ГАРНИРЫ					
Картофель жареный с грибами	200	195р			
Картофельные пюре	150	125р			
Картофель по-деревенски	150	135р			
Овощи на гриле	200	295р			
Микс овощей в духовке	150	215р			
Картофель фри	150	155р			

Источник: www.goo.gl/wfQ6Yy (дата обращения: 28.12.2017).

Кроме того, в ресторанных меню в последнее время все чаще используется кириллический фонт, что связано с маркетинговым приемом отсылки к прошлому и традиции. Делается это для того, чтобы показать рекламируемый продукт достоверным, качественным и надежным. Проблемы у учеников возникают особенно при попытке прочтения букв «е», «и» и «н», написанных кириллическим фонтом. Для сравнения привожу ниже примеры этих букв, а также пример меню, в котором они используются.

е - ѐ

и - и

н - н



Источник: www.goo.gl/qsnCYD (дата обращения: 28.12.2017).

Следующая особенность русского алфавита это использование диакритик над «т» и под «ш», то есть надчёркивания и подчёркивания похоже выглядящих при письме от руки строчных букв «т» и «ш». Этот способ написания букв также зачастую применяется в рекламе.

Постное меню

Закуски и салаты		Основные блюда	
Тир-тюр из печеной свеклы с хреном	170г 119 руб.	Драники картофельные	150г 99 руб.
Салат винегрет	180г 79 руб.	Вареники с капустой	120/30г 109 руб.
Салат из свежих овощей	200г 149 руб.	Вареники с вишней	120г 119 руб.
Салат с водорослями чула	150г 99 руб.	Вареники с картофелем и грибами	120/30г 129 руб.
Салат микс с авокадо и черри	185г 179 руб.	Картофель жареный с грибами	200г 99 руб.
Супы		Гречка с грибами и драничной гречкой	150г 79 руб.
Суп овощной минestrone	250г 69 руб.	Картофель жареный с луком	200г 79 руб.
Суп лапша грибной	250г 58 руб.	Соусы постные	
Суп крем из цветной капусты с брокколи	250г 89 руб.	Майонез	40 г 30 руб.
Десерты		Кетчуп	40 г 30 руб.
Штрудель с абрикосом	130/30г 159 руб.	Гуаранский	40 г 30 руб.
Штрудель с вишней	120/30г 159 руб.	Хрен	40 г 30 руб.
Фруктовый салат с медом	150/25г 159 руб.	Горчица	40 г 30 руб.
		Оливковое масло	40 г 30 руб.

Источник: www.goo.gl/zxXfzB (дата обращения: 28.12.2017).

В заключение стоит подчеркнуть, что методически целесообразно обращать внимание на ручное письмо, которое вызывает много проблем у учащихся, особенно тогда, когда слова написаны носителями языка, привыкшими к особенному каллиграфическому начертанию букв. Ручное письмо встречается в последнее время очень часто в сетевых ресторанах и кофейнях, в которых названия предлагаемых блюда написаны от руки, чаще мелом на доске или фломастером на этикетках.



Источник: www.goo.gl/W5aWRq (дата обращения: 28.12.2017).

Одновременно стоит отметить, что кроме языковых компонентов в мультимодальной коммуникации, свою

функцию выполняют также невербальные компоненты, о которых преподаватели забывают в процессе обучения иностранному языку или неосознанно их не используют. К невербальным элементам можно отнести изображения, иллюстрации, фотографии (цвет), видео, которые можно использовать на уроке РКИ. В качестве мультимодального объекта может быть использована следующая реклама сети ресторанов «Теремок», которая предлагает традиционные русские блюда, в том числе селедку под шубой.



Фото автора.

Поликодовость этого объекта обеспечивает лучшую семантизацию новой лексики, улучшает процессы запоминания, вызывает интерес и располагает к общению. Может быть также хорошим инструментом формирования социокультурной компетенции. Этот мультимодальный объект можно также использовать в качестве аутентичного материала при формировании речевой компетенции. На его основании можно предложить студентам следующее задания.

1) *Опишите своим коллегам блюдо, представленное на фотографии.*

2) *Подумайте, какие ингредиенты могли быть использованы для его приготовления, а также скажите, какой рецепт, по вашему мнению, мог быть использован.*

3) *Придумайте меню, которое могло бы включать блюдо на фотографии.*

Невербальные компоненты это также экстралингвистические компоненты, например: плач, смех, покашливание, вздохи и тому подобное. Это также жесты, мимика, поза, походка, такесические элементы (например, рукопожатия). Их также стоит использовать на уроках РКИ. Хорошим моментом их применения могут быть диалоги, которые студенты будут разыгрывать на занятиях. Включение

в диалоги таких элементов, как рукопожатия, походка, лицевая экспрессия, жесты не только может помочь разнообразить занятие, но также повлиять позитивно на процесс усвоения новой лексики или речевых шаблонов, стереотипных ситуаций и фреймов поведения. Как отмечает В.И. Шляхов, коммуникативные ситуации в разных учебных пособиях зачастую беспроблемны и конфликтно стерильны, а также не учитывают, что человеческим речевым контактам присущ драматизм [6, с. 7]. Кажется, что именно использование невербалики в некоторой степени может обеспечить «живость» и образность учебных ситуаций. К невербальным компонентам коммуникации можно отнести также музыку. На уроках РКИ в группах польских студентов русской филологии была мной проверена фоновая музыка для кафе, которую студенты слушали по ходу разыгрывания сценок и диалогов. Такая музыка придавала их диалогам большую естественность, помогала расслабиться, почувствовать себя как будто в кафе, то есть имитировала живую настоящую среду использования языка вне аудитории, а также создавала приятную эмоциональную атмосферу.

Подводя итоги, стоит подчеркнуть, что под мультимодальностью понимаются разные способы человеческого общения и взаимодействия, полисемиотичность передачи коммуникативных интенций и информации, с помощью вербальных и невербальных каналов (модусов) – языка (письма и звуков), а также других семиотических систем (например, цвета, запаха, прикосновений, жестов, походки, движения тела). Использование так понимаемой мультимодальности и поликодовых объектов на уроках русского языка как иностранного способствует повышению мотивации и интереса, вызывает желание высказаться, то есть помогает формировать коммуникативную компетенцию. Во время восприятия мультимодальных текстов задействованы ментальные процессы: мышление, память и эмоции, что способствует процессу ретенции, то есть сохранения и отсроченного воспроизведения изученного материала [1]. Развивает также ассоциативные связи,

расширяет лексический запас, помогает усваивать реалии страны, лингвокультуру и прецедентные феномены. Мультиmodalность усложняет также процесс понимания, что обеспечивает более крепкое усвоение нового материала. Поликодовость располагает также к общению, вызывает креативность и таким образом повышает эффективность изучения иностранного языка.

Литература

1. Coccetta, F. Multimodal Text Analysis and English Language Teaching. URL: www.goo.gl/QVgws7 (дата обращения: 28.12.2017).
2. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. – New York, 2010.
3. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М., 2003.
4. Коздра М. «Полисемиотические объекты» в обучении русскому языку как иностранному. URL: www.goo.gl/smYxKU (дата обращения: 28.12.2017).
5. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Оптимизация речевого воздействия. Отв. ред. Котов Р.Г. – М.: Наука, 1990.
1. 6. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы / Живая методика для преподавателей русского языка как иностранного. Методы. Приемы. Результаты. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. С. 6-32.

Kozdra Michal, PhD, Assistant Professor, Institute of Russian Studies,
University of Warsaw Warsaw, Poland

MULTIMODALITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper is devoted to presenting selected multimodal objects as useful tools in practical classes of Russian as a foreign language. The main goal of learning process is achieving a high level of proficiency by learners, i.e. with highest efficiency, using time efficiently, and using all available resources effectively. Multimodal objects can enhance learning effectiveness and student motivation.

Key words: *multimodality; Russian language; teaching.*

Кондрашова Наталия Владимировна, канд.пед.наук, Доцент, Заведующий кафедрой русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО), Санкт-Петербург, Россия

nvkondrashova@mail.ru

Окерешко Анна Валентиновна, канд.пед.наук, Преподаватель кафедры русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО), Санкт-Петербург, Россия

okeranna@yandex.ru

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В статье рассматривается разработанный и реализованный авторский механизм стимулирования учебно-познавательной активности студентов-иностранцев при обучении русскому языку на этапе подготовки к поступлению в университет. Приводятся функции, принципы и комплекс организационно-педагогических условий стимулирования активности студентов-иностранцев.

Ключевые слова: *учебно-познавательная активность студентов-иностранцев; русский язык как иностранный; подготовительный факультет; принудительная активизация.*

Стимулирование учебно-познавательной активности студентов-иностранцев на подготовительном факультете – онеобходимый аспект правильно организованного образовательного процесса, который представляет собой «оптимальную совокупность адекватных целям обучения приёмов» [2]. Стимулирование активности студентов-иностранцев включает в себя несколько важных *функций*:

просветительскую (информационную) (сообщение необходимой для студентов-иностранцев информации); *самоидентификационную (ориентировочную)* (самоопределение студента-иностранца, прояснение целей и задач обучения); *развивающую* (развитие важных качеств личности, необходимых профессионалу: способность быстро принимать решения, навыки командной работы, креативность мышления и др.); *воспитывающую* (воспитание любви к русскому языку и русской культуре, воспитание чувства ответственности за свой выбор и др.); *коммуникативную (сотворческую)* (стимулирование конструктивного творческого взаимодействия студентов-иностранцев друг с другом и с профессорско-преподавательским составом); *психологическую (психотерапевтическую)* (снятие психологического напряжения, актуализация чувства взаимопонимания, собственной успешности); *адаптивную* (адаптация студентов-иностранцев к новой социальной среде); *мотивационно-стимулирующую* (стимулирование учебно-познавательной и творческой активности).

Стимулирование учебно-познавательной активности студентов-иностранцев должно строиться с учетом образовательных ситуаций (ситуация межличностного (ценностно-смыслового) взаимодействия, ситуация творческой самореализации, ситуация переживания нового опыта, открытия новых смыслов, рефлексивно-оценочная ситуация [3]) и с учетом системы принципов: *принципы холизма и субъективности* (К. Роджерс) (отражают представления об уникальности каждого человека в единстве всех его многообразных проявлений); *принципы проактивности и рефлексивности* (осознанное принятие на себя ответственности за себя и свою жизнь, реализация тенденции самоактуализации и свободы выбора); *принцип уникальности индивидуальной образовательной траектории* (отражают создание условий для свободы выбора обучающимся своего дальнейшего образовательного маршрута); *принцип контекстности обучения* (А.А. Вербицкий) (предполагают построение учебной

деятельности обучающегося с учетом детерминации этой деятельности временными, пространственными, бытовыми, социальными факторами (условиями), которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему; использование технологии контекстного обучения [2]).

Мы предлагаем механизм стимулирования учебно-познавательной активности студентов-иностранцев при обучении русскому языку, который представляет собой комплекс апробированных нами организационно-педагогических условий:

1. Формирование стимулирующей обучающей среды (стимулирование студентов к информальному образованию (саморазвитие, самообразование) [3], способствующему осознанному, осмысленному и ценностному отношению студентов к процессу обучения и активному вовлечению их в русскоязычную образовательную среду (воспитательная (внеучебная) деятельность, участие в олимпиадах и конкурсах, посещение собраний языкового клуба и др.).

2. Использование в обучении современных эффективных технологий, активизирующих творческий потенциал студентов:

- интерактивные технологии; технологии проблемного и игрового обучения; технология портфолио и метод проектов (проектно-исследовательская и творческая индивидуальная/коллективная деятельность; групповые технологии (взаимообмен заданиями, выполнение упражнений в парах/группах, Ривин-методика поабзацкого изучения текста, прием взаимных диктантов, приём «улучшить и повторить») [2];

- технология активного обучения, отличительной чертой которой признается «принудительная активизация» мышления, когда обучающийся вынужден быть активен независимо от его желания [1, с. 91-92; 2]. Так, хорошие результаты принесли следующие апробированные нами приёмы «принудительной активизации»: еженедельный контроль (в форме зачета) усвоенной за неделю темы, включающий в себя комплексную проверку всех аспектов

русского языка (грамматика/лексика, фонетика, аудирование, чтение, говорение, письмо); обязательное проговаривание фонетических упражнений из домашнего задания с последующей записью на диктофон и предоставлением аудиозаписи по электронной почте на проверку преподавателю; обязательный краткий письменный «отчет» по электронной почте о проведенном дне; видеозапись ситуаций, релевантных изучаемой теме, с обязательным комментированием на русском языке показываемых действий. Данные упражнения позволяют активизировать самостоятельную внеаудиторную работу студента и сделать её по-настоящему продуктивной.

- информационные технологии (компьютерные обучающие программы; обучающие системы на базе мультимедиа-технологий; лингафонные системы; базы данных по областям знаний; средства телекоммуникации; электронные библиотеки и др. [2]).

3. Прозрачная и адекватная система контроля, стимулирующая студентов к улучшению результатов: интеграция традиционных (ведение журналов посещения, проверка домашних заданий, критериальная оценка уровня выполнения заданий, прозрачная система поощрений и наказаний, еженедельный экзаменационный контроль) и нетрадиционных (мнемотурнир, цепочка, «Ищу ошибки» [2]) методов контроля.

4. Рефлексивное управление образовательным процессом (рефлексия на всех этапах обучения (в том числе рефлексия промежуточных результатов), выявление достижений и «слабых мест» с ориентацией на мотивацию достижения успеха, проведение корректирующих процедур).

Разработанный нами комплекс действий не только активизирует в студентах познавательную деятельность и инициативность, но и укрепляет их ответственность за свой выбор, мотивацию к обучению, понимание своих целей и задач, стимулирует творческое конструктивное взаимодействие студентов друг с другом и с профессорско-преподавательским составом, а также развивает важные

качества личности, необходимые профессионалам, в частности – желание и умение учиться.

Литература

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2008. – 368 с.

2. Кондрашова Н.В. Выбор педагогической технологии как один из важнейших факторов менеджмента образования // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – № 1. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/8891.pdf>.

3. Окерешко А.В. Виды неформального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование. – 2015. – № 1. – С. 74-78.

Kondrashova Natalia Vladimirovna, Ph.D., associate professor, Head of the department of Russian as a foreign language, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University), Saint-Petersburg, Russia

Okereshko Anna Valentinovna, Ph.D., Teacher of the department of Russian as a foreign language, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University), Saint-Petersburg, Russia

STIMULATION OF FOREIGN STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY DURING TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE PREPARATORY FACULTY

The article deals with the developed and implemented author's mechanism of stimulation foreign students' educational and cognitive activity during learning the Russian language at the stage of preparation for entering the university. Functions, principles and organizational and pedagogical conditions' set of stimulation foreign students' activity are given.

Key words: *educational and cognitive activity of foreign students; Russian as a foreign language; preparatory faculty; forced activation.*

Конищева Анастасия Николаевна, преподаватель, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», Белгород, Россия
Student-ru@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются возможности и практическое значение использования интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Представлен обзор образовательных технологий, способствующих развитию психических качеств личности, необходимых для осуществления данного вида деятельности.

Ключевые слова: *самостоятельная познавательная деятельность; интерактивные методы обучения; методы модерации.*

Одним из важнейших инструментов расширения международного культурно-гуманитарного сотрудничества России с другими странами является продвижение российских образовательных услуг, расширение сотрудничества между образовательными учреждениями стран партнеров, поддержка и продвижение русского языка за рубежом, а также привлечение иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации. Сохранение и увеличение спроса зарубежных абитуриентов на российское высшее образование в жёстких условиях международного рынка требует значительного повышения конкурентоспособности российских вузов. В современных

условиях рыночной экономики перед российскими образовательными учреждениями ставится задача подготовки конкурентоспособного творческого специалиста, обладающего широкой профессиональной ориентацией, способного к постоянному профессиональному саморазвитию, самообразованию, умеющему принимать ответственные решения. Одним из условий, обеспечивающим ее решение, является формирование готовности иностранных граждан к самостоятельной познавательной деятельности.

Готовность обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности предполагает определенный уровень развития психических познавательных процессов, прежде всего мышления, осуществление рефлексии, самоконтроля и самооценки, операций мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д. [4, с. 164].

Основной задачей самостоятельной познавательной деятельности при изучении русского языка как иностранного является выбор рациональных способов творческого освоения иноязычной информации, решения поставленных учебных задач, приобретение профессиональных иноязычных умений. Для развития познавательной самостоятельности в овладении иностранными гражданами русским языком процесс обучения должен проходить, опираясь на принцип сознательности и активности обучающихся. Реализация этого принципа в обучении означает сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной познавательной деятельности. Сознательность обучающихся проявляется в понимании изучаемого материала, умении пользоваться приобретаемыми умениями в решении коммуникативных задач, во владении приемами самостоятельной и познавательной деятельности, а также формировании контроля и самоконтроля [3, с.7].

Активности и сознательности в преподавании русского языка как иностранного можно добиться, если опираться на

интересы обучающихся, использовать различные приемы, помогающие осмыслению вводимого материала и действий с ним. На занятиях необходимо создавать условия, способствующие развитию качеств личности, необходимых для осуществления самостоятельной познавательной деятельности, которая должна носить творческий, поисковый характер и включать в себя элементы анализа и обобщения.

Первостепенную роль в достижении поставленных целей играют интерактивные формы и методы обучения, построенные на взаимодействии обучающегося с учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта, понимаемые как совместный процесс познания, основанные на взаимодействии через диалог. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает познание не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [1, с. 2]. Одной из самых эффективных технологий, которая позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса, является технология модерации. Эффективность модерации доказывается тем, что используемые приемы, методы и формы организации познавательной деятельности направлены на развитие исследовательских умений, коммуникативных способностей, навыков работы в команде и активизацию аналитической деятельности обучающихся [5, 31]. При такой организации процесса обучения преподаватель и студенты являются равноправными участниками образовательного процесса, что формирует у обучающихся самостоятельность в выработке и принятии решений, готовность нести ответственность за свои действия, вырабатывает уверенность в себе, целеустремленность и другие важные качества личности.

Занятие с использованием технологии модерации состоит из 5 этапов: I этап – знакомство с целью установления свободной и доверительной атмосферы; II этап – определение и формулировка проблемы; III этап – обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов; IV этап – обобщение

и конкретизация результатов; V этап – подведение итогов работы и обмен мнениями [2, с. 8].

Примером организации образовательного процесса с применением методов модерации может служить занятие по русскому языку как иностранному на тему «Предлоги места в русском языке». Преподаватель знакомит обучающихся с темой и целями занятия, предлагает проанализировать текст, описывающий картину известного русского художника Сергея Васильковского «Казачий двор», найти в тексте предлоги и по контексту определить их значение. Затем совместными усилиями студенты заполняют таблицу. В первом столбце записывают предлоги места, а во втором указывают падеж существительного, с которым употребляются эти предлоги. В завершении задания, обучающиеся составляют в тетради обобщающую схему, с указанием всех изученных ранее предлогов. На следующем этапе занятия преподаватель делит студентов на группы и предлагает письменно описать другую картину известного русского художника, используя изученный материал. Работая в группе, обучающиеся осуществляют рефлекссию, самоконтроль, оценивают свою деятельность, активно взаимодействуют с другими участниками группы. Затем группы сравнивают рассказы, в процессе чего выявляются ошибки и неточности. Такая форма контроля позволяет не только развивать умения синтеза и сравнения информации, но и включить участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта.

Таким образом, в процессе занятия, основанного на технологии модерации, иностранные граждане совершают мыслительные операции, способствующие формированию готовности к самостоятельной познавательной деятельности. Кроме того, процесс совместной работы, организованный с помощью приемов и методов модерации способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности.

Литература

1. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2 – с. 1-18
2. Евсеенко Г. Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. – Ростов-на-Дону.: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.
3. Золотых Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91с.
4. Огольцова Е.Г. Проблема активизации познавательной деятельности в дидактике высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3 – С. 162-166.
5. Раимбекова У. К. Модерация – современная образовательная технология интерактивного обучения // Молодой ученый. – 2016. – №26.1. – С. 31-34.

Konischeva Anastasia Nikolaevna, Teacher, Belgorod state agricultural university named after v. Gorin, Belgorod, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM THE READINESS OF FOREIGN-LANGUAGE STUDENTS FOR INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY

The article considers possibilities and the practical value of use of interactive teaching methods in Russian classes as a foreign language. It contains the review of educational technologies that contribute to the development of the personal psychic qualities necessary for the implementation of this type of activity.

Key words: *independent cognitive activity; interactive teaching methods; methods of moderation.*

Константинова Мария Михайловна, учитель, Школа-лицей
«Туран», Алматы, Казахстан
mariya-konstantinova-79@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Русский язык изучали иностранцы веками: развитие торговли, дипломатии, экономики, образования было невозможно представить без контактов с другими странами и культурами. Методика преподавания русского языка – наука достаточно молодая и динамично развивающаяся, хотя первые попытки массового обучения иностранцев русскому языку относятся к Петровской эпохе – началу XVIII в. (именно в те годы в Российскую империю приехало много ученых, инженеров, архитекторов, дипломатов из разных стран).

Преподаватель русского языка как иностранного - это не просто носитель русского языка, знающий его систему, но и специалист, способный объяснить, как эта система функционирует, почему в ней действуют те или иные закономерности, владеющий современными технологиями языкового образования. Это специалист, который может диагностировать у своего учащегося уровень владения русским языком, увидеть и предвидеть трудности в изучении нового языка, выстроить оптимальную программу обучения в соответствии с целями и задачами обучения, потребностями инофона, его индивидуальными особенностями. И, безусловно, это специалист, способный стать проводником для учащегося в мир русской культуры,

познакомить с классическими и современными произведениями искусства, литературы, кинематографа.

Овладение словарным запасом языка является актуальным, проблемным вопросом обучения РКИ. Из всех основных аспектов языка, которые должны быть усвоены учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным следует считать лексику. Однако усвоение русской лексики иностранными учащимися, как известно, вызывает у них значительные трудности. Это, в известной степени объясняется, во-первых, богатством лексической базы русского языка и многозначностью лексических единиц; во-вторых, языковой интерференцией, что затрудняет процесс лексической семантизации. В процессе обучения иностранных учащихся русскому языку большое место необходимо отводить именно семантике слов, т.к. с ней связано правильное понимание слова и употребление его в речи.

Много вопросов и особые трудности у учащихся вызывает усвоение многозначных слов. При работе над многозначной лексикой учащиеся должны усвоить, что разграничению значений слов способствует контекст, лексическое окружение слова, ситуация. В прямом значении слова сочетаются с одним кругом лексики, в переносном – совершенно с другим. Например, глагол «дать» в прямом значении «вручить» образует словосочетания с такими конкретными существительными, как «книга, журнал, шапка» и т.д.; выступая в значении «предоставить» или «предоставить возможность чего-нибудь», глагол «дать» образует словосочетания «дать квартиру», «дать комнату», «дать слово»; в сочетании с некоторыми существительными глагол «дать» выражает действие по значению данного существительного: «дать задание», «дать звонок», «дать согласие» и т.д.

Большую часть лексического минимума, предназначенного для активного усвоения иностранными учащимися, составляют слова, обладающие первым типом значений и частично вторым. С указанными типами

лексических значений связан весьма актуальный для иностранных учащихся вопрос о лексической сочетаемости слов. Так как иностранные учащиеся овладевают определенным, ограниченным словарем, в него включаются далеко не все виды синонимов, а в первую очередь основное, стилистически нейтральное слово синонимического ряда. Затем, как правило, вводятся синонимы, различающиеся оттенками значений (большой – огромный), стилистические синонимы (взор – взгляд). В процессе работы над синонимами учащиеся должны познакомиться и с тем, что в синонимический ряд могут включаться слова не только в своем прямом значении, но и в переносном. Многозначное слово способно входить, таким образом, в несколько синонимических рядов. Например, имя прилагательное «свежий» входит в следующие синонимические ряды: «свежий, мягкий (хлеб)»; «свежая, несоленая (рыба)»; «свежий, прохладный (ветер)».

Актуальные вопросы методики преподавания РКИ предусматривают также работу над антонимами (теплый – холодный, польза – вред, войти – выйти). Знакомясь со словами в антонимических парах, учащиеся глубже понимают и лучше усваивают значение и употребление каждого слова. Большие трудности у иностранных учащихся вызывают паронимы. Незнание тонких смысловых нюансов ведет к смешению в речи учащихся таких слов, как «место» и «местность», «пушной» и «пуховой», «записи» и «записки», «припоминать» и «напоминать». В этих случаях необходима большая работа по разъяснению семантики паронимов, их смысловых и грамматических различий.

В процессе обучения русскому языку иностранцев наряду с активным овладением лексикой предусматривается усвоение и пассивного словаря. Активный словарь образует ядро словарного запаса учащихся, пассивный дополняет, а при определенных условиях и обогащает его: часть пассивного словаря постепенно становится достоянием активного словаря учащихся. Важное место для

формирования и обогащения словарного запаса учащихся занимает семантизация слов.

Пути обогащения лексического запаса иностранных учащихся разнообразны.

Основными источниками являются, во-первых, учебники и учебные пособия по русскому языку, а также целенаправленное использование произведений художественной литературы, газет, журналов и т.д. и, во-вторых, окружающая речевая среда – управляемая и неуправляемая. Основные приемы работы по тексту учебника русского языка, способствующие обогащению лексики, – это чтение текста и семантизация слов, выписывание слов по тематическим и семантическим группам, работа со словами с точки зрения их состава, замена слов и словосочетаний другими, близкими по значению, составление предложений с выделенными в тексте словами, пересказ текста, придумывание начала или конца рассказа с употреблением в речи заранее выделенных для усвоения слов и словосочетаний. К наиболее универсальным типам упражнений, формирующим и расширяющим запас слов учащихся, относятся специальные лексические упражнения, которые можно и необходимо использовать при изучении всех разделов курса.

Обогащение словаря особенно интенсивно идет в процессе выполнения устных и письменных работ на формирование продуктивных речевых умений. Особая роль здесь отводится отбору темы беседы или письменной работы, а также созданию речевых ситуаций соответственно программе обучения.

Немаловажную роль в обогащении и развитии речи учащихся играет целенаправленное использование передач радио и телевидения. Обогащение словаря учащихся происходит и стихийно. В таком случае накопление слов связано с неуправляемой окружающей средой – в процессе общения учащихся с городским населением, чтение на русском языке газет, журналов, и т.д., а также

при непреднамеренном прослушивании радиопередач или просмотре телепередач, кинофильмов, спектаклей. Задача преподавателя в данном случае – постоянно наблюдать за речью учащихся, фиксировать появление новых слов, помогать им правильно понять смысл этих слов, правильно произносить, писать употреблять их в речи. Таким образом, при обучении лексике русского языка иностранных учащихся целесообразно уделять внимание тем вопросам, которые связаны с практическим овладением русской речью, с трудностями при освоении русской лексики, т. к эта работа связана с ее практической направленностью и имеет свою специфику. Очевидно, что без разработанной системы работы над словом трудно достигнуть нужного и возможного эффекта в обучении иностранцев русскому языку.

В настоящее время методика преподавания русского языка как иностранного – самостоятельная научная дисциплина, имеющая теснейшие связи с целым рядом других дисциплин, не изолированная от методики преподавания русского языка как родного и неродного, что связано с расширением контингента учащихся: это дети мигрантов, дети соотечественников, проживающие за рубежом, учащиеся в странах постсоветского пространства.

Большой вклад в развитие методики обучения РКИ вносит психолингвистика. Возникнув на стыке психологии и лингвистики, данная область знания занимается изучением психологического аспекта речевой деятельности. Благодаря работам по психолингвистике преподаватель получил возможность учитывать характерные для иностранных учащихся интересы, мотивы и потребности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1979.
3. Бальхина Т.М. О системности русской лексики и о системе в обучении лексике. – М., 2002.

4. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 1984.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
6. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М., 1977
7. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984.
8. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1988.
9. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1974. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/go,0;fs,0/
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

Konstantinova Mariya Mikhaylovna, teacher, School-Lyceum "Turan", Almaty, Kazakhstan

TOPICAL ISSUES OF METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Коньшева Юлия Романовна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия

kalshikova@bk.ru

Потапова Иоанна Вячеславовна, студентка кафедры иноязычной профессиональной коммуникации НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия

ioanna.98@mail.ru

ПРОБЛЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме дистанционного образования. Цель работы – выявить основные достоинства и недостатки дистанционного обучения в процессе изучения русского языка как иностранного. Авторы делают вывод о целесообразности использования образовательной платформы Moodle.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, русский язык как иностранный, Moodle.*

Проблема дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в связи с возрастающим интересом к России и значительной ролью информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения, является крайне актуальной на сегодняшний день.

Дистанционное обучение – процесс обучения, в котором учитель и ученик географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса [3, с. 11].

По мнению Н.Ю. Гутаревой, характерная черта дистанционного обучения в том, что оно обеспечивает

возможности оперативной передачи информации различного объема на любые расстояния, доступ к разнообразным источникам, возможность редактирования, обработки и хранения информации [1, с. 189].

Исходя из определения и характеристик дистанционного образования, можно сделать вывод о том, что эта форма обучения позволяет реализовать обновление содержания и технологий образования, которое необходимо современному информационному обществу в условиях глобализации. Применение компьютерных технологий, несомненно, повышает эффективность обучения, создавая новое образовательное пространство.

Долгое время темой для дискуссий среди ученых остается вопрос о возможности и целесообразности обучения иностранному языку дистанционно, так как дистанционное обучение имеет ряд особенностей.

Рассмотрим минусы, которые не позволяют данному виду обучения выступать в качестве основной формы обучения:

1. дистанционное обучение является сравнительно новой и недостаточно отлаженной формой обучения, в процессе его внедрения до сих пор возникает ряд методических сложностей;

2. отсутствует живое общение между участниками образовательного процесса (зачастую нет возможности задействовать невербальный канал коммуникации);

3. ограничены возможности взаимодействия между студентом и педагогом (преимущественно, общение осуществляется посредством чатов или форумов);

4. участники процесса обучения зависят от коммуникационной инфраструктуры;

5. дистанционное обучение не в достаточной мере позволяет осуществить формирование навыков устной речи на должном уровне [2].

Важно отметить, что, несмотря на наличие некоторых недостатков, дистанционное обучение имеет ряд немаловажных положительных черт:

1. предоставляет учителю и учащемуся возможность

взаимодействовать и осуществлять образовательную деятельность удаленно;

2. дистанционные курсы по изучению русского языка как иностранного позволяют подпитывать интерес к русскому языку, так как преподаватель имеет возможность использовать аудиальные и визуальные методы обучения, игровые формы обучения, что способствует быстрому и эффективному усвоению материала;

3. используя дистанционное обучение, преподаватель получает возможность организовать процесс обучения для тех, кто не может получить образование в традиционной очной или заочной форме (прежде всего, для учащихся с ограниченными возможностями здоровья) [4];

4. участники образовательного процесса имеют возможность выстроить индивидуальную траекторию учебного процесса, что обеспечивает психологически комфортную среду для всех участников процесса обучения;

5. дистанционное обучение позволяет решить проблему дефицита кадров, учебных аудиторий, пособий для учащихся.

Примером университета, активно использующего в образовательной деятельности дистанционные курсы обучения русскому языку как иностранному, служит Санкт-Петербургский государственный университет [6].

В частности, курс «Читаем по-русски» предлагает тексты для чтения, расположенные в соответствии с тестовыми уровнями В1, В2, С1. Тематика текстов соответствует темам, рекомендованным для изучения в период освоения каждого модуля.

Курс «Смотрим, слушаем – учим русский язык» помогает проверить уровень понимания устной русской речи в разных сферах общения. Курс содержит аудио- и видеоматериалы разной степени сложности, а также тесты, позволяющие проверить, как учащиеся поняли предлагаемые материалы.

Таким образом, с точки зрения современной методики преподавания русского языка как иностранного, разработка

подобных дистанционных курсов является востребованной и актуальной.

Существует ряд причин, которые подтверждают необходимость разработки подобных курсов и в Нижегородском педагогическом университете им. Козьмы Минина.

Во-первых, студенты и преподаватели ВУЗа подключены к дистанционной образовательной платформе Moodle. Для осуществления образовательной деятельности посредством среды Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает ее использование удобной как для преподавателя, так и для студентов. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Во-вторых, в университете обучается большое количество иностранных студентов, нуждающихся в повышении уровня владения русским языком.

Подводя итог, важно подчеркнуть, что дистанционное обучение является неотъемлемой частью современного образования, несмотря на то, что не может являться ключевым. Дистанционное обучение открывает большие перспективы комфортного обучения, которое в совокупности с традиционными формами, позволяет получить глубокие и качественные знания. Очевидно, что внедрение в качестве элемента очного/заочного обучения необходимо.

Как отмечает А.Н. Щукин, дистанционное обучение имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальной сети Интернет, и возможность учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационно-образовательного пространства [5, с. 92].

Литература

1. Гутарева Н. Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник ТГПУ. 2006. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 8.11.2017).
2. Гуртяков А. С., Кравец А. Г. Организация дистанционного обучения // Известия ВолгГТУ. 2012. №13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-distsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 10.11.2017).
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
4. Романова С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 271–275. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/64056.htm> (дата обращения: 14.11.2017).
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
6. Центр ДОП РКИ СПбГУ [Электронный ресурс]: Дистанционные курсы. 2010. URL: <http://russian4foreigners.spbu.ru/ru/node/1897> (дата обращения 12.11.2017).

Konysheva Julia Romanovna, the teacher of the English language, the department of foreign professional communication, NSPU after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

Potapova Ioanna Vyacheslavovna, the student of the department of foreign professional communication, NSPU after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

THE PROBLEM OF DISTANCE EDUCATION OF RUSSIAN AS THE SECOND LANGUAGE

The article is devoted to the problem of distance education. The main aim of this work is to find out some advantages and disadvantages of distance education in the process of learning Russian as the second language. The authors make a conclusion about the practicability of Moodle education platform usage.

Key words: *distance education, Russian as the second language, Moodle.*

Крутина Людмила Борисовна, ассистент кафедры русского языка как иностранного, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

krutinalyda@mail.ru

Савогина Инна Игоревна, ассистент кафедры русского языка как иностранного, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

savoginna@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РКИ КАК ЭФФЕКТИВНОГО ПРИЕМА СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается использование игр на уроках русского языка как иностранного как эффективного приема создания эмоционально-положительной атмосферы обучения русскому языку.

Ключевые слова: *игра; адаптация; психологическая нагрузка; эмоционально-положительная атмосфера обучения; командная работа.*

Обучение русскому языку как иностранному требует значительных усилий. Слушатели подготовительных отделений для иностранных граждан сталкиваются с рядом трудностей: с адаптацией к новым социальным и климатическим условиям и с большой учебной нагрузкой. В результате этого зачастую происходит негативное воздействие на психологическое состояние учащихся. Использование игр на уроке помогает создать эмоционально-положительную атмосферу обучения русскому языку, вследствие чего происходит снижение психологической нагрузки и более эффективное освоение материала.

Изучение иностранного языка должно происходить на уроке, а во внеурочное время требуется повторение закрепление изученного материала, поэтому преподавателю необходимо стимулировать учащихся к самостоятельной работе. Как привлечь слушателей к обучению? Как их заставить говорить по-русски друг с другом, не переходя на английский язык? В этом преподавателю могут помочь игры, которые, в частности, обучают студентов социальным взаимодействиям, развивают навыки логического мышления и расширяют словарный запас. По мнению Л.С. Крючковой «задача преподавателя, работающего с иностранными учащимися, – научить их высказываться по определенным темам и ситуациям. Это возможно сделать, осуществляя ситуативно-тематическую подачу языкового материала» [2, с. 29].

Применение игр позволяет практически решить очень важную задачу, связанную с необходимостью компенсации информационной перегрузки, с организацией психологического и физиологического отдыха. Игровые формы, особенно коллективные, целесообразны для отработки функционального состояния глубокой релаксации. Отработка физиологической релаксации и элементов психической саморегуляции, ведущих к медитативным состояниям сознания, в первую очередь способствует позитивным изменениям личностной, мотивационной и смысловой сферы обучаемого [2, с. 87].

В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова дается следующее определение игры: «Игра – один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность. Игра служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей» [1].

Почему игры должны использоваться при обучении слушателей русскому языку? Игры являются эффективным

инструментом для обучения, потому что они предлагают студентам гипотетические модели окружающей среды, в которой они могут изучать альтернативные решения без риска отказа. Мысль и действие объединяются в целенаправленное поведение для достижения цели. Игра учит, как выработать стратегию, чтобы рассмотреть альтернативные варианты, и мыслить гибко. Студенты применяют собственный опыт, полученный во время обучения, а также учатся на своих ошибках и ошибках друг друга.

Процесс обучения должен быть интересным и легким. Он также должен соответствовать решению повседневных задач для достижения оптимальных результатов. Игры позволяют реализовываться творческому началу и индивидуальности студента. Обычно вопросы, представленные преподавателем, основываются на фактах и имеют только один ответ – правильно или неправильно, не допуская самовыражения студента, но игры могут допускать несколько ответов. Они повышают самооценку в новом коллективе, расширяют активный запас слов и позволяют учащимся увидеть то, что существует множество способов решить одну и ту же проблему.

Кроме того, воспроизведенные в игре коммуникативные ситуации похожи на реальную жизнь. Например, большинство разговоров начинается с открытых вопросов: «Как дела?», «Что вы делали вчера?», «Чем я могу вам помочь?». Для иностранцев, изучающих язык, важно, чтобы они были обеспечены сценариями, по возможности являющимися реалистичными, приближенными к жизни. Для этого и необходима хорошо подготовленная игра. Игры часто становятся «...средством формирования культуры выходов из кризисов с помощью рефлексии. Пребывание в роли «начальника», «подчиненного», «заинтересованного», «равнодушного», «лидера», «звезды» заставляет участников прочувствовать, пережить своеобразие той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов, получить опыт «тренинга сензитивности», используемого в практике профессиональной подготовки умелых

руководителей и деловых партнеров [2, с. 87].

Игра включает в себя анализ и интерпретацию нового и старого материала, кроме того, практический опыт является неотъемлемой частью обучения и закрепления материала.

Игры стимулируют интерактивность. Студенты активно работают с материалом, а также с одноклассниками. При изучении иностранных языков необходимо, чтобы студенты практиковались и говорили друг с другом. Цель обучения иностранному языку – научить говорить уверенно и самостоятельно в различных ситуациях. Студенты никогда не смогут этого сделать, если нет достаточных возможностей для ориентированной и независимой практики.

Взаимодействие между студентами также способствует сплоченности сообщества учащихся. Студенты начнут видеть друг друга как личностей и больше узнавать друг о друге, что положительно скажется на психологическом климате в коллективе и эмоциональной сфере обучающихся.

Игры позволяют студентам работать коллективно в направлении достижения общей цели. Совместная работа – нечто большее, чем просто обучение с другими людьми. Она способствует формированию симбиотических отношений, где они смогут учиться друг у друга. Студенты должны поставить перед собой вопросы, почему их ответ самый лучший, слушать своих товарищей по команде и определять, какой ответ является лучшим и почему. Таким образом, совместными усилиями изучающие русский язык будут обсуждать ответы своих товарищей, анализировать новый материал и правильность выполнения заданий.

Литература

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс]: Российский Научно-исследовательский инновационный центр "Евразия", 2014. URL: <http://erusds.ru/pedagogicheskij-slovar-2/> (дата обращения: 11.11.2017).

2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 480 с.

Krutina Lyudmila Borisovna, assistant of the Department of Russian as a foreign language, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

Savogina Inna Igorevna, assistant of the Department of Russian as a foreign language, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

THE USE OF THE GAME AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS AN EFFECTIVE WAY TO CREATE AN EMOTIONALLY POSITIVE ATMOSPHERE OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE

The article discusses the use of games at the lessons of Russian as a foreign language as an effective way to create emotionally positive atmosphere of learning Russian language.

Key words: *adaptation; psychological stress; emotionally positive learning atmosphere; teamwork.*

Кудоярова Татьяна Викторовна, канд. пед. наук, Гос. ИРЯ
им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
TVKudoyarova@pushkin.institute

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ МОЛОДЕЖНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

В каждой хорошей игре есть
прежде всего рабочее усилие и усилие мысли.
А.С. Макаренко

Игры и игровые упражнения являются одним из эффективных средств активизации учебной деятельности учащихся. Известно, что игра – традиционное занятие детей. Именно благодаря игре ребенок познает окружающую действительность. Помимо этого, игра выполняет и другую важную функцию, являясь одним из средств нравственного, умственного и физического воспитания детей. Сегодня уже никто не сомневается и в целесообразности применения игр в учебном процессе. Методически грамотно организованная игра повышает активность обучающихся, поддерживает интерес к изучению предмета и способствует развитию речи, что особенно важно при изучении иностранных языков.

Методическая оправданность применения игровых форм в обучении характеризуется тем, что они облекают традиционные задания и обычные упражнения в занимательную форму, что возбуждает интерес, повышает внимание и активизирует мыслительную деятельность

школьников. Занятия в формате игры, как отмечает английский педагог Джил Хэдфилд, не только увлекательны и приятны, но и помогают активизировать и интенсивно использовать накопленные знания по изучаемому языку [Hadfield, 1999, с. 10]. Отечественные педагоги, обобщая свой опыт работы, также отмечают, что игровые задания способствуют эффективному закреплению лингвистического материала и являются важной составляющей процесса обучения иностранному языку [Азарина, 2009, с. 102].

Другим важным преимуществом игры признается то, что, подчиняясь ее правилам, дети могут психологически расслабиться, преодолеть стеснительность и проявить такие качества, которые не являются основными на обычном уроке: находчивость, сообразительность, стремление к победе. Именно эта эмоционально-психологическая особенность игровых методов обучения привлекает преподавателей иностранных языков и, в частности, русского языка как неродного/иностранного. В игре новый языковой материал усваивается и запоминается незаметно для участников, и в результате у них возникает чувство удовлетворения от того, что, во-первых, на занятии они были активны, успешны, а во-вторых, им удалось что-то сказать на неродном языке наравне со всеми. Конечно, степень успешности будет зависеть от активности, вовлеченности, способностей каждого. В связи с этим перед педагогом стоит задача выбрать наиболее методически оправданные игровые формы, ненасильственными методами вовлечь в процесс игры всех учеников и управлять игровым процессом таким образом, чтобы каждый имел возможность выполнить все запланированные речевые упражнения. Очевидно, что при этом игровые задания должны быть посильными для обучающихся, в противном случае у них пропадет интерес и игра превратится в сложное и скучное упражнение. С другой стороны, в игру обязательно надо включать трудности, иначе игровой фрагмент урока воспринимается учениками только как развлекательный.

Кратко и емко основные требования к методической организации игровой деятельности на занятии сформулированы в пособии Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» [Крючкова, 2011, с. 89-90]:

- игра должна соответствовать цели темы занятия;
- игра должна способствовать повторению и закреплению учебного материала;
- игра должна носить добровольный и спонтанный характер, у студентов должно быть желание играть;
- правила игры должны быть сформулированы коротко и ясно.

Несмотря на то, что авторы говорят об обучении студентов, данные правила справедливы для всех возрастных групп.

Все вышеизложенные преимущества применения игровых методик в обучении иностранным языкам (в частности, русскому языку как неродному/иностранному) определили концепцию организации занятий по русскому языку в рамках работы молодежной волонтерской программы «Послы русского языка в мире». Цель реализации программы состоит в популяризации русского языка, культуры и литературы в России и за рубежом. Программа реализуется Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина при поддержке Министерства образования и науки РФ, под эгидой Совета по русскому языку при Правительстве РФ. Участники волонтерской программы – студенты, аспиранты и молодые специалисты в возрасте от 18 до 30 лет, которые, пройдя строгий многоступенчатый отбор и разностороннее обучение, проводят занятия по русскому языку, литературе и культуре с российскими и зарубежными школьниками. За два года существования программы проведены десятки образовательно-просветительских экспедиций в регионы Российской Федерации, в страны СНГ и дальнего зарубежья, несколько тысяч школьников в нашей стране и за рубежом стали участниками программы. Обычно экспедиция длится

от одной до трех недель, волонтеры программы проводят занятия со школьниками и студентами во время каникул или в дни учебного процесса. В рамках экспедиции преподаватели Института русского языка им. А.С. Пушкина, сопровождающие волонтеров, проводят методические и научные семинары для учителей русского языка и ученых-русистов принимающей страны.

Все занятия со школьниками строятся на основе игровых методов и интерактивных форм, что позволяет за короткий срок курса добиться существенной положительной динамики владения русским языком обучающимися – участниками программы. Конечно, в сжатые сроки зарубежной экспедиции или смены в российском летнем оздоровительном лагере невозможно в полной мере обучить иностранца русскому языку. Задача – снять психологический барьер перед общением на русском языке, показать, что изучение РКИ может быть веселым, интересным и занимательным. В силу многих причин сферы употребления русского языка за рубежом, даже в странах СНГ, последнее время сокращаются. Школьнику, изучающему русский язык, за стенами школы применить его в живом общении бывает практически нигде. В результате многие школьники понимают русскую речь, но сами не имеют навыка говорения или стесняются говорить по-русски. В этой ситуации включение ребенка в процесс игры становится едва ли не единственным способом мотивировать его к активной речевой деятельности, сделать занятия с волонтерами яркими и запоминающимися.

В рамках стандартного курса волонтерской программы занятия включают в себя освоение определенных лексико-грамматических блоков на основе разучивания российских детских песен, уроков-драматизаций по русским народным сказкам, уроков-знакомств с русской народной культурой и т.д. При этом каждая конкретная программа экспедиции строится с учетом уровня владения языком конкретной группой школьников. Поют ли ребята песни, разыгрывают ли сказочные сюжеты, играют ли в русские народные игры,

осваивают ли игру на ложках, делают ли из ткани русскую народную куклу или разрисовывают матрешек – они постоянно и незаметно совершенствуют свои фонетико-интонационные навыки, усваивают новый языковой материал, тренируются в употреблении грамматических структур, решают различные речемыслительные задачи и активно общаются на русском языке. Игровые методы позволяют не только смоделировать, но и создать на уроке ситуацию реального общения, совершенствуя и коммуникативную, и социокультурную компетенцию обучаемых. Этому способствует не только погружение в мир русской культуры (как народной, так и современной), но и то, что вслед за волонтерами школьники осваивают языковые и внеязыковые особенности устного общения: интонация, употребление вводных слов и неполных предложений, мимика, жесты и т.д.

За знания, умения и навыки, проявленные во время интерактивных занятий, школьники обязательно получают призы: наклейки, магниты, значки с символикой русского языка. Таким образом, ребята (причем и самые знающие, и те, чьи навыки владения русским языком намного ниже среднего уровня) получают не только словесное одобрение и похвалу, но и вещественное подтверждение успешных результатов, достигнутых в ходе урока. Ситуация успеха также способствует преодолению психологических барьеров при общении на русском языке.

В заключении хочется отметить, что занимательность и позитивность интерактивных, игровых форм занятий способствует и тому, что между волонтерами и школьниками складывается неформальный, дружеский стиль общения. Общение это после завершения экспедиции продолжается в социальных сетях, что дает возможность иностранцам сохранить русскоязычную среду общения в виртуальном пространстве.

Литература

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. Филология.

Культурология. Педагогика. Методика – научный журнал. – № 3, 2009. – с. 102-109.

2. Битехтина Н.Б., Вайшноре Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. М., 2009. С. 64-96.

3. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2011.– 480 с.

4. Кудрявцева Б.Л., Бубенова Л.Б., Тимофеева А.А., Буланов С.В. Современные игровые технологии в изучении и освоении языков // Русский язык за рубежом. М., 2015. № 3. С. 43-57.

5. Hadfield Jill. Beginners' Communication Games. Longman, 1999.– 112 с.

Kudoyarova Tatyana Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

METHODICAL FEATURES OF TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND FOREIGN UNDER YOUTH VOLUNTEER PROGRAM

Кузнецова Инна Викторовна, советник отдела по работе с соотечественниками Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Москва, Россия
inna.v.kuznetsova@ail.ru

ОБУЧЕНИЕ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ БЕЗ ПРИСТАВОК В АНГЛОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена особенностям обучения глаголам движения без приставок англоговорящих учащихся и эффективным способам представления и закрепления данной грамматической темы в англоязычной аудитории на начальном этапе (элементарный, базовый, I сертификационный уровень).

Ключевые слова: *глаголы движения без приставок; национально-ориентированный подход; начальный этап обучения; русский язык как иностранный; англоязычные учащиеся; англоговорящая аудитория.*

Интерес к глаголам движения со стороны лингвистов объясняется их сложностью, противоречивостью и употребительностью в разных функциональных стилях. Обладающие разнообразием грамматических форм, стилистическими возможностями и широкими связями с другими лексико-грамматическими категориями слов русские глаголы движения являются серьезной проблемой в обучении русскому языку иностранных учащихся всех этапов обучения. Изучающие русский язык зачастую с трудом представляют себе, какие виды движения эти глаголы обозначают, как они функционируют в речи как

в прямом, так и в переносном значении, в составе распространенных поговорок, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов. Учащемуся не обойтись без глаголов движения в самом начале обучения русскому языку, особенно если он учится в России и/или взаимодействует с носителями русского языка в бытовом общении, в транспорте, на улице. Поэтому данное лексико-грамматическое явление должно быть рассмотрено на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

В практике преподавания русского языка иностранцам традиционно выделяют два относительно самостоятельных аспекта – употребление глаголов движения без приставок и употребление глаголов движения с приставками, поскольку бесприставочные глаголы движения и глаголы с приставками несколько по-разному функционируют в языке [9, с. 208-209].

На начальном этапе обучения применительно к обучению русскому языку студентов подготовительного факультета достигается пороговый уровень владения языком, предоставляющий учащимся удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах общения, а также участвовать в учебном процессе на русском языке [1, с. 159].

Основу группы глаголов движения в русском языке составляют 14 пар базовых бесприставочных глаголов несовершенного вида [6, с. 511]. В программе обучения изучение базовых глаголов движения распределено следующим образом. В лексический минимум уровня А1 входят только четыре глагола движения без приставок *идти*, *ходить*, *ехать* – *ездить* (на транспорте). На следующем уровне (А2) расширена группа глаголов движения: *бежать*, *везти*, *возить*, *вести*, *водить* (ребёнка в сад, машину), *лететь*, *плыть*, *плавать*. Для I сертификационного уровня (В1) добавлены глаголы *бегать*, *вести*, *кататься*, *летать* и расширены значения глаголов движения: *вести* (себя),

идти (о времени; о дожде; о фильме; об автобусе), *возить*, *вести*, *водить*, *лететь*, *плыть*, *плавать*.

Общие методики описывают закономерности обучения русскому языку вне зависимости от конкретных условий его преподавания. Когда преподаватель сталкивается со специфическими условиями обучения, учет профиля и этапа обучения, ментальных и языковых особенностей студентов способен повысить эффективность учебного процесса.

Русский язык как иностранный воспринимается иностранными учащимися через призму родного языка. Трудности у англоговорящих учащихся, в частности, возникают в связи с отсутствием системы парных глаголов движения в английском языке, из-за различий в способах выражения этих значений в английском и русском языках и сложности понимания лексических и семантических свойств этих глаголов. Под влиянием родного языка у иностранных учащихся возможно проявление интерференции, выражающейся в отклонениях от нормы и системы изучаемого языка. Частичная национально-языковая модификация методики преподавания русского языка как иностранного приобретает особую актуальность.

Национально-ориентированный метод позволяет повысить эффективность преподавания, уменьшить время обучения и увеличить объем изучаемого материала за счет использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции [1, с. 158]. Наиболее известным является опыт создания полномасштабной национально ориентированной грамматики русского языка для англоговорящих студентов и франкофонов В.Н. Вагнер. Данная методика является одной из немногих частных методик, учитывающих особенности родного языка.

В целях предупреждения трудностей тему «Глаголы движения без приставок» рекомендуется представлять англофонам поэтапно, на лексической основе, но обязательно соотносить русские глаголы движения с английскими глаголами [5, с. 348]. При введении нового

грамматического материала, комментировании преподаватель русского языка, владеющий английским языком, на начальном этапе обучения имеет возможность использовать на уроке английский язык.

На первом этапе представляются глаголы *гулять*, *идти*, *ехать* с выяснением их основных лексических значений и изучаются парадигмы спряжений глаголов *идти* и *ехать* [5, с. 348]. Не относящийся к группе глаголов движения глагол *гулять* представить необходимо во избежание смешивания с глаголом *идти*, так как оба глагола соответствуют одной английской лексической единице *to walk*. В свою очередь глаголы *идти* и *ехать* могут соответствовать одному глаголу *to go*, поэтому учащиеся избегают употребления глагола *ехать*, заменяя его в своей речи на более частотный глагол *идти*. Необходимо развести значения этих глаголов с указанием на способ передвижения: использование/ неиспользование средств передвижения при перемещении по твердой поверхности.

Второй этап посвящен изучению «глаголов однонаправленного и неоднаправленного движения» [17, с. 590-591] на примере двух пар глаголов: *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить* [5, с. 348].

Однонаправленные глаголы обозначают действие, совершающееся в одном направлении, непрерывно, в определенный момент, направленное на достижение пространственного предела. К классическим ситуациям использования однонаправленных глаголов без приставок (глаголы типа «идти») относятся: 1) действие происходит в данный конкретный момент (*Куда мы сейчас идём?*); 2) однократное движение происходит от одной точки до другой, в одном направлении, без всякой идеи возвращения назад (*Мы идём в библиотеку*); 3) многократное движение происходит от одной точки до другой, в одном направлении без идеи возвращения назад (*На работу обычно я еду на трамвае*); 4) Действие в попутном движении от одной точки до другой, в одном направлении, то есть

на фоне движения происходит какое-то действие (*Когда мы ехали в метро, мы говорили об экзаменах*).

Глаголы неоднаправленного движения, или разнонаправленные глаголы, обозначают действие без указания на направление, или однаправленное, но прерывистое, или непрерывное. Разнонаправленные глаголы без приставок, или глаголы типа «ходить», используются в следующих ситуациях: 1) движение туда и обратно (возвращение); двунаправленное движение (*Автобус по этой линии ходит каждые пять минут* (туда и обратно)); 2) неоднократность движения, многократное посещение каких-либо мест (*Мария ходит в институт каждый день*); 3) общее умение, отношение к действию, привычка совершать какое-либо движение (*Наша дочь научилась ходить*); 4) движение по какому-то месту без особой цели, направления; ненаправленное движение (*Он много ездит по стране*).

Русские глаголы *идти-ходить* в английском языке могут выражаться глаголом *to go*. Отношение к направленности действия в английском языке может выражаться через систему времен. Так, однаправленные глаголы соотносятся с Continuous Tenses, неоднаправленные глаголы – с Indefinite Tenses.

Понимание фундаментальной разницы между глаголами в паре *идти – ходить* по отношению к направленности движения имеет принципиальное значение для англоговорящей категории учащихся, в родной языке которых отсутствует дифференциация глаголов по характеру движения. От того, насколько хорошо объяснены и закреплены знания о первой паре глаголов, зависит успешность овладения всеми остальными бесприставочными глаголами.

На третьем этапе изучаются другие бесприставочные глаголы однаправленного и неоднаправленного движения, обозначающие разные способы движения. Овладение глаголами происходит по аналогии с парой

глаголов *идти – ходить* Вводится понятие переходности глаголов движения [Программа, с.101-103].

Схожие по звучанию и грамматическим значениям однонаправленного и неоднаправленного движения глаголы *нести, везти, вести* потребуют отдельной отработки их лексических значений ввиду опасности смешивания их с глаголом *to take* (брать, взять). Необходимо учитывать возможность проявления интерференции и с глаголами *бежать – бегать*, не употребляемые в русском языке для обозначения движения транспорта или жидкости [5, с. 352-353].

Облегчить понимание значений глаголов движения поможет использование на занятии пособий К.И. Пехливановой [13], Г.Л. Скворцовой [18, с. 6-7], А.Н. Богомолова, А.Ю. Петановой [4, с. 23-31] и других, где наглядно проиллюстрированы значения и случаи употребления этих глаголов и даны спряжения глаголов в настоящем и прошедшем времени.

При работе с глаголами движения в англоязычной аудитории на начальном уровне обучения комплекс упражнений, направленных на снятие трудностей, должен включать языковые, речевые и коммуникативные упражнения в количестве, соответствующем пропорции 3:2:1.

В заключении отметим, что сопоставление грамматических систем не должно быть самоцелью. Использование родного языка учащихся в учебном процессе, безусловно, облегчает понимание учащимися сложных моментов грамматики русского. Кроме этого необходимо создавать ситуации для активного использования в речи грамматических форм, доводя навык употребления до автоматизма.

Для повышения эффективности обучения преподавателю нужно использовать различного рода наглядные материалы, узконаправленные «глагольные пособия», мультимедийные презентации, игровые технологии, видеоматериалы. Большие возможности для презентации и облегчения усвоения материала предоставляет Интернет, в том числе видео-

хостинг YouTube. Уровень развития современных информационно-коммуникационных технологий позволяет сегодня создать условия реальной коммуникации на изучаемом языке абсолютному большинству учащихся. Комбинирование методов и различных средств обучения способствует не только повышению уровня знаний, но и мотивации к приобретению дополнительных знаний о России, ее традициях и культуре.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Аникина М.Н. Лестница: Учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students) / М.Н. Аникина. М.: Русский язык. Курсы, 2015.
3. Брагарник – Станкевич О. С. Перевод глаголов движения с русского языка на английский // Молодой ученый. – 2011. – № 4- Т.1. – С. 207-209 // <https://moluch.ru/archive/27/2890/>
4. Богомолов, А.Н., Петанова, А.Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – С. 23-31.
5. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 – С.348-357.
6. Книга о Грамматике: Русский язык как иностранный: Учеб. пособие/ Под. ред. А. В.Величко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
7. Малышев Г.Г. Глагол всему голова. Учебный словарь русских глаголов и глагольного управления для иностранцев. Выпуск 1. Базовый уровень (A2) (электронное издание). – СПб.: Златоуст, 2015.
8. Малышев Г.Г. Глагол всему голова. Учебный словарь русских глаголов и глагольного управления для иностранцев. Выпуск 2. Первый сертификационный уровень (B1) (электронное издание). – СПб.: Златоуст, 2015.
9. Метс Н.А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев.– 4-е изд. – М.: Издательство ИКАР, 2014. – С.208-218, 238-240.
10. Милованова И.С. Русский язык. Глаголы: На английском языке. – М.: Живой язык, 2010. – С. 30-32.
11. Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке (для лиц говорящих на английском) – М.: Издательство: Прогресс, 1975. С. 38-45
12. Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих (говорящих на английском). – М.: Русский язык. Курсы, Издательство, 2008.

13. Пехливанова К.И., Лебедева К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. – М.: Русский язык. Курсы, 2016.

14. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – С. 101-106

15. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями (для говорящих на английском языке). 8-е изд., испр. – М.: Русский язык, 2000. – С.256-279.

16. Распопова Т.И. Справочник-тренинг по русским глаголам движения: Учебное пособие для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002.

17. Русская грамматика. /Под ред. Н.Ю. Шведовой и др. В 2-х тт.– Т.1.– М.: Наука, 1980. С. 590-591.

18. Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный / Г.Л. Скворцова. – 9-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2016.

19. A Living Russian Grammar: Beginner. Intermediate/ N. Bitekhtina, L. Grouchevskaia, I. Sheina. – P. 70-75.

20. Colloquial Russian. The Complete Course for Begginers / Svetlana Le Fleming and Susan E. Kay. Reprinted. London, New York: Routledge, 1998.

21. The Big Silver Book of Russian Verbs: 555 Conjugated Verbs / Jack Franke. – New York: McGraw-Hill, 2005. – P. 28-31.

22. Тройка (Тройка). A Communicative Approach to Russian Language, Life and Culture/ M. Nummikosti. – 2nd edition. – Hoboken: Wiley, 2012.

23. Wade Terence. The Oxford Russian Grammar and Verbs: Oxford University Press Staff, 2002. – P. 150-154.

Kuznetsova Inna Victorovna, Advisor, Rossotrudnichestvo, Moscow, Russia

THE TEACHING THE RUSSIAN NON-PREFIXED VERBS OF MOTION FOR ENGLISH-SPEAKING STUDENTS OF THE INITIAL STAGES

This article is devoted to the feature of teaching English-speaking students in studying the Russian non-prefixed verbs of motion and effective methods of presentation and fixing this grammatical theme at the initial stages (Beginner, Elementary, Lower Intermediate).

Key words: *non-prefixed verbs of motion; national approach; the initial stage; Russian as a foreign language.*

Кулибина Наталья Владимировна, начальник научно-методического отдела по русскому языку, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, Москва, Россия
NVKulibina@pushkin.institute

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЯЗЫКА: РОДНОЙ, НЕРОДНОЙ, ИНОСТРАННЫЙ

В статье рассматриваются определения языка, наиболее часто используемые в лингводидактической практике.

***Ключевые слова:** русский язык; родной язык; неродной язык; иностранный язык; лингводидактика.*

Вопрос об определении языка (родной, неродной, иностранный) всегда был в центре внимания психологов, психолингвистов, филологов, методистов, рассматривался как в теоретическом, так и прикладном планах. В настоящее время в связи с активизацией миграционных процессов в мире практический аспект ответа на него стал как никогда актуальным, если не сказать, жизненно необходимым, что проявляется как в языковой политике государств, так и в решениях, которые принимаются людьми при выборе семейного языка, языка обучения детей, изучения языков и пр.

Родной язык. Важность этого понятия для человека, народа, государства и всего мирового сообщества была продемонстрирована ЮНЕСКО провозглашением на 30-й сессии Генеральной конференции этой организации 17 ноября 1999 года *Международного дня родного языка* (на других официальных языках ООН: англ. International Mother Language Day, исп. Día Internacional de la Lengua Materna, фр. la Journée internationale de la langue maternelle).

Международный день родного языка отмечается с 2000 года ежегодно 21 февраля с целью содействия языковому и культурному разнообразию и многоязычию.

В феврале 2003 года Генеральный директор ЮНЕСКО К. Мацуура, выступая по случаю Международного дня родного языка, отметил: «Почему столько внимания уделяется родному языку? Потому что языки составляют неповторимое выражение человеческого творчества во всем его разнообразии. Как инструмент коммуникации, восприятия и размышления, язык также описывает то, как мы видим мир, и отражает связь между прошлым, настоящим и будущим. Языки несут следы случайных встреч, различные источники, из которых они насыщались, каждый в соответствии со своей отдельной историей. Родные языки уникальны в том отношении, какой отпечаток они накладывают на каждого человека с момента рождения, наделяя его особым видением вещей, которые никогда на самом деле не исчезнут, несмотря на то, что впоследствии человек овладевает многими языками. Изучение иностранного языка – это способ познакомиться с другим видением мира, с другими подходами». (Источник: <http://www.calend.ru/holidays/0/0/1860/>; обращение 17.01.2018).

Понятие «родной язык» определяет отношения человека и языка. Как правило, сам человек без особых проблем отвечает на вопрос «Ваш родной язык?» при заполнении, например, анкеты в случае переписи населения, что не требует сдачи экзамена, выполнения тестов и т.п. процедур.

Понятие «родной язык» является базовым для многих наук: психологии, демографии, социолингвистики, речеведения, методики преподавания языков и др. Оно актуально для исследования проблем би- и полилингвизма и анализа языковой ситуации в многонациональном государстве, а также выбора стратегии изучения языка, эффективных методов обучения и т.п.

Существует немало определений этого понятия, уточняющих его применительно к задачам той или иной науки. Для лингводидактики, прежде всего, для обучения детей-билингвов важно, что родным языком считается тот язык, которым ребёнок овладевает в детстве естественным образом (в добуквенный период) путём подражания взрослым (таким образом усваивается устная речь: говорение и аудирование). Родной язык ещё называют языком «колыбели», семейным или материнским языком.

Реальная практика многих семей показывает, что родной язык может быть не только материнским, но и «отцовским»: если ребёнок растёт в смешанной семье, то при выборе родителями двуязычия как языковой практики семейного общения он становится носителем двух языков (возможно, и более языков) в устном общении. Нередки случаи, когда прекрасно владеющий устной речью на двух языках взрослый билингв не умеет писать и читать на одном из них.

Важным моментом в жизни ребёнка-билингва является начало систематического обучения языку в учебном заведении: обучение письменной речи, расширение сфер и ситуаций использования языка, усложнение текстов, предлагаемых для чтения и др. В зависимости от степени подготовленности ребёнка, которую выявляет речевая (добуквенная) диагностика, дальнейшее обучение русскому языку может идти по одному из двух вариантов: как родному (по программе российской школы, или программам, ориентированным на неё) или как иностранному/неродному.

Неродной язык - родовое понятие, включающее понятия языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне ее, и др. С психологической точки зрения, *неродной* – это любой язык, которым билингв овладевает после родного языка (родных языков, усвоенных в раннем детстве, до школы). Таким образом, это понятие также характеризует отношения человека и языка.

Статус того или иного неродного для конкретного человека/народа языка в государстве может быть оформлен по-разному, например, как государственного.

Федеральный закон N 53-ФЗ «О Государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 года устанавливает, что государственным языком Российской Федерации (многонационального государства) является русский. Субъекты РФ вправе устанавливать дополнительно свои государственные языки, что и сделано в большинстве республик РФ. Таким образом, все граждане России в системе национального образования изучают русский язык как государственный вне зависимости от того, являются они носителями родного русского языка (русский может быть первым родным, вторым родным *etc*) или нет (т.е. он для них – неродной).

Статус языков народов России (родных для представителей этих народов) закреплён в Федеральном законе «О языках народов Российской Федерации», который гарантирует их использование на территориях проживания соответствующих народов, возможность изучения и др.

Иностранный язык. Русский язык как неродной (по своим психологическим характеристикам для изучающего) в большинстве зарубежных государств (а также для граждан этих государств в России) преподаётся как *иностранный*, в связи с чем устойчиво закрепилась аббревиатура РКИ. Таким образом, понятие «иностранный язык» (в отличие от определений *родной* и *неродной*) характеризует отношения государства и языка, а не человека и языка. Иностранный язык – геополитическое понятие: язык другого - иностранного – государства.

Русский язык – неродной для титульного населения Азербайджана, Грузии, Литвы и др. – во времена СССР изучался как государственный язык этой страны. Сегодня же азербайджанцы, грузины, литовцы *etc*, не являющиеся носителями русского языка, изучают русский как иностранный в школах и вузах своего государства. Русский как родной может изучаться как язык национального

меньшинства (например, в Эстонии), а также в русских школах в системе национального образования.

Как уже было сказано, понятия *неродной* и *иностранной* языки очень близки. Неродной язык более общее, родовое понятие: любой иностранный язык – неродной по психологическим и лингвистическим характеристикам.

С позиций лингводидактики, методики преподавания языка как неродного или как иностранного имеется ряд существенных отличий, вызванных условиями обучения, из которых наиболее важными являются следующие:

- статус языка в той или иной стране (государственный язык, язык межнационального общения, язык другого государства и др.), от чего зависит количество часов, отведённых на изучение, возраст начала преподавания в школе, требования к программе, конечная цель изучения и т.п.;

- наличие/отсутствие языковой среды;

- возможные перспективы дальнейшего использования в обучении, работе, общении и др.

Несмотря на то, что в настоящей статье достаточно схематично разделены понятия родной/ неродной/ иностранный язык, и реальная языковая ситуация в мире гораздо сложнее: в ней, с точки зрения автора, приведены наиболее существенные позиции, учёт которых поможет преподавателю сориентироваться в конкретных условиях своей педагогической деятельности.

Хотя нельзя не согласиться с великим поэтом и не менее великим переводчиком: «Теория, мой друг, суха, Но зеленеет жизни древо!» *Иоганн Вольфганг Гете Из «Фауста» в переводе Бориса Пастернака*

Kulibina Natalia Vladimirovna, head of scientific-methodical Department of the Russian language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

TO THE QUESTION OF DETERMINING LANGUAGE: NATIVE, NONNATIVE, FOREIGN

The article deals with definitions of the language most often used in linguodidactical practice.

Keywords: *Russian language; native language; a non-native language; foreign language; linguodidactics.*

Лаврова Ольга Валентиновна, Центр русского языка и культуры
«Парус», Аликанте, Испания
Olga_lavrova@hotmail.com

СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АУДИТОРИИ ДЕТЕЙ 11-15 ЛЕТ, УТРАТИВШИХ МАТЕРИНСКИЙ ЯЗЫК

В статье речь идет о специфике обучения детской аудитории, а именно – учащихся 11-15 лет, утративших материнский язык, обсуждается необходимость и возможность выработки специальных методов обучения и пособий для такой аудитории.

В чем специфика данной аудитории

Во-первых, конечно, это специфика когнитивных особенностей данной возрастной группы. Мы говорим о подростках, а значит, все методы и приемы, используемые нами на занятиях, должны ориентироваться именно на этот возраст, быть интересными и посильными для подростков.

Во-вторых, одним из основных факторов является то, что мы говорим об особой группе детей «утративших материнский язык». Это те учащиеся, которые так или иначе соприкасались в раннем детстве с русским языком, но впоследствии не развивали и не использовали язык, и произошла утрата языковой практики, повлекшая за собой потерю языка.

Здесь можно выделить несколько подгрупп учащихся:

1. Подростки, у которых в семье оба родителя русские. Родители общаются в семье на языке стране проживания и, изредка, на русском языке. Дети в раннем детстве регулярно

слышали материнскую речь на русском языке, но в момент, когда они начали говорить, уже посещали учебные заведения (сады, ясли), где говорили на языке страны проживания.

К 4-5 годам эти дети полностью утратили навык говорения на русском языке, в настоящее время говорят только на языке страны проживания - испанском, однако, слыша с некоторой периодичностью русскую речь, знают некоторые слова, кое-что могут различить на слух.

2. Подростки, у которых в семье только один русскоговорящий родитель (чаще всего – мать). Здесь ситуация сходная с первым случаем, с той только разницей, что такие дети слышат русскую речь гораздо реже (когда мама общается с бабушкой или с подругой по скайпу, когда бабушка приезжает в гости и т.д.)

3. Усыновленные дети. Это особая категория учащихся, которые были усыновлены в возрасте до 5 лет. Исходя из нашего небольшого опыта общения с данной категорией, дети, усыновленные испанскими семьями в раннем возрасте, вырастая, стремятся вычеркнуть русский язык из своего сознания, как бы намеренно «забыть» язык и, как следствие, все с ним связанное, вопреки стремлению приёмных родителей сохранить русский язык. Почему так происходит, нам до конца не ясно. Возможно, это связано с опасениями ребенка, что, если он будет говорить по-русски, то новые мама и папа его не поймут, не будут любить, отдадут назад. Иногда в основе лежат отрицательные психологические эмоции, пережитые в детском доме. Можно предполагать и иные факторы. Поэтому завоевание доверия этой категории учащихся, пробуждение у них желания к изучению языка – особая миссия, сложная и важная одновременно.

4. Дети из стран постсоветского пространства (Прибалтики, Украины, Армении, Грузии и др.), у которых оба родителя знают русский язык и изредка им пользуются. Во некоторых языках этих стран есть сходные с русскими звуки, например, шипящие, похожие слова. Поэтому данной категории учащихся многие вещи даются легче, чем иностранным студентам.

При выработке методов и приемов работы на уроке с подростками из этих групп нужно учитывать и то, что вместе с ними за одной партой могут оказаться и дети титульной нации, в нашем случае – испанцы. В отличие от учащихся – испанцев, дети, «утратившие язык» будут как бы «вспоминать» его, опираясь на конкретные языковые ситуации, звуковые, визуальные ассоциации и многое другое.

Детям, «утратившим язык», несколько проще дается говорение и аудирование, чем непосредственно испанцам.

Обоснование необходимости поиска специальных методов и приемов преподавания РКИ для данной группы учащихся.

Возникает вопрос, зачем же должны вырабатывать какие-то специальные методы и приёмы работы на уроке РКИ для данной категории учащихся?

Дело в том, что помимо того, что подростковый возраст априори связан с определённым протестным поведением ребенка как этапом становления личности, данные дети, как правило, активно сопротивляются необходимости учить русский язык. Почему это происходит?

Особенно сильно данный протест проявляется у детей из первых трех подгрупп. О подгруппе усыновленных детей я уже сказала. Скорее всего, в основе их нежелания учить русский язык лежит страх или негативные эмоции, пережитые в раннем детстве. Безусловно, изучение данной группы детей психологами и педагогами мне видится как крайне интересное и перспективное направление.

Большинство детей из 1-ой и 2-ой подгруппы не сформировались как билингвы именно вследствие определенных упущений со стороны родителей. Многие родители считают (а местные школы и психологи укрепляют их в данном мнении), что если ребенок переехал жить в другую страну, то нужно как можно быстрее и активнее учить язык страны проживания, а русский итак как-нибудь, когда-нибудь потом. Зачастую родители говорят, что у них

нет времени говорить с ребенком на русском языке, что они устают на работе, что так проще. Ведь родителям и самим бывает сложно переходить с одного языка на другой. В случае смешанных семей иногда бывает очень негативное отношение к изучению языка со стороны семьи одного из родителей, вплоть до принуждения другого родителя к отказу общения на русском языке с ребенком. Факторов много, но, так или иначе, в раннем возрасте у ребенка формируется, если можно так выразиться, слегка «презрительное» отношение к русскому языку, как к чему-то ненужному, иногда даже стыдному.

Когда родители спохватываются и приводят такого ребенка, утратившего русский язык, в центры дополнительного образования, то ребенок-подросток начинает активно сопротивляться.

Поэтому нам так важно на уроке не просто формировать интерес, учитывая специфику возрастной категории, но также способствовать формированию положительных эмоций, которые были бы связаны именно с употреблением русского языка. Проще говоря, дети должны научиться радоваться по-русски, переживать по-русски, любить по-русски, мечтать по-русски. Иначе они все равно откажутся изучать русский язык, если не сегодня, то через год или два.

Поиск методов и приемов преподавания РКИ в группах детей, «утративших язык». Инструменты пробуждения интереса к языку.

Я не являюсь методистом, поэтому я, скорее, хотела бы, оговорив необходимость данных методов, обратиться к коллегам с просьбой о поиске решения данной проблемы, выработке этих методов и приемов.

Среди инструментов пробуждения интереса к языку, я могу назвать участие в различных мероприятиях: праздниках, конкурсах. Вовлечь данных детей в участие в новогоднем празднике или Олимпиаде по русскому языку – дело крайне сложное. Это связано с их страхом и недоверием ко всему «русскому». Пожалуй, самый простой путь - это

русская кухня. Испечь вместе блины на масленицу, приготовить салат оливье – простые и эффективные инструменты преодоления различных психологических барьеров. Поэтому дни национальной кухни так популярны всегда среди студентов, изучающих иностранные языки.

Но на каждом уроке не станешь готовить салаты и печь торты.

Дети, утратившие язык, как правило, отказываются выступать на русских праздниках. Поэтому мы стремимся вовлечь их в проведения мероприятий, любыми способами: разрешаем подготовить номер не на русском, а на английском или испанском языке, если они не хотят выступать – приглашаем их работать волонтерами на празднике.

То же самое можно сказать и о конкурсах. У нас в Испании это Общеиспанская Олимпиада по русскому языку, где предусмотрен уровень «И» для иностранных учащихся 11-15 лет. Поездка на финал Олимпиады в Мадрид позволяет учащимся из разных городов познакомиться, увидеть, что таких детей, как они, много, что русский язык популярен, что дети стремятся его учить и совершенствовать. Сама атмосфера Олимпиады – атмосфера праздника русского языка, атмосфера доверия и дружбы очень важна для данной категории учащихся.

Однако преодолеть свои страхи и сомнения и поехать на финал даже тем, кто победил в школьном региональном туре, бывает крайне непросто. Зачастую дети отказываются. Тогда, по прошествии финала, мы обязательно показываем им фотографии и видео, стремимся сформировать интерес и желание участвовать в подобных мероприятиях.

Конечно, все вышесказанное никак нельзя отнести к методам и приемам работы на уроке, и тем не менее, я считаю важным упомянуть об этом, так как, мне кажется, основной вывод о специфике данных приемов я могу сделать, именно опираясь на то, о чем сейчас говорила.

Для данной категории учащихся очень важна персонификация языкового опыта как этап доверия к языку.

Поэтому им нужно как можно больше иллюстративного материала, связанного с личным опытом их сверстников сейчас и сегодня, из жизни их учителя, из жизни их города и их страны. Говоря на примере Испании, на уроке как можно чаще нужно говорить о том, что происходит в жизни самих детей, их города и их страны по отношению к России. Возможно, сейчас проходит какая-то выставка, приехал русский балет, проходит национальный конкурс по русской живописи, музыке, может быть, только что состоялась важная политическая встреча, а может быть в их школу и класс приехал новый ученик из России или к учителю приехали гости из Санкт Петербурга – все, что может заинтересовать подростка, сформировать положительные эмоции к русскому языку, должно быть использовано на уроке.

Как только дети поймут, что русский язык – это не страшно, интересно, не так сложно, как все говорят, что говорить на русском языке почетно и престижно, то данная группа учащихся начнет усваивать материал урока значительно быстрее, чем учащиеся титульной нации, как бы «вспоминая» утраченный в детстве язык.

Совершенно необходимы интересные пособия по РКИ именно для группы детей от 11 до 16 лет.

Одним из положительных примеров таких пособий я лично считаю учебный комплекс «Русский класс» Вохминой Л.Л. и Осиповой И.А., включающий учебник, рабочую тетрадь и диск.

Однако, надо понимать, что иногда авторы пособий, стремясь сделать учебник интересным и актуальным, включают тексты, которые сегодня и сейчас могли бы заинтересовать учащихся. К сожалению или к счастью, сегодня технологии развиваются столь стремительно, что данный текст устарел уже к моменту выхода учебника. Понятно, что через несколько лет такие тексты вызывают смех у детей, и, к сожалению, иногда способствуют закреплению презрительного отношения к русскому языку и к русским в целом.

Что же делать? Как сделать учебник одновременно современным и в то же время не устаревающим хотя бы на несколько лет вперед, вызывающим интерес и доверие у подростков, не только формирующим и отрабатывающим грамматические навыки, но и вызывающим удивление и восхищение перед Россией, желание учить русский язык?

Я не знаю ответа на этот вопрос, но, мне кажется, нужно больше знакомить детей с великими людьми России, влияние которых на мировую науку и культуру неоспоримо, чьи имена включены в учебники по истории, физике, химии всех стран. А также больше говорить со страниц учебника с подростками, как с равноправными членами общества, ставить перед ними вопросы, которые заставят их задуматься о вечных ценностях любви, дружбы, жизни и смерти, обсуждать темы, близкие данной возрастной категории.

Как мне кажется, именно преодоление некоего психологического барьера, завоевание доверия к русскому языку и через него к культуре России, ее истории, искусству, к русскому народу и есть наша основная задача в работе с подростками, утратившими язык.

Однажды достигнув этой цели, мы будем продолжать работу в группе, используя все стандартные методы и приемы.

В нашем учебном центре мы используем:

- работу в парах и небольших группах при изучении лексики и грамматики;
- проектную работу при изучении лексики;
- фронтальную и групповую работу при изучении фонетики;
- просмотр видео и прослушивание аудиоматериалов для развития навыков аудирования и при работе над лексикой;
- индивидуальную, парную и групповую работу при освоении навыков письма.

Дети активно и с удовольствием работают с видеокурсом МГУ «Время говорить по-русски», несмотря на то, что он ориентирован, в общем-то, на более взрослую аудиторию. Если бы было возможно создать подобный курс именно для

подростков, это, конечно, еще больше увеличило их интерес и помогло активизировать работу на уроке.

Думаю, бесценным инструментом изучения русского языка для всех возрастных категорий, наряду с гастрономией, является русская музыка, в частности, песня. Заставить подростков петь на публику чрезвычайно сложно, зато на уроке они вполне раскрываются в данном жанре. Здесь важно подбирать песни в соответствии с изучаемым материалом. Например, изучая глаголы, можно петь песню «Я на солнышке лежу», изучая тему «приветствие» - песню Красной Шапочки из одноименного кинофильма «А-а, здравствуйте, горы вот такой вышины» и т.д. Т.е. песня служит инструментом закрепления полученных знаний по данной лексической или грамматической теме. Думаю, было бы прекрасно, если бы в УМК по РКИ для подростков входил бы диск с подборкой песен и отрывков из мультфильмов и кинофильмов именно исходя из данного критерия.

Отдельно нужно сказать о формировании навыков письма на русском языке у подростков. Различие печатных и письменных букв является дополнительной сложностью и, как следствие, предлогом для отказа изучать русский язык. Как сделать письмо увлекательным и интересным? Одним из удачных примеров я считаю пособие «Русский язык: графика, орфография, лексика. Рабочая тетрадь» С.А. Ильиной и И.С. Ивановой.

В пособии очень хорошо отрабатывается соотношение печатных и письменных букв.

Особенно важно наличие самостоятельных проверочных работ после каждого раздела, позволяющих учащимся убедиться в том, как много они уже выучили, что поднимает их самооценку и мотивирует к изучению языка.

Выполняя задания по письму на уроках, мы всегда стремимся, чтобы они, во-первых, были связаны с темой урока, не были однообразными и скучными для подростков. А, во-вторых, на начальных этапах мы настаиваем на проговаривании вслух того, что дети пишут

и на последующем прочтении того, что они написали. Умение прочесть письменный текст – еще один важный навык, который зачастую либо просто игнорируется, либо очень слабо отрабатывается в пособиях.

Подводя итог, я хотела бы вновь обратиться к коллегам-методистам с призывом о необходимости разработки УМК именно для подростков, изучающих русский язык как иностранный за рубежом.

Последнее о чем я бы не могу не сказать, это международное сертификационное тестирование для детей-билингвов ГИРЯ им. А.С.Пушкина. В Испании мы впервые провели данное тестирование в апреле 2017 года, а буквально недавно наша организация вошла в партнерскую сеть Института Пушкина. 4 ноября 2017 года детям, прошедшим тестирование, в торжественной были в присутствии представителя мэрии города Аликанте были вручены международные сертификаты.

Сама подготовка к тестированию является мощным стимулом для подростков к изучению русского языка. А сайт «Русский язык для наших детей» - великолепным механизмом как для подготовки к тестированию, так и для изучения русского языка. Сайт постоянно пополняется новыми интересными материалами. К сожалению, он не учитывает возрастные особенности подростков, старше 12-13 лет, и ориентирован только на двуязычных детей.

Я очень надеюсь, что подобное тестирование и схожая платформа будут разработаны и для иностранных учащихся–подростков 11 – 15 лет. Буду очень рада, если представится возможность сотрудничества в данном направлении.

Lavrova Olga Valentinovna, the Center of Russian language and culture "Sail", Alicante, Spain

THE SPECIFICITY OF THE METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE AUDIENCE OF CHILDREN AGED 11-15 YEARS WHO HAVE LOST MOTHER TONGUE

Лапошина Антонина Николаевна, Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина, Москва
antonina.laposhina@gmail.com

АВТОМАТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТА ПО РКИ

В статье описана концепция системы автоматического определения уровня сложности текстов по РКИ с использованием машинного обучения, её возможности и примеры работы.

Ключевые слова: *сложность текста; удобочитаемость; уровни владения РКИ.*

Введение в проблему

Проблема определения сложности текстов, их категоризации, изучается ещё с начала двадцатого века. Вместе с появлением возможностей оперировать большими объемами данных и задействовать механизмы машинного обучения, интерес к этой теме снова растет, а сфера применения – расширяется: помимо школьного образования, тема определения сложности текста встречается и в исследованиях по доступности и ясности государственных документов [5], и в сфере преподавания иностранных языков [3,4]. В настоящей работе будет описан опыт создания системы автоматической оценки сложности текстов для преподавания РКИ.

Оценка сложности русских текстов как иностранных

Чтение занимает важнейшее место в процессе обучения иностранному языку, правильно подобранные материалы способствуют как усвоению лексики и грамматики, так и повышению интереса к обучению в целом. На наш взгляд

существует несколько особенностей, отличающих понятие сложности текста в контексте преподавания иностранных языков:

1. Наличие понятной шкалы. В нашем исследовании предлагается принять за шкалу сложности текстов их соответствие общепринятым в методике уровням владения иностранным языком, входящих в европейскую структуру языкового тестирования ALTE: 6 уровней от A1 до C2. К плюсам этой шкалы можно отнести свободу от таких субъективных категорий, как класс/возраст/количество лет обучения.

2. Наличие регламентирующих документов. Для вышеуказанных уровней существуют специальные нормативные документы (государственные стандарты владения русским языком как иностранным), содержащие в себе минимальные обязательные требования, определяющие цели и содержание обучения на каждом конкретном уровне. Подобные материалы очень ценны в изучении сложности текста, поскольку в них зафиксированы формальные требования к текстам (количество слов, процент незнакомой лексики), их тематика, уровень знания морфологии, грамматики и синтаксиса на этом уровне.

3. Грамматика: понятия падежа, времени и вида глагола совершенно естественны для носителей, представляют сложность для иностранцев, изучающих русский язык. Так, например, Neilman et al. в своей работе [2] приводят результаты эксперимента для английского языка, в ходе которого добавление грамматических признаков принесло бóльший прирост точности в коллекции текстов как иностранных – 22% против 7% как родных).

4. Лексика. Если словарный запас школьника зависит от множества факторов – семьи, интересов и способностей ученика, то лексический запас человека, изучающего иностранный язык, более предсказуем: большинство учебных комплексов ориентируется на лексические минимумы, предназначенные для этого уровня.

Технология создания

Проблема автоматического определения сложности текста с точки зрения компьютерной лингвистики становится классической задачей построения предсказательной модели на основании обучения на тренировочном корпусе текстов и наборе признаков. Для обучения нашей модели был собрана коллекция около 600 текстов, взятых из текстотеки ЦМО МГУ и учебных пособий, в методической справке которых был указан уровень владения языком, для которого он предназначен. В качестве лингвистических признаков были использованы:

- Традиционные метрики текстов (такие как средние и медианные длины слов и предложений, процент слов длиннее 4 слогов и др.).

- Признаки на основе формул читабельности. Были выбраны пять наиболее широко используемых в англоязычном мире формул для оценки сложности текстов: формула Флэша-Кинкайда, Колман-Лиану, Дэйла-Чалл, SMOG и Automated Readability Index.

- Лексические признаки. Доля слов в тексте, входящих в лексические минимумы по РКИ и различные списки Частотного словаря современного русского языка[8].

- Грамматические признаки. Для подсчета грамматических признаков была использована программа Mystem. Считалась доля того или иного грамматического признака 1) во всем тексте 2) в предложении. Например, признак «Доля именительного падежа во всем тексте», или «Количество существительных на предложение»

- Семантические признаки. Вслед за Я. Микком [6], берем за основу предположение, что на сложность может влиять доля абстрактной лексики в тексте. Мы использовали списки слов из семантической иерархии ABBYY COMPRENO с семантемами (своеобразными семантическими метками), характеризующими существительные с точки зрения абстрактности/конкретности.

Всего было использовано около 150 признаков для каждого текста. В Таблице 1 приведены 10 наиболее успешных признаков из разных категорий. Лидирующие позиции в этом списке заняли лексические признаки (лексические минимумы и частотные списки слов), что подтверждает нашу гипотезу о большом влиянии лексики на сложность русского текста как иностранного. Среди частотных списков наиболее информативными оказались «медианные» списки, от 300 до 10000 слов, слишком маленькие и слишком большие оказались не так эффективны.

Признак	Коэффициент
Доля слов, входящих в лексический минимум A2	0.81
Формула SMOG	0.66
Средняя длина предложения	0.62
Доля слов, входящих в топ-10000 по частотности	0.59
Доля слов длиннее 4 слогов	0.58
Доля слов с частотой более 5 IPM	0.56
Доля слов в именительном падеже	0.55
Доля абстрактных слов	0.55
Средняя длина слова	0.52
Количество знаков пунктуации в предложении	0.48

Таблица 1. Подсчет корреляции лучших в своих категориях признаков (коэффициент рассчитан по Пирсону)

Большую корреляцию также показали формулы читабельности и традиционные метрики текста. Грамматические признаки показали свой вклад в понятие сложности текста, хотя их коэффициенты оказались и не так велики.

Пример работы модели

Для демонстрации работы предсказательной модели был выбран текст из сборника «Тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень», текст №2 о Ю.А. Гагарине [7].

Уровень текста: [2.71334516] [A2-B1]
 Слов: 352, норма 900
 Комментарий: чтение должно занять до 10 минут
 Средняя длина слова: 5.57
 Средняя длина предложения: 8.38
 Лексическая сложность: 4.5
 Структурная сложность: 2
 Слов нет в словаре, может быть, опечатка? : set(цуп)
 Низкочастотные слова: set('военно-воздушный', 'байконур', 'объехать', 'космодром', 'выносливость')
 Процент незнакомых слов: 18%
 Слова, не вошедшие в лексический минимум для B1: {'риск', 'виток', 'существо', 'всемирный', 'космодром', 'белка', 'полет', 'рост', 'планета', 'подавать', 'военно-воздушный', 'вес', 'любимец', 'авиационный', 'проживать', 'красота', 'цуп', 'понадобиться', 'слава', 'конструктор', 'реакция', 'гибель', 'удачный', 'трагически', 'стрелка', 'благополучно', 'объехать', 'байконур', 'прерываться', 'ракета', 'выдерживать', 'учитываться', 'выносливость', 'управление', 'отряд', 'выращивать', 'парень', 'старт', 'доброволец', 'солнечный', 'потрясать', 'действовать', 'настоящий'}

В целом модель адекватно оценивает текст как чуть ниже B1 из-за маленького объема и простоты синтаксиса, сложность же лексики, напротив, выше нормы, для B1 нормой является 5-7 % незнакомых слов. Там, где результат сравнивается с нормой, используется информация из государственных стандартов для данного уровня. К недостаткам нашей системы можно отнести отсутствие учета словообразовательной информации (например, слово «солнечный» ученики такого уровня должны понять, зная «солнце», имеющееся в лексическом минимуме). Кроме того, автоматический анализатор морфологии может ошибаться (например, не распознал Белку и Стрелку как имена собственные). Эти недостатки планируется исправить в будущем. Ниже приведены несколько примеров оценки неадаптированных текстов из сети Интернет:

Источник текста	Уровень	Средняя длина предложения	Средняя длина слова	Процент слов из лексич. минимума B2	Процент абстрактной лексики
Народная сказка "Маша и медведи"	3.2 (B1)	8.5	4.8	80%	29%
Статья из блога про путешествия (ок. 1 тыс. слов)	3.9 (B1-B2)	12.17	5.1	82%	60%
А.П.Чехов. "Общее образование"	4.1 (B2)	11	4.8	78%	44%

Типовой договор на аренду квартиры	5.5 (C1-C2)	9.4	6.3	63%	77%
Л.Н. Толстой. "Анна Каренина" (отрывок ок. 3 тыс. слов)	5.8 (C1-C2)	22.9	5	79%	48%
Правила пользования московским метрополитеном	6.5 (C2)	10.2	6.8	67%	66%
В. Набоков. "Лолита" (отрывок ок. 3 тыс. слов)	6.9 (>C2)	23.4	5.5	71%	54%

В настоящее время создан рабочий прототип модели для автоматического определения сложности текста по РКИ. Такая модель может использоваться для повышения удобства подготовки материалов к уроку, подбору текстов для пособий и сертификационных тестов (здесь наиболее важно соответствовать государственному стандарту), а также для помощи в проверке существующих пособий на соответствие заявленному уровню.

В качестве направлений дальнейшей работы, мы рассматриваем подключение словообразовательной информации, идентификации идиом и коллокаций, поиск синтаксических признаков, оказывающих влияние на сложность русского текста как иностранного. Также планируется создание браузерной версии нашего анализатора текста для открытого использования.

Литература

1. Collins-Thompson K. Computational assessment of text readability: a survey of current and future research. Special issue of International Journal of Applied Linguistics, 2014, pp. 97-135
2. Heilman, M., Collins-Thompson, K. Combining Lexical and Grammatical Features to Improve Readability Measures for First and Second Language Texts. In Proceedings of HLT-NAACL.- 2007. p. 460–467.

3. Nasser Zalmout et al. Analysis of Foreign Language Teaching Methods: An Automatic Readability Approach. Proceedings of the 3rd Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications (NLPTEA2016), 2016.

4. Sharoff S., Svitlana Kurella, and Anthony Hartley. Seeking needles in the web's haystack: Finding texts suitable for language learners. In Proceedings of the 8th Teaching and Language Corpora Conference (TaLC-8), 2008.

5. Дружкин К.Ю. Метрики удобочитаемости для русского языка. Выпускная квалификационная работа, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва, 2016.

6. Микк, Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981.

7. Тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – Екатеринбург, 2007.

Laposhina Antonina Nikolaevna, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

AUTOMATIC APPROACH TO TEXT DIFFICULTY MEASUREMENT FOR RFL

This paper presents a concept of an automatic reading difficulty measurement for RFL, based on machine learning algorithms. Examples of use are discussed.

Key words: *readability; text complexity; reading difficulty; RFL.*

Лебедева Мария Юрьевна, заведующий проектной научно-исследовательской лабораторией инновационных средств обучения русскому языку, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
MYLebedeva@pushkin.institute

ЦИФРОВАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ РКИ: НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена некоторым последствиям цифровизации в сфере изучения и преподавания русского языка как иностранного. Речь идет о усилении роли виртуального общения в коммуникативной практике современного человека и, как следствие, важности учета этой формы коммуникации в обучении РКИ. Также обсуждаются перспективы использования больших данных, таких как корпуса текстов и накопление цифрового следа в онлайн-курсах.

Ключевые слова: *цифровизация; лингводидактика; РКИ; корпус; интернет-общение; онлайн-курс; большие данные.*

Сфера изучения и преподавания иностранного языка, как, пожалуй, и любая другая научная и прикладная отрасль, претерпевает серьезную трансформацию, обусловленную цифровой революцией. Этим термином описывают, как правило, масштабные процессы распространения информационных технологий, которые приводят, в частности, к удешевлению цифровых устройств, многократному росту объема цифрового контента, накоплению больших данных о цифровом следе пользователей. Наиболее очевидным последствием цифровизации в сфере лингводидактики является повсеместное распространение технологий электронного обучения. Современные электронные ресурсы по русскому языку уже сейчас образуют целую экосистему, в которой

есть место и онлайн-курсам для самостоятельного изучения русского языка, и средствам, сопровождающим очный или смешанный учебный процесс, и ресурсам, предназначенным для преподавателей русского языка. Не останавливаясь в данной статье на вопросах теории и практики создания и внедрения цифровых средств обучения русскому языку, мы осветим другие, реже освещаемые аспекты влияния цифровой революции на лингводидактику РКИ.

Изменение коммуникативных практик: к вопросу отбора языкового материала

Цифровизация всех сфер жизни внесла серьезные изменения в коммуникативные практики современного человека. Значительная часть общения сейчас происходит в цифровой среде, часто – в письменных жанрах, изоморфных устной речи (переписка в чатах, комментарии в социальных сетях и на форумах, неформальные электронные письма и пр.). Некоторые лингвисты рассматривают общение в интернет-среде как одну из форм речи, наряду с устной и письменной (например, [1]), некоторые предлагают выделять особый функциональный стиль речи – стиль виртуального, или интернет-общения. Вторая точка зрения на природу интернет-общения кажется нам более уязвимой: цифровая коммуникативная среда представляет собой разнотипное пространство текстов, созданных с различными целями, в различных сферах общения. Системообразующими факторами цифрового общения являются канал коммуникации, специфические характеристики коммуникантов, особая семиотическая – мультимодальная – природа сообщений.

Говоря об изменениях в практике преподавания русского языка, важно отметить, что именно интернет-среда зачастую становится для иностранных учащихся пространством для первой коммуникации на русском языке: многие находят русских собеседников в социальных сетях, берут онлайн-уроки по русскому языку, оставляют комментарии к интересному контенту на русском языке. Основываясь на положениях коммуникативного подхода, выстраивающего

систему на основе реальных коммуникативных ситуаций и условий общения, логично включать обучение цифровой коммуникации на русском языке в содержание программы по РКИ.

Попытку такого включения мы можем наблюдать в некоторых учебниках и учебных пособиях: как правило, она заключается в трансформации некоторых «классических» устных и письменных жанров в жанры онлайн-общения: участники учебного диалога договариваются о встрече в смс-переписке, личное или деловое письмо оформлено как email. При этом особенности функционального языка интернета не оказываются в фокусе внимания: в учебнике приводятся речевые формулы в ситуации очного знакомства, но не даются формулы для знакомства виртуального. При этом именно они, как было сказано выше, могут быть нужны для первых межкультурных контактов обучающихся в пространстве социальных сетей.

Крайне редко используется и методический потенциал некоторых креолизованных жанров интернета, таких как мемы, демотиваторы, эмодзи, а между тем, на начальном этапе обучения визуальная составляющая таких жанров может служить и дополнительной семантизации, и лучшему запоминанию языкового материала.

В связи с распространением нового канала коммуникации отдельного обсуждения заслуживает вопрос об обучении русской графике в виртуальной среде. В традиционной методике РКИ в рамках вводно-фонетического курса учащиеся осваивают русский прописной алфавит, и затем все письменные работы выполняют в рукописном варианте. Однако ситуаций, в которых современному человеку было бы нужно писать от руки, становится все меньше (это умение по-прежнему требуется при заполнении некоторых официальных документов и в ряде бытовых ситуаций). Тем временем освоение русской клавиатуры для изучающего русский язык оказывается критически важным: быстро и аккуратно печатать с использованием кириллической

раскладки требуется и для неформального общения в интернете, и для создания деловых и академических текстов.

На наш взгляд, вопрос о пересмотре принципов отбора языкового материала в курсе РКИ стоит остро. Формулируя задачу практического курса как обучение аутентичной речи в аутентичных ситуациях, нельзя не учитывать актуальные особенности коммуникации современного человека, значительная часть которой реализуется в цифровой среде.

(Большие) данные на службе РКИ

Возможность накапливать и анализировать большие объемы данных – одна из наиболее важных характеристик современной цифровой эры. В данной статье мы не будем подробно останавливаться на описании этого явления, а рассмотрим два – важнейших, на наш взгляд, – аспекта применения больших данных в обучении РКИ. Речь идет о корпусной лингводидактике и о цифровом следе обучающихся в онлайн-курсах.

Строго говоря, лингвистический корпус – это не обязательно большие данные. Корпусом называют электронную коллекцию специально отобранных и размеченных текстов [2]. В зависимости от целей, корпуса могут быть небольшими и узкоспециализированными, или, напротив, значительными по объему (ср. British National Corpus – более 100 млн. словоупотреблений, Национальный корпус русского языка – более 76 млн. словоупотреблений). Репрезентативный корпус отражает реальную картину использования языка в разных сферах и жанрах общения (например, цель НКРЯ – представить современный русский литературный язык во всем его многообразии). Как для исследователей, так и для практиков корпус является уникальным инструментом для изучения устройства и функционирования языка. Для нас особый интерес представляет использование корпусов для отбора языкового материала и создания новых учебных ресурсов. Если прежде было трудно избежать влияния языковой личности автора на содержание учебника по русскому языку, то сейчас,

основываясь на корпусных технологиях, появилась возможность разрабатывать учебные материалы с опорой на корпус, с учетом объективно измеримой частотности лексических и грамматических явлений, с использованием примеров из реальных текстов. Первые примеры реализации такого подхода применительно к русскому языку уже показывают свою эффективность, однако предстоит, на наш взгляд, системный пересмотр содержания программ по русскому языку как иностранному и как неродному с учетом достижений корпусной лингвистики.

Второй аспект, на котором мы хотели бы остановиться, – это перспективы использования данных об обучении в цифровой среде для развития лингводидактики как науки. Данные об обучении пользователей на онлайн-курсах могут стать колоссальным эмпирическим материалом, который при помощи специальных программ может анализироваться, кластеризоваться и подвергаться научному осмыслению. Большой объем данных о прохождении электронных курсов РКИ (речь идет о сотнях тысяч учащихся на глобальных платформах открытого образования) при эффективно разработанном механизме накопления и выгрузке данных может уточнить положения теории РКИ, предложить ответы на дискуссионные вопросы и стимулировать лингводидактические открытия. Перспективы развития технологии больших данных в лингводидактике, на наш взгляд, связаны с неизбежными процессами автоматической индивидуализации и даже персонализации обучения языку, когда алгоритм выстраивает траекторию обучения специально для конкретного учащегося с конкретным уровнем, целями, интересами и родным языком.

Литература

1. Бергельсон М. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 1, 2002. С. 55–67.

2. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику: Электронное учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. Praha: Animedia, 2014. ISBN: 978-80-7499-067-0.

Lebedeva Maria Yuryevna, Head of the research laboratory for digital Russian language learning, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

DIGITAL REVOLUTION IN THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING: SOME LINGUISTICS AND METHODOLOGY ASPECTS

The article is devoted to some implications of digitalisation in the field of the Russian language learning and teaching. The increasing role of virtual communication in modern daily life is discussed, concluding that this form of communication should be incorporated in the Russian language curriculums and courses. Also, the prospects for applying «big data» in RFL learning, such as language corpus data and digital footprint extracted from online Russian language courses.

Key words: *digitalization; Russian as a foreign language; CALL; corpus; virtual communication; online course; big data.*

Лебедева Ольга Александровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород, Россия

lebedevaoa1981@mail.ru

Левичева Екатерина Владимировна старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород, Россия

e.levicheva@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СИНОНИМИИ НА УРОКАХ РКИ

В статье анализируется понятие «синонимия», описывается опыт работы с синонимами на уроках русского языка как иностранного.

Ключевые слова: *синоним; синонимия; иностранные студенты; русский язык как иностранный.*

Педагогическая практика показывает, что иностранные учащиеся испытывают значительные трудности при отборе лексического материала в процессе построения речи (даже при условии значительного запаса слов). В их сознании слова существуют в разрозненном виде: не осознаются существующие между лексическими единицами связи и отношения, порой отсутствует целостное представление о межуровневых отношениях языковой системы; не сформировано понятие о емкой картине системы языка и составляющих ее иерархию компонентах; слова и грамматические конструкции не воспринимаются в синонимической парадигме.

Проблема синонимии сложна, многогранна и актуальна для разных разделов языкознания: стилистики, лексикологии, грамматики. Синонимия пронизывает все уровни, составляющие

языковую систему, и может рассматриваться как явление, функционирующее на лексическом, фонетическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом ярусах языка. Однако всеми учеными отмечается важность изучения синонимических отношений между словами, т.к. помогает осознать иностранцам системный характер лексики.

Синонимия определяется как тип отношений между знаками языка на основе совпадения по основному значению. Признано, что синонимичность как свойство близких по значению слов, объединяющихся по какому-либо семантическому признаку, явление языковое. Оно дает возможность передачи содержания одного понятия несколькими языковыми средствами с близким лексическим значением – синонимами, которые отражают различного рода связи, имеющиеся в синонимическом ряду.

Синонимия предоставляют говорящему возможность выбора средств, необходимых для общения, восприятия речи, развития мышления, возможности речевого творчества, совершенствования речи. Механизмом регулирования этого выбора является чувство языка [1, с.27].

Процесс отбора соотносится со знанием и учетом некоторых факторов:

1) знанием о лексике, грамматике, словообразовании классов, к которому принадлежит слово;

2) понятием о свойственных слову всех особенностях названного класса и тех грамматических категорий, которые имеются в нем;

3) представлением о существовании и функционировании многочисленных связей и отношений как внутри языковой системы, так и за ее пределами, о степени употребительности слова.

Выбор слова связан с возможностями лексической сочетаемости: нельзя объединить в словосочетание слова «настать» и «начало», т.к. они близки по семантике. Значение каждого требует сочетаемости с единицами, составляющими высказывание.

Новое слово либо приспосабливается по форме к единицам предложения, либо «последние» подчиняются новому слову. Для правильного использования слов в речи, кроме знания значения, студентам необходимо разбираться в особенностях лексической, семантической, грамматической сочетаемости, т.е. способности соединяться друг с другом в тексте.

Билингуам сложно угадывать возможности сочетаемости слов трех типов: лексические, семантические и грамматические, т.к. границы нечетки. Лексическая сочетаемость носит внутриязыковой характер, а в художественных произведениях границы лексической сочетаемости расширяются: сказывается переносное словоупотребление.

Выбор языковых средств при построении высказывания обусловлен знанием лексики, грамматики, возможностей лексико-синтаксической и лексико-стилистической сочетаемости, а также осознанием отношений между словами, эквивалентными по значению. Следовательно, необходим поиск пути, обеспечивающего изучающим русский язык как иностранный основу для мотивированного отбора языковых средств в соответствии с нуждами общения в различных сферах.

Именно работа с синонимическими рядами позволяют найти более адекватное выражение мыслей и чувств, истолковать непонятное, придать речи нужную окраску. Работа с синонимами формирует навык отбора языкового материала, позволяет изучающим русский язык как неродной из избыточных языковых средств выбрать наиболее точно выражающее мысль и отношение к предмету речи.

Выбор слова и характер его расположения в тексте определяется стилистической и экспрессивной окраской речи. Кроме того, цель высказывания диктует необходимость включения того или иного средства в контекст. Выбор его соотносится с личностными особенностями субъекта речетворчества, его индивидуальным опытом, уровнем знания языка, интуицией, образованностью, самостоятельностью мышления, творческой одаренностью [2, с.94].

Однако углубленное изучение и осмысление явления, возможностей, назначения и употребления синонимических средств на определенном этапе трансформируется в способ познания языка и способствует формированию определенного уровня коммуникативной компетенции, особенно в условиях освоения языка как неродного.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит главная задача – сформировать у учащихся умение осуществлять отбор лексической единицы из синонимического ряда при построении собственного высказывания. Синонимические ряды могут формироваться по разным принципам. Одним из способов представления синонимии как важного грамматического явления может служить происхождение и стилистическая окраска. Соответственно предвосхищать работу с синонимами должна информация о неоднородности лексического состава русского языка. Это способствует, во-первых, расширению лексикона обучаемых, а во-вторых, показывает систему синтагматических и парадигматических связей внутри лексического уровня русского языка.

Основным требованием к словам, входящим в синонимические ряды, является также частотность и способность стать иллюстративным материалом для дальнейшего изучения. Сначала учащимся предлагается работа с таблицей, которая включает синонимические ряды, где слова определены с точки зрения происхождения. Необходимо отметить, что в синонимические ряды, с которыми работают учащиеся, входят не все синонимы языка. Это вызвано несколькими причинами. Во-первых, тем, что у многих слов трудно безошибочно определить происхождение, а этимологические словари не дают однозначного ответа. С методической точки зрения нам важно, чтобы учащиеся, работая с таблицей, могли увидеть наиболее очевидные признаки слов разного происхождения. Во – вторых, критерием отбора слов является вхождение его в лексическую основу русского языка, поэтому свой выбор мы согласовывали с учебным словарем «Лексическая основа

русского языка» под ред. В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1984. По горизонтали дается синонимический ряд, причем у доминанты определяется лексическое значение по Толковому словарю русского языка (авторы С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова), чтобы было понятно, по какому значению происходит синонимизация.

Учащиеся должны уловить подвижность и сложность лексического состава языка, потому что разговорная речь – это всегда выражение определенного отношения к произносимому. А, как известно, речь иностранцев зачастую изобилует стилистически нейтральными конструкциями, что делает ее бедной, а говорящих – далекими от проникновения в языковой менталитет русских людей.

Литература

1. Лебедева, О.А. Методика формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучения общеславянской лексики в курсе «История русского языка» / О.А. Лебедева // Казанский педагогический журнал. - 2009. - №6. - С.26-33.

2. Левичева, Е.В. и др. Феномен «лингвистическая креативность» в современной психолого-педагогической науке/ Е.В. Левичева, Е.Е. Щербакова// Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2012. – №4. – С.93-101.

Lebedeva Olga Aleksandrovna, Ph.D., Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Nizhniy Novgorod State Architecture and Civil Engineering University, Nizhniy Novgorod, Russia

Levicheva Ekaterina Vladimirovna, Senior Teacher of Russian as a Foreign Language Department, Nizhniy Novgorod State Architecture and Civil Engineering University, Nizhniy Novgorod, Russia

USING METHODOLOGICAL POTENTIAL OF SYNONYMY AT THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article examines the concept of "synonymy" and describes work experience with synonyms at the lessons of Russian as a foreign language.

Key words: *synonym; synonymy; foreign students; Russian as a foreign language.*

Лисик Лариса, учитель русского языка как второго родного, Отдел родных языков, муниципалитет г. Уддевалла, Швеция
larisa.lisik@uddevalla.se

ЧИТАЕМ И ПЕРЕСКАЗЫВАЕМ СКАЗКИ – НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ КРУГА

Модель круга – педагогическая модель, базирующаяся на обучении создания текстов различных жанров в коллективном обучении. Учитель и ученики совместно, на протяжении всего процесса работы над создаваемым текстом, дают оценку тексту и определяют, что конкретно и каким образом можно изменить в тексте.

Ключевые слова: коллективное обучение, чтение, пересказ, создание совместных и индивидуальных текстов.

Модель, разработанная П. Гиббонс, называется моделью круга в преподавании и обучении. [2] Модель состоит из четырех фаз, или шагов:

1. Сбор информации о выбранной теме, жанре, направлению или области.
2. Изучение уже существующих в текстов.
3. Создание совместного текста.
4. Создание индивидуального текста.



Рис. 1 Модель круга [3, 15]

Красной нитью сопровождает работу постоянное, совместное участие учителя и учеников в обсуждении стратегии, структуры и изменений в тексте. Смысл в том, чтобы во время трех фаз ученик обрел необходимые знания и навыки для создания собственного текста.

Я использую эту модель при обучении школьников связной речи письменной устной речи. В зависимости от возраста и уровня владения языком (должна подчеркнуть, что я работаю с двуязычными детьми, для которых русский является вторым родным и уровень владения языком очень варьирует), мы работаем над пониманием содержания текста, пересказом, сравнением нескольких текстов, созданием совместного текста и, наконец, индивидуального текста.

Здесь пойдет речь о работе по данной модели с младшими школьниками, на примере чтения сказок.

Мы начинаем с чтения вслух. Я выбираю сказку с большим количеством иллюстраций, например, возьмем сказку «Жихарка». [4]



Как только мы начинаем работать с текстом, я «приглашаю» к нам помощников, знакомых моим ученикам – Гадалку (Spågumman), Детектива (Detektiven) Художника (Konstnären), Журналиста (Reportern) и Ковбоя (Cowboyen). [5]



Рис. 2 Стратегии чтения. [6]

Мы все гадалки, когда я показываю книгу или иллюстрации сказки, дети предполагают, о чем сказка, кто в ней главный герой и т. д. Во время чтения мы все детективы: находим незнакомые или непонятные слова, выписываем или подчеркиваем их и выясняем их значение. Мы также журналисты: задаем вопросы к тексту.

На следующем уроке мы пересказываем содержание сказки. Сначала мы пересказываем вместе: я задаю наводящие вопросы, дети отвечают. Затем я пересказываю еще раз для того, чтобы всем без исключения было все понятно. Для особой наглядности и чтобы облегчить детям их последующий самостоятельный пересказ, я пишу на доске опорные слова к тексту сказки. Теперь дети пересказывают сказку самостоятельно. Они могут работать парами или в небольших группах.

Следующий шаг модели – построение совместного текста. Мы начинаем работу с определения количества предложений в нашем будущем тексте. Повторюсь, что речь идет о работе с детьми, языковой уровень которых очень различен. Важно, чтобы все дети чувствовали свою причастность к работе. Например, мы решили, что наш текст будет состоять из десяти предложений.

Затем каждый из детей говорит по одному предложению, а я их записываю на доске или компьютере. По ходу создания текста мы говорим о правописании, пунктуации, строении предложений. Учащиеся активно участвуют в дискуссии,

задают вопросы, предлагают свои идеи создания текста. После того, как текст готов, я распечатываю его и дети начинают его иллюстрировать.

На следующем уроке мы смотрим мультфильм по прочитанной сказке. Опять наши помощники (Гадалка, Детектив, Журналист) с нами и мы работаем по тому же принципу, что и с текстом: предполагаем о чем мультфильм, находим незнакомые слова, выясняем их значение, задаем вопросы к фильму. Затем пересказываем содержание.



Картинка из мультфильма «Жихарка» [7]

Теперь можно сравнить содержание сказки и мультфильма. Название, главные герои, события. Что одинаково, что – нет. Я задаю наводящие вопросы. Разумеется не всегда есть возможность прочитать несколько вариантов плюс посмотреть мультфильм (или опять несколько вариантов) одной и той же сказки. Однако, если есть такая возможность, это очень помогает в развитии речи детей. Пересказ и сравнение содержания произведения или фильма способствуют расширению словарного запаса учащихся, развитию их умения выражать свои мысли, свободно говорить.

Итак, мы подошли к заключительной, четвертой фазе, описываемой модели – создание индивидуального текста. Мы все делали вместе: читали, находили незнакомые слова и выясняли их значение, писали опорные слова,

пересказывали, сравнивали, иллюстрировали сказку. Теперь, когда учащиеся должны сами создать текст, у них есть достаточно навыков, чтобы справиться с поставленной задачей без особых проблем. Принимая во внимание уровень владения языком, если вы, как педагог, видите, что дети пока не справятся с заданием, можно остановиться на том, что дети работают парами или небольшими группами. В качестве создаваемого текста может быть продолжение сказки или ее пересказ. Если мы работаем с продолжением сказки, то новым для детей будет то, что теперь в центре нашего внимания – наша фантазия о главных героях прочитанной нами сказки или просмотренного мультфильма.

Процедура работы, как и раньше, дети уже умеют начинать с опорных слов и потом строить предложения из них. Мы пишем, распечатываем, иллюстрируем и показываем всему классу готовые произведения.



Литература

1. <https://murzim.ru/nauka/psihologija/vozrastnaja-psihologija/27163-problema-obucheniya-i-razvitiya-v-rabotah-ls-vygotskogo-ponyatie-zony-blizhayshego-razvitiya-problema-senzitivnyh-periodov.html>

2. Gibbons P. Stärk språket, stärk lärandet – Språk- och Kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. – Uppsala: Hallgren & Fallgren. 2006. – 230 c.
3. Hedeboe Bodil & Polias Johan. Genrebyrån. – Uppsala: Hallgren & Fallgren. 2008. – 356 c.
4. <http://www.planetaskazok.ru/rusnarskz/zhiharkarusskz>
5. Westlund, B., Att undervisa i läsförståelse. – Natur & Kultur Akademisk. 2012. – 355 c.
6. Södergren M. Fixa läsningen – läsförståelse. – Stockholm: Liber., 2014. – 66c.
7. <http://myltrus.beon.ru/4825-767-zhiharka-2006.zhtml>

Lisik Larisa, native language teacher in Russian, nit for mother tongue, Uddevalla municipality, Sweden

READ AND RETELL FAIRY TALES – BASED ON THE MODEL OF THE CIRCLE

The circle model is a pedagogical model, based on teaching the creation of texts of various genres in collective learning. Teacher and students together, throughout the process of working on the created text, give an evaluation of the text and determine what specifically and how to change the text.

Keywords: *collective learning, reading, retelling, creating collective and individual texts, formative assessment.*

Маймакова Алмагуль Дильдиновна, доцент, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Республика Казахстан
amaimakova@mail.ru

Кадырова Галина Рабиковна, доцент, Казахский национальный педагогический университет им. Абая Алматы, Республика Казахстан
rabikovna@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ КАЗАХСТАНА

Статья посвящена вопросу формирования полиязычной и поликультурной личности студентов-репатриантов Казахстана. Привлечение современного языкового материала и использование интерактивных технологий предусматривает обучение русскому языку как компоненту полилингвальной языковой способности.

Ключевые слова: *русский язык; студенты-репатрианты; социокультурный подход; полиязычная личность; поликультурная личность; интерактивные методы.*

Внедрение полиязычного образования в языковой стратегии «Триединство языков», предложенной главой государства Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым, становится одним из важнейших направлений на современном этапе развития страны. Казахско-русское двуязычие, казахско-русские лингвокультурные параллели являются обязательным условием языковой подготовки студентов казахских отделений как будущих специалистов в различных отраслях науки, позволяющим направлять процесс языкового образования на приобщение обучающихся к новому (неродному) для них средству общения, на познание ими чужой

культуры и осмысление собственных лингвокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам.

В связи с чем значительно возрастает роль общеобязательной дисциплины «Русский язык» на неязыковых факультетах вузов. Русский язык в данном случае выступает как средство повышения коммуникативной компетенции и личностно-профессионального развития студентов и необходимое условие успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы.

В этом контексте языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов особое направление представляет работа со студентами-представителями казахских диаспор из дальнего и ближнего зарубежья. В работе с ними мы избираем методику русского языка как иностранного, которая, впрочем, имеет свои выраженные особенности в нашем случае. С одной стороны, указанная категория студентов свободно владеет государственным (казахским) языком страны, хорошо знает исконные казахские обычаи и традиции, с другой стороны, ей незнакомо современное социо- и лингвокультурное состояние Казахстана, в котором свое определенное место занимает и русский язык. Поэтому обучение русскому языку студентов-репатриантов в разработанном авторами учебном пособии [1] построено на *социокультурном подходе*. Такой подход, на наш взгляд, позволяет совместить две задачи: с одной стороны, изучить русский язык, с другой – через язык поближе познакомиться с социокультурными особенностями современного Казахстана, с сегодняшней лингвокультурной ситуацией в казахстанском обществе, что поможет молодым репатриантам адаптироваться к социокультурным реалиям Казахстана начала XXI века и успешно интегрироваться в современную казахстанскую действительность.

Структура и содержание настоящего учебного пособия представляет в практическом преломлении концепцию языкового образования студентов-репатриантов, отвечающую

запросам современного образовательного процесса, условиям кредитной системы обучения в Республике Казахстан.

В предлагаемом учебном пособии каждая лексическая тема начинается с фонетической разминки, направленной на отработку навыков произношения трудных звуков русского языка. Данный вид работы основан на сопоставлении двух языков (русского и казахского). Такая форма работы способствует снятию трудностей овладения русским языком и преодолению интерференции, которая особенно ощутима на начальном этапе обучения.

Следует отметить, что отбор текстового материала для данного учебного пособия проводился с учетом языковой подготовленности студентов, их социально-психологических и национальных особенностей, интересов и индивидуальных возможностей. В пособии реализуется мысль о том, что современный текст – это не только источник информации, а прежде всего, содержательный материал всего учебного процесса по русскому языку в казахской аудитории. Поэтому система текстов, предложенная нами, охватывает темы с учетом их лингвокультурологической ценности, определяемыми их познавательной ценностью и национально-культурной значимостью («Статус русского языка в Республике Казахстан», «Я сделаю все, чтобы люди узнали Казахстан», «Наурыз», «Масленица» и др.).

Лексико-грамматические задания строятся в данном пособии на основе интерактивных методов и приемов: *ситуативные реплики, диалоги, работа в группах, коммуникативные тренинги, рефлексия* и др. Ср.:

1) Объединившись в группу из 3-5 человек, выберите тему, обсудите ее в группе и коллективно защитите выбранную тему (предварительно распределив между членами группы фрагменты-подтемы общего выступления).

Темы для обсуждения:

1. Что объединяет праздники Наурыз и Масленица?
2. Какие различия существуют между праздниками Наурыз и Масленица?

Готовя своё выступление, используйте формы речевого этикета «Выражение своей точки зрения».

- Объективно оцените свою работу в группе.

2) Прочитайте диалог. Составьте аналогичный диалог, заменяя выделенные слова другими, подходящими по смыслу. Употребите их в той же форме.

– Кто вы по национальности?

– Я *казашка*.

– Откуда вы приехали?

– Я приехала *из Монголии*.

– Какой ваш родной язык?

– Мой родной язык – *казахский*.

– Вы говорите по-русски?

– Немного. Я *хорошо* читаю и понимаю по-русски. Говорю ещё *плохо*.

– Вы давно изучаете русский язык?

– Нет, я изучаю русский язык *недавно*.

3) Дополните реплики.

– Когда вы приехали в Казахстан, давно или недавно?

– ...

– Как вы говорите по-русски, хорошо или плохо?

– ...

– В вашем ауле холодно зимой? Часто идёт снег?

– ...

4) Составьте ситуативные реплики.

Не согласитесь. Выскажите своё предположение.

Образец:

– Думаю, что изучить быстро русский язык невозможно.

– Нет, при большом желании и усердии возможно изучить русский язык. (Варианты ответов: *по-моему; я думаю, что; мне кажется; на мой взгляд*, и др.).

5) Составьте кластер на тему «Профессия».

Указанные формы работы направлены на совершенствование у студентов языковой, речевой и коммуникативной компетенций, которые позволят им полноценно участвовать во всех сферах и ситуациях коммуникации, владея нормами русского литературного

языка и системными представлениями о мире, зафиксированными в языке. Такой подход к языковому обучению способствует воспитанию целостной личности, способной строить новые коммуникативные отношения на межкультурном уровне.

Таким образом, данное учебное пособие – попытка совмещения обучения русскому языку с социокультурной адаптацией студентов-репатриантов к современным казахстанским реалиям, к его лингвокультурным особенностям и через обучение русскому языку оказание помощи молодым репатриантам в интеграции в казахстанское общество.

Изучение русского языка как неродного/инострannого в таком аспекте позволит успешно решить проблему формирования поликультурной и полиязычной личности – личности, способной выражать себя, национальный дух своего народа в гармоничном согласии с другими национальными культурами в рамках языковых союзов и в контексте всех человеческих языков.

Литература

1. Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Учимся говорить по-русски: учебное пособие для неязыковых и гуманитарных специальностей бакалавриата. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2013. – 215 с.

Maimakova Almagul Dildinovna, Associate Professor, Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Republic of Kazakhstan

Kadyrova Galina Rabikovna, Associate Professor, Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Republic of Kazakhstan

RUSSIAN LANGUAGE IN FORMATION OF THE MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL PERSONALITY OF STUDENTS REPATRIATES OF KAZAKHSTAN

The article is devoted to a question of formation of the multilingual and multicultural personality of students repatriates of Kazakhstan. The attraction of modern language material and use of interactive technologies provides training in Russian as a component of multilingual language ability.

Key words: *Russian; students repatriates; sociocultural approach; multilingual personality; multicultural personality; interactive methods.*

Макевнина Ирина Анатольевна, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета, Волгоград, Россия
makevnina_ira@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматривается специфика организации текущего контроля с учетом личностно-ориентированного обучения. Акцентируется внимание на магистральных функциях, формах и характеристиках текущего контроля. Анализируются требования, предъявляемые к текущему контролю.

Ключевые слова: *текущий контроль; лексико-грамматический материал; личностно-ориентированное обучение; базовые функции; рефлексия; аудирование; пролонгированная коммуникативная методика; констатирующий; стимулирующий контроль.*

В методике преподавания русского языка как иностранного контролю уделяется большое внимание. Традиционно контроль определяется как неотъемлемый компонент системы обучения, находящий отражение в методической, дидактической литературе и материально-технических средствах обучения.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три магистральных вида контроля: текущий, промежуточный, итоговый. По словам Хаврониной, текущий контроль выполняет систематическую контрольно-корректирующую функцию проверки и выполняет функцию обратной связи. Это самый распространенный вид контроля.

Организация текущего контроля при преподавании русского языка как иностранного является одним из важнейших элементов пролонгированной коммуникативной методики обучения. Данный вид контроля органично реализует принцип личностно-ориентированного обучения, так как позволяет обеспечить конкретную группу (или студента) оптимальными с точки зрения методики аудиторными и внеаудиторными заданиями.

Грамотный и планомерно организованный текущий контроль позволяет преподавателю решить комплекс важнейших профессиональных задач: дать оценку учебной деятельности иностранных студентов, выявить уровень закреплённости обучающей системы обучения с целью ее коррекции.

Текущий контроль проводится регулярно, в соответствии с планом прохождения лексико-грамматического материала. Формы и приемы текущего контроля весьма разнообразны; они зависят от вида занятия и этапа обучения и выполняют две базовые функции - контролирующую и обучающую.

На начальном этапе при проведении текущего контроля преподавателем задействованы как письменные, так и устные формы работы: разноуровневые лексико-грамматические задания, тестовые упражнения, ответы на вопросы, диалогические высказывания, ориентированные на конкретную ситуацию, подготовка монологических высказываний и ряд других заданий.

На продвинутом этапе обучения в систему текущего контроля могут входить как упражнения, направленные на проверку знания лексико-грамматического материала, так и ситуативные и коммуникативно-обусловленные речевые задания.

В методической литературе существуют следующие формы текущего контроля: индивидуальные и фронтальные; устные и письменные; одноязычные и двуязычные. Эффективной формой контроля устной речи является устная беседа, позволяющая выявить спонтанный речевой навык и автоматизм восприятия речи. Речевая содержательность

и грамматическая правильность речи могут быть проконтролированы с помощью письменной формы проверки. Устный контроль дифференцируется на фронтальный, проходящий под наблюдением преподавателя в виде вопросно-ответных упражнений и индивидуальный контроль, призванный выявить уровень владения монологической речью и включающий ответы на вопросы. Когда в беседу вовлекается группа, имеет место групповой контроль. Особого внимания заслуживает контроль навыков аудирования. Хавронина выделяет формы контроля аудирования с учетом различных показателей: а) по участию родного языка - одноязычный-двужызычный; б) по форме - устный-письменный; в) по функции - констатирующий, обучающий, стимулирующий; г) с использованием технических средств обучения и без использования ТСО.

Если говорить о формах контроля чтения и письма, то в методической литературе выделяют одноязычные (монологическая, диалогическая устная речь, чтение вслух) и двуязычные (перевод) формы контроля. Устная форма контроля может быть связана с проверкой техники чтения, а письменные формы включают, например, монологические высказывания о друге, о своей семье, о свободном времени, о родном городе и т.д.

К текущему контролю предъявляются определенные требования. По мнению С.Ф. Шатилова, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова, требования к контролю по русскому языку как иностранному должны заключаться в следующем: а) регулярность проверки - средство воспитания необходимости систематической работы над языком; б) всесторонность проверки - контроль всех видов речевой деятельности; в) дифференцированный подход в проведении контроля - учет трудностей усвоения или овладения материалом для данной категории учащихся или отдельно взятого ученика: выбор методики, форм контроля, адекватных субъекту, его возможностям; г) объективность контроля - наличие критериев оценки, сведение до минимума

субъективизма во мнении об учащемся; д) соблюдение стимулирующего воздействия оценки.

Текущий контроль обладает определенным набором характеристик: прозрачностью, системностью, рефлексией, планомерной работой над ошибками. Прозрачность подразумевает осведомленность иностранных студентов о сроках проведения контрольных работ и критериях оценивания. Системность способствует как проверке коммуникативных навыков иностранных студентов во всех видах речевой деятельности, так и организации проведения и составления контрольных материалов. Рефлексия помогает преподавателю и иностранным студентам методически корректно оценить результативность своей работы, учитывая фактор успеха \ неуспеха. При подведении итогов текущего контроля анализируются и исправляются ошибки.

Итак, текущий контроль как неотъемлемый структурный компонент обучения при преподавании русского языка как иностранного, позволяет оценить уровень эффективности системы обучения, проанализировать, а при необходимости подкорректировать контрольные материалы, их адекватность поставленным методическим задачам.

В рамках личностно-ориентированного обучения текущий контроль способствует созданию многоступенчатых заданий с учетом уровня способностей студентов и степенью усвоению ими учебного материала.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. – 2-е изд. Испр. И доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002 – 256 с.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак. вузов. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
3. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 198 с.

Makevnina Irina Anatolievna, associate Professor, Department of Russian language, Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

ORGANIZATION OF MONITORING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN ASAKA GIVEN THE STUDENT-CENTERED LEARNING

The specifics of the organization of the current control are considered taking into account the personality-oriented training. The attention is paid to the main functions, forms and characteristics of the current monitoring. The requirements for current monitoring are analyzed.

Key words: *current control; lexico-grammatical material; personality-oriented training; basic functions; reflection; listening; prolonged communicative technique; ascertaining; stimulating control.*

Макшанцева Наталия Вениаминовна, профессор, доктор педагогических наук, Заведующий кафедрой преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

makshan@lunn.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Профессионально ориентированное языковое образование в современных условиях базируется на антропоцентрической парадигме, в рамках которой язык рассматривается как «окно в духовный мир человека, в его интеллект, средство доступа к тайнам мыслительных процессов» [3, с. 3-12], как «дом бытия духа» и «пространство мысли» (Ю.С. Степанов).

При смене научных парадигм, как писал Томас Кун, меняется модель постановки проблем и их решений.

Осмысление современной парадигмы знаний, ее особенностей привело к формированию новых подходов в методике, среди которых доминантным признан культурологический.

Культурологический подход – это совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум... [2, с. 65]

Культурологический подход по-разному представлен в лингвострановедческом (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров,

С.М. Кулаева, Р.К. Миньяр-Белоручев, М.А. Нефедова, Т.И. Пальцева и др.), в диалоге культур (О.Ф. Васильева, О.Л. Кузнецова, Ю.Ю. Дешериева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, Л.И. Харченкова, Л.А. Шейман), коммуникативно-этнографическом (М. Вуган, С. Morgan), культурно-аксиологическом (И.Я. Анашкина), социокультурном (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, М.С. Каган, М.А. Богатырева, Е.Н. Гром, Л.Г. Кузьмина, И.И. Лейфа, Л.Д. Литвинова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, И.Г. Твердохлебова), лингвокультурологическом (И.И. Халеева, М.А. Суворова, И.А. Цатурова, В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин), лингвоконцептоцентрическом (Н.Л. Мишатица, А.Г. Сяхова), концептуальном (Н.В. Макшанцева) подходах. Особенным для него является то, что культура рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком.

Анализ подходов культурологического направления показывает, что культурный компонент в содержании обучения помогает ввести студентов в пространство иноязычной культуры, стимулируя их познавательную деятельность. Культурная ориентация проявляется в целях: обучение иноязычной культуре, соизучение языка и культуры, обучение языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур, владение языковой картиной мира.

Известно, что каждый язык – портрет национальной культуры, язык помогает познать национальную культуру. Взаимодействие языка и культуры часто характеризуется метафорами (рис. 1). Язык – это:

- орудие культуры, действительность духа, ипостась, хранилище культуры (В. фон Гумбольдт);
- фактор развития, условие существования культуры (К. Леви-Стросс);
- руководство к культуре (Э. Сеппер);



рис. 1

- путь культуры (А. Куприн);
- феномен, лик культуры (В. Маслова).

Поскольку язык и культура находятся в диалоге, в образовательных целях представляется продуктивной идея, согласно которой не существует раздельно языка и культуры, язык – есть органическая часть культуры, поэтому изучение языка и культуры должно осуществляться в единстве, в целостности. Конечно, на прагматическом уровне чужой язык можно выучить и вне культуры, но войти в мир иного / другого языка только на основе собственно языка, без культурного фона невозможно.

Культура наиболее широко представлена в виде социокультурного компонента, необходимого для формирования социокультурной компетенции (СКК). СКК – это знание универсальных культурных ценностей; знание системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов их проявления в моделях поведения людей, языковой картине мира, речевой практике; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при диалоге носителей разных культур; осознание социокультурных контекстов.

Следует особо подчеркнуть фактор контекстуализации. Суть его сводится к тому, что определенные коммуникативные сигналы активизируют у студента соответствующий им культурный фон, обуславливающий понимание ситуации и речевые тактики. Несовпадение культурных контекстов ведет к непониманию. Не случайно многие ученые подчеркивают роль культурного контекста и его влияние на успешную коммуникацию. Так, Шейлз считает, что социокультурная компетенция – это некоторая степень знакомства с культурным контекстом, а для Ван Эка социокультурная компетенция – это осведомленность о том, как социокультурный контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект лингвистических форм [1, 5].

Обучение социокультурным средствам общения – это обучение единицам языка, с помощью которых учащиеся знакомятся со страной, культурой, образом жизни,

менталитетом носителя языка и приобретают знания, навыки, умения, обеспечивающее возможность эффективного участия в межкультурном общении (З, с. 182)

Для формирования социокультурной компетенции при изучении РКИ необходимы фоновые знания, источниками которых определены:

- правила речевого поведения; формулы русского речевого этикета;
- русский национальный быт (дом, предметы домашнего обихода);
- русская национальная кухня (национальные блюда, способы их приготовления, продукты);
- изобразительное искусство (живопись, скульптура);
- русские традиции, праздники (Пасха, Новый год, День народного единства);
- русская национальная одежда (сарафан, валенки);
- художественная литература (писатели, поэты, их произведения);
- фольклор (поговорки, пословицы, песни, загадки);
- народные промыслы (матрешки, хохлома);
- универсальные и национально специфические концепты (жизнь, любовь, радость, милосердие и др.);
- прецедентные феномены (Козьма Минин, Евгений Онегин, «Поэт в России больше, чем поэт»);
- аутентичные тексты (высказывания носителей языка о своей культуре и отношении к ней, которые помогают понять менталитет народа).

Фоновыми знаниями пользуются в процессе речевого общения, они проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, могут в двух языках (русском и родном) полностью / частично совпадать или в одном из языков отсутствовать.

Наиболее ярко фоновые знания воплощены в культурных концептах. Поэтому эффективной единицей усвоения иноязычной культуры, системы ценностей, с нашей точки зрения, является концепт (ср.: логозпистема –

Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров и лингвокультурема – В.В. Воробьев). Концепт – смысловая интегративная единица, получающая выражение в языке и речи, имеющая национально-культурную специфику. Важно подчеркнуть, что концепт возникает в коммуникации, формируется речью, которая осуществляется не в сфере грамматики (грамматика включена в нее как часть), а в пространстве души, с ее ритмами, энергией, интонацией, смыслами [4].

Коммуникация – это вторжение в систему сознания языковой личности обучаемого, построение в его когнитивной системе определенной модели мира изучаемого языка, и чем правильнее будет выстроена эта модель, тем успешнее будет освоена конфигурация смыслов, заключенных в концептах русской культуры, с помощью которых можно формировать социокультурную компетенцию при изучении РКИ.

Социокультурная компетенция считается сформированной, когда студент не просто владеет знаниями и умениями, но и может ориентироваться в культуре и соотносимых с ней коммуникативных нормах общения, правильно интерпретирует явления культуры, использует эти ориентиры для выбора стратегий межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Project № 12: Learning and teaching languages for communication. Volume 1: Scope. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg. 1987. 77 p.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование. 2000. 272 с.
3. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 63. № 3. 2004.
4. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. Электронный ресурс: <https://books.google.ru/books?isbn=5457085902>.
5. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам: Проект №12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995.

6. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2012. 335 с.

Makshantseva Natalia Veniaminovna, Professor, Doctor of pedagogical Sciences, Head of the Department of teaching Russian as native and foreign, Nizhny Novgorod State linguistic University. N.A. Dobrolyubova, Nizhny Novgorod, Russia

**THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE**

Мальченко Виктория Андреевна, преподаватель русского языка как иностранного Университета г.Мачерата Мачерата, Италия
v.malchenko77@gmail.com

ПРЕПОДАВАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ПРИСТАВКАМИ НА УРОВНЕ А2 И В1 В ИТАЛОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена методическим аспектам преподавания приставочных глаголов движения для итальянских студентов на уровнях А2 и В1. Автором рассматривается поэтапное распределение материала (шесть этапов) и предоставляются методические рекомендации для каждого этапа.

Ключевые слова: *русские глаголы движения с приставками; методика преподавания РКИ; русский язык в Италии.*

Тему «Глаголы движения» можно по праву назвать второй по сложности темой для итальянских студентов после темы «Виды глагола». Основные трудности при изучении темы приставочных глаголов движения возникают в связи с отсутствием в итальянском языке для ряда глаголов разграничения на движение с помощью транспорта и без него, разнообразием лексических значений русских приставочных глаголов и соответственно передача этих значений различными итальянскими глаголами движения либо словосочетаниями, отсутствием категории вида глагола в итальянском языке, употреблением близких по значению приставочных глаголов в русском языке. Глаголы движения вызывают особую сложность у итальянских студентов на базовом уровне. Связано это с тем, что студенты должны усвоить 8 пар глаголов движения (идти-ходить, ехать-ездить,

бежать-бегать, плыть-плавать, лететь-летать, нести-носить, везти-возить, вести-водить) и познакомиться с основными глагольными приставками (по-, у-, в(о)-, вы-, при-, под-, от-, пере-). На первом сертификационном уровне основную трудность вызывает употребление видов глагола движения и смежные по значению приставочные глаголы. Для облегчения процесса усвоения большого количество материала необходимо вводить материал поэтапно и в концентриках (повторение усложняющимися порциями). Концентрическое расположение учебного материала по глаголам движения характерно для всех современных учебников и учебно-методических комплексов РКИ. Однако, количество упражнений, представленных в учебнике, часто является недостаточным для формирования грамматического навыка. При обучении лексике достаточно представить лексическую единицу около 25 раз в различных ситуациях для выработки лексического навыка, а для выработки грамматического навыка требуется гораздо больше времени (создание ориентировочной основы→закрепление материала→выход в речь). В связи с этим преподавателю следует обратить особое внимание на подачу материала и предусмотреть дополнительные упражнения, направленные на усвоение значений приставок и преодоление трудностей. При выборе дополнительных упражнений необходимо принимать во внимание их языковое содержание и коммуникативную значимость. Языковое содержание материала должно соответствовать теме урока, например, для темы «Город» подходят упражнения, связанные с прокладыванием маршрута, работой с картой города и т.п. Среди тем можно выделить следующие: «Мой день», «Город», «Путешествие», «Туризм».

Для студентов гуманитарного профиля обучения, владеющих русским языком в объёме базового уровня, является целесообразным включение в учебный план отдельного модуля, посвященного глаголам движения с приставками. Цель модуля – систематизация и обобщения

уже имеющихся знаний, знакомство с новыми значениями приставок. Модуль может быть рассчитан на 20-30 академических часов.

При подготовке обобщающего модуля на уровне В1, обобщающего урока на уровне А2 или учебного плана необходимо четко разделить учебный процесс по этапам. Следуя рекомендациям из пособия по методике преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим [3, с. 348], требованиям Государственного стандарта по русскому языку как иностранному и рекомендациям методистов [7, с. 76], можно разделить представление материала на шесть этапов.

Первый этап: изучение приставки *no-* (уровень А2)

После усвоения глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения «идти-ходить» и «ехать-ездить» можно переходить к изучению образованных от них глаголов движения совершенного вида.

При изучении совершенного вида сообщаем учащимся, что глаголы неоднаправленного движения не имеют видовой пары. От глаголов однонаправленного движения образуются глаголы совершенного вида посредством приставки *no-* с начинательным значением в прошедшем времени и значением намерения совершить действие в будущем времени: «пойти, поехать» – «andare», «cominciare ad andare». Фактически формируются видовые пары с оттенком значения: «идти/пойти», «ехать/поехать».

Сопоставляем функционирование временных форм: «Вчера Максим **ходил** в университет./ Сегодня Максим **идёт** в университет. /Завтра Максим **пойдёт** в университет.»

Использование глаголов с приставкой *no-* часто вызывает трудности у итальянских студентов. Основная ошибка заключается в использовании однонаправленного глагола без приставки в прошедшем времени вместо его приставочного аналога. Для преодоления указанной трудности необходимо провести сравнение использования

однаправленных глаголов с приставкой и без неё в прошедшем времени.

«На прошлой неделе студенты **ездили** на экскурсию в Рим.» – студенты были в Риме и уже вернулись.

«У студентов зимние каникулы. Они **поехали** в горы кататься на лыжах.» – студенты ещё в горах.

Второй этап: изучение глаголов движения с приставками в-/во-/въ- и вы-, при- и у, под-/ подо-/ подь- и от-/ ото-/отъ-, пере- (уровень А2)

На данном этапе автором методики преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим Вагнером В. Н. рекомендуется вводить только приставочные глаголы совершенного вида, образованные от глаголов однонаправленного движения «идти, ехать» присоединением указанных выше приставок. Однако, многие методисты считают целесообразным рассматривать и приставочные глаголы несовершенного вида, образованные от глаголов разнонаправленного движения «ходить, ездить», в настоящем времени.

Следует также отметить, что при преподавании в лингвистических лицах и на языковых курсах на втором этапе можно ограничиться требованиями, указанными в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному для базового уровня, и рассмотреть только глаголы движения с приставками в-/во-/въ-, вы-, при-, у-.

Обращаем особое внимание студентов на невозможность использования глаголов «приходить, приезжать» в ряде случаев при передаче значения ближайшего будущего. Типичные ошибки, возникающиеся при переводе с итальянского на русский язык:

«Adesso arrivo!» – «Сейчас прихожу» вместо «Сейчас иду»

«Guarda, Sara sta arrivando!» – «Смотри, Сара приходит!» вместо «Смотри, Сара идёт!»

В данном контексте наблюдается негативная интерференция, поскольку глагол «arrivare» переводится

на русский язык «прийти/приходить», «приехать/приезжать».

Необходимо предоставить дополнительные комментарии об особенностях употребления приставочных глаголов движения и провести упражнения на сравнение глаголов с приставками *вы-* и *у-*, *по-* и *у-*, *при-* и *в-* в контекстах с негативной интерференцией, где, к примеру, глаголам «уехать», «уйти» соответствует итальянский глагол «andare» вместо «andarsene», «andare via», «partire».

Третий этап: изучение бесприставочных глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения «нести – носить, везти – возить, лететь – летать, бежать-бегать, плыть-плавать, вести-водить». Изучение однонаправленных глаголов движения с приставкой *по-* (уровень А2)

При преподавании в лингвистических лицах и на языковых курсах, во избежание ввода большого количества материала, на уровне А2 можно ограничиться освоением глаголов «нести – носить, везти – возить, лететь– летать». Остальные глаголы вводятся в пассивный словарный запас.

Четвертый этап: изучение приставочных глаголов совершенного вида, образованных от глаголов «нести, везти, лететь, бежать, плыть, вести» с помощью уже изученных приставок на предыдущих этапах (уровень А2)

Следует отдельно рассмотреть значения приставочных глаголов, образованных от глаголов «нести – носить», «везти – возить» и «вести – водить» для приставки *от-* (объект, перемещаемый из одного места в другое).

У итальянских студентов могут возникнуть трудности с усвоением глаголов «отвести, отвезти» и «привести, привозить», поскольку во многих контекстах им соответствует один итальянский глагол «portare».

Для преодоления указанных трудностей необходимо провести сравнение между двумя семантически близкими предложениями и объяснить разницу. В русском языке переходные глаголы с приставкой *от-* указывают на то, что

объект был оставлен в каком-то определенном месте: «Утром мать **отвезла** дочку **в** школу, а сама поехала на работу».

В то время как переходные глаголы с приставкой *при-* указывают на нахождение объекта в одном месте с субъектом: «Вечером мать **привезла** дочку **из** школы домой.»

Пятый этап: изучение видовых пар приставочных глаголов движения и изучение глаголов движения с приставками *до-, про-, об-* (уровень В1)

В процессе обучения на предыдущих этапах студентами было уже усвоено, что при присоединении различных приставок (за исключением приставки *по-*) к глаголам однонаправленного движения изменяется вид глагола и его значение. Студентам дается схема образования видовых пар приставочных глаголов движения и объясняется, что глаголы движения с лексическими приставками имеют только видовое различие по интенсивности и кратности движения.

Глаголы группы «идти» + приставка = СВ

Глаголы группы «ходить» + приставка = НСВ

На данном этапе необходимо объяснить использование видов глаголов в разных речевых ситуациях и предусмотреть многочисленные упражнения на усвоение использования видов глаголов в прошедшем и будущем времени.

После отработки видовых пар глаголов движения с уже изученными на предыдущих этапах приставками можно перейти к усвоению новых приставок *до-, про-, об-*.

Шестой этап: изучение глаголов движения с приставками *за-, вс-, в3-/в3о-* и *с-, со-*, *раз-/разо-* и *с-/сь/-ся* (уровень В1)

Организация усвоения новых приставочных глаголов движения проводится по аналогии, следуя алгоритму, предложенному для предыдущих этапов. Среди типичных упражнений для данного этапа выделяются упражнения

на сопоставление значений близких по смыслу приставочных глаголов («прийти/приходить – зайти/заходить, войти/входить – зайти/заходить и т.д.») и упражнения на усвоение использования видов глаголов в прошедшем и будущем времени.

В заключение хотелось бы отметить, что на начальном и среднем этапе обучения лексический аспект практически неотделим от грамматического. По этой причине на уровне А2 введение приставочных глаголов движения происходит в основном на уровне лексических значений отдельных глаголов движения, обращая внимание студентов на их префиксальную деривацию. Предъявляются глаголы, образованные от усвоенных студентами глаголов движения.

Ввод приставочных глаголов движения, вступающих в антонимические отношения, целесообразно проводить в антонимической оппозиции: «приехал – уехал», «подошел – отошел», «вошел – вышел» и т.п.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Архипова Л.В. Изучаем глаголы движения: Учебно-методическое пособие/Авт.-составитель Л.В.Архипова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2001. – С.348 – 357.
4. Величко А.В. Книга о грамматике –М: Издательство Московского университета, 2009. – С.519 – 539.
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001. – 32 с.
6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень/ Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001. – 32 с.
7. Корепанова Т.Э. Уровневый подход к описанию русского языка в целях его преподавания как иностранного (уровни А1, А2, Б1) -Тексты

лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост.Н.В. Кулибина. – М., 2012. – С.60 – 88.

Viktoriya Malchenko Andreevna, Teacher of Russian as a foreign language at the University of Macerata Macerata, Italy

TEACHING THE VERBS OF MOTION WITH PATH PREFIXES TO ITALIAN-SPEAKING STUDENTS. A2 AND B1 LEVELS.

The article explains methodological aspects of teaching the verbs of motion with prefixes to italian-speaking students at A2 – B1 levels. The author analyzes the order of learning the verbs of motion and gives some suggestions on the teaching material for every stage.

Key words: *Russian verbs of motion with prefixes; methods of teaching Russian as a foreign language; Russian language in Italy.*

Маринина Юлия Анатольевна, доцент, кандидат филологических наук кафедры русской и зарубежной филологии Нижегородского государственного университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
umarinina@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье проведен анализ особенностей преподавания фонетического курса русского языка студентам-иностранцам направления «Педагогическое образование» (профиль «Преподавание русского языка как иностранного»), определены некоторые типичные фонетические ошибки и предложены методы их исправления.

Ключевые слова: *фонетика; русский язык как иностранный; звук; фонетическая ошибка.*

Обучение студентов профиля подготовки «Русский язык как иностранный» по направлению подготовки «Педагогическое образование» имеет свои особенности. С одной стороны, обучающиеся – носители иностранного языка, они изучают русский язык как иностранный язык, обладают различным уровнем начальной подготовки. С другой стороны, студенты получают квалификацию бакалавра «Преподаватель русского языка как иностранного» и сами становятся преподавателями русского языка.

Фонетический курс русского языка – одна из первых дисциплин подготовки: «На начальном этапе в работе с иностранными учащимися ставятся следующие задачи: обучение произношению; формирование слуховых образов русских звуков и целых слов, знакомство с ИК; овладение правилами перехода от графического образа слова к его

произношению, формирование грамматических компетенций» [1, с.491].

В данной статье рассказывается об опыте преподавания фонетического курса русского языка в группе студентов-носителей туркменского языка. Обучение студентов происходит в русской языковой среде. При таком варианте обучения характерен переход от «начального этапа обучения фонетике к основному, то есть происходит переход к фонетичности на высшем уровне, так как именно здесь слухопроизносительные навыки доводятся до степени их бессознательного использования и этому способствует снятие психологических барьеров, концентрация времени и интенсивность обучения, а также использование языковой среды» [2, с.15]

Так как обучающиеся – студенты педагогического направления, в процессе преподавания необходимо обращать внимание не только на изучение фонетического строя русской речи, но и на методические аспекты занятий. В преподавании фонетического курса можно выделить следующие этапы.

На начальном этапе обучения русскому языку используются, в основном, тренировочные имитационные методики (метод звуковой имитации, метод послогового проговаривания слов, звуко-буквенного и слогового чтения).

На этом же этапе у студентов возникают следующие проблемы:

а) трудности в произнесении звуков, отсутствующих в родном языке (не свойственных родному языку).

Например, в группе студентов из Туркменистана у большинства обучающихся возникли проблемы с произношением звуков «щ» и «ц»;

- «Ы», гласный среднего подъема переднего ряда, в речи заменяется на «и», гласный верхнего подъема переднего ряда;

- «О» произносится как дифтонг [оу], с повышением интонации в конце;

- при произнесении [д] происходит оглушение звука, он

трансформируется в [т], в том числе в прикрытом открытом слоге (дача – [тача]).

в) студенты путают звуки, если графемы русского языка напоминают графемы родного языка, но обозначают другой звук.

- Например, в туркменском языке графема «у» обозначает [ы].

На втором этапе происходит дополнение практического материала теоретическим. Параллельно с фонетическим курсом русского языка студенты посещают практикум по письму, практические курсы аудирования и письменной речи русского языка, и через некоторое время после начала занятий уже могут записать теоретически положения фонетики.

В процессе изучения фонетического курса фиксируется необходимая информация об артикуляции, в том числе положения речевого аппарата в сравнении звуков русского и родного языка, а также звуков, вызывающих сложности (одно из контрольных заданий этого этапа – определить звук по описанию артикуляции).

На этом же этапе происходит работа с таблицами, записью необходимой информации о фонетическом строе русского языка (деление звуков на группы, классификации, правила произношения, редукция и т.д.).

Следующим этапом изучения фонетики русского языка становится знакомство студентов с транскрипцией и фонетическим разбором слов. Транскрипция и фонетический разбор помогают в совершенствовании навыков владения русским языком, способствуют анализу и запоминанию особенностей звукового строя речи.

Кроме того, транскрибирование и фонетический разбор помогают выявить трудности в акцентологии. Студентам трудно «прочитать» звуковую модель слова (та-та́, та́-та, та-та́ и др., все слоги модели при чтении звучат одинаково, несмотря на знак ударения), однако при чтении слов по моделям ошибок в ударении учащиеся почти не допускают. Можно сделать вывод, что расстановка

ударения производится студентами по памяти – в знакомых уже словах, но связь слова с его теоретической моделью нуждается в укреплении. Отработке навыков постановки ударения, запоминанию звукового облика слов уделяется особое внимание при изучении акцентологии русского языка, т.к. «основной целью обучения иноязычному произношению является создание навыков практического усвоения фонологической системы изучаемого языка во всей полноте ее конструктивных и позиционных данностей» [2, с.27-28].

Особенности изучения фонетического курса русского языка в группе студентов из Туркменистана обусловлены тем, что многие из них владеют русским языком на начальном этапе, поэтому целью является не столько освоение произношения и акцентологии, сколько знакомство с методикой обучения фонетике в преподавании русского языка как иностранного.

Литература

1. Ибрагимова Л.Г., Светлова Р.М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2 (ч. 3). – С. 491-494.

2. Шутова М.Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе. Автореф. дис. ... доктора пед.наук. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2005. – 291 с.

Marinina Yulia Anatolievna, Associate professor, candidate of philology department of Russian and Foreign Philology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia

PECULIARITIES OF TEACHING THE PHONETIC COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article analyzes the peculiarities of teaching the phonetic course of the Russian language to foreign students in the direction "Pedagogical Education" (profile "Teaching Russian as a Foreign Language"), certain typical phonetic errors are identified and methods for their correction are suggested.

Key words: *phonetics; Russian as a foreign language; sound; phonetic error.*

Маркина Наталья Алексеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Москва, Россия

NAMarkina@pushkin.institute

ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам адаптации учебных текстов для детей мигрантов, обучающихся в российских общеобразовательных школах.

Ключевые слова: *учебный текст, инофоны, адаптация текста, адаптивное моделирование текста.*

Учебные тексты создаются для осуществления успешного обучения. В процессе достижения намеченной цели необходимо добиться результативной учебной деятельности. Очевидно, важным оказывается сам адресат учебной деятельности, т. е. необходимость учета направленности созданных учебных текстов на определённый контингент учащихся. Тексты школьных учебников созданы с учетом фактора адресата (возрастные особенности, накопленный багаж знаний учащихся и т.п.). Однако появление в российской школе значительного числа детей, для которых русский язык не является родным, привело к тому, что учителя столкнулись с проблемой адаптации и обучения этой группы детей (инофонов). Тексты школьных учебников, адресованных носителям языка, представляют для инофонов значительные трудности. В связи с этим необходимо

предложить принципы работы с текстами учебников, принципы адаптации этих текстов для инофонов, обучающихся в российских школах.

Одним из центральных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного является вопрос о том, каким должен быть учебный текст. В методической литературе предлагается ряд принципов отбора учебного текста, таких как доступность, коммуникативность, последовательность, преемственность, нарастание трудности и другие.

1) Принцип доступности. Обуславливает учет возрастных особенностей и языковых возможностей учащихся. Одним из условий доступности является преемственность при выборе заданий.

При последовательном преодолении трудностей развивается способность координировать и совершенствовать всю систему.

2) Принцип наглядности. Большую роль играет опосредованная наглядность.

3) Принцип от простого к сложному. Повышает продуктивность усвоения нового материала, создаёт дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой. Соответствие принципу позволяет избежать снижения интереса к предъявляемому материалу.

4) Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает, что отбор, формулировки и наполнение речевого и дидактического материала должны соотноситься с уровнем речевого развития и учитывать специфику его социального окружения и личностного развития.

5) Системный принцип. Этот принцип диктует необходимость учёта системного взаимодействия различных компонентов речи: фонематических, лексических, грамматических. Эти связи должны выражаться во взаимодействии фонематической и фонетической подсистем (операций) языка.

В случае работы с детьми мигрантами в рамках школьной программы по учебникам для носителей языка все

вышеизложенные принципы будут нарушены. В этом случае может быть смоделирован адаптированный текст.

Адаптация текста понимается как сокращение и упрощение текста для слабо подготовленного читателя. Адаптация, по словам О.В. Поповой, “интерпретируется как облегчение или упрощение исходного текста в определенных целях. В основе строения сложных систем (в том числе языка) лежит универсальный принцип простоты, который заключается в следующем: при прочих равных условиях предпочтительна наиболее простая познавательная конструкция” [2, с. 111].

В полученном после определенных целенаправленных изменений вторичном (адаптированном) тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но она описывается иначе, в зависимости от выбранного вида и целей адаптации текста. Адаптация текста является, прежде всего, построением (моделированием) нового текста на основе текста-источника, создание нового текста происходит учетом знаний адресата, которые заведомо хуже, чем знания автора текста-источника. Адаптация затрагивает структурные, семантические и композиционные аспекты текста. Автор адаптированной версии использует тот языковой материал, который могут понять учащиеся с определенным уровнем владения языком.

Адаптация учебного текста связана с языковым упрощением текстов. Авторы, исследующие проблемы адаптации (Н.Д. Голев, А.А. Дьякова, С.В. Первухина и др.), выделяют различные виды адаптации.

Субъектная адаптация определяется тем, кто адаптирует текст. Качество адаптированного текста зависит от того, как автор понял текст-источник, а также от его способности построить новый текст.

Референциальная адаптация связана с тем, что именно адаптируется в данном тексте. Объектом адаптации может являться текст или информация.

Например, для изучающих иностранный язык большую сложность в понимании текста представляет не содержание,

а способ выражения мысли: синтаксические конструкции, незнакомая лексика, фразеологизмы и т.п. По принципу упрощения языка изложения строится адаптация текстов для изучающих иностранные языки, разрабатываются уровни адаптации текстов.

Адресатная адаптация учитывает то, для кого осуществляется адаптация.

Учебный текст адаптируется за счет использования соответствующих моделей, характерных для каждого из уровней владения языком (сокращение, замена отдельных слов, перестройка синтаксических конструкций и др.), т.е. моделируется такой образец текста, на основе которого предполагается выработка (по О.Д. Митрофановой) навыков оформления, навыков использования и навыков синтезирования. «Навыки оформления требуют выработки автоматизированного употребления форм рода, числа, падежа, вида, времени в системе законченного предложения. Навыки использования предполагают знание семантического веса лексем и конструкций, их общности и различий, сочетательных возможностей и сферы употребления, частичной или полной взаимозаменяемости. Навыки синтезирования определяют умение строить и реализовывать собственную программу высказывания» [1, с. 19].

В основе адаптивного моделирования текста для специальных целей лежит последовательный переход от анализа к синтезу. Этот процесс включает следующие степени:

1) выбор исходного текста (в нашем случае текст соответствующего урока учебника);

2) анализ исходного текста на разных уровнях лингвистического исследования (морфологическом, лексическом, синтаксическом, лингвостилистическом);

3) отбор грамматических моделей соответствующих уровню владения языком, синтез результатов проведённого анализа;

4) замена сложных конструкций;

5) анализ текста образца.

Моделирование учебных текстов особенно важно на начальном этапе обучения, далее по мере приобретения школьниками определенных навыков происходит постепенный переход от моделированных текстов к работе с неадаптированными текстами учебника.

Литература

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1976. – 198 с.
2. Попова О.В. Адаптация текста к новым дискурсивным условиям // Омский научный вестник. 2011. № 3 (98)., С. 111-113.

Markina Natalia, candidate of philological Sciences, associate professor of the Department of Russian as a foreign language in the preparatory faculty of The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

PRINCIPLES OF ADAPTING TEACHING TEXT FOR CHILDREN OF MIGRANTS IN THE RUSSIAN SCHOOL

The article devotes to the matters of adapting teaching texts for children of migrants studying in Russian schools.

Key words: *teaching text, foreign phones, text adaptation, adaptative text modelling.*

Мельник Юлия Александровна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Омский автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия
uliya0783@mail.ru

МЕТОД СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ: РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Статья посвящена вопросам применения ситуационных задач при обучении речевому общению на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном курсе вуза. Показано, что данный метод работы способствует формированию навыков говорения, активному развитию речи и выработке адекватного речевого поведения в ситуациях устного общения.

Ключевые слова: *развитие речи; русский язык как иностранный; ситуационная задача.*

Основной целью при обучении русскому языку как иностранному является овладение навыками и умениями речевого общения. Речевое общение, вслед за А. Н. Щукиным понимается нами как «форма взаимодействия людей с помощью языка, средство коммуникации и способ передачи информации», а также как один из видов деятельности, при помощи которой осуществляется коммуникация, обмен информацией между субъектами [2, с. 10]. По мнению Щукина, в современной методике утверждается самостоятельность речевой деятельности как способа осуществления речевого общения, что определяет его статус в образовательном процессе: общение является основой образовательного процесса, механизмом его осуществления [2, с.11]. Такой способ речевой деятельности активно применяется на занятиях по русскому языку как

иностранному на разных этапах обучения при формировании речевых навыков на подготовительном курсе вуза [1].

В частности, на этапе совершенствования речевых навыков целесообразным представляется введение в учебный процесс ситуационных задач и кейсов, применение которых позволяют иностранным студентам легко и непринужденно выйти в реальный акт речевой коммуникации и отработать изученные ранее языковые образцы в речи [3].

Исходя из того, что обучение русскому языку как иностранному на подготовительном курсе института чаще всего выстроено по тематическому принципу, целесообразным представляется применение ситуационных задач при изучении конкретных лексических тем. Например, при изучении тем «В магазине. Покупки» предлагается решение таких ситуационных задач:

1. Скоро Новый год. Вы пришли в магазин за подарками. Посоветуйтесь с продавцом, что купить родителям, сестре, брату, другу, подруге.

2. Вы пришли в магазин за продуктами для праздничного стола. Спросите продавца о продуктах, сколько они стоят.

3. Вы покупаете костюм для праздника. Посоветуйтесь с продавцом.

При закреплении тем «Здоровье. У врача» возможно применение таких задач:

1. Вы врач. Вы считаете, что студент серьезно болен. Ваша задача – объяснить ситуацию и уговорить больного лечь в больницу.

2. У вас уже неделю болит правая нога. Скоро у вас соревнования по теннису. Вы не хотите их пропускать. Уговорите врача выписать вам лекарство и убедите его, что вы можете участвовать в соревнованиях.

3. В России проходит съезд врачей. Расскажите о системе здравоохранения в вашей стране.

Итак, при формировании навыков и умений речевого общения как одного из способов речевой деятельности представляется целесообразным применение метода

ситуационных задач при изучении новых и повторении уже изученных тем, что повышает качество образования, способствует более успешной адаптации иностранного студента в стране изучаемого языка.

Литература

1. Штехман Е. А. Обучение говорению на занятиях по русскому языку как иностранному / Е.А. Штехман // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы II Международной научно–практической конференции. 2016.- С. 265–268.
2. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2012. 784 с.
3. Фесенко О. П., Федяева Е.В., Бесценная В.В. Кейс-технология в методике преподавания РКИ. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 150-155.

Melnik Yuliya Aleksandrovna, Lecturer Of the Department Foreign and Russian Languages Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Omsk, Russian Federation

SITUATIONAL TASKS APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE: SPEECH DEVELOPMENT

In this paper verbal communication is regarded as kind of verbal activity. The author supposes that in the process of teaching of verbal communication during foundation course it is appropriate to use situational tasks, which are contributing to the formation of speaking skills, active development of speech and to elaboration of suitable speech behavior in verbal communication situations.

Key words: *speech development; Russian as foreign language; situational task.*

Меньшикова Юлия Владимировна, Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия
yu.v.menshikova@gmail.com
Ван Синьи, Пекинский государственный университет, Китай
wang999777@126.com

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ «СТРУКТУРА РУССКОГО СЛОВА»

Статья представляет собой краткий обзор вопросов, связанных с трудностями морфемного анализа русских слов для китайских учащихся. Для преодоления этих трудностей необходимы новые курсы и пособия.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; морфемика; словообразование; формообразование.*

Преподавание русского языка как иностранного носителям китайского языка имеет более чем трехсотлетнюю историю, за это время сложились определенные традиции и сформировался широкий круг учебной, учебно-методической и научной литературы, касающаяся различных аспектов преподавания русского языка китайским учащимся. Безусловно, коммуникативная направленность обучения за последние десятилетия подтвердила свою эффективность, и прежде всего при овладении неродным языком как средством общения. Однако есть один весьма важный грамматический аспект, который оказался обойден вниманием, а между тем именно с этим аспектом связан ряд трудностей и серьезных ошибок в русской речи китайцев, причем ошибок, которые существенно ухудшают как правильность порождаемых китайскими учащимися высказываний и фрагментов высказываний на русском языке, так и восприятие ими русской речи. Таким аспектом является

знакомство со структурой русского слова, которая не только с фонетической, но и с грамматической точки зрения коренным образом отличается от правил оформления слова в китайском языке. Особую важность знакомство с основами анализа русского слова приобретает при подготовке будущих специалистов-русистов на ведущих кафедрах русского языка в вузах Китая. Поэтому несомненную актуальность приобретает задача разработки специальных курсов и подготовки учебно-методических пособий для китайских филологов, выбравших своей специальностью русский язык. Наличие ощутимого пробела в знании и понимании состава русского слова подтверждают результаты эксперимента, проведенного с учащимися четвертого курса отделения русского языка и литературы в одном из ведущих китайских вузов.

С учащимися проводился подробный разбор искусственной фразы, которую Л. В. Щерба предлагал для анализа на лекциях по языкознанию. Эта фраза, ставшая широкоизвестной, звучит следующим образом: «Глóкая кúдра штéко будланúла бóкра и курдýчит бокрénка». Учащимся было известно, что все корневые морфемы в этой фразе заменены на бессмысленные последовательности звуков и, учитывая тот факт, что корневые морфемы в русских словах передают основное лексическое значение слова, можно предположить, что замена корней на бессмысленные последовательности звуков должна сделать эту фразу лишенной смысла. Далее, с помощью вопросов, касающихся субъекта и объекта действия, предикативной основы и других компонентов фразы вместе с учащимися удавалось установить, что общий смысл фразы понятен благодаря реально существующим в русском языке некорневым морфемам. Однако выполнить задание, в котором учащимся предлагалось построить аналогичную фразу с другими искусственными корнями не удалось с первого раза ни одному из учащихся, принимавших участие в эксперименте (4 группы по 10 человек). Иначе говоря, китайским учащимся, обладающим достаточно высоким уровнем владения русским языком, обычно не удается осознать значимость информации,

предоставляемой некорневыми морфемами, и порождать самостоятельно правильно оформленные словесные структуры с известными им аффиксами в тех случаях, когда значение корня остается неизвестным. Интерференция с языковой системой китайского языка заставляет китайских учащихся использовать русское слово как единую неструктурированную единицу, что ведет к предсказуемым речевым ошибкам как при порождении, так и при восприятии ими русской речи.

Представляется целесообразным обеспечить китайских учащихся русистов комплексной информацией о строении русского слова. В разрабатываемом пособии «Структура русского слова» планируется описать разные типы словесных структур, формирующие морфемный состав слова. Выделяемые словесные структуры являются результатом реализации поэтапного формального и содержательного сопоставления словоформ и выявления как сходных, так и различных компонентов. На конкретных примерах слов, относящихся к основным частям речи, будет продемонстрировано, что для установления структуры слова необходимо осуществить несколько достаточно автономных процедур, для описания которых в лингвистике существуют свои основания, методы и системы терминов. Результатом применения этих процедур являются разные типы членения слова, получаемые путем сопоставления различных групп словоформ.

Первая разновидность структурного анализа слова основана на рассмотрении формообразовательного процесса, в результате которого была получена словоформа. На этом этапе используется круг словоформ, объединенных тем, что они являются формами одного и того же слова (лексемы). Так, сопоставляя словоформу железом со словоформами железный, железного, железному, железная, железную и т. д., можно выделить общую часть приведенных словоформ железн- и компонент –ом, отличающих анализируемую словоформу от всех остальных словоформ парадигмы. Первый выделенный сегмент является формообразующей основой слова, от которой образуются все формы этого прилагательного.

Вторая разновидность структурного анализа слова связана с выявлением его словообразовательной структуры. К сопоставлению в данном случае привлекаются однокоренные словоформы, связанные отношениями словообразовательной производности и построенные по существующим в языке словообразовательным образцам и моделям. Например, для описания словообразовательной структуры прилагательного железный необходимо соотнести его с однокоренным словом железо, являющееся более простым и в формальном, и в семантическом отношении. В результате этого сопоставления вычленяется их общая часть желез-, являющаяся производящей основой, и специфический сегмент -н-, выполняющий функции словообразовательного средства. Такому же членению поддаются и другие относительные прилагательные с суффиксом -н- (каменный, деревянный, бумажный и т.п.).

Морфемная структура отражает слово- и формообразовательные процессы, поскольку членимая словоформа прежде всего сопоставляется со словоформами из одной парадигмы и со словами из общего словообразовательного гнезда. Однако морфемный анализ обладает дополнительной спецификой, которая связана с кругом сопоставляемых словоформ. Для морфемного членения зачастую необходимо привлекать неоднокоренные слова и цепочки слов из других словообразовательных гнезд. Так, например, для вычленения суффикса -ин- в существительном буженина, необходимо задействовать в анализе неоднокоренные слова конина, свинина. Чтобы описать морфемную структуру прилагательных царистский и снобистский недостаточно сопоставить их с другими членами парадигмы и однокоренными словами: слов *царист и *снобист не существует, поэтому без привлечения одноструктурных неоднокоренных словоформ типа русистский (< русист), фашистский (< фашист) невозможно провести морфемную границу внутри сегмента -истск-. Только собственно морфемный анализ позволяет вычленить два суффикса (сноб-ист-ск-ий, цар-ист-ск-ий), которые в словообразовательной структуре этих слов выступают как

единый словообразовательный формант, хотя и сохраняют морфемную членимость.

В словообразовательном гнезде слова горячность нет однокоренных слов, позволяющих провести словообразовательную границу внутри сегмента –ность-; это становится возможным после привлечения одноструктурных слов типа пороч-н-ость (< пороч-н-ый), цинич-н-ость (< цинич-н-ый).

По мнению С. И. Богданова, “морфемная структура <...> полностью процессами порождения членимой словоформы не объяснима и во многом является результатом отражения различных этапов порождения других словоформ” [1, с. 21]. Наличие членимости вне связи с объективно существующими словообразовательными процессами можно трактовать и по-иному: З. Оливериус [3] предлагает сопоставлять членимое слово не только с реально существующими словами, но и с искусственно конструируемыми, представляющими собой «пропущенное словообразовательное звено», что позволяет вычленивать минимальные значимые единицы языка и учесть возможности системы. Например, суффиксы –тель и -н- в словах очарова-тель-н-ый, ласка-тель-н-ый можно выделить, если привлечь к анализу отсутствующие, но возможные слова *очарова-тель, ласка-тель, одноструктурные со словами возмути-тель, мореплава-тель и под., и содержащие суффикс –тель- со значением деятеля, от которых с помощью суффикса –н- образуются прилагательные возмути-тель-н-ый, мореплава-тель-н-ый.

Подходы З. Оливериуса и С. И. Богданова разными методами демонстрируют, что очень существенными для анализа морфемной структуры слова является принцип членения по аналогии, при котором учитываются как существующие формо- и словообразовательные связи слова, так и системные представления о морфемном инвентаре языка и возможностях системы в целом.

Различие трех рассмотренных типов словесных структур достаточно очевидно: слово членивается по-разному в зависимости

от того, является ли оно объектом анализа формообразовательного, словообразовательного или собственно морфемного. Формообразовательная структура создается противопоставлением формообразующей основы и формата, словообразовательная – противопоставлением производящей (мотивирующей) основы и словообразовательного форманта. Собственно морфемный анализ устанавливает набор минимальных значимых единиц, входящих в слово, – морфем.

По емкому определению В.Б.Касевича “морфемика – это тот аспект языка и языкознания, который обеспечивает «алфавит» морфологии и словообразования, т. е. набор элементарных значащих единиц, которые, комбинируясь по определенным правилам, дают все многообразие основ и дериваторов/форматоров. Морфемы, таким образом, не непосредственный строительный материал для слов, из них формируются структуры, которые в свою очередь служат непосредственно составляющими для слова”[2, с. 110-116]. Основная задача разрабатываемого нами пособия «Структура русского слова», которое готовится совместными усилиями Санкт-Петербургского государственного и Пекинского государственных университетов, научить китайских учащихся-русистов пользоваться этим «алфавитом».

Литература

1. Богданов С.И. Форма слова и морфологическая форма. СПб, Изд-во СПбГУ, 1997, 245 с.
2. Касевич В. Б. О разных способах членения слова // Морфемика: Принципы сегментации, отождествления и классификации морфологических единиц: Межвуз. сб. / Под ред. С. И. Богданова, А. С. Герда. СПб, Изд-во СПбГУ, 1997. С. 107–116.
3. Оливерис З. Ф. Морфемы русского языка: Частотный словарь. Прага, Изд-во Карлов университет, 1976.

Menshikova Julia, Saint-Petersburg state University, Russia
Wang Xinyi, Peking University, China

TEXTBOOK FOR CHINESE LEARNERS "STRUCTURE OF THE RUSSIAN WORD»

The article is a brief review of issues related to difficulties of morphemic analysis of Russian words for Chinese learners. To overcome these difficulties, a need for new courses and textbooks.

Key words: *Russian as a foreign language; morphemics; word formation; forming.*

Мерзлякова Екатерина Владимировна, старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург, Россия
merzlyakaterina@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты формирования эмотивной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный. В данной работе анализируются трудности понимания эмотивной лексики на разных этапах изучения языка, а также приводятся примеры эмотивных лексических единиц и конструкций.

Ключевые слова: *эмотивная компетенция; русский язык как иностранный; эмотивная лексика; эмоциональные ситуации; принципы обучения.*

На протяжении последних десятилетий одним из основных направлений в обучении русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции. Концепт «коммуникативная компетенция» как внутреннее понимание ситуационной уместности языка был введен Д. Хаймсом в 60-х годах XX века. Тогда же появилась необходимость структурирования, в результате чего в рамках коммуникативной компетенции принять выделять грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [1]. Многие ученые-лингвисты и сейчас изучают теоретические и практические проблемы формирования коммуникативной компетенции.

Уже в конце XX века многие лингвисты говорили о том, насколько значимым является эмоциональное начало,

именно эмоции, желания и духовные стремления формируют психологическую и, как следствие, языковую личность. В результате научных исследований Л.Г. Бабенко, Е.Ю. Мягковой, Ю.А. Сорокина, О.Е. Филимоновой, В.И. Шаховского сформировалась психолингвистика, как раздел науки о языке. Тогда же, в 80-е годы XX века появилась и эмотиология – раздел лингвистики, определяемый как лингвистика эмоций. Однако долгое время изучение языка эмоций носило отвлеченный от практики преподавания иностранных языков характер. Здесь целесообразно упомянуть и мнение психологов, утверждающих, что «в человеке все движимо эмоциями, которые составляют мотивационную сторону его деятельности» [2, с. 208]. В работах В.И. Шаховского также можно встретить рассуждения о том, насколько важно понимать психологические и языковые механизмы управления собственными эмоциями, адекватно воспринимать эмоции говорящего, а также верно интерпретировать их, именно поэтому таким актуальным становится вопрос о практическом обучении корпусу контекстно закреплённых эмоциональных средств, особенно при изучении иностранного языка. Таким образом, формирование эмоциональной или эмотивной компетенции является необходимым не только для успешного процесса общения в течение образовательного процесса, когда преподаватель выступает в качестве посредника, воспринимающего и интерпретирующего эмоциональную составляющую, но и в ситуациях дальнейшей успешной межкультурной коммуникации [4]. Эти заключения получили применение в рамках эмоционально-концептного подхода в обучении иностранным языкам, направленного на изучение языка через призму эмоциональной составляющей языковой картины мира изучаемого языка. И.П. Павлюченко даёт следующее определение: «Эмотивная компетенция – это совокупность языкового и психологического знания, позволяющего языковой личности вербально выражать и обозначать свои и чужие эмоции в

эмоциональных ситуациях» [3, с. 43]. В этом случае лексические единицы, объективно отражающие эмоциональное состояние говорящего, являются объектом изучения.

В процессе изучения русского языка как иностранного большая часть иностранных студентов сталкиваются с трудностями в адекватном непосредственном выражении переживаемых в момент речи эмоций. Особенно это актуально на первом этапе обучения, когда студенты проходят стадию адаптации, оказавшись в новой для них языковой ситуации. Переживая огромный спектр эмоций, они практически не способны вербально выражать свое психологическое состояние. И только к концу первого года обучения студентам становятся доступны немногочисленные конструкции, помогающие высказывать эмоции («*Мне (очень/не очень) нравится...*», «*Я (не) люблю...*», «*Я ненавижу...*», «*Я рад...*», «*Мне хорошо/ плохо/ грустно/ весело...*»). После поступления на первый курс вуза студенты неязыковых специальностей воспринимают русский язык как прикладную дисциплину, необходимую только при изучении профильных предметов. В результате, большая часть эмотивных конструкций остаются за рамками изучения. Но также часто возникают ситуации, когда иностранные студенты не могут общаться в течение большого времени с носителями русского языка. Объясняется это во многом тем, что русский язык в равной степени информативен и эмоционален, если же психоэмоциональная составляющая исключается, очень быстро пропадает и ценность всего общения. Даже самые простые лексические единицы, изучаемые на довузовском этапе имеют только информативную коннотацию. Например, часто возникают вопросы, связанные с названием присутствующих по гендерной принадлежности. Иностранцам известны такие слова, как *девочка, девушка, мальчик, парень, молодой человек*, различаемые только при соотнесении с возрастными критериями называемого субъекта, при этом эмоционально окрашенные эквиваленты этих лексем вызывают

определенные трудности. Именно поэтому дополнительные комментарии необходимы, когда иностранные студенты пытаются использовать воспринятые в бытовом общении эмоционально окрашенные варианты *девчата, девчонки, девахи, девочка (по отношению к девушке или женщине), парнишка, парниша*.

Помощников в изучении и практическом освоении эмотивной составляющей языка может стать художественная литература. Выбирая ту или иную книгу, читатель ищет не только интересный сюжет, но и рассказ о переживаниях, эмоциях, выраженных или скрываемых, вербальных или описанных жестами, мимикой, а в распоряжении автора лишь богатство родного языка. Понять эмоции героев, читая иностранные художественные тексты, гораздо сложнее. А ведь правильное толкование высказываемых или описываемых эмоций в дальнейшем послужит формированию как эмотивной, так и социокультурной компетенции. Одной из проблем, возникающих при чтении иностранного художественного текста, на первом этапе является стремление студентов к поляризации эмоции, то есть поиск неких противоположных, крайних состояний. Если рассматривать эмотивные лексемы изолированно, то это вполне справедливо: с одной стороны, *радость, удовольствие, счастье*, с другой, противопоставленные им *грусть, горе, страх*. Однако в художественном тексте невозможно опираться только на фактическое толкование данных лексических единиц, поскольку встречаются выражения, понимаемые только в контексте, например, *плакать от счастья* или *радостный страх*. Если попытаться классифицировать эмотивную лексику, то можно выделить три основные группы:

1. Лексические единицы, называющие ту или иную эмоцию (*радость, раздражение, печаль, тоска*).

2. Конструкции, описывающие эмоции, не называя их (*Мальчик улыбнулся, хлопнул в ладоши и быстро вскочил с постели*. Описывается эмоциональное состояние радости, бодрости).

3. Междометия.

Полученные в процессе изучения эмотивной лексики знания существенно упрощают процесс общения с носителями языка, а также дает возможность развития навыков чтения аутентичного текста с полным пониманием не только фактического, но и психоэмоционального содержания.

Таким образом, эмотивная компетенция, являющаяся неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному, включает в себя изучение лингвистического, психологического и социокультурного аспектов, тем самым активизируя эмоциональный внутренний мир обучающихся, что в дальнейшем ускоряет не только процесс адаптации, но и продуктивную межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
2. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
3. Павлюченко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе): дисс. ... к. филол. н. Волгоград: ВГПУ, 1999. 205 с.
4. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

Merzlyakova Ekaterina Vladimirovna, Senior teacher, Department of Russian as a foreign language, St. Petersburg national research ITMO University, Saint-Petersburg, Russia

FORMATION OF EMOTIVE COMPETENCE WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is dedicated to some theoretical aspects of emotive competence among the students learning Russian as a foreign language. The scientific research describes various difficulties in understanding emotive lexis on different levels of learning, also some examples of emotive lexical units and constructions are given.

Key words: *emotive competence; Russian as a foreign language; emotive lexis; emotive situations; methods of teaching.*

Меттлер Кароль, доктор педагогических наук, частный преподаватель РКИ, эксперт-переводчик при Апелляционном суде г. Парижа, Венсенн, Франция
carole.mettler@orange.fr

О ДВУЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящей статье обсуждается вопрос о целесообразности, преследуемых целях и возможных последствиях двуязычного образования в европейских государственных учебных заведениях со специфическим преобладанием «международного английского языка».

Ключевые слова: *двуязыное образование; родной язык; английский язык; языковая среда; методика преподавания; страндартизация; мобильность; стипендия.*

Несколько лет тому назад, а именно в 2013 году, во французской Ассамблее страстно обсуждался вопрос о расширении двуязычного образования в университетах и вузах, то есть о преподавании некоторых предметов на «международном английском языке». Не все участвовавшие тогда в дебатах были с этим согласны. Кстати, интересно отметить, что разногласие возникло на почве совершенно различных мотивировок, как будто принимающие решение лица смотрят в разные стороны.

С одной стороны, поддерживающие этот проект сторонники преподавания части предметов на английском выдвигают экономические причины, а с другой стороны, выступающие против проекта ссылаются на культурный фактор. Получается, что спорящие стороны, на самом деле, обсуждают разные вопросы. Давайте, трезво рассмотрим ситуацию. При этом следует уточнить, что голосовавшие тогда за проект закона депутаты выиграли.

По мнению сторонников проекта, в том числе – и в первую очередь – бывшего министра высшего образования, Женевьев Фиорасо, *«если мы не будем разрешать уроки на английском языке, то не будем привлекать студентов из развивающихся стран, таких как Южная Корея и Индия. И мы окажемся в пятером за столом, обсуждая произведение Пруста (...)»* [1]. Если я правильно понимаю слова бывшего министра, то цель такого проекта состоит преимущественно в том, чтобы привлечь побольше иностранных студентов. Кстати, бывший министр уточняет: *«В Индии миллиард населения. Но мы принимаем только 3 тысячи индийских студентов. Эта цифра смехотворная»*. При этом, она жаловалась, что Германия обограла у Франции четвёртое место среди принимающих иностранных студентов европейских стран... Разве такая мотивировка направлена на улучшение образования в целом? Логично было бы ожидать от министра высшего образования предложения таких мер, которые поднимут уровень и обогатят знания всех студентов без исключения. А тут, речь идёт всего лишь об экономическом соревновании.

Более того, в то время, как во всех французских учебных заведениях не хватает преподавателей, в то время, как видимо недоученных (не владеющих орфографией и грамматикой) преподавателей некоторые наблюдатели обзывают «двоечниками» [2], объективно встаёт вопрос о том, кто, в рамках расширения уже существующего двуязычного обучения, будет преподавать на английском языке такие предметы, как историю, физику, экономику, математику...? Франкофоны, которые еле владеют родным языком, или англофоны за жалкую зарплату? Ведь, политики постоянно твердят, что больше денег в бюджете нет!

Противники проекта расширения двуязычного образования во Франции по-прежнему считают, что такой проект является настоящим оскорблением, чуть ли не страшнейшим унижением для франкофонов и франкофилов. Они называют такой проект растущей угрозой принятию разумных мер. Социалистический депутат

Пурия Амиршахи, которого поддерживала часть французской интеллигенции, в том числе и Французская Академия, считает, что такой проект *«наносит страшный удар французскому языку, который объединяет столько народов на пяти континентах»* [3]. Он смотрит на этот проект, как на *«ужасающую стандартизацию мира»*, что никак не поможет решить проблему заведомо низкого уровня владения иностранными языками французских студентов. При этом депутат предлагает обеспечение большей академической мобильности студентов путём увеличения количества стипендий и поддержки обучения французских студентов в иной языковой среде для того, чтобы они имели все шансы трудоустройства на международном рабочем рынке. Именно в этом и состоит, по его словам, *«современный характер образования»*.

Итак, сторонников и противников проекта существенно разделяет идеологический подход к вопросу: кому и чему должен служить такой проект? А самое интересное в том, что параллельно данному проекту, следующий министр высшего образования, назначенный в результате очередного формирования правительства, а именно Наджад Валло-Белькасем, выступила за прекращение работы «европейских классов» в средних школах, то есть за прекращение того самого двуязычного образования (на английском и немецком языках) под предлогом, что оно, якобы, предоставляет привилегии некой «элите». Таким образом, возникает вопрос: какова была цель нового министра? Выравнивание знаний? А в каком направлении? К лучшему или к худшему? Если говорить честно, учитывая предлагаемые меры, меня этот вопрос терзает. А помимо этого, министр предусматривала реализацию обучения желающих иностранному «родному языку», в частности арабскому, уже в начальной школе...

Во все времена и по сей день в России многочисленным иностранным студентам со всего мира предлагается образование по разным специальностям именно на русском языке. Двуязычной системы образования как таковой нет

в российских государственных учебных заведениях (двуязычное образование предлагается только в немногочисленных частных образовательных учреждениях). Когда лично я училась в ИРЯПе (Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина) на педагога (в конце 80-ых, в начале 90-ых годов), я познакомилась в Москве со студентами из Бенина, Мали, Туниса..., которые приехали в СССР, чтобы учиться на врача, экономиста, филолога... Как правило, обучение проводилось на русском языке. По окончании учёбы, получив соответствующий диплом, эти иностранные граждане вернулись на родину, где стали работать по специальности на родном языке. Кстати, один из них работает в престижном министерстве. К чему я это говорю? А к тому, что советский, а теперь, и российский пример образования является доказательством того, что, вопреки всякому предвзятому мнению, язык не является барьером или препятствием на пути к успеху. Наоборот, изучение иностранных языков открывает ум и душу, развивает умственные способности и, как раз, перекрывает дорогу «всемирной стандартизации» на базе английского языка и англосакской культуры.

Очень скоро, моя младшая 19-летняя дочь, которая учит физику и химию на третьем курсе высшей школы, поедет в Италию учиться в «Ла Сапиенза» в Риме по приглашению знаменитого университета. Перед этим, она должна выучить итальянский язык потому, что обучение научным предметам ведётся именно на итальянском. Это, на мой взгляд, правильно, и я радуюсь этому. Во-первых, поскольку дочь будет жить, как минимум, полгода в Италии, ей необходимо будет владеть языком, хотя бы для повседневной жизни, чтобы ходить в магазин за продуктами, общаться с местным населением... Во-вторых, девушка приезжает в страну по приглашению, и я считаю, что именно ей следует приспособливаться к принимающему местному населению, к языку, к культуре и обычаям, а не наоборот. В-третьих, изучение ещё одного языка откроет ей возможность познакомиться с новыми людьми, с новыми обычаями.

Именно таким путём удаётся сохранять идентичность каждого народа, самобытность каждой страны, что крайне важно в настоящей развивающейся обстановке глобализации и, как следствие, предстоящего полного отказа от национальных правил и норм – не только в экономике. Вспомним роман «Мы» – *«протест против тупика, в который упирается европейско-американская цивилизация, стирающая, механизмирующая, омашинающая человека»* (Е. Замятин).

В заключение, хочу сказать следующее: мне кажется, что двуязыное образование (с английским языком, как дополнительным) в принимающей стране необязательно является вредным, но не является обязательным. Всё зависит от того, какой цели мы хотим достичь. В том-то и состоит спор, по крайней мере во Франции, между сторонников и противников данного проекта. При этом видно, что Россия не задаёт себе ни лишних, ни ложных вопросов и приняла правильное решение: защита родного языка.

Что, собственно, главное? Прочное образование и крепкая профессиональная подготовка студентов, откуда бы они ни приезжали, или привлечение, по чисто экономическим причинам, англоговорящих студентов из развивающихся стран, которые, учитывая сегодняшнюю ситуацию, вряд ли будут участвовать в распространении французского языка и французской культуры в мире? Бывший министр Женеви́ев Фиорасо, в своё время, оправдывалась: *«Речь вовсе не идёт о том, чтобы спорить о преимуществе образования на французском языке или о защите франкофонии. Речь идёт, наоборот, о расширении сферы распространения французского языка среди молодёжи, в частности молодёжи из развивающихся стран, которая, в настоящее время, не приезжает в нашу страну»* [4]. Двумя словами: обман и издевательство. Обман по сути: ведь понятно, что цель такого проекта вовсе ни распространение французского языка, ни благополучие и успеваемость французских студентов на международном рынке труда, а издевательство по отношению к тем же французским студентам, которые

нуждаются в качественном обучении не только английскому, но всем предметам. В этом виноваты не преподаватели, которые сами пострадали от слабокачественного образования, а сама французская система образования в лице политиков, которые принимают неадаптированные к действительности и нуждам нации теоретические решения. Суть проблемы, как мне кажется, состоит и в программах и в методике преподавания. Если бы я, например, не проходила регулярно летние курсы, не проводила годовую стажировку и не училась дальше в России, то мне не удалось бы овладеть русским языком на требуемом от преподавателя и переводчика уровне. А факт в том, что такое погружение в языковую среду стало возможно, благодаря помощи не французского министерства образования, а собственных родителей, с одной стороны, и советского государства, с другой стороны, которое предоставил мне, как и тысячам студентов, стипендию. Но ведь, не каждый студент имеет такой шанс, и не каждая страна готова принять такие политические решения и реализовать соответствующие меры, которые были бы направлены на благо одновременно национальных интересов и интересов молодежи мира – как знак уважения всех народов.

Литература

1. Газета «Libération» от 20.03.2013 г.
2. Видео: News | Les profs français sont ils des cancre? Débat houleux avec N. Polony 1/11 <https://www.youtube.com/watch?v=rpUDWEFpnNg>
3. France24 <http://www.france24.com/fr/20130515-cours-anglais-universite-pire-humiliations-francophones-projet-loi-fioraso-amirshahi>
4. M Education http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/05/23/feu-vert-des-deputes-au-cours-en-anglais-a-l-universite_3416361_1473692.html#fK01xuXY1EPRbflV.99

Carole Mettler, Doctor of Pedagogics, Private teacher RFL, Translator, Expert at Court of appeal of Paris, Vincennes, France

ABOUT BILINGUAL EDUCATION

The article discusses the viability, the objective sought and possible impact of bilingual education in european public schools with the specific predominance of « international English ».

Key words: *bilingual education; mother tongue; english language; language environment; teaching methods; standartization; mobility; fellowship.*

Минаева Елена Витальевна, специалист по УМР Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
logosvd@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РОЛИ ГРАММАТИКИ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ

В статье рассматривается вопрос о роли и месте грамматики в преподавании иностранных языков. В настоящее время основным подходом при обучении иностранным языкам является коммуникативный подход. Грамматика становится важнейшим средством обучения.

Ключевые слова: *методика; РКИ; коммуникативный подход; грамматика; методы; упражнения.*

Вопрос о роли и месте грамматики в преподавании иностранных языков является весьма сложным и многоплановым, во многом определяющим квалификацию метода и технологию обучения.

В истории методики известны разные подходы к решению вопроса роли и месте грамматики в обучении. Этот вопрос определяется, прежде всего, пониманием того, как проходит процесс овладения языком. Методисты разных направлений имели разное представление на этот счёт. Разные точки зрения характеризовались тем, что грамматика: а) либо являлась отправным моментом и целью, возводилась в абсолют, причинами этого были влияние методики обучения латинскому языку, и выдвижение общеобразовательной цели («гимнастика ума») в качестве ведущей цели обучения иностранным языкам в средней школе, и признание того, что грамматика – самый трудный аспект языка, б) либо вовсе изгонялась из программ и учебников, так как предполагалось, что грамматический

строй языка будет усвоен учащимися интуитивно, и не нужно загромождать их умы таким количеством правил и исключений.

Как известно, в настоящее время основным подходом обучения иностранным языкам является коммуникативный подход, начавший своё победное шествие в последней трети прошлого века. И появился он, как и большинство подходов и методов, в ответ на социальный заказ обучать общению на иностранном языке большие массы людей.

Основу речевого механизма составляют навыки, основным качеством которых является автоматизированность и умение пользоваться единицами языка. И единица языка только тогда встаёт на своё место в речевом высказывании, когда она прошла путь неоднократного её использования в деятельности учащегося, именно в деятельности. Только то, что прошло путь порождения собственной речи от мотива до достижения цели, оставляет след в сознании, формирует иноязычную языковую компетенцию. На первое место выходит понятие коммуникативной компетенции, обозначающей способность правильно использовать язык, исходя из ситуации общения, иными словами, способность оформить языковыми средствами необходимое содержание, исходя из мотивов и ситуации общения.

Главная особенность коммуникативного подхода заключается в том, что обучение должно строиться адекватно процессу речевой коммуникации, то есть весь процесс обучения, ввод материала, тренировка от начала до конца должны соответствовать коммуникации, общению. «Коммуникативность – центральная установка в обучающей деятельности, согласно которой весь учебный материал и каждое учебное занятие <...> нацелены на выработку у школьников и студентов способности использовать полученные знания, умения и навыки в естественном общении на русском языке», – считают ученые [3, с.57]. Таким образом, целью обучения становится овладение русским языком как средством общения, а путём к достижению поставленной цели – коммуникативная направленность самого учебного процесса.

Принцип коммуникативной направленности обучения обладает рядом характерных особенностей:

1. В соответствии с теорией деятельности принцип коммуникативной направленности предполагает наличие потребности (мотива) для осуществления речевого действия.

2. Осуществляемые речевые действия должны быть осмысленными, то есть иметь цель.

3. При осознании цели и мотива речевая деятельность приобретает личностный смысл для изучающего.

4. Одна из важнейших особенностей – обучение в сотрудничестве, которое возникает при совместном решении проблемных ситуаций.

5. Ситуативность, то есть соотнесённость с ситуацией общения. Поскольку речь функционирует в различных ситуациях общения, то считалось, что для успешного овладения языком процесс обучения следует максимально приблизить к реальному общению, что повлекло за собой ситуативно-тематическое представление материала. То есть отправным пунктом является не предложенный текст, не то или иное языковое явление, а конкретная ситуация или тема, диктующая использование определённого набора языковых средств, подчиняющихся тем или иным языковым правилам.

6. Функциональность, выраженная в лозунге: «Используя, запоминай!». Коммуникативность обучения предполагает использование изучаемого языка с самых ранних стадий обучения в естественных для общения условиях. Целью изучения языка является не знакомство с языком как системой, а усвоение языка как средства общения. Следовательно, отвергалось преподавание аспектов языка в их линейной последовательности и рекомендовалось функциональное представление материала с учётом его естественного места в высказывании и важности для приёма и передачи сообщения.

А каким же оказывается место грамматики при коммуникативном подходе? Справедливо отмечая, что вопрос не в том, «обучать ли не обучать грамматике, нужна она или не нужна, а в том, какое место отвести ей и как ее преподавать в

практическом курсе русского языка», ученые констатируют, что «коммуникативность как основополагающая категория методики не только не отрицает, а предполагает осознание грамматики языка..., но справедливо отводит ей служебную роль в процессе овладения языком». [5, с.65, 66]

Необходимо, однако, отметить, что в наиболее радикальных вариантах коммуникативного подхода, особенно на заре его появления, высказывалась идея о том, что изучение грамматической системы должно быть скрытым от учащихся, что они не должны замечать при овладении языковыми конструкциями, что изучают грамматику: не допускается никаких грамматических правил и формулировок, теоретических объяснений, языковых упражнений и т.п. Необоснованно большое место заняли стандартные ситуации общения с клишированной речью, процесс порождения которой имеет иную психологическую природу по сравнению с обычной речью. Это было вызвано тем, что, увлекшись коммуникативной стороной речи, многие методисты оказались не в состоянии охватить речь во всей её сложности и многомерности, не смогли достаточно полно соединить коммуникативную компетенцию с лингвистической. То есть предполагалось, что грамматика выучится сама в результате общения, что повлекло за собой ошибки, которые очень трудно искоренить в дальнейшем, поскольку, как показывает опыт, никакая интенсивная тренировка на поздних этапах обучения не сможет отладить правильности речевого механизма, если этот механизм не был настроен на правильный ход в начале обучения. Об этом писал А.Н.Леонтьев в 1986 году, т.е. через 10 лет после провозглашения коммуникативного подхода как основы при обучении РКИ, которое произошло на Конгрессе МАПРЯЛ в Варшаве: «... на практике произошло неправомерное выпячивание упрощённого вульгаризованного понимания общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого ученика <...> оказалось

нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощённо» [6, с.27].

В данный момент мы находимся на зрелом этапе развития этого подхода, когда преодолена упрощённость понимания как процессов общения, так и процессов индивидуального порождения речи. И на этом этапе грамматика заняла своё, в общем-то, вполне достойное место. Она из главной цели обучения становится его важнейшим средством. Обучение построено на использовании грамматики при решении коммуникативных задач, в сумме составляющих коммуникативную компетенцию каждого учащегося. Системой языка учащиеся овладевают только при условии функционирования её в реальных отрезках коммуникации: высказываниях, ситуативно обусловленных диалогах, монологах. Грамматические структуры вводятся по мере необходимости, в связи с какой-либо темой, обогащая разговорную практику. Грамматика изучается не в полном объёме, а в соответствии с определёнными минимумами, отвечающими поэтапным целям и задачам обучения.

Трудами ученых – Пулькиной, Рожковой, Белошапковой, Всеволодовой, Рассудовой, Шелякина и многих других – сделано много в создании особой, практической, грамматики – грамматики РКИ. В отличие от академической грамматики грамматика РКИ представляет собой своего рода редукцию грамматического материала русского языка в соответствии с целями обучения. Грамматика РКИ ставит целью дать осмысление и описание языка, которое позволит учащемуся практически овладеть русским языком, стать его пользователем. В грамматике РКИ дается практическая модель языка, его «видение извне», он рассматривается и описывается как объект пользования, как средство общения. Задача практической грамматики состоит в том, чтобы «путем научной систематизации и классификации лексико-грамматического материала облегчить учащимся понимание языковых закономерностей, а затем облегчить

практическое использование изученного материала в речи» [7, с.6].

Сделано много, но почему же до сих пор обучение грамматике вызывает так много трудностей? Анализ диагностических тестов, контрольных работ показывает, что количество ошибок всё ещё достаточно велико. Другими словами, языковая компетенция, эта важнейшая часть коммуникативной компетенции, вырабатывается недостаточно.

И этому есть несколько причин. Во-первых, как показали научные исследования, любые языковые навыки, в том числе и грамматические, не могут достичь степени автоматизированности без достаточной тренировки в коммуникативной практике. А вот этого как раз и не хватает. При всём изобилии и разнообразии тренировочных, по-другому, подготовительных упражнений, упражнения коммуникативного типа с грамматической направленностью разработаны совершенно недостаточно, они мало представлены в учебниках. В этом отношении даже условно-коммуникативные упражнения, предложенные Пассовым, не помогают, поскольку оказываются на поверку лишь модификацией тех же тренировочных упражнений.

Вторая причина оказывается не менее серьёзной. Как известно, навык в своём становлении проходит несколько этапов, первым из которых является создание ориентировочной основы. На этом этапе должно происходить полное понимание учащимся значения грамматической формы, условий её применения. И как раз грамматика РКИ «должна давать алгоритм выбора, правила употребления тех или иных языковых единиц и правила построения корректных речевых образований» [4, с.52]. А вот этого в учебниках во многих случаях и не хватает. Особенно это касается трудных грамматических тем, таких, например, как виды глагола, сложные синтаксические конструкции. Конечно, уже очень многое сделано, но тем не менее, то, что хорошо и логично звучит в теоретических работах, в аудитории зачастую не работает. Вот почему весьма

актуально звучит призыв М.В. Всеволодовой создать фундаментальную теоретическую прикладную грамматику как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке, что в свою очередь является по существу продолжением мысли В.А. Белошапковой [1, с.58-63, 2, с.76-80] об описании русского языкового сознания, доступного иностранцу (это мы особенно подчеркнём, Е.М.). В этом, на наш взгляд, в настоящее время и состоит главная задача обучения грамматике.

Литература

1. Белошапкова В.А. О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским. Статья первая//Русский язык за рубежом, 1981. № 5. – С. 58-63.
2. Белошапкова В.А. О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским. Статья вторая//Русский язык за рубежом, 1982. № 2. – С. 76-80.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1973. -269с.
4. Всеволодова М.В. Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и практических знаний о современном русском языке//Русский язык за рубежом, 2005, № 3-4.– С.48-59.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1988.- 128с.
6. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня// Иностранные языки в школе. 1986, № 2. – С. 22-30.
7. Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. – М.: Высшая школа, 1987. – 176 с.

Minaeva Elena Vitalievna, specialist in educational and methodical work of the State Institute of Russian language. A.S. Pushkin, Moscow, Russia

TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF GRAMMAR IN COMMUNICATIVE APPROACH

The article considers the question about the role of grammar in teaching foreign languages. Currently the main approach in teaching foreign languages is a communicative approach. Grammar is becoming a most important means of training.

Keywords: *methodology; RCT; communicative approach; grammar; methods; exercises.*

Мишечкина Валентина Васильевна, доцент, Орловский государственный университет, Орел, Россия
rgy@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются некоторые методологические приемы использования текста русских народных сказок при обучении русскому языку иностранному

Ключевые слова: *русская народная сказка; русский язык как иностранный; лексико-грамматические упражнения.*

Большие возможности для развития и закрепления языковых и речевых навыков содержит русская народная сказка.

Сказка – один из самых широко распространённых и занимательных жанров фольклорных произведений. В них отразились народная смекалка, находчивость, мудрость и образцы высокой нравственности. Сказка – один из любимых фольклорных жанров народов мира. Сказка понятна, близка и интересна, она отражает многовековые традиции народа. Она является важнейшим источником познания языка. Сказка – хранитель духовного наследия народа.

Фольклорные тексты помогают студентам-инофонам узнать и понять, каковы традиционные ценности, нравственные ориентиры, стереотипы русского народа.

Сказки о животных – самые древние. Их главные герои – домашние и дикие животные, птицы. Древние люди верили,

что человеческие чувства и качества есть и у животных, которым приписывали способность говорить и мыслить.

Данная статья содержит комплекс упражнений, разработанных на материале русской народной сказки «Лиса и заяц». Упражнения направлены на повторение, закрепление и обобщение различных грамматических тем: степени сравнения имён прилагательных и наречий, употребление видов глагола, глаголы движения, падежи имён существительных, прилагательных и местоимений. Материал апробирован в группах студентов-инофонов, обучающихся на Подготовительном отделении.

Традиционно для изучения выбираются небольшие по объёму произведения. Этим достигается целостность восприятия материала, предлагаемого для изучения. Небольшой размер сказки, ограниченный набор словесных образов позволяет значительно эффективнее организовать на занятии работу над текстом. Многие исследователи этого вопроса отмечают, что не надо подвергать адаптации тексты сказок, так как исключение из них национально-культурологической лексики, приспособление их к уровню знаний учащихся ведёт за собой потерю неповторимости языка.

В практике преподавания РКИ мы использовали текст русской народной сказки «Лиса и заяц», которая отвечает таким требованиям как компактность, сюжетность, увлекательность, доступность содержания, наличие языковых трудностей разной степени, наличие грамматического материала.

В процессе работы мы собрали возможные упражнения, которые, на наш взгляд, помогают организовать изучение и понимание сказки. Упражнения подразделяются на блоки: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Предтекстовый блок – это лексико-грамматические упражнения, направленные на снятие отдельных языковых и понятийных трудностей. Притекстовый блок содержит упражнения разного характера: упражнения на повторение грамматических тем, упражнения, направленные

на формирование навыков различных видов чтения. Послетекстовый блок содержит упражнения, направленные на понимание содержания сказки, ее сюжета и главной идеи; на умение оценивать и умение выражать собственную точку зрения. Приведем примеры из каждого блока упражнений.

1. Сейчас вы будете читать сказку «Лиса и заяц», обратите внимание на произношение и значение слов. Прочитайте слова.

Лубяная, залаяла, тяф, растаяла, клочки, выскочу, выпрыгну, избушка, как закричит, Гнала, заревел, поди вон, с косою, на пятах, слезай, печь, соскочила, стали жить-поживать

Составьте с этими словами предложения.

2. Читая сказку, постарайтесь найти ответы на следующие вопросы.

1. Почему у лисы избушка растаяла?
2. Какая была изба у лисы, у зайца?
3. Почему заяц плакал?
4. Кто помогал зайцу?
5. Что говорила Лиса героям сказки?
6. Как лисе удалось выгнать зайца из его избы?

3. Чтение сказки. Читаем по ролям (Заяц, Лиса, Собака, Медведь, Бык, Петух, Автор)

4. Какие были Лиса и Зайчик в сказке?

- Лиса, когда она выгоняла Зайца (*сердитая, злая, хитрая*);

- Зайчик, когда его выгнали из его избушки (*грустный, плачет*);

- Лиса, когда петушок её выгнал из домика зайчика (*Испуганная*)

- Зайчик, когда он вернулся в свой домик. (*Веселый, радостный*)

Задание 5. Напишите словосочетания и/или предложения с данными прилагательными и наречиями.

Простой, сердитая, грустный, веселый, радостный, добрый, хороший, дорогой, красивый, умный, грустный, быстро, трудно, плохо

5. Дайте характеристику другим героям.

6. Ответьте на вопросы:

1. Кого встретил заяц, когда лиса выгнала его из избы?
2. А кто выручил зайца и прогнал лису?
3. Почему петух одолел лису?
4. Понравилась ли вам сказка?
5. Кто выгнал Лису из избушки?
6. Вам понравилась сказка?
7. Чем она вам понравилась?
8. Чему нас учит эта сказка? (доброте, дружбе, справедливости)

7. Подумайте, какие пословицы подойдут? Объясните их значение.

Друзья познаются в беде. В настоящей дружбе так- сам пропадай, а друга из беды выручай. Лиса хитростью берёт.

8. Объясните значение пословицы: «Кто дрожит – тот и бежит».

9. Напишите ответы на вопросы (задание 2,6).

10. Подумайте, как бы звучала эта сказка, если бы её рассказывали: а) заяц; б) лиса; в) медведь; г) петух. Перескажите ее от лица одного из персонажей.

Возможное домашнее задание

1. Подобрать пословицу, которая отражала бы основную мысль сказки.

2. Подготовить пересказ сказки, используя иллюстрации в конце книги.

В фольклорных произведениях в своеобразной увлекательной форме отразились историческая память, жизненный опыт и житейская мудрость, добрые обычаи и традиции народа.

Анализ сказочного дискурса способствует формированию фоновых знаний о русском культурном пространстве, о русских культурных стереотипах.

Таким образом, включение материала русских народных сказок в процесс изучения РКИ позволяет сделать учебный процесс более плодотворным. Использование русских народных сказок на занятиях по РКИ позволяет построить

учебный процесс, направленный на овладение грамматикой и лексикой, на постижение базовых элементов национальной культуры народа, что позволит учащимся выйти на уровень межкультурного диалога и ориентироваться в ситуациях общения.

Литература

1. Назаренко Е. Б., Халявина Д. В. Русская народная сказка на уроках русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 929-933.

2. Шамзи, З. А. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Шамзи Зайнаб Али; – Москва, 2013. – 180 с.

3. Кун Ай Лин. Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок: в сравнении с китайскими сказками: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кун Ай Лин; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.

4. Трыгуб, И. С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2006.– 177 с.

Mishechkina Valentina Vasilevna, Associate Professor, Orel state University, Orel, Russia

TEXT OF RUSSIAN FOLK TAILS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN

The article discusses some of the methodological techniques of the Russian folk tales text use in teaching Russian to foreign.

Key words: *Russian folk tale; Russian as a foreign language; lexical and grammatical exercises.*

Мишонкова Надежда Алексеевна, заместитель декана по воспитательной работе, старший преподаватель, УО «Гродненский государственный медицинский университет», Гродно, Республика Беларусь
mna0412@yahoo.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Современные педагогические технологии – обучение в сотрудничестве, проектная деятельность, использование современных технологий, используя материалы глобальной сети; пополняя словарный запас, формируя мотивацию к изучению русского языка

Ключевые слова: *Модернизация; образование; инновационный; технологии; проекты; коммуникация; лично-ориентированный подход; стратегия; мотивация.*

Концепция модернизации образования требует от системы высшего образования нового подхода в обучении, так как развивающемуся обществу нужны современно образованные, высококвалифицированные, нравственные специалисты, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности. В этом состоит важнейшая задача высшей школы, а от решений этой задачи во многом зависит, как будут они работать в своей стране по выбранной специальности. Иностранные выпускники – это имидж не только нашего вуза, но и нашей страны.

Университет даёт основные знания, развивает познавательные интересы и способности учащихся,

прививает ключевые компетенции, которые будут необходимые для дальнейшего самообразования.

Модернизация содержания образования на современном этапе не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения русскому языку иностранных учащихся.

В центре внимания – учащийся, его личность, его менталитет. Основная задача преподавателя русского языка как иностранного – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально будут соответствовать поставленной цели.

Вопрос о применении новых информационных технологий в настоящее время – это норма. И это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новые подходы к процессу обучения: формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком. Чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, необходимо выбрать такие методы обучения, которые позволили учащемуся проявить свою активность, творчество и активизировать познавательную деятельность в процессе обучения. Современные педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов – помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей и уровня обученности.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях русского языка – изучение лексики; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений, тестирование и контроль знаний.

Глобальная сеть Интернет даёт возможность получения необходимой информации как учащимся, так и преподавателям, находящимся в любой точке земного шара: новости науки, страноведческий материал, новости из жизни

молодёжи, статьи из газет и журналов и т. д. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. На веб-занятиях с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; пополнять словарный запас; формировать мотивацию к изучению русского языка. Кроме этого, работа направлена на изучение возможностей Интернет – технологий для расширения кругозора, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими однокурсниками, в будущем общаться с коллегами. Иностранные учащиеся принимают активное участие в интернет – викторинах, конкурсах, олимпиадах, которые проходят и в университете; общаются с белорусскими друзьями, с преподавателями, участвуют в интернет – конференциях и т.д. В свободное от учёбы время наши учащиеся занимаются в электронном читальном зале: работают в рамках проекта – подготовка доклада к конференции, к студенческим чтениям и олимпиадам.

Содержательная основа массовой компьютеризации связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда в любом его проявлении. Особенность работы с компьютером – это не только использование его как устройства для обучения других и как помощника в приобретении знаний, это его неодоушевленность: компьютер «дружелюбно» общается с пользователем, «поддерживает» его, никогда не проявит признаков раздражительности.

В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Эти принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Основная цель изучения русского языка – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию, что

является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно – самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на занятиях русского языка и во внеаудиторное время, мы создаем модель реального общения. Конечной целью обучения русскому языку – свободное ориентирование в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях, т.е. общению. Сегодня новые методики с использованием Интернет – ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Для пользователя реализации коммуникативного подхода в Интернете не представляет особой сложности. Коммуникативное задание должно предлагать учащимся проблему или вопрос для обсуждения, причем учащиеся не просто делятся информацией, но и оценивают её. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в заинтересованности обучаемых в изучении русского языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Одним из основных требований, является создание взаимодействия на занятии – интерактивность. Интерактивность – это координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Обучая русскому языку, Интернет частично помогает формировать умения и навыки разговорной речи

и в большей степени в обучении лексике и грамматике, обеспечивая заинтересованность и эффективность. Интерактивность не только создает реальные ситуации из жизни, но и позволяет учащимся адекватно реагировать на них посредством русского языка.

Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. На практике мы чаще используем смешанные проекты, где имеются признаки исследовательских, творческих, практико-ориентированных и информационных: подготовка к научным конференциям, студенческим чтениям, конкурсам. Работа над проектом – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий чтение, аудирование, говорение и грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу.

Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих учащимся применить накопленные знания по предмету.

Mishonkova Nadezhda Alekseevna, Deputy Dean on educational work, senior teacher, Grodno state medical University, Grodno, The Republic Of Belarus

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS OF NON-HUMANITARIAN UNIVERSITY

Modern educational technology – learning in cooperation, project activities, the use of modern technology, using materials of the global network; vocabulary, forming motivation to study the Russian language

Key words: *Modernization; education; innovation; technologies; projects; communication; personality-oriented approach; strategy; motivation.*

Морохина Светлана Львовна, кандидат фармацевтических наук, начальник отдела обучения иностранных граждан Центра международного образования ФГБОУ ВО Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России, Москва, Россия
morohinas@mail.ru

Смычкова Елена Глебовна, старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России, Москва, Россия
ale150559@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ЯЗЫКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (на материале текстов по фармации)

Данная статья посвящена вопросам освоения изучающего чтения на уроках русского языка как иностранного (РКИ), а также проблемам разработки системы упражнений к письменному тексту. Спецификой данной статьи является то, что система упражнений ориентирована на профессиональные тексты (в частности, на тексты по фармации).

Ключевые слова: *чтение, текст, смысл, слово, система, задание.*

Как известно, чтение наряду с говорением и письмом является одним из важнейших видов речевой деятельности. В методике преподавания РКИ текст является не только информационным полем, но и важным «инструментом» обучения иностранному языку[1]. В ряду существующих видов чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного) изучающее чтение играет важную роль в обучении студентов – иностранцев[3].

Цель исследования – разработка системы упражнений для обучения чтению естественнонаучных текстов на иностранном языке.

Обоснование выбора метода обучения – необходимость использования комплексного подхода при обучении иностранных студентов чтению профессионально ориентированных текстов.

Оценка развития личностных и профессиональных компетенций иностранных студентов – формирование навыков вероятностного прогнозирования, языковой догадки, работа со словом на нескольких уровнях в заданном контексте.

Для достижения цели необходимо было решить следующие учебные задачи: определить базовый уровень компетенций иностранных обучающихся; провести необходимую коррекцию учебного материала в соответствии с учебно-тематическим планом; помочь в освоении научного стиля речи по фармации.

Введение

Чтение профессионально ориентированных текстов необходимо, студенты заинтересованы в работе с подобными текстами, так как это повышает их профессиональную компетенцию, но работа эта часто бывает затруднена специфическим наполнением подобных текстов (информационной перегруженностью, обилием терминологии и профессионализмами, зачастую идиомами). В этой ситуации важны не только тщательный отбор текстов (который, кстати, часто диктуется насущной необходимостью, учебной программой и т.д.), но и адаптация текста, а также разработка системы сопровождающих текст упражнений.

В этой связи представляется важным наличие не только послетекстовых заданий в виде вопросников (с чем мы очень часто встречаемся в учебниках по РКИ), но предтекстовых и, так называемых, притекстовых заданий, помогающих углубить уровень знаний русского языка в области профессиональной коммуникации.

Материалы и методы

Первой частью системы упражнений при изучающем чтении являются предтекстовые задания. Как утверждает М.И. Ляпидовская, «предтекстовые задания должны в первую

очередь активизировать уже имеющиеся у студентов знания, необходимые для первичного чтения и восприятия текста» и уже на предтекстовом этапе должны быть задания, «направленные на развитие коммуникативных навыков учащихся» [2]. Здесь важна активная работа со словариком, который предшествует тексту, разбор возможных идиоматических конструкций, работа со «словесным полем» текста в контексте лексики и морфологии, в свою очередь, лексика и морфология неразрывна с синтаксическим контекстом. Возможна также работа с заголовками текста (где может быть выделена основная мысль, реализованы ключевые слова и т.д.)

Второй частью – притекстовые задания – также может быть расположена перед текстом. Притекстовые задания активизируют оперативную память учащихся, вероятностное прогнозирование и, наконец, помогают осмыслить текст. Здесь могут активно работать различные грамматические задания (которые представлены ниже). Также может быть реализован денотатный граф.

Третьей частью становятся послетекстовые задания, которые могут включать не только традиционный опросник, но и задания по созданию монологического высказывания, а также задания, где обучаемый может выразить собственное мнение по поводу прочитанного, провести аналогии и т.д. Послетекстовые задания помогают не только понять смысловое содержание текста, но продолжают развитие и закрепление коммуникативных навыков учащихся.

При выборе текстов и тем авторы пытались сосредоточить внимание обучаемых студентов-иностранцев на профессиональной тематике некоторых разделов специальности «Фармация», что, по мнению авторов, должно отвечать профессиональным интересам учащихся.

Задания направлены на закрепление лексико-грамматического материала и обусловлены программными требованиями к знаниям студентов, а также на формирование у студентов основных компетенций. Представленные задания по предложно-падежной системе, глагольным формам,

формообразованию, созданию монологического высказывания, прогнозированию помогут освоению чтения научных текстов фармацевтической направленности и формированию навыков научной письменной речи.

Текст. Содержание биологически активных веществ в лекарственных растениях

СЛОВНИК

Наличие – существование. Быть в наличии.

Разнообразный, -ая, -ое; -зен, -зна. Различный, неодинаковый по каким-нибудь признакам. Разнообразные предметы.

Азот – химический элемент, газ.

Основание – химическое соединение, образующее при взаимодействии с кислотой соль и воду (спец.).

Мак, вид не установлен – *Papaver sp.*

Сахаристый – содержащий в себе сахар.

Душистый, -ая, -ое; -ист. Имеющий приятный сильный запах. Душистые цветы.

Летучий, -ая, -ее; -уч. Полн.ф. Легко испаряющийся, быстро проходящий. Летучие эфирные масла. Летучая сыпь.

Мята перечная – *Mentha piperita L.*

Валериана лекарственная – *Valeriana officinalis L.s.l.*

Душица обыкновенная – *Origanum vulgare L.*

Полынь горькая – *Artemisia absinthium L.*

Дубильный – дубильные вещества

Дубить, -блю, -бишь; -блённый (-ён, ена́); несов., что. Обрабатывать в специальных растворах. Дубящие вещества.

Черемуха обыкновенная – *Padus avium Mill. [P. racemosa (Lam.) Gilib., Prunus padus L.]*

Зверобой продырявленный – *Hypericum perforatum L.*

Работа со словником.

Задание № 1. Выпишите из словника однокоренные слова.

Задание № 2. Распределите слова по частям речи.

существительные прилагательные

Предтекстовые задания

Задание № 1. Попробуйте объяснить смысл заглавия текста. Найдите смысловый центр заглавия.

Задание № 2. Составьте словосочетания со словами (не менее двух с каждым).

активный.....
разнообразный.....
различный.....
лекарственный.....
летучий.....
открытый.....

Задание № 3. Продолжите ряд.

Высокоактивные алкалоиды: атропин,

Эфиромасличные растения: мята,

Лечебное действие многих видов лекарственных растений, применяемых в настоящее время в медицинской практике, связано с наличием в них различных биологически активных веществ, которые при поступлении в организм человека определяют тот или иной физиологический эффект. Эти активные вещества имеют разнообразный состав и относятся к различным классам химических соединений.

Алкалоиды – это природные сложные азотсодержащие соединения, находящиеся в растительном сырье в виде оснований или солей. Своё название эти вещества получили от арабского слова «алкали» (щелочь) и греческого «эйдос» (подобный). Первый открытый в опийном маке алкалоид был назван морфием в честь греческого бога сна Морфея. Затем из различных растений были выделены такие высокоактивные алкалоиды, как стрихнин, бруцин, кофеин, никотин, хинин, атропин и др.; некоторые из них до сих пор с успехом широко используются в медицинской практике в качестве лекарственных средств.

Сердечные гликозиды – это большая группа веществ безазотистой природы, молекула которых состоит из сахаристой части (гликон) и несакхаристой части (агликон). В отличие от алкалоидов гликозиды могут быстро разрушаться под воздействием различных физических факторов. Поэтому при сборе растений, содержащих гликозиды, сырьё надо быстро сушить и хранить в сухом месте.

Эфирные масла – это летучие душистые вещества, содержащиеся в цветках, листьях, плодах растений.

В настоящее время известно более 2000 эфиромасличных растений (мята, валериана лекарственная, душица обыкновенная, полынь горькая, шалфей лекарственный и др.).

Дубильные вещества – получили свое название за способность дубить кожу и делать ее водонепроницаемой. Дубильные соединения содержатся в коре и древесине деревьев и кустарников, а также в корнях и корневищах различных травянистых растений (дуб, береза, черемуха, зверобой, полынь и др.).

Витамины – сложные по структуре органические вещества, незначительное количество которых необходимо для нормального развития и жизнедеятельности организма человека и животного. Витамины играют большую роль в обмене веществ, регулируют процесс усвоения и использования основных пищевых веществ – белков, жиров, углеводов.

В настоящее время известно около 30 природных витаминов, причем многие из них содержатся в лекарственных растениях.

Притекстовые задания

Задание № 1. Запомните управление глаголов, составьте с ними словосочетания.

Выделить		Что? Из чего?	Состо		Из чего?
Использовать		Что? Где?	Разрушаться		В результате чего?

Хранить		Что? Где?	Регулировать		Что?
---------	--	-----------	--------------	--	------

Задание № 2. От данных существительных образуйте прилагательные. Подберите к ним несколько существительных.

Модель: медицина – медицинский (институт, шприц, практика, учреждение и т.д.)

Биология –

Химия –

Природа –

Сахар –
Эфир –
Лекарство –

Задание № 3. Составьте предложения или связные высказывания со следующими словами и словосочетаниями.

Лечебное действие; применяется в медицинской практике; биологически активные вещества; алкалоиды; гликозиды; эфирные масла; дубильные вещества; витамины; физиологический эффект; растительное сырье.

Задание № 4. Составьте с каждым из данных глаголов два словосочетания: в общеупотребительном значении и для медицинского текста.

Поступать, выделяться, пропускать, содержать, состоять, доставляться.

Задание № 5. Перепишите таблицу. Запомните данные конструкции. Составьте с ними предложения.

ЧТО	Расположено	ГДЕ
	Лежит	
	Происходит	
	Образуется	
	Появляется	
	Имеется	
	Сосредоточено	

Послетекстовые задания

Задание № 1. Ответьте на вопросы.

1. С чем связано лечебное действие многих видов лекарственных растений?

2. Какие биологически активные вещества содержатся в лекарственных растениях?

3. Что такое алкалоиды?

4. Что вам известно о гликозидах?

5. Перечислите известные вам эфиромасличные растения.

6. Что такое витамины?

Задание № 2. Подготовьте монологическое высказывание на основе текста «Содержание биологически активных веществ в лекарственных растениях».

Результаты

Оценка результатов работы иностранных обучающихся (студентов 2 и 3 курса фармацевтического факультета), которые пользовались в процессе обучения структурированными текстами, снабженными определенной системой упражнений, показала более высокий уровень знаний в сравнении с обучающимися, работающими с неструктурированным научным текстом.

Обсуждение

Таким образом, при изучающем чтении обучаемый не только анализирует языковую форму текста, что позволяет «осознать структурные компоненты текста», но и осознает «их смысловое содержание, т.е. подходит к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания».

Вышеописанная методика способствует созданию навыков научного чтения, что в свою очередь является необходимостью в овладении обучающимся научной компетентностью.

Литература

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пос. для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российск. ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.
2. Ляпидовская М. Е. Чтение в практике обучения русскому языку как иностранному – филология и культура. *Philology and culture*. 2014. №4
3. Шукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М., 2003.

Morohina Svetlana Lvovna, candidate of pharmaceutical Sciences, head of Department of international students Center for international education of FSBEI First Moscow state medical University named after I. M. Sechenov of Ministry of healthcare of Russia, Moscow, Russia

Smychkova Elena Glebovna, senior lecturer of Russian language Department of FSBEI First Moscow state medical University named after I. M. Sechenov of Ministry of healthcare of Russia, Moscow, Russia

**SOME ASPECTS OF LEARNING TO READ TEXTS
IN THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY
(based on the texts of pharmacy)**

This article is devoted to the development of learners reading at the lessons of Russian as a foreign language, as well as the problems of development of system of exercises to the written text. The specificity of this article is that the exercise system focused on professional texts (in particular, texts by the pharmacy).

Keywords: *reading the text, the meaning, the word, system, job.*

Музыченко Екатерина Святославовна, выпускник программы профессиональной переподготовки "Русский язык как иностранный и методика его преподавания", Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, Россия
kmuzychenko.rki@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА ИГР ПО ТЕМЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

В статье приводятся игры по теме «Здоровый образ жизни» для развития навыков говорения у учащихся.

Ключевые слова: *игры; говорение; здоровый образ жизни.*

Методическая разработка комплекса игр по теме «Здоровый образ жизни» для развития навыка говорения рассчитана на интернациональную группу студентов, изучающих русский язык в рамках курса (уровень В1) как в языковой среде, так и вне её.

Тема методической разработки выбрана в связи с её комплексностью, возможностью обобщения знаний по ранее изученным темам «Человек», «Еда», «Спорт», «Здоровье». Кроме того, данная тема выполняет важную воспитательную, социальную функцию, может способствовать формированию осознанного и ответственного отношения к своему здоровью и выработке полезных привычек.

Вспомогательная игра «Найди пару»

Игра может являться способом деления учащихся на пары для выполнения других игровых заданий. Игроки вытягивают по одной карточке из пакета преподавателя. Учащимся необходимо объединиться в пару в соответствии с содержанием понятия и определением к нему. Когда все участники разделятся на пары, необходимо попросить каждую пару прочитать, что написано на

их карточках, и объяснить, почему они решили, что эти слова или предложения составляют пару. Выигрывают первые 3 правильно образовавшиеся пары.

Физическая активность	занятия спортом, пешие прогулки, зарядка по утрам.
Правильное питание	сбалансированный ежедневный рацион, состоящий из полезных продуктов, богатых витаминами и микроэлементами.
Поддержание иммунитета	закаливание, прогулки на свежем воздухе.
Личная гигиена	умывание, регулярные банные процедуры.
Рациональный режим дня	здоровый сон, время для активности, интеллектуальных занятий и отдыха.
Эмоциональное самочувствие	позитивные эмоции и душевное равновесие, а также отсутствие стрессовых факторов и депрессивных мыслей.

2 вариант: игрокам можно предложить восстановить разделенные пословицы и поговорки о здоровом образе жизни (приведены здесь).

Игра «Расскажи о друге»

Учащиеся делятся на пары посредством вспомогательной игры «Найди пару», описанной выше. В течение ограниченного времени (5-7 минут) им нужно как можно больше узнать об образе жизни своего собеседника и о том, как он заботится о своем здоровье. Могут быть вопросы о его полезных и вредных привычках, распорядке дня, предпочтениях в питании и т.д. По окончании времени преподаватель просит учащихся по очереди рассказать о своих собеседниках.

На доске преподаватель может написать вопросы, которые обязательно необходимо задать собеседнику.

Вспомогательная игра «Путаница»

Каждый учащийся вытягивает по одной карточке из пакета преподавателя. Группы формируются, когда учащиеся составляют слова из отдельных букв (выстраиваются в таком порядке, чтобы образовать слово). Количество слов и цветов карточек должно соответствовать количеству команд. Количество букв в словах определяется количеством игроков в

каждой команде. Примеры слов для команд из 3 человек: СОН, БЕГ, ЕДА; для команд из 4 человек: СИЛА, ВОДА, ОВОЩ; для команд из 5 человек: СПОРТ, РЕЖИМ, ДИЕТА. Возможна разбивка по слогам: для команд из 3 человек: ЗАРЯДКА, ЗАКАЛКА, ПРОГУЛКА; для команд из 4 человек: ФИЗКУЛЬТУРА, ГИГИЕНА, ДВИЖЕНИЕ. Игра может быть соревновательной («Кто быстрее?») или использоваться для деления учащихся на команды.

Игра «Здоровяк»

Учащиеся делятся на 3-5 команд произвольно или с помощью игры «Путаница», описанной выше. Преподаватель раздает командам листы ватмана и фломастеры. В течение ограниченного времени (10-15 минут) игрокам необходимо изобразить человека, ведущего здоровый образ жизни. По истечении отведенного времени команды презентуют свои рисунки и рассказывают об их содержании. Команда отдает свой голос одной из команд-соперниц. Та команда, которая набирает наибольшее количество голосов, выигрывает.

Игра «Веселая зарядка»

Преподаватель спрашивает, знают ли ученики, что звери тоже делают зарядку. (Нет) А хотите узнать, как они ее делают? (Да) Отлично! К нам как раз вчера прилетал попугай и принес в клюве слова песни про то, как звери в Африке делают зарядку. Вот только пока он листочки нес в клюве, в некоторых местах их прогрыз. Вот эти листочки (показывает ученикам листы с текстом песни). Давайте разобьемся на команды по 3 человека, вместе посмотрим/послушаем, как звери поют песню, и впишем пропущенные слова. А та, команда, которая быстрее и правильнее всех заполнит все пропуски, победит! После выполнения задания и совместной проверки полученных текстов, учащие вместе с преподавателем поют эту песню.

Неполный текст	Полный текст (для преподавателя)
Поднимайтесь поскорей! Рассчитайтесь по порядку! Приглашаем всех _____	Поднимайтесь поскорей! Рассчитайтесь по порядку! Приглашаем всех зверей

<p>На _____ зарядку. Упражнение началось: _____ вместе, руки врозь! Раз, два, _____, четыре. Ноги выше, _____ шире!</p> <p>Тут удав _____ вдруг: «Если нет ни ног, ни рук, Что поставить _____?» А слоненок _____: «Ноги выше – это три _____ все четыре?»</p> <p>Всем занять _____ места! Рассчитайтесь _____! Есть _____ для хвоста И _____ хобота зарядка. Пусть удавий _____ хвост Выгибается, как _____! _____, два, три, четыре. Хобот _____! Уши шире</p>	<p>На веселую зарядку. Упражнение началось: Ноги вместе, руки врозь! Раз, два, три, четыре. Ноги выше, руки шире!</p> <p>Тут удав подумал вдруг: «Если нет ни ног, ни рук, Что поставить шире?» А слоненок говорит: «Ноги выше – это три Или все четыре?»</p> <p>Всем занять свои места! Рассчитайтесь по порядку! Есть зарядка для хвоста И для хобота зарядка. Пусть удавий длинный хвост Выгибается, как мост! Раз, два, три, четыре. Хобот выше! Уши шире</p>
--	---

По такому же принципу для игры можно использовать песню «Закаляйся» из кинофильма «Первая перчатка».

Игра «Чемпион полезных привычек»³

Учащиеся по цепочке перечисляют полезные привычки. Например, рано вставать, регулярно заниматься спортом. Тот, кто назовет больше всех полезных привычек, выиграет в игре. Аналогично можно организовать игру «Вредные советы», где учащиеся перечисляют то, что мешает здоровому образу жизни. Например, мало спать, есть много сладостей, не мыть руки перед едой.

Игра «Бери пример»

Группа делится на 3 команды. Преподаватель зачитывает 3 текста, описывающих образ жизни известных личностей прошлого. Участникам команд необходимо на выданном им листе зафиксировать как можно больше информации, касающейся образа жизни героев. После прослушивания всех

³ Использована игровая оболочка «Кто больше?», описанная А.А. Акишиной, Н.Б. Битехтиной и др.

текстов, листы команд вывешиваются на стене класса, и каждая команда рассказывает об образе жизни одного из героев. Озвученные командой факты вычеркиваются из листов других команд. Если команда пропустила какую-либо информацию, участники других команд дополняют ее ответы. Команда, которая записала наибольшее количество фактов, выигрывает. Аналогично может быть организована игра «Звездные советы» с рекомендациями звезд о здоровом образе жизни.

Тексты:

Александр Васильевич Суворов (1730-1800) – один из выдающихся русских военачальников, в детстве был очень слабым и хилым ребенком. С самого детства он очень хотел стать военным, но понимал, что это невозможно - слишком плохим было его здоровье. Тайком от няни он стоял часами на ветру в осенние дождливые вечера. Зимой, когда все еще спали, он выбегал на улицу и натирался снегом.

Все, кто изучал биографию Суворова, говорят о том, что он стал здоровым только благодаря зарядке, режиму дня и физическим упражнениям. Знаете ли вы, что свой переход с солдатами через Альпы он совершил в 70 лет? Каким же был режим дня А.В. Суворова? Он вставал в два часа ночи и в течение часа делал зарядку на улице в любую погоду. Затем он обливался холодной водой. Если рядом была речка, он по часу плавал в реке. Затем пил 2-3 чашки молока, а потом начинал петь, потому что считал, что пение помогает справиться с трудностями. Затем начиналось его обычное утро командира. Вечером он отправлялся на пешую прогулку, которая занимала 2 часа. В 10 вечера он ложился спать.

Александр Сергеевич Пушкин (1799-1837), «солнце русской поэзии», был отлично сложен, с хорошо развитой мускулатурой. Исследователи отмечают, что Пушкин занимался английским боксом, стрельбой, мог переплыть реку, хорошо прыгал с шестом, играл в шахматы, был искусным мастером фехтования, ему не было равных в технике верховой езды. В одном из соревнований поэт стал лучшим пловцом Петербурга. По примеру полководца Суворова он принимал холодные ванны, зимой натирался снегом. Строгий распорядок Царскосельского лицея, в котором Пушкин учился в юности, с его регулярным питанием, хорошими гигиеническими условиями, чередованием умственных занятий и отдыха, обязательными трехразовыми прогулками благоприятно отразился на физическом развитии Пушкина, а скромная обстановка лицея сделала его непритязательным в быту. И через много лет Пушкин будет придерживаться почти лицейского распорядка, следуя привычкам и привязанностям юности.

Лев Николаевич Толстой (1828-1910) - один из наиболее известных русских писателей, говорил, что существует два способа противостоять болезням. Первый заключается в том, чтобы вести правильный образ жизни, закалять себя. Второй – лечить болезнь, когда заболел. Толстой уверял, что хотя первый способ – медленный, он гораздо важнее. Лев Николаевич до самой старости усердно занимался спортом. Даже в 82 года он ежедневно делал гимнастику, ездил верхом на лошади до 20 км, зимой катался на коньках, в 70 лет обгонял на льду молодёжь. В 65 лет научился ездить на велосипеде. Одной рукой Толстой поднимал гири в 80 килограмм. Толстой был убежденным вегетарианцем. В 1908 году в интервью американскому журналу Good Health он говорил: «Прекратил питание мясом около 25 лет тому назад... чувствую себя сравнительно с людьми моего возраста более сильным и здоровым... Думаю, что употребление мяса вредно, потому что такое питание безнравственно; все же, что безнравственно, всегда вредно как для души, так и для тела».

Игра «Мир здоровья»

Студенты в индивидуальном порядке (или, если они – представители одной страны, в группе) говорят выступление, в котором рассказывают об интересных национальных системах оздоровления, способах лечения, поверьях, пословицах, отношении к ЗОЖ в своей стране. Задание может быть озвучено в качестве домашнего, в этом случае, по желанию студентов, представление проекта может сопровождаться мультимедийной презентацией. Каждый участник отдает свой голос одному из других участников. Тот, который набирает наибольшее количество голосов, выигрывает.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 23-60.
3. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.

Muzychenko Ekaterina Svyatoslavovna, Graduate professional development program "Russian as a foreign language and methodology of its teaching", the Pushkin State Institute of Russian language, Moscow, Russia

HEALTHY LIVING: A SET OF GAMES TO PRACTICE SPEAKING SKILLS

The article describes a set of games devoted to the topic of healthy living and aimed at the development of students' speaking skills.

Key words: *games; speaking skills; healthy living.*

Мухаммад Людмила Петровна, профессор Гос. ИРЯ
им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия
ludmilamuh@mail.ru

Мухаммад Халид Иннаят Али, учитель английского языка
АНО "Радость детства", г. Москва, Россия
khalidrus@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Работа посвящена моделированию процесса обучения иностранным языкам в свете российской педагогической антропологии. Её актуальность в организации современного гуманистически ориентированного учебного процесса новизна – в создании личносно значимой лингводидактической модели.

Ключевые слова: *педагогическая антропология; антропологический принцип; иностранные языки; обучающая модель.*

Цель нашей работы – осмысление российского педагогического наследия в свете педагогической антропологии, а также создание на этой основе лингводидактической модели, соответствующей требованиям сегодняшнего дня. Её **актуальность** объясняется потребностью человечества в личносно значимом образовании, способном преодолеть вызовы сегодняшнего технократического общества. Негативным явлениям современности, как нам представляется, призвана противостоять гуманистически ориентированная образовательная система, корни которой заложены в российской антропологической психологии и педагогике.

В контексте сформулированного в XIX в. *антропологического принципа* философии (с его

концепцией *целостного образа человека*), выдающийся российский педагог К. Д. Ушинский отмечал, что многие из поставленных философами задач невозможно решить без глубоких знаний, с одной стороны, внутреннего мира учащегося (а значит, и его психологии), с другой – без познания тех психологических закономерностей и механизмов, которые задействованы при обучении [1, с. 38 – 68]. Многие из поставленных проблем были К.Д. Ушинским (зачастую по наитию) решены, но глубокие научные разработки ещё предстояло осуществить. Таким образом, в педагогической антропологии естественным образом родился своего рода заказ на *антропологическую психологию*. Этот заказ суждено было осуществить великому российскому психологу Л.С. Выготскому и его последователям. Ниже попытаемся кратко изложить суть психологической антропологии Л.С. Выготского и его школы.

Изучая работы Л.С. Выготского, понимаешь, что учёный развил намеченную в России *антропологическую педагогику* вглубь. Безусловно, методология психолого-педагогических изысканий Л.С. Выготского, педагога и психолога по роду своих занятий, связана с наукой, которая в своей целостности заслуживает наименования «Человековедение». В качестве первой, определяющей, идеи работ этого великого учёного можно назвать идею *Человека «в его целостности, самоценности и экзистенциальной потребности в росте, развитии и самосовершенствовании»* [6, с. 145 – 164]. Л.С. Выготский как учёный (философ, филолог, педагог и психолог) и явил собой тот уникам, которому суждено было в своём лице объединить, интегрировать разнообразные науки о человеке: философию, культурологию, лингвистику, педагогику, психологию и психолингвистику. Психологической концепцией, в рамках которой Л.С. Выготскому удалось интегрировать все эти науки о человеке, является «вершинная психология» (так исследователь называл своё учение), или иными словами, *психология сознания* [6, с. 160 – 164]. Данная

психология, как подтверждает история, смогла противостоять двум другим: 1) теории поведения (бихевиоризму); 2) психоанализу. Именно из целостного видения человека Л.С. Выготским развились такие судьбоносные для советской/ российской системы образования научные направления, как педагогическая психология, возрастная психология, психолингвистика, учение о речевой деятельности (далее: РД), теория общения, учение о ближайшей и дальнейшей зонах развития растущего человека [6, с. 145 – 164].

Великое наследие Л.С. Выготского и его учеников разрабатывалось и применялось в теории и практике советской/российской школы. В том числе и в теории обучения неродному языку (т.е. в лингводидактике). Так, в теории и практике обучения иностранным языкам (ИЯ) под модель обучения была подведена мощнейшая психолингвистическая база, стратегическую основу которой составила теория РД. К примеру, в теории обучения ИЯ, а также русскому языку как иностранному (РКИ) благодаря усилиям В.А. Артёмова, Б.В. Беляева, П.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева (и других учёных) была выработана коммуникативно-деятельностная модель обучения с весьма эффективным её инструментарием.

К настоящему времени в российской методике преподавания РКИ сложилось несколько вариантов коммуникативно-деятельностной модели, имеющих один, общий, *инвариант*. Задача осмысления и дифференциации этих вариантов – это задача будущих исследований, сегодня же, представляя нашу модель, мы попытаемся интерпретировать традиционный и современный взгляды на обучение ИЯ/РКИ на уровне собственно методических принципов.

На методологическом уровне наша модель базируется на выработанной в советской/в российской лингводидактике коммуникативно-деятельностной (инвариантной) модели обучения. Методики, представляющие данную модель,

коммуникативны по целям обучения и деятельностны по способам учебных действий и взаимодействий [2]. Они противопоставлены коммуникативно-поведенческим методикам, поскольку предполагают сознательные действия субъекта речевой деятельности (РД) по постановке целей общения, по формулировке задач и способов достижения планируемого результата [там же]. РД учащихся является эвристичной по определению, поскольку предполагает выход учащегося на продукцию как творческий, целевой, акт [3]. И в этом главное преимущество коммуникативно-деятельностных моделей. Кроме того, многолетний опыт применения данных моделей в практике преподавания ИЯ/РКИ выработал надёжный методический инструментарий и, таким образом, показал её преимущество перед иными моделями. Также следует отметить, что в процессе многолетнего преподавания ИЯ/РКИ в соответствии с данной моделью сформировалась «коммуникативно-деятельностная основа обучения» [4,7]. Данную основу на уровне отбора и организации коммуникативно-языкового минимума составляют концентрически и поэтапно расположенные учебные единицы, которые удовлетворяют «коммуникативным», по мнению методистов, потребностям учащихся [2, 4, 7].

Предлагаемый нами, лично значимый, вариант коммуникативно-деятельностной модели обучения учитывает особенности национальной языковой личности (ЯЛ) иностранного учащегося и, как следствие, направлен на формирование **целостной** (а не «вторичной») его ЯЛ. Реализация нашей модели предусматривает *пересмотр* имеющихся в вариативных моделях принципов обучения [7] в свете педагогической антропологии и, в связи с этим, базируется на трёх основополагающих и взаимосвязанных принципах: 1) *антропологическом*; 2) *коммуникативном*; 3) *когнитивном* [5].

Антропологический принцип, как мы уже отмечали, берёт своё начало в антропологической философии и проходит через антропологическую психологию и педагогику.

При осуществлении данного принципа исходная, промежуточная и результативная модели – это модели личности/ЯЛ развивающегося учащегося. Проходящая через учебный процесс ЯЛ описывается и моделируется в двух аспектах: в коммуникативном аспекте; в когнитивном аспекте. Следствием реализации антропологического принципа в предлагаемой нами модели является учёт экзистенциальных (жизненно насущных) потребностей личности/ЯЛ, в том числе и её коммуникативных потребностей.

Реализация *коммуникативного принципа* обеспечивает РД учащегося в учебном, учебно-профессиональном и внеучебном общении. При этом в качестве приоритетных выбираются сферы общения, соответствующие экзистенциальным потребностям учащегося. Так, на начальном этапе обучения в условиях России – это подготовка учащегося к коммуникативной деятельности в обиходно-бытовой сфере общения («уровень выживания»), а на среднем этапе – подготовка к учебно-профессиональной деятельности на избранном учащимся факультете.

Благодаря реализации *когнитивного принципа* учебный материал организуется в соответствии с особенностями и потребностями национальной ЯЛ иностранного учащегося в условиях межкультурного общения на русском языке (РЯ).

Поскольку способы реализации коммуникативного принципа в *коммуникативно-деятельностных методиках* (её инвариантном содержании) к настоящему времени разработаны в достаточной степени, к тому же они разрабатывались, прежде всего, последователями Л.С.Выготского [3, с. 19 – 21], следовательно, в данной работе мы в большей мере хотели бы остановиться на самом неразработанном её компоненте – компоненте, реализующем *когнитивный принцип* учебного процесса.

Определение *когнитивного компонента* (реализующего в комплексе все три принципа), начинается с исходной модели ЯЛ и, как правило, направлено на целевую модель. Данный компонент является составной частью

деятельности/РД личности/ЯЛ и, таким образом, *деятельность/учебная деятельность* личности/ЯЛ является тем динамическим фактором, который интегрирует, с одной стороны, коммуникативную, с другой – когнитивную сферы личности.

Оптимальность предлагаемой нами модели базируется на *концепции опоры на универсальный, общий для контактирующих языков, когнитивный компонент*, а также *определяется развитием ЯЛ инофона за счёт компенсаторных когнитивно-речевых структур и механизмов*. Например, в качестве универсальной единицы при контактирующих русском языке и языке урду мы определяем семантический компонент *«адресат действия»*. На него мы и опираемся при специальном обучении, организуя ситуацию с ключевым словом *«дать» (Кому/Что)*. Понятно, что *вербализация* данного содержания средствами РЯ будет иная, чем это происходит в родной речи индийской/пакистанской ЯЛ. Здесь также следует иметь ввиду, что при реализации языка урду глагол всегда на последнем месте. Также при реализации учебного процесса интегрирующий и дифференцирующий учебный материал для данного (весьма экстравертивного) контингента изначально следует давать в диалоге.

Таким образом, опираясь на педагогическую антропологию К.Д. Ушинского и Л.С. Выготского, а также на достижения современных гуманитарных наук, мы в своей модели прежде всего учитываем *культурно обусловленные особенности общения в социуме*, а не только *родной язык учащегося* (как это заявлено в традиционных методиках).

Думается, представленная нами модель устраняет из планирования учебного процесса не только противоречащие друг другу (или избыточные) принципы, но и устаревшие его «стандарты». Она ориентирует авторов учебников и преподавателей прежде всего на самое важное – на личностно значимое обучение, стратегия которого заключается в опоре на сильные стороны ЯЛ с развитием у данной личности её экзистенциально обусловленных компенсаторных структур, в том числе и стратегий общения.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 38 – 68.
2. Арутюнов А.Р. Интенсивный коммуникативный курс для заданного контингента учащихся. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. 90 с.
3. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка/ Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королёвой. – М., 1988. – С. 19 – 21.
4. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
5. Мухаммад Л.П., Ван Лися. Антропологический принцип при моделировании языковой личности китайского студента в целях обучения// Российский научный журнал. № 2 (51), 2016. – С. 104 – 109.
6. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах-М», 2000. – 544 с.
7. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 512 с.

Muhammad Liudmila Petrovna, Professor of Pushkin State Russian Language Institute Moscow, Russia

Muhammad Khalid Innayat Ali, teacher of English language ANO "Radost detstva", Moscow, Russia

MODELING OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN THE LIGHT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The work is devoted to modeling the process of teaching foreign languages in the light of Russian pedagogical anthropology. Its relevance in the organization of a modern humanistically oriented educational process, and the novelty – in the creation of a personally significant lingvodidactical model.

Key words: *pedagogical anthropology; anthropological principle; foreign languages; teaching model.*

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна, доктор филологических наук, профессор, Руководитель Русского Центра Таджикского Национального Университета, Душанбе, Таджикистан
mnagzibekova@mail.ru

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания русского языка и литературы Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан
hojgul@mail.ru

СТРУКТУРА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Под компетентностным подходом в образовании понимают метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем.

Главной целью изучения русского языка в старших классах общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения в рамках компетентностного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Коммуникативная компетенция есть способность решать средствами изучаемого языка актуальные для личности и социума задачи общения в личной сфере (сфера коммуникации, связанная с деятельностью личного характера: домом, друзьями, интересами), общественной (сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или конкретной организации), образовательной (сфера коммуникации, связанная с организованным обучением как в учебном заведении, так и вне его).

В рамках компетентного подхода содержание конкретного урока представляется как поэтапное формирование в рамках изучаемой темы той или иной компетенции, составляющими элементами которой являются теоретические знания, практические умения и навыки, формируемые у обучаемых с использованием определенных форм организации учебно-познавательной деятельности посредством моделирования практико-ориентированных ситуаций. При этом учитель подбирает диагностический инструментарий для проверки уровней освоения компетенции.

Какой может быть структура урока при компетентном подходе в обучении? Рассмотрим один из возможных вариантов урока для 11 класса школ с таджикским языком обучения (к учебнику М.Б. Нагзибековой и Л.В.Мягкой «Русский язык») на тему «**Язык и общество. Язык и культура**»

Тема: Язык и общество. Язык и культура

Компетенции:

- *Метапредметные компетенции- 1:* воспринимает русский язык как явление национальной культуры.

- *Метапредметные компетенции -2:* имеет устойчивый интерес к изучению иностранных языков, в том числе русского языка.

- *Метапредметные компетенции* -3: понимает, что правильная устная и письменная речь – это показатели индивидуальной культуры человека.

Цели урока:

- имеет устойчивые представление о русском языке как средстве общения, как явлении национальной культуры (МПК-1; МПК-2); знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека (МПК-3);

- умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа (МПК-1); умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их (МПК-2); умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания (МПК-3);

- владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей (МПК-1); демонстрирует интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока (МПК-2); владеет навыками правильной устной речи на русском языке (МПК-3).

Программа:

Речевая тема: «Язык и общество. Язык и культура».

Грамматические темы:

- работа по словообразованию;
- отработка навыков лексической и грамматической сочетаемости новых слов, изучаемых на уроке;
- определение частеречной принадлежности новых и однокоренных с ними слов.

Методика преподавания:

*Если ты хочешь судьбу переспорить,
Если ты ищешь отрады цветник,
Если нуждаешься в твердой опоре,-
Выучи русский язык.*

С. Абдула

I. Вступительное слово учителя о роли русского языка в современном мире. Знакомство со структурой учебника.

Работа с эпиграфом:

- Прочитайте и запишите в тетрадь тему урока и эпиграф. Подумайте, как эпиграф связан с темой урока, почему именно эти слова являются главными на данном уроке?

II. Анализ текста «Язык и общество».

1. Чтение текста «Язык и общество».

2. Беседа по содержанию текста.

- Какую роль играет язык в жизни общества?

- Подтвердите примерами из литературы, из жизни каждый данный в тексте тезис.

- Как вы понимаете, что значит закрепление и сохранение коллективного опыта человека для будущих поколений посредством языка?

- Можно ли применить основные положения текста к таджикскому языку, к другим языкам?

III. Анализ текста «Язык и культура».

1. Словарная работа.

- Знакомство с новыми словами (словами, данными в подстрочнике): *отражать, культура, материальный, социальный, духовный, общение, этикет.*

- Составление словосочетаний с новыми словами по образцу:

Отражать (что?) – жизнь, культуру.

- Подбор к данным словам однокоренных слов, обозначение частей речи.

Образец: общение (сущ.) – общаться (глагол.) – общий (прил.).

2. Чтение текста «Язык и культура».

3. Беседа по тексту.

- О каких видах культуры идет речь в тексте?
- Как вы понимаете выражения «культура общения» и «культура речи»?
- Какие правила речевого этикета вы знаете?
- Как вы думаете, какая особая культурная традиция в русском языке связана со словом *береза*?

IV. Анализ поэтического образа *береза* в стихотворениях.

(Работа по вариантам: 1 вариант – отрывок из стихотворения М.Ю. Лермонтова, 2 вариант – отрывок из стихотворения С. Есенина).

- Прочитайте стихотворения.
- Прочитайте перевод незнакомых слов.
- Каково отношение автора к образу березы в каждом из стихотворений?
- Какие чувства испытывает автор при описании березы?

V. Итог урока.

Вопросы к классу:

- Что нового вы узнали на уроке?
- Как связаны язык и общество?
- Как отражается в языке культура народа? Приведите примеры.

VI. Домашнее задание.

1. Прочитайте стихотворение Р. Рождественского «Береза».
2. Подумайте над тем, почему поэт *олицетворяет* (придает черты человека) березу?
3. Какие чувства испытывает автор?
4. Выучите одно из стихотворений о березе наизусть.

Оценивание

Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования

МПК-1: воспринимает русский язык как явление национальной культуры

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
-Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения;	Наличие устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Не имеет устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Имеет фрагментарное представление о русском языке как средстве общения;	В целом имеет представление о русском языке как средстве общения;	Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения;
-Умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Умение приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Не умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Не достаточно полно умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Хорошо умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;	Безошибочно умеет приводить аргументы, подтверждающие роль языка в обществе; раскрывать связь языка и культуры народа;
-Владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Владение навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Не владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	Владеет отдельными навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	В целом владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей	В полном объеме владеет навыками анализа текста с учетом его культурологической составляющей

МПК-2: имеет устойчивый интерес к изучению иностранных языков, в том числе русского языка

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
- имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения, как явлении национальной культуры	Наличие устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	Не имеет устойчивых представлений о русском языке как средстве общения;	-имеет фрагментарное представление о русском языке как средстве общения;	В целом имеет представление о русском языке как средстве общения;	Имеет устойчивые представления о русском языке как средстве общения;
- умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Умение анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Не умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Не достаточно полно умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Хорошо умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их	Безошибочно умеет анализировать тексты о роли русского языка и комментировать их
- демонстрирует интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрация интереса к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Не проявляет интереса к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрирует незначительный интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	В целом демонстрирует интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока	Демонстрирует устойчивый интерес к изучению русского языка при обсуждении темы урока

МПК-3: понимает, что правильная устная и письменная речь – это показатели индивидуальной культуры человека

Планируемые результаты обучения	Критерии оценивания	Показатели оценивания			
		2	3	4	5
- знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Знание роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Не знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Недостаточно хорошо знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	В целом знает о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека	Имеет устойчивые знания о роли речевого этикета как показателя индивидуальной культуры человека
- умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Умение подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Не умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Не достаточно хорошо умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	В целом умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания	Безошибочно умеет подбирать адекватные языковые средства для речевого высказывания
- владеет навыками правильной устной речи на русском языке	Владение навыками правильной устной речи на русском языке	Не владеет навыками правильной устной речи на русском языке	Владеет отдельными навыками правильной устной речи на русском языке	В целом владеет навыками правильной устной речи на русском языке	В полном объеме владеет навыками правильной устной речи на русском языке

Литература

1. Нагзибекова М.Б., Мягкая Л.В. Русский язык. 11 класс (для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения). – Душанбе: Маориф, 2007. - 255 с.

Nagzibekova Mehrinisso Bozorovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Russian Center of Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan

Hojimatov Gulchehra Masailova, doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of methods of teaching Russian language and literature of the Tajik national University, Dushanbe, Tajikistan

THE STRUCTURE OF THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL WITH TAJIK LANGUAGE OF EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH

Нагиева Елена Билаловна, старший преподаватель кафедры русского языка, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Россия
for-nagieva@mail.ru

РОЛЬ ПУБЛИЧНЫХ ЛЕКЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Использование публичных лекций на занятиях по РКИ способствует включению студентов-медиков в широкий учебно-профессиональный контекст. Работа с видеозаписями позволит закрепить лексико-грамматический материал, проанализировать речевое поведение лектора, научиться способам построения связной логичной речи.

Ключевые слова: *публичная лекция, речевое поведение, профессиональная речь, просветительская задача, фактор адресата.*

В формировании профессиональной коммуникативной компетенции будущего врача-иностранца довольно часто предпочтение отдается изолированному описанию языковых единиц, изучению семантико-грамматических типовых моделей. Однако для того, чтобы стать полноценным участником общения, этих знаний недостаточно, так как успешное владение языком предполагает не только знание грамматических правил, значительный лексический запас, но умение строить и варьировать речевое поведение в соответствии с целью и условиями коммуникации. Как отмечает В.И. Один, врач «должен не просто овладеть медицинской терминологией, но и научиться определенным образом высказываться по конкретному клиническому случаю, овладеть умением слушать и понимать собеседника, а при необходимости – корректно, но во благо больного отстаивать свою точку зрения» [5, с. 479].

Неэффективность коммуникации между медицинскими работниками, доктором и пациентом сказывается на лечебно-диагностическом процессе. Этот аспект речевого поведения медика большей частью затрагивается в исследованиях последних десятилетий, однако не говорится о том, что современный врач – это еще и популяризатор медицинских знаний, человек, который способен общаться с массовой аудиторией, выполняя просветительские задачи. В СМИ, Интернете все чаще встречаются передачи о здоровье («Жить здорово», «О самом главном», «Врачи», «Школа доктора Комаровского» и т.п.), научно-популярные статьи, публичные лекции, затрагивающие различные медицинские проблемы. Врачи становятся ведущими таких программ, авторами статей, лекций, блогов, а это требует от них не только свободного владения специальностью и научной речью, но умения строить монологические и диалогические высказывания в устной и письменной форме в зависимости от адресата, цели, темы и условий общения, способности донести свои мысли до широкой аудитории.

Для развития и совершенствования речевых и аудитивных умений иностранных студентов предлагается использовать на занятиях публичные лекции (или их фрагменты) из цикла «Академия» телеканала «Культура». Сейчас публичные лекции широко представлены в медийном пространстве, они являют собой новую «экранную» культуру, дополняя культуру непосредственного общения и культуру письменную, книжную.

Лекция в цикле «Академия» – это устный монолог учёного, исследователя, протекающий в присутствии зрителей в студии и рассчитанный на телезрителей и/или пользователей Интернета. Лектор – специалист в определенной области знаний, обращается к непрофессиональной аудитории, чтобы представить информацию о каком-либо явлении действительности (просветительская цель), но также и для того, чтобы привлечь внимание, заинтересовать слушателей, вовлечь их не только в общение, но и в процесс научного познания (культурно-рекреативная функция). Это отличает публичные

лекции от учебных, главной целью которых является обучение, учебно-профессиональная ориентация студентов. Особое место в ряду публичных лекций и их разновидностей занимает публичная медиалекция, имеющая своей целью воздействие на аудиторию, управление ее эмоциональной и интеллектуальной деятельностью.

Просветительская задача реализуется в тексте публичной лекции через интенцию объяснения, т.е. представление знаний о явлении, ставшем предметом сообщения, в той речевой форме, которая делает эти знания ясными для понимания адресатом. При этом фокусирующее влияние фактора адресата-неспециалиста побуждает говорящего к рефлексии и жесткому контролю собственного речевого поведения.

Насколько целесообразно использование публичных лекций при обучении иностранцев русскому языку? Изучение данного типа текста позволит студентам понять особенности связной логичной речи, освоить процедуры рассуждения, объяснения, доказательства, играющие важную роль в познавательном процессе и в любом интеллектуальном общении.

В силу «высокой степени проницаемости языковых средств» и разнообразия речевого оформления тексты публичных лекций предоставляют иностранным студентам возможность не только получить знания по специальности, но и научиться способам выделения важной информации, аргументации, средствам активизации внимания, выражения экспрессии, установления контакта с аудиторией [2, с. 68].

В рамках данного доклада рассмотрим публичную лекцию д-ра мед. наук, проф. Ю.М. Васильева «Клетка – чудо динамической структуры».

В основе речевой организации этой лекции лежит информативно-объяснительная стратегия, предполагающая стремление автора представить исчерпывающее рационально-логическое объяснение заявленной проблемы с опорой на условные и причинно-следственные связи. Эксплицируя ход своих рассуждений, лектор маркирует последовательности

информативных блоков специальными метатекстовыми средствами (во-первых, во-вторых, таким образом, итак и др.). Для конкретизации научных положений, убеждения адресата используются количественные данные (у человека по некоторым оценкам примерно 1014, один с четырнадцатью нулями, клеток), описание эксперимента, схемы (как показано на этой схеме, каждый человек...). В центре внимания определенная область знания, для репрезентации которой лектор опирается на конструкции научного стиля и узкоспециальную терминологию (псевдоподия, актин, фибриллярные системы, цитоскелет, фибробласты и т.п.).

Учитывая фактор адресата, Ю.М. Васильев использует разнообразные приемы и способы по включению слушателей в процесс познавательной деятельности, тем самым реализуя авторскую программу воздействия. Например, формулирование тезисов в виде проблемных вопросов (Как же клетки собираются в такую сложную систему? Как же эти клетки договариваются друг с другом и строят разумный организм?), образное представление описываемого объекта или процесса (пантомима, фотографии, научные видеофильмы).

Отметим, что публичные лекции подходят для различных этапов подготовки учащихся. Фрагменты данной лекции стали материалом для занятий по языку специальности со слушателями подготовительного курса. Выбранная тема («Клетка», «Строение клетки») соответствует содержанию первых занятий по курсу биологии (см., например, [4, 6]). Медленный темп речи Ю.М. Васильева и ее четкость позволили использовать отдельные части лекции на занятиях по аудированию. Приведем пример: «Этот цитоскелет, условно говоря, есть основа движения клетки и всей архитектуры, которая держит и направляет другие структуры клетки. А в клетке очень много структур, как вы знаете. Ядро, которое содержит весь геном, все хромосомы; рибосомы, которые делают белки при помощи РНК, поступающей из ядра; митохондрии, которые осуществляют энергетику клетки, добывают энергию, которая двигает и направляет клетки, меняет расположение других органелл» [1].

Работая с данным видео, студенты повторяют и идентифицируют в живой речи изученную ранее лексику по теме (цитоскелет, ядро, геном, хромосомы, рибосомы, белок, РНК, митохондрии, органеллы), закрепляют характерные для научного стиля грамматические явления (нанизывание родительных падежей, сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, причастные обороты) и конструкции (что есть что; что направляет что; что содержит что; что осуществляет что). Подобные фрагменты не только служат для иллюстрации и отработки изученного лексического и грамматического материала, но и демонстрируют ситуацию общения с аудиторией, в которой можно понаблюдать за изменением речевого поведения говорящего, различными способами воздействия на слушателей.

Аутентичность таких текстов повышает мотивацию учащихся, знакомит их с реальной научно-профессиональной речью, вводит в пространство научной коммуникации. Изучение публичных лекций на занятиях по РКИ формирует образ ученого-популяризатора, способствует проявлению и раскрытию творческого потенциала студентов, а также влияет на становление ценностных ориентаций и нравственных качеств будущего специалиста.

Литература

1. Васильев Ю.М. Клетка – чудо динамической архитектуры. // https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20898/episode_id/155053/video_id/155053/
2. Лаптева О.А. Дискретность в устном монологическом тексте // Русский язык: текст как целое и компоненты текста. – М., 1982. – С.77–105.
3. Нагиева Е.Б. Речевая организация текста публичной лекции (на материале телевизионного цикла Academia): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2017. – 227 с.
4. Обучение языку специальности иностранных студентов-медиков подготовительного факультета: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 144 с.
5. Один В.И. Клиническая риторика в высшей школе // Клини. мед. – № 94. – 2016. – С. 473–479.

6. Паршутина Т.М., Суворкина Т.А. Пропедевтический курс по биологии. Методические указания по русскому языку для студентов-иностранцев (медицинский профиль обучения) / Под ред. Т.В. Кудрявцевой. – Тверь: ТГТУ, 2009. – 16 с.

Nagieva Elena Bilalovna, the senior teacher of the Russian language department, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov, Saint-Petersburg, Russia

THE ROLE OF PUBLIC LECTURES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The use of public lectures at the Russian as a foreign language classes facilitates the inclusion of medical students in a wide educational and professional context. Working with the video content will help to reinforce the lexico-grammatical material, analyze the speech behavior of the lecturer, and learn the ways to construct a coherent logical speech.

Key words: *public lecture, speech behavior, professional speech, educational task, the addressee's factor.*

Некрасова Юлия Васильевна, преподаватель РКИ, Университет г. Салерно, Университет г. Неаполя «Л'Ориентале», Неаполь, Италия
julianekrasova@yandex.ru

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Сопоставительный анализ фонетической и фонологической систем русского и итальянского языков выявил ряд явлений интерференции, влияющих на звучащую речь итальянских учащихся. Данные явления следует учитывать при разработке методики постановки произношения и корректировки фонетических навыков в целях оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; РКИ; изучение; носитель языка; итальянец; итальянский; интерференция; фонетика; фонологическая система; фонема; артикуляция; ударение; интонация; сопоставительный анализ; методика обучения; произношение.*

Эффективность формирования у учащихся фонетических навыков и умений зависит от целого ряда факторов, среди которых особое место занимает взаимодействие и взаимовлияние родного и изучаемого языков – межъязыковая интерференция [7, с. 94]. На уровне звучащей речи интерференция проявляется в различного рода отклонениях как на уровне перцепции, так и на уровне произношения и зависит от различий в фонетических системах родного и изучаемого языков [3, с. 22]. Поэтому преподаватель РКИ должен не только владеть знаниями о фонетике и фонологической системе русского языка, но и хорошо знать фонологическую систему родного языка

учащихся [2, с. 5]. Сопоставление фонологических систем родного и изучаемого языков позволяет выявить системные нарушения норм произношения и потенциальные отклонения в перцепции, а также выработать национально-ориентированную методику преподавания фонетики и постановки произношения.

Сопоставление фонетических и фонологических систем русского и итальянского языков позволяет определить возможные проблемные зоны и нарушения в речи носителей итальянского языка. Следует отметить, что речь идет о так называемом стандартном итальянском языке, потому как региональные диалекты часто отличаются от «нормативного» варианта по фонемному составу.

Вопросом интерференции итальянского и русского языков уже занимались как итальянские [8, 15], так и российские исследователи [5, 14], чьи работы были использованы при проведении данного сопоставительного анализа и систематизации явлений интерференции. Для обнаружения возможных явлений интерференции была проведена сравнительная классификация фонем и их артикуляций в русском [1; 6, с. 6-11; 10; 11, с. 66-88] и итальянском языках [15, с. 24-35; 17, с. 63-93; 18, с. 10-16]. При сопоставлении учитывались как фонологические, так и фонетические признаки фонем, что позволило выделить явления недодифференциации, сверхдифференциации, реинтерпретации и субституции [3, с. 45-47] звуков русского языка.

Тогда как сопоставление состава фонологических систем выявило различия, требующие особого внимания при обучении, сравнение артикуляционных баз обоих языков показало, что между ними существуют системные явления интерференции на уровне фонологических категорий. Самой существенной категорией является противопоставление согласных по твердости-мягкости. Другие систематические явления интерференции связаны с характерными для русского языка фонетическими процессами, обуславливающими позиционные и комбинаторные

изменения реализации фонем: редукцией гласных, позиционным чередованием и ассимиляцией согласных.

В системе гласных фонем самым очевидным различием является отсутствие в итальянской системе звука [ы] и его субституция в русской речи на [i], что вызывает необходимость отдельной постановки [ы] при обучении. Кроме того, отсутствие в итальянском языке звуковых оппозиций [i] – [i̇] (по ряду) и [u] – [i̇] (по лабиализации) может привести к недодифференциации данных звуков на перцептивном уровне.

Наличие в итальянском языке оппозиции открытых/закрытых гласных [ɛ] / [e] и [o] / [ɔ], артикуляция которых отличается от русских [o] и [ɔ] по подъему, приводит не только к акценту, но и к сверхдифференциации этих фонем, в особенности в сочетании с недодифференциацией согласных по признаку твердости/мягкости, как в случае произнесения слов мел и мель, которое может осуществляться как [melʹ] и [melʹ] [4, с. 19].

В безударных позициях русские гласные стремятся к нейтрализации, в то время как артикуляция итальянских безударных гласных характеризуется напряженностью. Помимо отсутствия оппозиции [i] – [i̇], в составе итальянских безударных звуков отсутствует звук, соответствующий безударному варианту русских фонем <А>, <О> в первой степени редукции: [Λ], заменяемый итальянцами на [a]. В итальянском языке также условно отсутствуют безударные варианты <А>, <О>, <Э> во второй степени редукции: [ь], [ыь], [иэ], [ь]. Следовательно, на уровне перцепции происходит недодифференциация этих звуков, что отрицательно влияет на способность понимания русской звучащей речи и проявляется в чрезмерной артикуляции в произношении.

Особого внимания требует постановка отсутствующих в итальянском языке согласных звуков. Так, при артикуляции русских заднеязычных [x], [xʹ] может проявиться недодифференциация и субституция на итальянский смычный [k]. Данное отклонение чаще всего проявляется в

начале слова и интервокальной позиции (я [к]очу, са[к]ар) что происходит, вероятно, в силу влияния фонетического правила удвоения итальянских согласных в начале слова и между гласными [18, с.24]. Те же явления могут проявляться в артикуляции отсутствующего в итальянском звука [ш'], который будет смешиваться с апикальным итальянским [ʃ].

Следует также уделять внимание артикуляции твердых звуков Л, Ш, Ж, Д, Т. Например, русский звук [ш] совпадает по месту и способу артикуляции с итальянским, но отличается своей какуминальной артикуляцией от апикальной артикуляции итальянской [ʃ], вследствие чего часто происходит субституция русского звука на более мягкий итальянский. Русский апикально-дорсальный сонант [р], а также дорсальные [т, д, ц, ч] могут заменяться на аналогичные апикальные фонемы итальянского языка [14, с. 189]. Это же явление может привести к акценту в произношении переднеязычных согласных [2, с. 38]. Наблюдения за итальянскими учащимися показали, что на начальном уровне звуки [ц], [ч'] подвержены субституции итальянскими «двойными» аффрикатами [ts] и [tʃ], причем эта тенденция распространяется и на русскую [ж], которая заменяется аффрикатой [dʒ], что приводит к двойной артикуляции русских фонем ([ts]ель, [dʒ]енщина, [tʃ]ай).

Русский среднеязычный сонорный согласный [j] совпадает по месту и способу артикуляции с итальянским полусогласным [j], однако щель, образующаяся в результате сближения среднего участка спинки языка с твёрдым нёбом, в итальянской артикуляции больше. В итоге, русская [j] может реализоваться итальянцами либо как [j]-неслоговой– в дифтонге, либо как [i] (ясно [иаснь], ехать [иэхьт], съел [сиэл], воробьи [върЛб́и]).

Что касается артикуляции русских согласных <л> и <л'>, часто в речи итальянцев обе фонемы реализуются среднеевропейским [l] и требует коррекции как на перцептивном, так и репродуктивном уровне [2, с. 69].

Отсутствие в итальянском языке противопоставления согласных по твердости-мягкости на фонологическом уровне

приводит к систематической интерференции, проявляющейся в недостаточной выраженности твердости/мягкости согласных и реинтерпретации последовательности русских мягких согласных и продвинутых гласных в дифтонги (мяч как [mjátʃ], пять как [pjátʲ], лёд [ljót] и так далее). Поэтому следует уделять внимание и гласным О, Э, У, А в особенности в сочетании с недодифференциацией согласных по признаку твердости/мягкости.

Крайне важно уделять внимание ассимиляции согласных звуков, обращая особое внимание на склонность итальянцев к переносу правил итальянской ассимиляции звука С ([з]могу, [з]разу, [з]лово, про[з]ить).

Фонетические упражнения с учетом интерференции необходимо выстраивать в определенной последовательности [7, с. 97-98]. Сначала у учащихся создается слуховой образ и артикуляционная установка, при этом учащиеся должны только слушать и наблюдать изучаемый звук. Далее предлагаются упражнения на слушание и повторение, при необходимости проводится коррекция сначала со зрительной опорой, потом без нее. Следующий этап – упражнения на самостоятельное воспроизведение звука в изолированной позиции, затем воспроизведение звука в слогах, словах, словосочетаниях, текстах.

На уровне просодии также существуют различия, влияющие на правильное произношение [5, с. 90-92, 14, с. 182-187]. Кроме подвижности русского ударения, вызывающего большие трудности у итальянцев, следует отметить различный механизм выделения ударного слога: итальянский язык выделяет ударный слог преимущественно длительностью, поэтому качественная редукция в них выражена крайне слабо. Поэтому работу над акцентно-ритмическими отклонениями следует начинать с усвоения артикуляции всех позиционных вариантов и вариаций ударных и безударных гласных, уделяя при этом особое внимание силе артикуляции ударного слога [2, с. 76, 79-80].

В работе с итальянской аудиторией над интонацией необходимо сконцентрироваться на наиболее типичных

проблемах, связанных с интерференцией: неправильном выборе интонационного центра, отклонениях от правил движения тона в разных ИК [5, с. 90], слишком сильном или слишком слабом выделении интонационного центра. В частности, в речи итальянцев наблюдается неправильное движение тона в ИК-1 и ИК-3 [8, с. 83], исправление которого достигается путем выполнения упражнений на движение тона, где произнесение фраз сопровождается движением руки. Другой существенной проблемой итальянских учащихся является неправильный выбор интонационного центра в ИК-3 при общем вопросе. При отработке места центра ИК эффективны вопросно-ответные упражнения, при выполнении которых учащиеся должны дать ответ в зависимости от расположения центра в вопросе или должны поставить вопрос к определенным ответам.

Явления интерференции и возникающие в результате потенциальные трудности должны учитываться при разработке учебной программы таким образом, чтобы постановка и коррекция русских звуков, акцентно-ритмических норм и интонации русской речи опиралась на уже известные учащимся навыки и фокусировалась на тех моментах, которые учащиеся должны усвоить. Следует также учитывать, что конечной целью обучения фонетическим навыкам является не овладение отдельными знаниями о фонологических и фонетических особенностях русского языка или приобретение моторных навыков, а формирование полноценной лингвистической компетенции в неродном языке.

Литература

1. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. - М.: Изд-во Московского университета, 1956. – 240 с.
2. Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный. Фонетика. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 128 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.
4. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М.:

Изд-во Московского университета, 1972. – 62 с.

5. Володина М. В. Интонационные конструкции в русском и итальянском языках // Русский язык за рубежом № 6, 1981. – с.87-92

6. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

7. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В., Практическая методика обучения русскому как иностранному. Учебное пособие. – М.: Флинта-Наука, 2012. – 480 с.

8. Ласорса К., Особенности постановки произношения у итальянских учащихся // Русский язык за рубежом, Вып. 6, 1995. – с.82-83

9. Любимова Н. А., Таблицы по русской фонетике. – М.: Русский язык, 1990. – 49 с.

10. Любимова Н.А., Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 240 с.

11. Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика. – М.: Просвещение, 1976. – 288 с.

12. Реформатский А. А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1998.- 536 с.

13. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. – М.: Наука, 1970. – 354 с.

14. Сущева Т. Сопоставительная фонетика как основа прогнозирования типичных ошибок (на примере русской речи итальянцев) // Slavica tergestina 3, 1995. – с.179-196

15. Sanepari L. Italiano standard e pronunce regionali. – Padova: Cleup, 1980.-190 с.

16. Castellani A. Saggi di linguistica e filologia Italiana e romanza. T. I. – Roma: Salerno, 1980. -536 с.

17. Lepschy G. Saggi di linguistica italiana. – Bologna: Il Mulino, 1978. – 239 с.

18. Serianni L. Grammatica italiana. – Torino: UTET, 2011. – 750 с.

Nekrasova Yulia Vasiljevna, Russian language teacher at the University of Salerno and at the “L’Orientale” University of Naples, Naples, Italy

PHONETIC INTERFERENCE AND GENERAL METHODS OF PHONETICS TEACHING THE ITALIAN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

The comparative analysis of Russian and the Italian phonetic and phonologic systems has revealed several patterns of interference that affects pronunciation of Italian students and their comprehension abilities. Those patterns are to be taken into account in order to hone the methods of pronunciation training and phonetical correction and optimize the process of teaching.

Key words: *Russian as a foreign language; Russian; Italian; native speaker; learning; interference; phonetics; phonological system; phoneme; articulation; accent; inflection; comparative analysis; teaching methodology; pronunciation.*

Неустроева Екатерина Петровна, ассистент, Северо-Восточный
Федеральный университет, Якутск, Россия
katinanep@mail.ru

ВИЗУАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАЛОГОВ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются основные мотивы необходимые для создания речевой ситуации, выявляются этапы работы над диалогами разных видов, осуществляется их классификация. Подчёркивается важность метода виртуального проектирования диалогов в обучении русского языка как иностранного и роль компьютерных программ в данном процессе.

Ключевые слова: иностранные студенты; разговорная речь; визуальное проектирование; диалог.

При обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе одним из важных аспектов является формирование коммуникативной компетенции [2, с. 78]. Под коммуникативной компетенцией мы, понимаем «интегративное образование как с точки зрения психологии (в компетенцию включаются и знания, и умения, и навыки, и мотивы), так с точки зрения лингвистики (в качестве компонентов выделяют лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, компенсаторную, предметную и другие виды компетенций)» [1, с. 102]. По отношению к иностранным студентам мы можем говорить о владении коммуникативной компетенцией, если учащийся в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи

взаимодействия и взаимопонимания с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и культурными традициями этого языка [4, с. 31].

При формировании коммуникативной компетенции эффективными являются задания, направленные на продуцирование речи: *составление диалогов, отдельных высказываний и связных текстов на заданную тему, моделирование реальных коммуникативных ситуаций, основанных на стереотипных формулах общения и этикета.* [2, с. 125] В связи с этим в современной методике обучения русскому языку как иностранному, особое внимание уделяется на формирование речевой деятельности. Иностранцы студенты, изучая русский язык, прежде всего стремятся на нем общаться. Но, часто, они затрудняются говорить на русском языке, и не знают, что и как надо сказать, так как, они плохо представляют себе то, что у них должно получиться. Чтобы начать говорить по-русски, иностранному студенту нужно выработать совершенно другие навыки, чем для чтения и выполнения грамматических упражнений. Студент должен, во-первых, научиться понимать русскую речь на слух, а во-вторых, быстро реагировать на реплики своих собеседников в различных жизненных ситуациях, необходимо выработать автоматизм в речи.

Значит, прежде всего, надо добиться того, чтобы сформировалось иноязычное оформление мыслей в сознании обучающихся в виде определенных слуховых и зрительных представлений. [3, с. 67] Слуховое представление сформировать более или менее доступно, мы часто слушаем готовые диалоги или читаем по ролям, все это возможно в условиях аудиторных занятий. Хотим немного остановиться на зрительном представлении, то есть на визуальном проектировании диалогов. Преподавателю необходимо хорошо отработать со студентами путём многократного повторения в упражнениях, заданиях, играх, лексические, грамматические формы слов, синтаксические конструкции. Преподаватель даёт модель, правильную

установку, а учащиеся, выполняя задания, доводят свои ответы до автоматизма. Например, преподаватель читает или предлагает послушать диалог или текст, потом даёт задание повторить их. Очень полезны упражнения на узнавание ритма речи: чтение диалога или текста с повествовательными, вопросительными, восклицательными предложениями. Студенты ставят соответствующие знаки препинания в тетрадах. После ознакомления с текстом студенты могут рассказать о национальных парках своей страны, а также составить свои диалоги по теме.

Вот небольшой текст о национальном парке «Ленские столбы», включающий краеведческий материал. «Река Лёна – самая крупная река нашей республики. На берегу реки Лёны находится природный парк «Лёнские столбы». Лёнские столбы – это скалы удивительной формы. Скалы похожи на фантастический каменный лес», параллельно дается модель диалога, которая может быть применена к этой теме и многим другим темам:

- Где находится парк ...?
- Как доехать до...?
- Сколько стоит билет до ...?
- Когда стоит ехать в (на) ...?
- Какая погода бывает в (на) ... в это время года?

Мы можем воспользоваться этой темой и предложить студентам свое задание и которое будет напрямую касаться зрительного восприятия. Визуальный проект диалога составляется в приложении iSpring Suite на Microsoft PowerPoint. Каждый студент начинает работать самостоятельно или в паре перед компьютером, выбирает себе собеседника и модель разговора, затем может отработать диалог в группе.

Мы начинаем работу с представления материалов в MS WORD. Например, даём такое задание: сегодня Вам надо выбрать, куда поехать в путешествие по Якутии; Вы с друзьями хотите провести каникулы вместе. Для этого Вам нужно выбрать компанию, а потом предложить вариант путешествия, который понравится большинству. Студенты

письменно отвечают на предлагаемые вопросы и решают, куда лучше поехать, как поехать. Затем переносим контент в Power Point и начинаем создавать диалоги в iSpring Suite, эта программа дает возможность создавать визуальные проекты диалогов, и при этом делает диалоги интерактивными. Студенты могут выбирать себе участников, задать тон, настроение и характер диалога. Они сами проектируют диалоги, моделируют реальные коммуникативные ситуации.

Такие задания стимулируют у обучающихся сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание. При визуальном проектировании диалогов, студенты в возможно меньшей степени чувствуют, что они занимаются учебной деятельностью. Освоить программу не сложно, так как iSpring интегрируется с PowerPoint, в нем легко разобраться, а также, визуальное проектирование диалогов создает зрительное представление и мотивирует студентов на общение, тем самым формируя навыки речевой деятельности.

Таким образом, предлагая визуальное проектирование диалогов иностранным студентам, на начальном этапе обучения, речевыми клише, уместными формулами речевого этикета, стандартными сведениями социокультурного характера, мы прогнозируем будущее успешное формирование коммуникативной компетенции иностранного учащегося, как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, лингвистической и социокультурной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Литература

1. Петрова С.М. Русский язык как средство межкультурной коммуникации на современном этапе // Вестник Северо-Восточного федерального университета. –2015. – №4. – с. 98 –109.
2. Сурыгин, А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – СПб: Нестор, 2000. – 391 с.

3. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / Монография. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. – 80 с.

4. Хавронина, С. А. Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции / С. А. Хавронина // Русский язык за рубежом. – 2005. – No 1–2. – С. 30–33.

Neustroeva Ekaterina Petrovna, assistant, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

THE VISUAL DESIGN OF THE DIALOGUES AS A WAY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS SPEAKING

The article examines the main motives necessary to create a speech situation, identifies the stages of work on dialogues of different types, their classification is carried out. The importance of the method of virtual designing of dialogues in the teaching of Russian as a foreign language and the role of computer programs in this process are underlined.

Keywords: *foreign students; speaking; visual design; dialogue.*

Нефёдова Ирина Константиновна, кандидат исторических наук, начальник отдела инновационных проектов в образовании, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

IKNefedova@pushkin.institute

Дьяченко Тania Николаевна, старший преподаватель, ведущий специалист отдела инновационных проектов в образовании, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Москва, Россия

TNDyachenko@pushkin.institute

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с анализом современных тенденций в развитии образования с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Представлен опыт реализации дополнительных профессиональных программ в области преподавания русского языка как иностранного в системе дистанционного обучения на портале «Образование на русском». Приводится тематика дополнительных профессиональных программ, посвященных актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного.

Приведены трудности, возникающие в процессе обучения преподавателей РКИ по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Показаны варианты их решения на примере различных программ.

Ключевые слова: *дистанционное обучение; интернет-портал «Образование на русском»; программы дополнительного профессионального образования; русский язык как иностранный.*

Основой современной концепции образования является личностно-ориентированное проблемное обучение, реализация которого уже невозможна без освоения

и внедрения в учебный процесс электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Использование дистанционных технологий в образовании позволяет субъектам учебного процесса взаимодействовать между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной информационно-коммуникационной среде.

Созданный по инициативе Министерства образования и науки РФ интернет-портал «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru/>), являясь платформой открытого образования, предоставляет жителю в любой точке мира возможность получения бесплатного доступа к образовательным ресурсам для изучения русского языка, а преподавателям-русистам получения необходимой профессиональной поддержки в области преподавания русского языка.

Для преподавателей-русистов на портале организована профессиональная поддержка в форме обучения по онлайн-программам повышения квалификации: «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного», «Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе», «Лингвометодическая подготовка преподавателей по русскому языку как иностранному», «Современные технологии и методика обучения русскому языку как иностранному», «Обучение чтению художественной литературы на уроках русского языка», «Тестирование детей-билингвов как компонент образовательного процесса» и др.

Подготовка новых кадров для преподавания РКИ на портале осуществляется по программам профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (500 час.), «Методика преподавания русского языка как неродного и иностранного» (320 час.), «Подготовка учителей русского языка по организации работы с детьми, для которых русский язык не является родным» (254 час.) и др. Выпускники этих программ получают право осуществления нового вида профессиональной деятельности в сфере преподавания русского языка как иностранного.

В процессе реализации онлайн-программ возникает целый ряд трудностей, обусловленных спецификой обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

В первую очередь слушателю нужно иметь высокий уровень мотивации и самоконтроля для успешного завершения курса, поскольку обучение на разных программах длится от одного месяца до одного года. На открытых онлайн-курсах процент не завершивших обучение очень высок. Однако и для программ с педагогическим сопровождением, обучение по которым оплачивается слушателем, такая проблема тоже стоит достаточно остро. Для многих обучающихся трудность составляет соблюдение очень плотного графика обучения и выполнения открытых заданий в соответствии с установленными дедлайнами. При обучении по программам профессиональной переподготовки режим занятий может составлять до 9-10 часов самостоятельной работы в неделю. Однако индивидуальные особенности обучающегося, личные бытовые и производственные обстоятельства способны существенно увеличивать эту временную нагрузку. По этой причине не все слушатели, прежде всего, имеющие слабую базовую филологическую подготовку, в состоянии выдержать предложенный темп. К тому же у многих слушателей таких программ отсутствует опыт преподавания РКИ, что значительно затрудняет соотнесение лекционного материала с реальной педагогической практикой. Решением проблемы могло бы стать включение в программу вариативных модулей с целью усилить теоретическую подготовку и сформировать у этой части слушателей недостающие компетенции.

Фактором, негативно влияющим на мотивацию, является несвоевременная проверка преподавателем открытых (творческих) заданий обучающихся. При численности учебной группы 25-35 чел. преподавателю физически очень трудно проверить и оценить в течение трех-пяти рабочих дней все присланные единовременно работы; к тому же значительная часть работ требует от преподавателя

развернутого комментария – по сути, консультации по теме или разделу. Высокая трудоемкость проверки открытых заданий при значительной численности группы становится причиной задержки результатов, что снижает интерес к обучению.

Отсутствие постоянного взаимодействия преподавателя с обучающимися в течение всего периода обучения обычно отрицательно сказывается на результатах обучения. Этот негатив в разных программах снимается различными способами. В программе «Методика преподавания русского языка как неродного и иностранного» обучение построено на регулярно проводимых вебинарах, в течение которых у слушателей имеется возможность задать преподавателю вопрос и сразу получить на него ответ. Одной из форм взаимодействия преподавателя и слушателя в программе «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» является развернутый комментарий преподавателя к домашней работе слушателя и переписка с ним по этому поводу. Сервисы системы дистанционного обучения позволяют слушателю непосредственно обращаться за консультационной поддержкой или разъяснением к преподавателю, причем ответ преподавателя может быть доступен всем слушателям группы. А использование преподавателем сервиса «Обсуждения» позволяет задать учебную тему для дискуссии, в которой может принять участие вся группа.

Немалую трудность в онлайн-обучении составляет отсутствие достаточного количества доступных слушателю учебных материалов в электронном виде, поскольку письменные источники многим слушателям, живущим в разных регионах и странах, недоступны. В таких случаях преподаватель или сотрудники структурных подразделений, обеспечивающих сопровождение обучения, могут предоставить слушателям информацию в виде рассылки, размещения недостающих материалов или предоставления ссылки на них.

В процессе обучения по онлайн-программам слушатели обычно объединяются в сообщества для обсуждения общих трудностей и организации взаимной помощи (в том числе обмена дополнительной учебной литературой). Объединение для решения учебных задач со временем впоследствии приводит к объединению групп обучающихся по профессиональным интересам в основной профессиональной деятельности.

К числу затрудняющих организацию учебного процесса можно отнести факторы технического характера, например, изредка возникающие сбои в работе портала, которые не всегда удается устранить в сжатые сроки. С другой стороны, в некоторых регионах России и странах зарубежья отмечаются частичные ограничения доступа к ресурсам портала в связи с техническими возможностями или политикой местных провайдеров. Технические трудности могут стать причиной отставания слушателей от графика обучения.

При планировании учебного процесса следует принимать во внимание и тот факт, что слушатели онлайн-программ проживают в разных уголках мира, в различных часовых поясах. Определенные затруднения это может вызвать, например, при планировании итоговой аттестации.

Наконец, следует упомянуть о том, что при проверке открытых заданий преподаватели зачастую могут столкнуться с проблемой плагиата в работах слушателей. Использование ресурсов сети Интернет – необходимое условие успешного обучения, однако прямое заимствование без указания источника может послужить причиной неудовлетворительной оценки. Выпускная работа с признаками плагиата не допускается к защите.

Литература

1. Азимов Э.Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых он-лайн курсах повышения квалификации // Русский язык за ру-бежом, 2017. – № 4. – С. 12-18.
2. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятель-

ность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 23 августа 2017 г. № 816.

3. Яскевич М.И., Нефедова И.К. Реализация дополнительных профессиональных программ в области преподавания русского языка как иностранного в системе дистанционного обучения на портале «Образование на русском» // Вестник НГУ, 2016. – № 4. – С. 49-54.

Nefedova Irina Konstantinovna, the candidate of Historical sciences. «State Pushkin Institute of Russian Language», the head of innovative projects in education.

Dyachenko Tanya Nikolaevna, the teacher «State Pushkin Institute of Russian Language», the high specialist of innovative projects in education.

THE SPECIFICITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CON-DITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE ONLINE PROGRAMS OF ADDI-TIONAL VOCATIONAL EDUCATION OF RUSSIAN AS A FOR-EIGN LANGUAGE

In article the questions related to current trends in the development of education using e-learning and distance learning technologies are discussed. The goals and objectives one of the largest domestic online distance learning platform – the portal "Education in Russian" of Pushkin Institute are described. The experience of the implementation of additional professional programs in the field of teaching Russian as a foreign language in the system of distance learning portal "Education in Russian." Some themes of online professional programs on topical issues of methods of teaching Russian as a foreign language are presented.

The difficulties in the practice of teaching Russian language using distance learning technologies are discussed.

Key words: *Online (Distance) learning; the Internet portal «Education in Russian»; program of additional professional education; Russian as a foreign language.*

Нечаева Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), Санкт-Петербург, Россия
tatianavictorovna.n@gmail.com

Стукова Екатерина Григорьевна, преподаватель кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), Санкт-Петербург, Россия
stkat1911@gmail.com

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ ИЗ ЗИМБАБВЕ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ

В докладе рассматриваются ключевые грамматические темы элементарного уровня изучения русского языка как иностранного и возможные причины интерференции, возникающей при их освоении зимбабвийскими студентами.

Ключевые слова: *грамматическая интерференция; русский язык как иностранный; английский язык; язык шона; зимбабвийские студенты.*

Российская Федерация, продолжая традиции СССР, осуществляет политическое, экономическое, культурное и учебное взаимодействие со многими странами Африки, в том числе и с республикой Зимбабве (до 1980 г. – Южная Родезия).

Говоря о трудностях, которые возникают у зимбабвийских студентов при изучении русского языка на подготовительных отделениях российских вузов, хочется обратить внимание на грамматическую интерференцию, возникающую при освоении элементарного уровня.

Неизбежность появления интерференции в изучаемом языке обосновал ещё У. Вайнрайх: «Где бы между двумя фонетическими системами ни существовало различие, всюду будет возникать интерференция независимо от того, какая из этих систем будет первичной» [1, с. 50].

В случае с зимбабвийскими студентами это особенно актуально, т. к. при освоении русского языка они испытывают влияние минимум двух языков.

В силу историко-политических причин большинство зимбабвийцев – билингвы: они владеют английским языком и языком шона (третьим государственным языком является язык ндебеле, но он распространён значительно меньше).

Шона – это язык группы банту, относящийся по классификации М. Гасри к группе S [2, с. 588], и, как и все языки этой группы, он является агглютинативным с элементами флективности [3, с. 69]. Английский же, будучи аналитическим (в то время как русский – синтетический), с точки зрения типологии гораздо ближе к русскому, т. к. оба они флективного типа. На основании этого осмелимся предположить, что при освоении русского языка зимбабвийцы, конечно, испытывают интерференцию со стороны обоих родных языков, но влияние английского, скорее всего, более сильное, т. к., вероятно, в силу очевидной большей типологической близости между русским и английским, чем между русским и шона, интерференция со стороны английского языка должна быть сильнее.

Далее будут рассмотрены основные грамматические темы, изучаемые на элементарном уровне, с точки зрения тех трудностей, которые они могут вызвать у студентов из Зимбабве.

Категория рода в русском языке имеет сильные формальные и семантические отличия от таковой в английском. В то время как в английском эта категория проявляется в аспекте прономинализации (т.е. в замене существительных местоимениями *he* – он, *she* – она или нейтральным с точки зрения категории рода местоимением *it* – оно), в русском языке она вызывает трудности. Прежде всего, прономинализация в русском языке иначе коррелирует с категорией

одушевлённости: в отличие от английского, в русском местоимениями он и она замещают не только лексемы, обозначающие людей, но и животных, а также лексемы, обозначающие неодушевлённые объекты, а это усложняется тем, что в случае с животными и неодушевлёнными предметами принадлежность к какому-либо роду семантически не мотивирована. Хотя необходимо отметить, что основой грамматического строя языка шона является система из 14 именных классов, каждый из которых имеет свой грамматический маркер [4, с. 256], поэтому формальные показатели рода русской именной системы должны восприниматься легче. Трудности начинаются тогда, когда категория рода выражается в координации прилагательных и местоимений (и отчасти числительных) с существительными, что проявляется в системе изменяемых окончаний.

Категория одушевлённости влияет не только на категорию рода, но и на падежную систему, что находит отражение в формах винительного падежа: в единственном числе лексемы мужского рода совпадают с формами родительного или именительного падежа (одушевлённые и неодушевлённые соответственно), а женского – имеют свои собственные окончания вне зависимости от категории одушевлённости; во множественном же числе лексемы в форме винительного падежа (как мужского, так и женского рода) совпадают с формами родительного или именительного падежа (одушевлённые и неодушевлённые соответственно). Для зимбабвийцев, как носителей английского языка, в котором винительный падеж представлен только в формах местоимений (напр., him – его, her – её), такая формально-семантическая система форм вызывает трудности. В языке шона, как и в других агглютинативных языках, категория падежа представлена, но её формальные показатели сильно отличаются от таковых в русском.

Как уже было сказано выше, падежная система существительных русского языка вызывает трудности при освоении рассматриваемой категорией обучающихся, т.к. в английском языке она не выражена грамматически

(кроме родительного падежа в значении принадлежности, напр., *girl's cat* – кошка девочки), а в шона разные значения падежей могут не совпадать с русскими.

Кроме того, интерференцию может вызвать соотношение между прилагательными и наречиями. Как известно, в английском языке прилагательные и наречия имеют разные формальные показатели (аффикс *-ly* у наречий и нулевой аффикс в соответствующей форме наречия или супплетивные формы типа *good – well*), но они не являются обязательными, и соответствующие друг другу формы этих частей речи зачастую омонимичны, поэтому зимбабвийским студентам не всегда легко понять разницу специфики употребления между формами типа *быстрый* и *быстро*.

Спряжение глагола традиционно вызывает трудности у изучающих русский язык, и зимбабвийские студенты не являются исключением. Спряжение глагола в настоящем времени вызывает проблемы наличием шести форм, зависящих от принадлежности глагола к одному из двух спряжений, а также значительным количеством чередований и исключений, а в прошедшем времени – корреляцией с категорией рода, в то время как в английском языке среди форм настоящего времени маркирована только форма третьего лица единственного числа (напр., *I, you, he, she, it, we, they go, но he goes*), а в прошедшем времени все формы вне зависимости от рода и прочих категорий имеют окончание *-ed* или нерегулярную форму, а также формы некоторых вспомогательных глаголов различаются числом (напр., *was/were*).

Категория вида, отсутствующая в английском языке, конечно же, является одной из причин грамматической интерференции. Как известно, отсутствие данной категории определенным образом компенсируется в английском более развитой (по сравнению с русским) системой времён, которая позволяет выражать аспектуальные отношения, но для студентов, не являющихся филологами, увидеть это соответствие затруднительно.

Глаголы с частицей *-ся* также вызывают интерференцию, т.к.

в английском, с одной стороны, такая частица тоже есть (-self), и она так же функционирует как постфикс (в отличие от многих других европейских языков, где она ведёт себя как отдельная лексема), но, с другой стороны, она вызывает трудности из-за формальных и семантических несоответствий: чередования -ся/-сь, не имеющего аналога в английском языке, и несоответствия возвратности русских и английских глаголов.

Данный обзор причин грамматической интерференции, составленный на основе ключевых грамматических тем элементарного уровня, не претендует на полноту и скрупулёзность анализа, но позволит преподавателю русского языка как иностранного предвидеть и предотвратить возможные ошибки в русской речи зимбабвийцев, принимая во внимание тот факт, что при изучении русского языка они невольно опираются на типологически похожий английский и почти не имеющий аналогий по формальным показателям агглютинативный язык шона.

Литература

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Луцков А. Д. Шона // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 588.
3. Охотина Н. В. Банту зыки // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 69-70.
4. Сова Л. З. У истоков языка и мышления. Генезис африканских языков. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 397 с. – С. 256.

Nechaeva Tatiana, teacher of Department of Russian as Second Language of ITMO University, St. Petersburg, Russia

Stukova Ekaterina, teacher of Department of Russian as Second Language of ITMO University, St. Petersburg, Russia

GRAMMATICAL INTERFERENTION IN SPEECH OF STUDENTS FROM ZIMBABWE STUDYING RUSSIAN AT LEVEL A1

This report is focused on key grammatical topics of A1 level of studying Russian as a Second Language and possible reasons of interferention, that appears during the process of its mastering by Zimbabwean students.

Key words: *grammatical interference; Russian as a Second Language; English language; Shona language; Zimbabwean students.*

Никитина Наталия Владимировна, старший преподаватель,
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет), Москва, Россия
nikitinanatvlad@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Российские вузы обеспечивают профессиональную подготовку по медицинским специальностям большого числа учащихся - представителей иностранных государств. Очевидна необходимость включения в курс русского языка общегуманитарной составляющей: знакомства с биографиями известных врачей и так называемого «музейного компонента».

Ключевые слова: *студент – медик; иностранный студент; музейный компонент; биография врачей.*

В настоящее время российские, и в том числе московские, вузы обеспечивают профессиональную подготовку по медицинским специальностям большого числа учащихся - представителей иностранных государств ближнего и дальнего зарубежья. На подготовительном и основных факультетах Первого Московского Государственного Медицинского Университета им. И.М. Сеченова обучается на данный момент более двух тысяч иностранных граждан из 73 стран мира [6]. Иностранные учащиеся овладевают русским языком как средством общения в целях получения медицинского образования на этом языке в российском вузе и, соответственно, в целях обретения способности к полноценному общению на русском языке в учебной, научной, социально-бытовой и социокультурной сферах коммуникации в языковой среде.

Коммуникативные и профессиональные потребности обучаемого контингента определяют объем решаемых в практическом курсе РКИ задач по формированию у учащихся необходимых языковых и речевых навыков и умений, обеспечивающих как общее владение русским языком, так и овладение ими языком специальности. Не вызывает сомнения тот факт, что «качество профессиональной подготовки иностранных специалистов, получающих образование в вузах России, во многом зависит от уровня владения ими русским языком как средством общения в учебной и социально-профессиональной макросферах». [1] Принимая во внимание, что «целью образования может считаться только формирование homo moralis - человека морального, духовного» [4, с.17], важной составляющей формируемой коммуникативной компетенции студентов медицинских специальностей становится её социально-личностный аспект и языковой аспект профессиональной компетенции. Поскольку, как показывает опыт, «именно преподаватель РКИ знакомит иностранных учащихся с особенностями русской культуры, общения в официальной и неофициальной ситуации, а также с основами профессиональной этики» [5, с.257], то очевидной является необходимость включения в курс русского языка общегуманитарной составляющей, которая обеспечивает реализацию трех важных задач, а именно:

а) социо-культурную и учебно-деятельностную адаптацию учащихся-инофонов в условиях русской языковой среде;

б) создание предпосылок для формирования у учащихся осознания себя как части медицинского сообщества, для чего необходимо привить будущим врачам уважение к себе и сформировать у них ценностные профессиональные ориентиры;

в) приобщение учащихся-инофонов к общечеловеческим, русским национальным и общегуманитарным профессиональным/корпоративным ценностям.

В практическом курсе русского языка в медицинском вузе данные аспекты обучения студентов-инофонов

реализуются в единстве благодаря интегрированному подходу к обучению, объединяющему в рамках практического курса русского языка как иностранного как работу по обучению языку во всех предусмотренных программными требованиями аспектах, так и формирование общегуманитарной компетенции учащихся в сферах, близких к их будущей профессиональной деятельности. Задача по взаимосвязанному формированию языковой и общегуманитарной компетенции осуществляется нами благодаря двум стратегиям: во-первых, за счет применения в процессе обучения комплекса специально разработанных учебных материалов, представляющего собой систему заданий на базе текстов биографического характера из истории российской медицины [3] и, во-вторых, благодаря внедрению музейного компонента в процесс обучения студентов-иностранцев РКИ [2].

Комплекс учебных материалов включает тексты, адаптированные к уровню владения языком учащихся на разных этапах обучения; тексты в основном посвящены профессиональной деятельности и научным открытиям всемирно известных деятелей медицины, таких, например, как основатель клинической школы терапии Захарьин; основоположник военно-полевой хирургии Пирогов; физиолог Павлов; хирург, изобретатель внешней фиксации для лечения переломов костей Илизаров, и др. Текстовые материалы снабжены комплексом заданий, включающих лексико-грамматические задания, нацеленные на преодоление языковых трудностей; речевые и коммуникативные заданиями, служащие для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в социо-культурной сфере общения. Данный тематический контент позволяет оптимизировать учебный процесс за счет объединения в рамках одного цикла занятий работы по освоению языкового материала как для общего владения русским языком, так и профессионального медико-биологического модуля, что в целом обеспечивает взаимосвязанное развитие лингвистической, коммуникативной

учебно-профессиональной и общегуманитарной компетенций на русском языке у иностранных учащихся медицинского профиля.

Внедрение в процесс обучения уже на начальном этапе так называемого «музейного компонента» позволяет совершенствовать коммуникативные навыки и умения иностранных учащихся за счет вовлечения их в реальную, неучебную коммуникацию. Музейный компонент учебного процесса включает такие виды учебно-познавательной коммуникативно ориентированной деятельности, как аудиторная подготовка к посещению музея; посещение совместно с преподавателем русского языка таких музеев, как музей истории медицины, Дарвиновский музей, музей-усадьба Л.Н. Толстого в Хамовниках и др.; участие в мероприятиях, проводимых сотрудниками музеев. Подготовка к посещению музея осуществляется в практическом курсе русского языка и включает следующие этапы: 1) введение в тему, знакомство с объектом с использованием текстовых и наглядных материалов; 2) освоение языкового и речевого материала и формирование языковых и речевых навыков и умений в разных видах речевой деятельности (преимущественно чтение, говорение, аудирование), необходимых для «свободного» общения в рамках избранных тем; 3) взаимосвязанное освоение содержательного компонента, лексического и лингвокультурологического материала на основе чтения учебных и аутентичных текстов, их обсуждения, и активизация речевых умений, в том числе участия в обсуждении, способов выражения базовых интенций, таких как выражение оценки, различных видов вопроса, переспроса, возражения и других, необходимых для ведения дискуссии и формирования монологического высказывания. Посещение музея и участие в музейных мероприятиях способствует культурной адаптации учащихся, активизации навыков восприятия аутентичной звучащей речи, освоению ими тактик и стратегий речевого общения в социокультурной и профессиональной сферах, позволяет

перейти от учебной коммуникации к реальному общению в языковой среде.

Представленный нами опыт взаимосвязанного формирования языковой и общегуманитарной компетенции отвечает общемировым тенденциям развития медицинского образования, свидетельствующим о необходимости внедрения в процесс обучения будущих медицинских работников того гуманитарного компонента, который формирует нравственную основу профессионального образования и должен послужить противовесом стремительной технократизации медицины.

Литература

1. В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева. Учебник по русскому языку для иностранных студентов-медиков (второй уровень владения РКИ. Учебная и социально-профессиональная макросферы общения) <http://web-local.rudn.ru/>

2. Н.В. Никитина. Медицинское образование - 2016, VII Общероссийская конференция с международным участием, Москва, 27.09. – 28.09.2016

3. Н.В. Никитина. Неделя медицинского образования 2017, VIII Общероссийская конференция с международным участием, Москва, 03.04. – 07.04.2017

4. Е.И.Пассов, Н.Е. Кузовлева. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.

5. Л. П. Прокофьева, А. Ю. Беляева Профессиональная коммуникация на занятиях по РКИ в медицинском вузе: программы, учебники, методические инновации. // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 256–258.

6. old.lmsmu.ru, sechenov.ru

Nikitina Natalia Vladimirovna, senior lecturer, First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia

**THE FORMATION OF GENERAL HUMAN COMPETENCE
IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN
LANGUAGE IN MEDICAL SCHOOL**

Russian universities provide professional preparation in medical specialties for a large number of international students. Thus it is clearly necessary to include within the Russian language curriculum modules of a more general sort: an introduction to famous doctors and a so-called “museum-component”.

Key words: *medical student; foreign student; museum constituent; biography of doctors.*

Нурпеисова Гульжахан Муратбековна, старший преподаватель Алматинского технологического университета, Алматы, Республика Казахстан

g_nurpeissova@mail.ru

Текеева Гульнара Кесиковна, старший преподаватель Алматинского технологического университета, г. Алматы, Республика Казахстан

gulnara_almaty@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАЗАХСТАНА

В статье рассматриваются особенности функционирования и обучения русскому языку в Республике Казахстан.

Ключевые слова: *полиязычие; русский язык; неродной язык; гностический; инновационный.*

Современный Казахстан является мультилингвальной, мультикультурной, полиэтнической и поликонфессиональной страной, где разные этнические группы говорят на генетически и структурно разных языках. Этим объясняется особый интерес к языковому ландшафту страны.

С обретением независимости в Казахстане, с возрождением национальных ценностей повысился престиж культуры и языка титульной нации. Согласно Конституции государственным языком Республики Казахстан является казахский язык – язык титульной нации. Он закреплён в Законе РК «О языках в Республике Казахстан», принятом 11 июля 1997 года. В этом документе определен и статус русского языка как официального языка межэтнического общения, наравне с казахским языком применяемого в государственных организациях и органах

местного самоуправления. В связи с популяризацией и расширением сфер коммуникации заметен рост в профессиональной сфере и повседневной жизни и английского языка. Это обусловило внедрение и функционирование в Казахстане Программы полиязычия, что соответствует принципам Болонской декларации о реализации системы полиязычного образования в стране.

В свою очередь отметим, что социальные, политические и экономические изменения в стране изменили и демографическую структуру. Так, с 1999 по 2009 гг. численность русских уменьшилась на 15,3%, украинцев на 39,1%, почти в 3 раза, уменьшилась численность немцев – на 62,7% (49,5%), численность белорусов уменьшилась на 40,6%, поляков на 28%. Наоборот, увеличилось количество тюркоязычных жителей страны [4]. Такие изменения, несомненно, сказываются на состоянии и развитии языков: перераспределяются сферы коммуникативных ситуаций, расширяются сферы деятельности одних языков и вытеснение других.

Очевидные сдвиги произошли и в особенностях функционирования русского языка в Казахстане. Анализ коммуникативного функционирования языков Казахстана, показал доминирование русского языка в отдельных сферах. Например, среди часто посещаемых пользователями интернет-сайтов 76% веб-сайтов используют только один язык, 14,14% являются двуязычными...; из одноязычных сайтов 17% используют казахский язык, 83% – русский. Русский язык используется в качестве одного из рабочих языков 610 (из 700) сайтов, что составило 87,14% [1].

Доминирование русского языка для получения той или иной информации проявляется и для обучающихся в вузах независимо от языка обучения, особенно для носителей титульной нации.

Обучение в казахстанском университете предполагает не только получение прочных теоретических знаний и практических навыков в выбранной специальности, но и изучение неродного – русского языка. Студент должен

выражать свои мысли на неродном языке, понимать звучащую речь и письменный текст, научиться пользоваться неродным языком для получения дополнительной информации, участвовать в коммуникации с носителями языка по профилю вуза.

Однако уже на первых занятиях преподаватель сталкивается с серьезной проблемой – различной степенью владения студентами русским языком. Это объясняется неоднородностью контингента студентов. Алматинский технологический университет (АТУ) в силу своей специфики, а именно – подготовки высококвалифицированных специалистов для кадрового и научно-инновационного обеспечения пищевой, перерабатывающей и легкой промышленности, бизнеса, туризма и индустрии гостеприимства – представлен в большей степени контингентом студентов из южных и юго-западных регионов страны, в меньшей – представителями других регионов.

В силу географической ментальности представителей южных и юго-западных регионов наблюдается снижение заинтересованности в изучении русского языка и потребности использования русского языка и в повседневной жизни, и в профессиональной среде.

Другим фактором, вызывающим большие затруднения на занятиях по русскому языку, является контингент студентов-репатриантов. Работа с ними, как со студентами-иностранцами, предполагает кропотливый труд профессорско-преподавательского состава. При анкетировании репатрианты отмечают развитость, современность и распространенность русского языка в Казахстане, считают, что знание русского языка содействует получению качественного образования, в дальнейшем – хорошей работы [1].

В учебных группах могут быть студенты, способные бегло говорить на русском языке, читать и понимать сложные тексты, писать эссе, но могут быть и студенты, которые испытывают трудности даже при составлении рассказа о себе. Преподавателю необходимо предложить студенту не только знания, умения и навыки, но и ориентиры, которые

не позволят ему утонуть в потоке информации, сохранить верную направленность развития как личности в отдельности, так и в группе людей, в команде, ориентиры, которые дадут ему качественное образование.

На занятиях по русскому языку необходимо наличие гностического разнообразия. Такое разнообразие раскрывается тематикой: «Моя Родина – Республика Казахстан», «Байтерек – визитная карточка Астаны», «Ведешь ли ты здоровый образ жизни?», «Праздники и искусство в жизни человека», «Личность и коллектив», «Культура и цивилизация: противоречат ли эти понятия друг другу?», «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и вместе им не сойтись...», «Бухгалтерский язык – язык бизнеса», «Экологические проблемы Казахстана», «История науки», «Технопарки Казахстана», «Промышленный кластер Казахстана», «Основы технологии мясных и рыбных продуктов» и многие другие [2; 5].

Сквозные темы способствует целенаправленному совместному поиску преподавателями и студентами различных интерпретаций: лингвистических, исторических, культурологических, социальных и др., – что, в свою очередь, значительно обновляет содержание образовательных программ. Отбор тематики занятий по русскому языку стимулирует расширенное и углубленное образование на основе гностического разнообразия. Этому способствует и тематика СРСП и СРС: «Легко ли быть молодым?», «Откуда берут свое начало традиции?», «Знаем ли мы свои права?», «Почему я выбрал творческую специальность?», «Возможности человека безграничны», «Зачем нужен предпринимателю бизнес-план», «АЭС в Казахстане: быть или не быть?», «Государственный бюджет – центральное звено финансовой системы», «Познавательные передачи казахстанского ТВ», «Сайты известных политиков Казахстана», «Социальные сети: добро и зло?», «Качество кулинарной продукции» и другие [2; 5] раскрывают программу, исходя из принципов развивающего, личностно-ориентированного и модульного обучения, что, как показывает практика,

оптимально в современных условиях кредитного обучения.

Новые или обновленные подходы к методике обучения русскому языку являются необходимыми для современного качественного образования. Обучение должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и современную модель обучения, носящую инновационный характер, что предполагает сочетание традиционных и в большей степени современных «интерактивных (от англ. «interact» – находиться во взаимодействии, действовать друг на друга) технологий и методов обучения. Во время занятий между самими студентами, а также между студентами и преподавателями наблюдается высокий уровень взаимодействия. Такое взаимодействие обычно происходит в форме обсуждения, решения той или иной проблемы» [3, с. 21], ситуации.

Таким образом, комплексное использование различных методов должно входить в любую систему обучения русскому языку, будь то формирование определенных навыков произношения, использование лексического материала или грамматически правильное оформление высказывания.

Литература

1. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. [Указ Президента РК от июня 2011 года № 110].
2. Низамова М.Н., Нурпеисова Г.М., Текеева Г.К. Профессиональный русский язык: Учебное пособие для бакалавров специальностей «Экономика», «Учет и аудит», «Финансы», «Менеджмент» – Алматы: АТУ, 2016. – 109 с.
3. Сидельникова Т.Т. Инновационные подходы в обучении. Научно-методическое пособие для организаторов профсоюзного обучения и преподавателей. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2003. – 90 с.
4. Смаилов А. Итоги переписи населения 2009 года в Республике Казахстан. – Алматы: Агентство Республики Казахстан по статистике, 2010.
5. Таирова Н.А. Русский язык (Часть 1): Учебное пособие для студентов первых курсов всех специальностей. – Алматы: АТУ, 2015. – 92с.

Nurpeissova Gulzhakhan Muratbekovna, Senior lecturer of Almaty Technological University, Almaty, the Republic of Kazakhstan

Tekeeva Gulnara Kessikovna, Senior lecturer of Almaty Technological University, Almaty, the Republic of Kazakhstan

**LEARNING FEATURES OF RUSSIAN LANGUAGE
AS NON-NATIVE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY
OF KAZAKHSTAN**

Functional and learning features of Russian language in Kazakhstan are considered in the article

Key words: *Multilingualism; Russian language; a non-native language; gnostic; innovative.*

Овчинникова Майя Викторовна, заведующий кафедрой русского языка для иностранных граждан, доцент, кандидат педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

maynat2004@mail.ru

Колотова Наталья Ивановна, доцент кафедры русского языка для иностранных граждан, кандидат филологических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

kolotova221978@mail.ru

ТРУДНОСТИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена вопросам выявления и анализа трудностей в коммуникативном взаимодействии китайских студентов, обучающихся в России, с русскими. Авторами выделены языковые, речевые и культурные реалии, вызывающие наибольшие затруднения при обучении русскому языку. Предлагаются способы преодоления трудностей, возникающих у китайских учащихся в учебно-профессиональном общении.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, коммуникативное взаимодействие; китайские студенты; произносительные трудности; различие в грамматике русского и китайского языков.*

В настоящее время в связи с развитием общества и экономики отношения между Россией и Китаем становятся всё более близкими.

В последние годы наблюдается бурный рост приграничной торговли между Россией и Китаем, в результате чего в Поднебесной появляется всё больше и больше людей, которые

хотят изучать русский язык. Но вслед за этим возникло странное явление: студенты, которые изучали русский язык в течение нескольких лет в Китае, а после приехали в Россию на стажировку, не могут успешно общаться с русскими. Какие препятствия возникают в процессе общения подобного общения, мы рассмотрим в данной статье.

Во-первых, трудности произносительные. Непонимание между китайцами и русскими иногда вызвано разницей в темпе речи и синтаксисе между русским и китайским языками, а также особенностями тонового характера китайского языка. Русские так быстро говорят, что в Китае русский язык считают одним из иностранных языков самым быстрым темпом речи.

Разница между двумя языками в синтаксисе также является огромной проблемой. В русском языке употребляется чаще сложное предложение, чем простое. Во многих литературных произведениях (например, при описании внутреннего интерьера, состояния героя и т.д.) на одной странице мы можем увидеть только одно-два простых предложения. Конечно, в разговорной речи сложное предложение менее употребительно, чем в художественном стиле.

Таким образом, для китайцев данные особенности русской речи представляют большую трудность, так как в их родном языке чаще всего употребляется простое предложение. Поэтому когда студенты переводят текст с русского языка на китайский, то они разделяют одно сложное предложение на несколько простых. Такая разница приводит к тому, что студентам, изучающим русский язык как иностранный, трудно сразу понять, что говорят русские; им требуется какое-то время на осознание услышанного, что замедляет темп беседы. Кроме того, диалектные особенности русского языка конкретной местности и несовпадение по произношению отдельных слов в литературной и разговорной речи также оказывают негативное влияние на понимание звучащей речи.

Кроме того, необходимо обратить внимание на большую разницу в грамматике двух языков. Русский язык

представляет собой один из самых сложных языков в мире именно потому, что он имеет чрезвычайно сложную грамматику. В системе русской грамматики выделяются морфология и синтаксис, причём самая сложная часть для китайцев – это морфология. Особенно склонение существительных, числительных, местоимений, прилагательных и спряжение глаголов оказываются для китайцев самыми трудными, потому что, по мнению некоторых исследователей, в китайском языке вообще нет морфологии, мысль может выражаться только с помощью изменения порядка слов. Другие учёные подчёркивают, что до выхода в свет грамматики Ма Цзяньчжуна «Ма ши вэнь тун» в Китае практически не было книг по грамматике, поэтому и не существовало понятия части речи.

Но представление о классах слов всё же существовало. По традиции морфемы китайского языка делились на два больших класса - ши цзы 'полные' (знаменательные) и сюй цзы 'пустые' (служебные) [1, с. 37].

Например, если нужно сказать: «Рабочие строят дом», то в китайском языке нельзя изменять порядок слов, нельзя говорить: «Дом строят рабочие» или «Строят дом рабочие», в противном случае мысль будет совсем непонятна, а иногда даже смешна. Как правило, субъект обязательно стоит перед объектом. Китайцы уже так привыкли к правилам грамматики своего языка, что, когда говорят по-русски, им требуется много времени, чтобы подумать о формах склоняемых и спрягаемых частей русской речи, чтобы правильно построить фразу.

Разумеется, методы преподавания русского языка в Китае тоже должны учитывать разговорные трудности. В Китае в процессе преподавания иностранных языков уделяют большее внимание письменной форме, а не устной, что ослабевает разговорные способности и навыки студентов в овладении живой речью.

Во-вторых, часто фиксируются трудности в трактовке, понимании звучащей речи. Иногда китайцы слышат каждое слово и фразу русского собеседника, и, несмотря на то что эти

слова и фразы им знакомы, они не понимают, в каком смысле их используют. В русском языке существуют тысячи устойчивых оборотов, пословиц, поговорок и фразеологизмов. Некоторые из них сходны по значению с китайскими вариантами, другие имеют отличия.

Например, выражения «сытый голодного не разумеет» [2, с. 41] (здесь и далее примеры фразеологизмов взяты из одного источника. – Прим. авт.), «среди бела дня» употребляются как в китайском, так и в русском языке; они одинаковы не только по значению, но и по словарному оформлению. Однако русское выражение «быть на седьмом небе от счастья» отличается от китайского «быть на девятом небе», хотя они выражают одну и ту же мысль. В подобных случаях мы можем говорить о разнице в русской и китайской культурах.

Приведём другие примеры. Так, цифра «семь» для русских имеет особенное значение: это священное число, символ божественности, которая ассоциируется со счастьем, благополучием и удачей. В русском языке во многих пословицах и поговорках используется цифра «семь»: «седьмая вода на киселе», «работать до седьмого пота» и т. п. А в китайском языке цифра «девять» имеет аналогичное значение. Таким образом, если китайцы не знают об этой разнице, то невозможно правильно понять русских.

В-третьих, китайцам и русским трудно найти общий язык. Образ мышления представителей этих двух различных культур отличается друг от друга, что приводит к большой разнице в их характере и интересах. Так, например, русским свойственны экстремальность и эмоциональность, а китайцы более скромные и выдержанные. Такое противоречие вызывает трудности и недопонимание в общении китайцев с русскими.

Представим такую ситуацию: китайский студент не выполнил домашнее задание из-за уважительной причины, его русский преподаватель сказал ему: «Вы ленивый студент». Китайский студент, может быть, подумает, что преподаватель очень рассердился и отказывает ему в своей симпатии, потому что он так взволновался.

Но на самом деле в словах русского преподавателя обвинение прозвучало в виде шутки.

Как видите, такие недоразумения часто имеют место в общении китайцев с русскими. Кроме того, разница в характере отражается в различии интересов. Всем известно, что русские любят динамические виды деятельности, такие как пение и танцы, а китайцы предпочитают статические виды деятельности, например чтение. Когда они общаются, им трудно иногда бывает найти общий язык.

Всё вышесказанное, по нашему мнению, усложняет поиски взаимопонимания в общении китайцев с русскими. Чтобы устранить данное препятствие, необходимо уважать и понимать друг друга; важно осознанно пытаться принять противоположную культуру, понять её; таким образом, мы сможем более эффективно общаться друг с другом, а отношения между народами двух стран станут более крепкими.

Литература

1. Ван Ли. Части речи // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXII. – М., 1989. – С. 37-53.
2. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. Учебное пособие. – М.: Златоуст, 2007. – 417 с.

Ovchinnikova Maya Viktorovna, the head of the Department of Russian language for foreign citizens, associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kursk state University", Kursk, Russia

Kolotova Natalya Ivanovna, associate Professor of the Department of Russian language for foreign citizens, candidate of Philology, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kursk state University", Kursk, Russia

DIFFICULTIES IN TEACHING AND PROFESSIONAL FELLOWSHIP CHINESE STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the identification and analysis of difficulties in the communicative interaction of Chinese students studying in Russia with Russians. The authors identified language, speech and cultural realities that cause most difficulty when teaching the Russian language. There are ways to overcome the difficulties encountered by the Chinese learners in educational and professional communication.

Key words: *Russian as a foreign language; Chinese students.*

Окунева Светлана Александровна доцент Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет», Киров, Россия
swetlana.okunewa@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыты значения понятий «чтение», «смысловое чтение», «стратегии смыслового чтения», дана характеристика приемов смыслового чтения, адаптированных для обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *чтение; смысловое чтение; текст; стратегии и приемы смыслового чтения.*

Глобальные процессы информатизации общества, связанные с увеличением количества текстовой информации, предъявлением новых требований к ее анализу, систематизации и скорости переработки определяют необходимость разработки новых подходов к обучению чтению иностранных студентов (С.В. Борисова, А.А. Плигин, Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева, Н.Н. Сметанникова, Е.М. Тишкина и др.)

В современных образовательных стандартах подчеркивается важность применения стратегий смыслового чтения и отмечается, что чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» или «надпредметный» характер и представляет собой универсальный навык: оно является тем, чему учат, и тем, посредством чего учатся.

С точки зрения психологов, в процессе, направленном на

понимание текста, сливаются внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и установки читателя. Поэтому одной из основных психологических задач обучения смысловому чтению является активизация психических процессов студента при работе с текстом.

Отмечая сложность процесса чтения, большинство исследователей выделяют его техническую и смысловую стороны. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму. Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания или перевод авторского кода на личный смысловой код.

Под чтением в современной науке понимается, прежде всего, «процесс коммуникации на материале письменных или печатных текстов на родном и неродном языках, состоящий в общении с автором, основанный на зрительно-слухомоторной декодировке, содержащейся в них информации, активизирующий личность читающего, обеспечивающий научение родному, неродному языку (а также иностранному), получение эстетического наслаждения или научного удовлетворения и обеспечивающий её (личности) формирование» [5, с. 15].

В процессе образовательной деятельности иностранные студенты овладевают различными видами чтения: ознакомительным, изучающим, просмотрным, выразительным, рефлексивным.

Смысловое чтение как способ приобщения иностранных студентов к чтению на русском языке направлено на достижение метапредметного образовательного результата в процессе интеграции различных учебных дисциплин, ресурсов воспитательной системы образовательного учреждения.

При этом полноценное чтение как сложный и многогранный процесс предполагает решение таких

познавательных и коммуникативных задач: понимание (общее, полное и критическое); поиск конкретной информации; самоконтроль, восстановление контекста; интерпретация; комментирование текста и др.

Связующим звеном всех учебных дисциплин является текст, работа с которым позволяет добиваться оптимального результата. Понятие «текст» современными исследователями трактуется достаточно широко: он может включать не только слова, но и визуальные изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков.

Одним из главных критериев определения уровня навыка чтения выступает полнота понимания текста. Выделяются следующие уровни его понимания: понимание отдельных слов (лексического значения слова); понимание словосочетаний и предложений (грамматики); понимание сверхфразовых единиц (групп предложений, выражающих законченную мысль); понимание текста; понимание подтекста, замысла автора.

Обучение студентов стратегиям смыслового чтения осуществляется большей частью опосредованно на основе заданий к тексту. Их применение ориентировано на формирование и развитие основ коммуникативной и читательской компетенций, навыков смыслового чтения.

Обучение русскому языку как иностранному связано с такими обучающими приемами, как вопросно-ответные упражнения; восстановление – заполнение пропусков; незаконченные предложения; сопоставление – нахождение сходств и различий; перекодирование информации; «мозайка»; называние; составление списка; множественный выбор; конспектирование – составление кратких записей; деление текста на абзацы; составление плана; викторина; логическая перегруппировка; заполнение таблицы; верные – неверные утверждения.

Современная наука предлагает использование различных комбинаций приемов чтения, которые могут применять иностранные студенты при восприятии графически оформленной текстовой информации и ее переработке

в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей (стратегии предварительной ориентировки, стратегии смыслового прогнозирования, стратегии установления смысловых связей, стратегии смыслообразования).

Сущность стратегий смыслового чтения состоит в том, что стратегия имеет отношение к выбору, функционирует автоматически на бессознательном уровне и формируется в ходе развития познавательной деятельности. Обучение стратегии чтения включает в себя приобретение навыков: различения типов содержания сообщений – факты, мнения, суждения, оценки; распознавания иерархии смыслов в рамках текста – основная идея, тема и ее составляющие; собственное понимание – процесс рефлексивного восприятия культурного смысла информации.

В отечественной и зарубежной лингводидактике имеется ряд наработок по формированию различных читательских стратегий, освоение которых значительно улучшит качество обработки прочитанного текста. Овладение стратегиями происходит преимущественно в группах или парах, что позволяет выработать у студентов не только речевую, но и коммуникативную компетентность.

Таким образом, выбор стратегии чтения зависит от нескольких факторов: читательской целевой установки, вида читательской деятельности, разновидности текста.

Условием эффективного обучения смысловому чтению является использование современных образовательных технологий: развития критического мышления через чтение и письмо, технологии педагогических мастерских, технологии учебного исследования.

Предполагаемым результатом применения данных приёмов и технологий в образовательной деятельности является овладение иностранными студентами чтением как средством осуществления своей познавательной деятельности, самообразования, осознанного планирования круга чтения, подготовки к трудовой и социальной деятельности.

Литература

1. Вайсбург М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С. 50-53.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. – М.: АРКТИ, 2004. – 128 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Дрофа, 2006. – 254 с.
4. Нефёдова Н.А. Условия формирования способности и готовности самообучения в процессе чтения // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С. 18-23.
5. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 260 с.

Okuneva Svetlana Aleksandrovna, Assistant Professor Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Vyatka State University», Kirov, Russia

THE POSSIBILITIES OF USING THE STRATEGIES OF THE SEMANTIC READING OF FOREIGN STUDENTS

The meanings of "intelligent reading", "the strategies of semantic reading" are exposed in the article. The description of receptions of the semantic reading, adapted for educating to Russian as foreign and experience of educating of foreign students of preparatory faculty is given to the receptions of the semantic reading.

Key words: *reading; semantic reading; text; strategies and receptions of the semantic reading.*

Олихвер Лидия Викторовна, аспирант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь
l.alikhver@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУБТИТРОВ ПРИ ПРОСМОТРЕ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются возможности использования субтитров к фильмам при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный (РКИ), субтитры, фильмы.*

Любой фильм содержит текстовую информацию в виде титров (надписей): название фильма, информацию об актерском составе, съемочной группе, посвящение, благодарность за помощь в создании фильма и т.д. В немом кино отдельные кадры с пояснительными надписями (интертитры) играют важную роль в понимании происходящего на экране. Поясняющую функцию титры выполняют и в звуковом кино. Например, с их помощью обозначается место и время действия, временной промежуток между сценами, указывается другая значимая информация, имеющая отношение к сюжету и, как правило, прописанная в сценарии. В этом случае титры являются неотъемлемой частью художественного фильма.

Отдельного внимания заслуживает такой вид титров, как субтитры, которые представляют собой текстовую запись диалогов и монологов персонажей, закадрового голоса и иногда других звуков (например, [*смех*], [*скрип двери*]). Субтитры факультативны. Они традиционно размещаются

в нижней части кадра (на это указывает префикс суб- от лат. *sub* 'под'), но технически их можно разместить в любой части кадра. С точки зрения человека, не имеющего проблем со слухом и владеющего языком, на котором озвучен фильм, наличие субтитров является лишним, избыточным, поскольку дублирует звучащую речь.

В ситуации, когда зритель не владеет языком, на котором демонстрируется фильм, субтитры выполняют компенсаторную, или восполняющую, функцию, обеспечивая понимания содержательной стороны произносимого на экране.

Изучающие русский язык как иностранный (РКИ) находятся между двумя этими «полюсами». С одной стороны, учащиеся должны стремиться смотреть фильмы на русском языке без субтитров, поскольку конечной целью (в идеале) является свободное владение русским языком, близкое к уровню носителей языка, которым субтитры не нужны. С другой – субтитры являются дополнительной возможностью понять содержание фильма.

При использовании фильмов в учебном процессе преподавателю РКИ важно понимать, для чего фильм показывается с субтитрами или почему без них.

Обращает на себя внимание сравнительное исследование влияния наличия или отсутствия субтитров (на родном или изучаемом языках) на восприятие звучащей речи, пополнение словарного запаса и понимание содержания фильма [2]. Испанские студенты, имеющие базовый (Intermediate) уровень владения английским языком, смотрели серию телесериала в оригинальной английской озвучке с английскими или испанскими субтитрами или без субтитров. До и после просмотра выполняли задания на прослушивание (Listening), для определения словарного запаса (Vocabulary), а после просмотра – на уровень понимания серии (Comprehension). Исследователи получили следующие результаты:

1) явное улучшение навыков восприятия звучащей речи отмечено в случае просмотра фильма с субтитрами

на английском (изучаемом) языке, уже более слабое, но осязаемое – при просмотре без субтитров;

2) вопреки ожиданиям исследователей, статистически значимой положительной динамики в пополнении словарного запаса при просмотре фильмов с субтитрами на изучаемом языке не выявлено (отмечен небольшой рост для варианта с английскими субтитрами, но при просмотре без субтитров этот рост был несколько значительнее);

3) просмотр фильма с субтитрами на испанском (родном или втором родном) языке не способствовал ни улучшению восприятия речи, ни более продуктивному пополнению словарного запаса студентов;

4) уровень понимания содержания ожидаемо значительно выше у студентов, которые смотрели фильм с испанскими субтитрами, чем у студентов, которые смотрели его с английскими субтитрами. В свою очередь, наличие субтитров на английском языке помогает лучше понять фильм, чем при просмотре без субтитров (правда, исследователи признают, что эти данные ещё нуждаются в дополнительном подтверждении).

Как видим, субтитры на родном языке учащихся нецелесообразно использовать при просмотре видеоматериалов на занятиях по изучению иностранного языка (в нашем случае – РКИ): это не помогает в изучении нового языка, но вполне допустимо в самостоятельной работе, направленной на приобретение страноведческих знаний. Например, возможно следующее задание.

Чтобы узнать больше о балерине Майе Плисецкой, посмотрите документальный фильм «Майя» («Maïa», Франция, 2000). Обратите внимание на то, что имеются субтитры на английском языке.

Русский язык может выступать в качестве языка-посредника, если зрители не владеют языком, на котором демонстрируется фильм. Например, участники Летней школы русского языка в Гродно – 2017 в рамках культурной части программы (знакомство с культурой Беларуси) смотрели документальный фильм Воли Дземка «Песні

старой Еўропы — старадаўнія беларускія народныя песні» на беларуском языке с русским субтитрами.

На занятии по РКИ важно смысловое восприятие звучащей речи на слух без текстового предъявления (собственно аудирование), поэтому использование субтитров на русском языке должно быть хорошо продумано. Например, это может быть сделано для создания более психологически комфортной атмосферы при просмотре первой половины фильма или только нескольких начальных сцен, так как субтитры воспринимаются учащимися как помощь. Можно обыграть момент, когда субтитры отключаются (например, сравнить с повышением уровня в компьютерной игре), либо вообще не акцентировать на этом внимание.

Более трудоёмким для преподавателя (требует времени на подготовку), но достаточно эффективным и для понимания сюжета, и для восприятия речи только на слух является просмотр фильма с субтитрами только к некоторым сценам, например, к тем, которые значимы для понимания сюжета, или к фрагментам с неразборчивой речью персонажа.

Наличие субтитров на русском языке удобно даже в том случае, если фильм демонстрируется без субтитров. Например, если во время обсуждения возникла необходимость обратиться к реплике персонажа, то можно не только прослушать нужный фрагмент, но и оставить на экране кадр с субтитрами. С энтузиазмом учащиеся выполняют задания по озвучке фрагментов.

Наличие субтитров можно использовать для самоконтроля: при просмотре фильма без субтитров учащийся имеет возможность проверить, правильно ли он услышал ту или иную фразу, включив субтитры именно для этой сцены, а дальше может продолжить смотреть фильм без субтитров. Следует обратить внимание на алгоритм действий: 1) сначала просмотр без субтитров с русской озвучкой; 2) если всё или почти всё понятно, то смотрим дальше, а если есть сложности, то просмотр уже

с субтитрами на русском языке; 3) (возможен (но необязателен!) просмотр с субтитрами на родном или другом понятном языке. В последнем случае необходимо обратить внимание на то, что перевод будет недословным, а художественным. Иногда эту очевидную вещь учащиеся не всегда учитывают.

Такой прием самостоятельной работы можно рекомендовать использовать учащимся не только для художественного (игрового) кино, но и для документальных, анимационных фильмов и другого видеоконтента, имеющего синхронное звуковое сопровождение со звучащей речью. Например, для многих видеороликов на видеохостинге YouTube есть возможность включить субтитры, только важно, чтобы они не были сгенерированы автоматически.

Литература

1. Birulés-Muntané J., Soto-Faraco S. Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages // PLoS One. 2016. 11 (6): e0158409. doi: 10.1371/journal.pone.0158409.

Alikhver Lidziya, Postgraduate, Yanka Kupala State University of Hrodna, Hrodna, Republic of Belarus

USE OF SUBTITLED FILMS FOR LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the possibilities of using subtitles for films in teaching foreigners the Russian language.

Key words: *Russian as a foreign language; subtitles; films.*

Ольховская Александра Игоревна, ведущий научный сотрудник,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва,
Россия

AIOlkhovskaya@pushkin.institute

ИНТЕРАКТИВНЫЙ АВТОРСКИЙ КУРС «СЛОВА И СЛОВЕЧКИ»

В статье представлен онлайн-курс по обучению лексике, предназначенный для иностранцев, изучающих русский язык. Описываются методические принципы, положенные в его основу, его структура и наполнение.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; цифровая педагогика; онлайн-обучение; интерактивное обучение; лексика; квест-технология.*

Проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» (<http://ac.pushkininstitute.ru>) преследует цель обучения иностранцев русскому языку с опорой на передовые достижения цифровой педагогики и методики преподавания РКИ. Его основной характеристикой, как ясно уже из названия, является интерактивность, благодаря которой в онлайн-среде воссоздаётся – в той мере, в какой это позволяют сделать современные компьютерные технологии, – естественная коммуникативная атмосфера урока-практикума.

Составной частью проекта является курс «Слова и словечки» (<http://ac.pushkininstitute.ru/course5.php>), направленный на обучение лексическим средствам общения. Целевая аудитория курса – иностранцы, осваивающие язык в объёме первого и второго сертификационных уровней (B1–B2). Как известно, лексический аспект приобретает

самостоятельность по мере продвижения от начального этапа обучения к продвинутому. Владение языком на уровне В1 и в особенности В2, как представляется, создаёт необходимые условия для разговора о лексике и семантике языка в отрыве (хоть и не абсолютном) от его грамматики.

К стержневым методическим принципам курса можно отнести:

1) общепризнанный в методике принцип системного описания лексики;

2) сознательное отступление от принципа системности в случае «околотекстовой» языковой работы; 3) выбор в качестве основной единицы тематически связанного обучения тематико-ситуационной, а не лексико-семантической группы и, следовательно, включение в лексические минимумы уроков не только слов, но и фразеологических единиц, речевых клише, коммуникативов и под.; 4) органичное введение в лексический курс словообразовательного аспекта; 5) интенсивную опору на визуальную и контекстную наглядность.

Курс состоит из двух модулей – «В мире слов» и «Лексические семьи», – каждый из которых включает в себя четыре интерактивных урока. Единицей обучения первого модуля является слово как элемент тематической группы. Здесь затрагиваются максимально антропоцентрические темы, как то: «Внешность человека», «Характер человека», «Эмоции и чувства» и «Человеческие отношения». Единицей обучения второго модуля служит слово как компонент лексической микросистемы. Каждый урок этого модуля направлен на отработку одного вида системных отношений – синонимических, антонимических, паронимических и гиперо-гипонимических.

В настоящий момент подготовлен сценарий первого урока модуля «В мире слов» и ведётся работа по его практическому воплощению. Урок задуман как активизационно-повторительный и организован с помощью дидактической оболочки учебного квеста. Его отличительными чертами можно считать а) особую игровую атмосферу, созданию

которой способствуют обязательные элементы квеста – легенда, сюжет, система персонажей, задания игрового характера, б) нахождение части заданий в зоне ближайшего развития личности (Л.С. Выготский), в) введение в урок системы т.н. «скаффолдов» – текстов-подсказок, из которых учащиеся могут извлечь необходимую информацию или руководство к действию.

Урок реализуется продвижением по маршруту, состоящему из 11 локаций, каждая из которых опирается на дидактическую оболочку, отвечающую её содержанию, и определённый набор слов, преимущественно известных учащимся (входящих в лексический минимум ТРКИ-1), но подлежащих повторению и актуализации.

Игра предваряется легендой, скрепляющей сюжетное полотно в единое целое и подчиняющее выполнение разнообразных заданий одной конечной цели. Её выбор осуществляется на основании трёх критериев: гуманистичности лежащего в основе стимула, сказочности содержания и лингвострановедческой ценности. В качестве искомой легенды выступил переработанный фрагмент сказки «Царевна-лягушка», героями которого являются Кощей Бессмертный и Василиса Премудрая. При этом игроку в легенде как бы вменяется роль Ивана-царевича, которому нужно найти несправедливо обиженную Василису и расколдовать её.

В соответствии с одним из принципов организации фольклорного текста в игру инкорпорированы персонажи-помощники: говорящий будильник, кот учёный, русалка, гадалка и сова. Кроме того, в квесте предусмотрена возможность сбора игроком волшебных предметов (среди них: ковёр-самолёт, клубок, ключ, часы, кольцо, книга и нек. др.) и обращение к ним на последующих этапах игры.

Первая локация – «Старая карта» – предполагает повторение единиц и словосочетаний из тематических групп «Городские учреждения» и «Природные объекты» (центральная площадь, художественная галерея, продуктовый рынок, горная река, непроходимое болото и др.). Игроку

здесь предлагается карта, на которой рисунками обозначены различные места, составляющие в совокупности его маршрут. Задача учащегося – дополнить иллюстрации подходящими подписями, выбрав их из выпадающего списка.

Локация «Магазин часов» направлена на отработку способов обозначения времени – числительных, существительных (четверть, половина), наречий (ровно), предлогов (в, через, спустя), а также трёх основных грамматических конструкций (модели половина (пол-)второго; пять минут второго; без двадцати два). На данном этапе учащиеся выставляют на часах время, прослушав аудиозапись (с текстовым дубляжом), в которой это время обозначено различными лексическими и грамматическими способами.

Следующая локация – «Памятник Пушкину» – не имеет чёткой тематической привязки, ср. задействованные в ней слова: мечтать, лекарства, сравнивать, храм, вспомнить, искусство, куртка, мерить, смелый, включить и др. Значимой для неё оказывается визуальная наглядность, поскольку выполнение задания достигается выбором одного из предложенных слов к демонстрируемым картинкам.

В локации «Непроходимое болото» перед игроком разворачивается словесное поле, наполненное единицами из нескольких тематических групп: «Профессии», «Спорт», «Жильё, мебель», «Одежда», «Эмоциональное состояние человека» и нек. др. Перейти его можно, только составив цепочку из слов одной тематической принадлежности.

Пятая локация – «Горная река» – предполагает восстановление письма, частично размытого водой. С опорой на контекстное окружение и предложенные варианты учащийся дополняет текст и получает возможность прочитать исходный вариант письма. Слова-ответы могут быть связаны синонимическими (друг – товарищ – приятель), антонимическими (раньше – теперь, несчастье – радость), словообразовательными (ходить – заходить – проходить), тематическими (помочь – спасти, смелый – сильный – энергичный) или формальными (совет – ответ) отношениями.

В локации «Центральная площадь» ученик встречается с гадалкой и играет с ней в «лексические» карты. Процесс протекает следующим образом: персонаж ходит картой, на которой написано какое-либо слово, а учащийся отбивает её, выбрав синоним с более интенсивным значением (напр., хороший – прекрасный, холодный – морозный, большой – огромный и т.п.).

Локация «Художественная галерея» основана на тематическом блоке «Внешность человека» и предполагает аудирование текста, описывающего облик Василисы Премудрой. Прослушав описание, игрок находит соответствующую ему картинку.

В следующей локации перед игроком ставится задача добыть определённые продукты питания. Посещая разные отделы рынка («Мясо и рыба», «Крупы», «Овощи и фрукты», «Молочные продукты», «Кондитерские изделия», «Специи»), ученик находит необходимые позиции и собирает провизию в своём инвентаре. Очевидно, что эта локация подчинена задаче отработки лексики по теме «Еда».

Локация «Кинотеатр» построена вокруг просмотра фрагмента из сказки «Царевна-лягушка» и включает предтекстовую, текстовую и послетекстовую активность. Так, просмотру предшествуют задания, направленные на снятие гипотетических трудностей в восприятии фразеологизмов прозевать кого-что-л. и делать что-л. [не] по своей воле. За видеофрагментом следуют вопросы, проверяющие общее понимание запечатлённого в нём события (вопросы кто?, что?, почему?), а также некоторых деталей национально-культурного характера, например, ассоциативного ореола золота в русской картине мира или значения числа «3» в русской сказке.

В десятой локации учащийся попадает в загадочную комнату, наполненную различными предметами, где получает указание детально запомнить обстановку помещения. Через некоторое время из него пропадают несколько вещей (тематическая группа «Предметы быта»), и учащемуся необходимо установить их, а также ввести слова в соответствующее поле с клавиатуры.

Наконец, в заключительной локации – «Волшебный лес»– игрок достигает заданной цели: находит Василису Премудрую и расколдовывает её. Центральной сценой локации является изготовление оборотного зелья с опорой на рекомендации из старинной книги рецептов с применением собранных в ходе игры предметов. В методическом отношении этот этап выполняет функции генерализации и первичного повторения, поскольку предусматривает работу с рядом слов из предыдущих локаций.

Разумеется, ни один онлайн-урок, даже такой, который имеет отличительной особенностью посильную интерактивность, не способен заменить реальное общение между учеником и преподавателем. Тем не менее проект «Интерактивные авторские курсы» может считаться перспективным инструментом формирования открытой образовательной среды для изучающих и преподающих русский язык как иностранный. К сферам первоочередного применения его ресурсов следует, по-видимому, отнести дистанционное и дополнительное образование, а также внеаудиторное обучение.

Olkhovskaya Aleksandra Igorevna, Leading Researcher, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

INTERACTIVE COURSE «СЛОВА И СЛОВЕЧКИ»

The article presents online course in teaching words for foreigners studying Russian language. It describes the methodical principles laid down in its basis, its structure and content.

Key words: *Russian as a foreign language; digital pedagogy; online learning; interactive learning; lexicon; quest-technology.*

Пархоменко Мария Александровна частный преподаватель РКИ,
Вело, Франция
parkhomenko1999@gmail.com

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПОСТАНОВКЕ РУССКИХ ЗВУКОВ У УЧАЩИХСЯ-ФРАНКОФОНОВ, И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Доклад посвящен вопросам постановки русских звуков у учащихся-франкофонов. В нем проанализировано, какие звуки вызывают особые трудности при постановке, и предложены способы их преодоления.

Ключевые слова: *РКИ; фонетика; постановка русских звуков; обучение произношению франкофонов.*

На начальном уровне изучения русского языка с первых уроков неизбежно возникает проблема постановки звуков. Преподавателю важно научить учащихся так воспринимать и произносить звуки русского языка, чтобы они были как можно больше похожи на звуки, произносимые носителями языка. Рассуждая о причинах возникновения акцента, многие ученые, в первую очередь, отмечают проблему неправильного восприятия звуков иностранной речи. То есть учащийся не может правильно на слух воспринять звуки русского языка и, следовательно, не может их правильно произнести.

В то же время, любой преподаватель понимает, что при обучении фонетической стороне речи возникновение акцента неизбежно. Главное во время уроков уделять больше внимания работе с теми звуками, нарушение фонологических признаков которых может привести к нарушению коммуникации. Так, французским учащимся с большим

трудом дается произношение звуков [p] и [p'], которые они обычно заменяют звуком родного языка [r]. На наш взгляд, если учащемуся после некоторых усилий не удастся произнести эти согласные, не стоит тратить время на их отработку, а лучше посвятить это время более важной работе, например, постановке и дифференциации твердых и мягких согласных, смешение которых ведет к нарушению коммуникации.

Рассмотрим типичные трудности, возникающие при постановке русских звуков у французов. Проанализируем только те звуки, нарушение фонологических признаков которых может привести к нарушению коммуникации.

Что касается гласных, большую трудность для франкофонов представляет восприятие на слух и артикуляция звука [ы], соответствия которому нет в их родном языке. При его произнесении они заменяют его звуком [и].

Говоря о согласных звуках, особой сложностью для франкофонов, как было упомянуто выше, является различие на слух и произношение твердых и мягких согласных. Например, слова топ и топь они могут произносить одинаково: как [топ]. При этом при обучении произношению твердых и мягких согласных особое внимание приходится уделять дифференциации звуков [л] и [л'], которые франкофоны произносят как европейский [l] [3; 2].

Трудность вызывает и произношение звуков [x] и [x']. Иногда французские учащиеся произносят их как [к] [3], а иногда как нечто среднее между русским [x] и французским [r]. В этом случае, а также если при этом они еще и заменяют русский [p] увулярным [r], им бывает особенно сложно произносить слова, в которых сочетаются звуки [x], [p] и [к]. А на месте звука [x'] у них можно услышать полумягкий [к] или [ш] [3].

Постановка аффрикат [ц], [ч], а также их последующее различие на слух и при чтении также всегда является особо трудным моментом в обучении. Франкофоны заменяют их

сочетаниями [тс] или [тч] с усилением щелевого элемента [3]. При этом часто смычка бывает сильно ослаблена.

Кроме того, произношение звука [ш':], а также его дифференциация со звуками [ш] и [ч'] часто вызывает сложности [3].

Рассмотрим, как на практике поэтапно происходит постановка русских звуков. Сначала учащимся объясняется положение органов речи с предъявлением таблиц артикуляции звука из [8; 5]. Затем студенты наблюдают за тем, как преподаватель произносит звук, после чего снова слушают его и повторяют, а преподаватель корректирует их. Далее артикуляция звука закрепляется с помощью упражнений из [6]. После этого преподаватель обращает внимание учащихся на разницу в артикуляции похожих звуков с использованием вышеупомянутых таблиц артикуляции звуков. Студенты также сначала наблюдают за их произношением, затем произносят их и далее дифференцируют их на слух. Например, при произнесении преподавателем звука [ш] изолированно, в слогах и словах они делают жест левой рукой, а при произнесении звука [ш':] – правой рукой. Тренировка смешиваемых звуков также происходит с помощью упражнений из [6], когда учащиеся воспроизводят их в слогах, словах, фразах и текстах.

Постановка гласного [ы]

Звук [ы] произносится с высоким подъемом средней части языка, при среднем растворе ротовой полости, губная артикуляция отсутствует. При постановке произношения можно использовать осязаемые моменты артикуляции: движение языка назад и положение кончика языка. Преподаватель обращает внимание учащихся на то, что при произношении этого звука язык должен быть оттянут назад и кончик языка должен быть поднят [2]. Кроме того, при постановке этого звука преподаватель может использовать следующий прием. Учащимся предлагается при произнесении звука [и] положить ладонь на горло, а при произнесении звука [ы] напрячь мышцы горла и не забывать, что язык должен быть оттянут назад [7]. К тому же можно

порекомендовать использовать звуки-помощники [г] и [к], произнесение которых способствует оттягиванию языка назад [2]. Мы бы не рекомендовали использование согласного [х] в качестве звука-помощника у франкоговорящих, поскольку его произношение вызывает у них трудности [6]. После объяснения артикуляции учащиеся выполняют упражнения на формирование слуховых и произносительных навыков, а также упражнения на дифференциацию звуков [и] и [ы] в словах и предложениях из [6].

Постановка твердых и мягких согласных

Сначала необходимо объяснить учащимся разницу в артикуляции твердых и мягких согласных: при произнесении твердых согласных задняя часть языка приподнимается к мягкому небу, а при произнесении мягких – средняя часть языка поднимается к твердому небу. При этом преподаватель предьявляет схемы артикуляции русских звуков из [8]. Очень важно отметить, что твердые согласные имеют оттенок звучания на [ы], а мягкие – на [и]. Кроме того, для правильного произношения мягких согласных на практике хорошо зарекомендовал себя следующий прием: «подумайте о том, что после гласного будет следовать [и]» [4: 97]. Можно также обратить внимание студентов на то, что при произнесении большинства мягких согласных (кроме [ч'] и [ш':]), в отличие от твердых согласных, губы слегка растягиваются в улыбке. После объяснений преподаватель предлагает учащимся упражнения из [6].

Постановка согласных [х] и [х']

При произнесении [х] задняя часть языка образует щель с задней частью твердого неба и смежной частью мягкого неба, а при произнесении [х'] средняя часть языка поднимается к твердому небу. При объяснении артикуляции этих звуков преподаватель объясняет студентам, что нужно поднять заднюю часть языка к небу, как при произнесении звука [к], но при этом между небом и языком образуется не смычка, а щель [8]. Учащимся предьявляются артикуляционные схемы из [8] и преподаватель объясняет,

что мягкий [х'] имеет оттенок звучания на [и], а твердый [х] – на [ы]. После этого учащимся выполняются упражнения на отработку звуков [х] и [х'] по отдельности, а потом упражнения на их дифференциацию в словах и предложениях из [6].

Постановка согласного [ц]

Преподаватель объясняет учащимся артикуляцию звука [ц]: кончик языка опущен к нижним зубам, передняя часть языка прижимается к верхним зубам и альвеолам, образуя плотную энергичную смычку, как при произнесении звука [т]. Затем смычка раскрывается и воздушная струя проходит между передней частью языка и верхними зубами, как при образовании звука [с]. Губы нейтральны, слегка приоткрыты. Звук [ц] имеет окраску на [ы] [4]. Учащимся предъявляются схемы артикуляции русских звуков из [8], чтобы они сравнили, как расположены органы речи в момент произнесения [ц] и [т]. По словам Н.А. Любимовой, «методически и лингвистически неправильно толковать механизм образования [ц] как сложение двух звуков [т] + [с]» [4: 116]. Чтобы учащиеся смогли плавно переходить от смычки к щели и от щели к смычке, она рекомендует следующий прием. Учащиеся произносят звук [с] длительно, затем приближают переднюю часть языка к твердому небу и прижимают края языка к верхним зубам, чтобы образовать т-образную смычку. Далее они задерживают язык в таком положении, а затем плавно отводят переднюю часть языка [4]. Нередко и в дальнейшем франкоязычным учащимся необходимо напоминать о наличии плотной смычки при произнесении согласного [ц]. Артикуляция закрепляется с помощью упражнений из [6].

Постановка согласного [ч']

При произнесении [ч'] сначала язык и губы принимают такое же положение, как при произнесении звука [т']: кончик языка опущен к нижним зубам, передняя часть языка плотно прижимается к альвеолам, а затем – такое же положение, как при произнесении звука [ш']: язык продвинут вперёд и высоко поднят. Затем смычка плавно раскрывается. Язык

отходит от твёрдого нёба, в результате чего образуется узкая щель, а кончик языка слегка приподнимается. Постепенное раскрытие смычки вызывает шум, напоминающий [ш:']. Губы раскрыты и выпячиваются вперёд [4]. Звук [ч'] всегда мягкий, поэтому он имеет окраску на [и]. Кроме того, можно использовать прием, предложенный Н.А. Любимовой, и попросить студентов представить, что после произнесения звука [ч'] они хотят произнести гласный [и] [4]. Можно также ознакомить учащихся с таблицей артикуляции звука [ч'] из [4]. Так как ослабление смычки является причиной неправильного произнесения звука [ч'], важно напоминать франкофонам о наличии плотной смычки при его произнесении. Отработать артикуляцию можно с помощью упражнений из [6].

Постановка согласного [ш':] и его дифференциация со звуком [ш]

При произнесении [ш':] язык продвигается вперед, а передняя часть языка и его кончик приподнимаются. Поверхность языка имеет выпуклую форму. Средняя часть языка приближена к твердому небу. Язык напряжен. Губы вытягиваются и открывают зубы, которые не сомкнуты [5]. На практике при постановке [ш':] очень помогает простой прием: преподаватель просит студентов зафиксировать органы речи в таком же положении, как при артикуляции [ч'], но при этом убрать смычку. Звук [ш':] всегда мягкий, поэтому он имеет окраску на [и]. Также очень важно обратить внимание учащихся на то, что [ш':] является единственным долгим согласным русского языка. Кроме того, полезно использовать звуки-помощники для поднятия средней части языка – это гласный [и] и сочетания [т'и] и [д'и] [1]. После объяснения артикуляции звук отрабатывается в упражнениях из [6]. Следующий этап – это дифференциация звуков [ш':] и [ш]. Для того, чтобы студенты поняли разницу в артикуляции этих согласных, используется такой осязаемый момент артикуляции, как положение кончика языка. При произнесении [ш] язык оттянут назад, а его кончик поднят к альвеолам. При

произнесении [ш':] язык продвинул вперед, а его кончик приподнят над верхними зубами. Кроме того, согласный [ш] – короткий, и он отличается наличием сильного напора воздушной струи, в то время как звук [ш':] – длинный, и он отличается наличием слабого напора воздушной струи [1]. Чтобы учащиеся почувствовали разницу в напоре воздушной струи, можно предложить им следующее задание: при произнесении [ш] маленький кусочек бумаги, лежащий на ладони, должен сдвинуться с места, а при произнесении [ш':] – остаться на месте. После этого учащимся предлагаются упражнения на дифференциацию [ш':] и [ш] из [6].

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что, хотя постановка звуков у франкоязычных учащихся и вызывает определенные трудности, в целом, она не занимает очень большого количества времени и довольно незаметно и органично переплетается с работой по изучению алфавита, написанию букв и обучению чтению. Часто учащиеся не могут сразу усвоить артикуляцию особо сложных звуков, поэтому делают произносительные ошибки и на более поздних этапах обучения. Таким образом, очевидно, что работа по корректировке произношения звуков должна продолжаться в течение нескольких месяцев после начала изучения русского языка.

Литература

1. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 128 с.
2. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. – М.: Издательство Московского ун-та, 1963. – 308 с.
3. Громова Г.А. Лингводидактические основы изучения русского консонантизма во франкоговорящей аудитории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.: Изд-во ООО «МАКС Пресс», 2007 – 23 с.
4. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. – М.: Русский язык, 1982. – 192 с.
5. Любимова Н.А. Таблицы по русской фонетике: Комплект учебных наглядных материалов. – М.: Рус. яз., 1990 – 48 с.

6. Пархоменко М.А. Работа над произношением на уровне А1 в аудитории франкофонов // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск: Русистика Франции, 2016. – № 12 – С. 34-43.

7. Barda A., Ivanova I. Phonétique du russe. L'Asiatique, 2006.

8. Khavronina S., Chirotschenskaïa A., Bron-Tchitchagova L. Le russe a votre rythme. Cours pratique pour francophones. 1. Cours élémentaire. Institut d'études slaves, Paris 2007.

Parkhomenko Maria Aleksandrovna, Private Tutor of Russian as a Foreign Language, Velaux, France

DIFFICULTIES WHILE TEACHING RUSSIAN SOUNDS ARTICULATION TO FRENCH-SPEAKING STUDENTS AND WAYS TO OVERCOME THEM

The paper discusses the issues of teaching Russian sounds articulation to French-speaking students. The author analyses typical difficulties that the students encounter while studying Russian sounds articulation and provides ways to overcome them.

Key words: *Russian as a foreign language; phonetics; teaching Russian sounds articulation; teaching pronunciation to French-speaking students.*

Поляков Владимир Николаевич, канд. пед.наук, доцент кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
vladpol51@mail.ru

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме формирования устойчивых навыков и развитию умений диалогической речи – одной из важнейших проблем, стоящих перед преподавателями при коммуникативном подходе к обучению русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; навыки и умения диалогической речи; «потенциальный собеседник».*

При формировании у учащихся коммуникативной компетенции на изучаемом языке мы имеем в виду, прежде всего, формирование и развитие у учащихся устойчивых навыков и умений устной речи в монологической и, особенно, в диалогической форме.

Возникновение ошибок при реальном общении учащихся с носителями языка в большой степени являются результатом недостаточной сформированности у учащихся навыков и умений говорения и аудирования в условиях быстрого изменения речевой ситуации.

В учебниках для начального этапа обучения РКИ в соответствии с изучаемой лексической темой урока наряду с традиционными небольшими текстами-описаниями и текстами-повествованиями, обычно представлены небольшие диалоги.

По мнению А.Н. Щукина, при обучении диалогической речи важно научить учащихся задавать вопросы, которые меняют коммуникативную направленность речевых

действий. Например, преподаватель сообщает учащимся *У меня есть друг и предлагает им спросить, как его зовут, сколько ему лет, где он живет, работает, какая у него семья.* Побудительные высказывания могут инициировать задания на использование форм императива для выражения просьбы, совета, приглашения, приказа [3].

Лексико-грамматические конструкции, речевые клише, используемые в упражнениях такого типа (и подобных им) включаются в определенные схемы, заучиваются с целью их активного использования в подготовленном учебном диалоге. Перенос речевых автоматизмов в естественное общение должен происходить при выполнении речевых упражнений.

Одними из наиболее популярных и эффективных подготовительных упражнений при обучении диалогической речи на начальном этапе являются «упражнения на продуцирование диалога с заранее оговоренным заданием (перенос действия на другое лицо, время, предмет, изменение результата действия) и упражнения, вызванные стимулятором первой, опорной реплики. На этом же этапе выполняются подготовительные упражнения, обучающие реакции на лингвистический стимул» [3:112].

Формы и приемы работы с диалогическими единствами достаточно хорошо описаны в исследованиях многих российских методистов, однако проблема формирования устойчивых навыков и развития умений диалогической речи все еще не решена, что, по нашему мнению, требует сегодня новых подходов и эффективных методических приемов обучения. Именно об этом говорится в статье предлагаемой вашему вниманию.

Представим себе реальную ситуацию общения и вполне реальный диалог по телефону двух друзей (знакомых), который может быть реализован в учебнике РКИ для начального этапа обучения.

Утро. 8.00. Квартира. Звонок по телефону.

- Алло! Привет Виктор. Это Сергей.

- Сергей, привет!

- Привет, Виктор. У меня одна просьба.

- Слушаю...

- Вчера в Москву приехали мои друзья из Парижа. Они первый раз в Москве и хотели бы ее посмотреть. А я очень занят. У тебя есть знакомые, кто мог бы показать им Москву?

- Бесплатно?

- Нет, конечно. Но не очень дорого.

- А они говорят по-русски?

- К сожалению, нет. Только по-французски.

- Я сразу не могу ничего сказать. Спрошу на работе. Думаю, что-нибудь придумаем, но только вечером.

- Большое спасибо! Вечером я тебе перезвоню.

- Звони, часов в семь.

Это обычный для такой темы диалог, который вполне соответствуют уровню начального этапа обучения РКИ. После введения и отработки лексико-грамматических конструкций и речевых стереотипов, представленных в тексте диалога, студенты обычно выполняют определенные задания.

Однако эти традиционные задания и приемы работы с диалогами достаточно ограничены: прослушайте, прочитайте по ролям, выучите, перескажите, восстановите отсутствующую реплику, *выберите из двух предложенных реплик подходящую по смыслу*, составьте свой диалог по данной модели. Нас больше всего интересует последнее.

Каким же образом реализуется задача составления диалога по модели? Обычно преподаватель предлагает учащимся заменить имена действующих лиц, их профессии, социально-коммуникативные роли, место действия, время, обстоятельства и т.п. Однако, реально, особенно на начальном этапе обучения РКИ, всё ограничивается только заменой имен, в лучшем случае профессий. Лексико-грамматические конструкции в этом «новом» диалоге, созданном по предлагаемой модели, остаются неизменными. Это, в принципе, пересказ одних и тех же реплик диалога с минимальными изменениями в тексте.

Практика показывает, что такая форма работы с диалогом, конечно, дает определенный положительный результат, но не стимулирует учащихся к активной работе на уроке. Реальная эффективность этой достаточно пассивной формы работы чрезвычайно низка.

Мы предлагаем взглянуть на эту проблему по-новому. А именно, «пригласить» в аудиторию так называемого «потенциального собеседника». В прикладной психологии это понятие существует и ему соответствует следующее определение: *потенциальный собеседник* – это человек, с которым вам хотелось бы (по разным причинам) завести разговор.

Если говорить о методике обучения диалогической речи на занятиях по РКИ, то под «потенциальным собеседником» мы понимаем, прежде всего, человека, с которым **вы могли бы начать разговор на тему, которая затрагивается в тексте** (неважно каком, в форме диалога или монолога), **и с которым вы могли обсудить (развить) эту тему»** [4].

Обучая будущих преподавателей РКИ, мы не устаем повторять, что необходимо научить наших учащихся использовать усвоенные речевые модели общения на русском языке с учетом постоянно меняющихся в процессе общения ситуаций.

В реальной жизни информация, полученная в ходе такого телефонного разговора, требует развития: появления новых ситуаций общения и новых диалогов на основе этих ситуаций.

Представим себе возможное развитие действий (прежде всего речевых) после описанного выше телефонного разговора в течение целого дня.

С кем основной участник диалога мог бы последовательно поговорить на эту тему?

Дома – это ответы на вопросы мамы (жены, сестры, брата...): «Кто это звонил? Что он хотел?» и продолжения разговора на эту тему.

На работе это может быть разговор с коллегой (коллегами) – сообщение о звонке и просьба помочь в этом деле.

Далее в развитии темы возможен разговор с человеком, который мог бы провести экскурсию.

И наконец, вечером обсуждение с утренним собеседником результатов «проделанной работы».

Как видно, первичный диалог предполагает четыре (и даже больше) диалога с «потенциальными собеседниками». При этом каждый раз «создаются» новые ситуации общения, и от учащих, участвующих в этих диалогах, требуется неоднократное повторение полученной информации, но уже в иной, соответствующей этим новым ситуациям, форме. Причем в начале этой работы все учащиеся активно выбирают потенциальных собеседников и участвуют в составлении диалогов.

Все диалоги, несомненно, на одну и ту же тему. Они во многом похожи. Однако есть определенные, прежде всего, грамматические отличия.

Как известно, в методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три основных типа диалогических единств:

- вопросно – ответные. Их целью является получение информации;

- волеизъявляющие. Цель – побуждение к совершению действия или его запрещение;

- сообщающие. Цель – обмен информацией [1].

В соответствии с указанными типами диалогических единств в диалогах наиболее часто употребляются следующие лексико-грамматические конструкции, где глаголы могут быть:

- в форме первого лица при сообщении собеседнику о собственных действиях;

- в форме второго лица, когда мы спрашиваем собеседника;

- в форме третьего лица, когда мы сообщаем или спрашиваем о действиях другого человека.

- в форме императива при просьба о чем-либо, приглашении, приказе и т.п.

Если в первичной модели диалога могут присутствовать все типы указанных конструкций, то в последующих, подготовленных учащимися, более частотными будут уже конструкции третьего типа. Например:

– *Что он сказал (попросил, ответил)?*

– *Он попросил найти знакомого (гида)...*

Есть и другие отличия, которые касаются не только употребления форм глагола, инфинитива, императива, но и сложноподчиненных предложений, например, с придаточными условия и цели, а также использования прямой и косвенной речи в потенциальных диалогах, о чем мы достаточно подробно рассказывали в предыдущей статье [4].

На начальном этапе обучения РКИ в качестве текстосновы для формирования, закрепления и развития навыков и умений диалогической речи предпочтительнее использовать диалог. На более продвинутых этапах можно и нужно использовать с этой целью монологические тексты.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М., 1997 294 с.

2. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М.: 2009. – 480 с.

3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному/ Под ред. А.Н. Щукина. – М., Рус. яз. , 2003. – 304 с.

4. Поляков В.Н. «Потенциальный собеседник – эффективный помощник в формировании диалогических навыков и умений на уроке русского языка как иностранного. М., Русский язык за рубежом, № 4, 2017. – С.41-44.

Polyakov Vladimir Nikolaevich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of methods of teaching RFL of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

A NEW LOOK AT THE PROBLEM OF LEARNING DIALOGUE SPEECH ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the formation of sustainable skills and development of abilities of dialogical speech – one of the major problems faced by the teachers in communicative approach to teaching Russian as a foreign language.

Key words: *russian as a foreign language; the skills of dialogical speech; “potential interlocutor”.*

Потоцкий Ярослав Николаевич, специалист Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Российская Федерация
yaroslav1979@mail.ru

РОЛЬ ТЕСТОРА-ЭКЗАМЕНАТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема реализации тестором-экзаменатором методических принципов, являющихся ключевыми для формирования у испытуемых вторичной языковой личности в условиях отсутствия образовательной среды.

Ключевые слова: *вторичная языковая личность; тестор-экзаменатор; концепция коммуникативного иноязычного образования; иноязычная культура.*

Один из известнейших в мире филологов Якоб Гримм писал, что рождение языка – это чудо. Процесс, когда язык рождается не в человечестве, а в отдельном человеке, тоже можно назвать чудом. И рождение вторичной языковой личности не менее таинственно, нежели рождение первичной. Если позволить себе на мгновение остаться в сказочном дискурсе, можно сказать, что рождение и взросление может происходить как во дворце, в окружении заботливых нянь и гувернёров, так и в отдалённом селении или вообще в диком лесу.

В случае, когда стандартизированная система контроля качества образования и оценки результатов, более известная как «тестирование», ТРКИ, применяется вкупе с обучающими программами, когда тестируются студенты, изучавшие или изучающие русский язык в ВУЗах РФ или других стран, ясно, что тесторы-экзаменаторы,

принимающие экзамен, сами постоянно находясь в академической среде, реализуют все необходимые принципы методики контроля знаний так же, как и обучения. Однако ситуация зачастую меняется, когда речь идёт о тестировании в рамках Комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу, РВП или вид на жительство. О такой ситуации и пойдёт речь в настоящей статье.

В случае, когда тестор работает только лишь в сфере контроля, с контингентом, который почти или вовсе лишён обучения, может казаться достаточным наличие лишь набора определённых технологий, необходимых для осуществления этого контроля. В данном случае основные требования методологи в лучшем случае подразумеваются имплицитно, в то время как они должны всегда осознаваться и находиться в основе всех контактов преподавателя РКИ (равно как и тестора-экзаменатора) с теми, кто так или иначе изучает русский язык как иностранный.

Важно помнить, что стратегической целью современной методики преподавания РКИ является формирование вторичной языковой личности.

Оставим открытой проблему, насколько часто тесторы, принимающие комплексный экзамен по всей территории России, задаётся вопросом о степени сформированности вторичной языковой личности у испытуемых.

Нельзя сказать, что этот вопрос игнорируется, о чём свидетельствуют статьи в печатных изданиях ВУЗов в различных регионах, авторы которых пытаются привлечь внимание к указанной проблеме [1, 2]. Тем не менее, на наш взгляд, попытка поднять этот вопрос не находит должного отклика. Как нам представляется, у каждого тестора экзаменатора должна быть выработана осознанная установка относительно ряда важных методических элементов концепций и подходов, необходимых для того, чтобы ни один индивид, так или иначе приобщающийся к русскому языку и русской культуре, не был оставлен без должного внимания.

Помимо представления о вторичной языковой личности (основными чертами которой являются коммуникация с носителями языка и проникновение в культуру народа, чей язык изучается), важным для осознанной установки тестор-экзаменатора представляется желательность руководствоваться набором определённых базовых методологических принципов, выработанных поколениями преподавателей и методистов. Наиболее ярко такие принципы, на наш взгляд, выражает концепция коммуникативного иноязычного образования, разработанная Е.И. Пассовым [3]. Одной из основных задач признаётся формирование стойкой мотивации к изучению языка и культуры в диалоге с родной культурой.

Учитывая, что знакомство с русским языком происходит у рассматриваемой нами категории иностранных граждан либо вне языковой среды, либо внутри языковой, но без образовательной среды, формирование мотивации к правильному изучению языка и культуры представляется одной из важнейших задач. В условиях отсутствия должной образовательной среды обучения тестор-экзаменатор зачастую является единственным человеком, который может дать толчок формированию необходимого мотива.

В свете вопроса о формировании мотива к изучению языка и культуры, нельзя обойти вопрос о важности формирования мотива к сдаче экзамена.

Между тем, в настоящее время мотивация оставляет желать лучшего. К экзамену зачастую вырабатывается отношение лишь как к одной из ряда бюрократических процедур. Стоит отметить, что сам подход к оформлению процедуры экзамена призван способствовать подобному искажённому пониманию. Как правило, экзамен проводится либо в стенах миграционных центров, либо в стенах каких-либо частных подрядчиков. И те, и другие весьма мало напоминают стены института. Поэтому мало кто из испытуемых (в том числе достаточно образованных) понимает, что экзамен проходит под эгидой какого-либо ВУЗа. А между тем данный факт необходимо всячески

подчёркивать, а не затушёвывать. Иначе вырабатывается искажённое представление, что сертификат о владении языком является какой-то очередной бумажкой, выдаваемой в очередном кабинете, и необходимой только лишь для получения другого документа. К сожалению, нередко так позволяет думать и поведение тесторов. Кроме общего негатива при формальном отношении тестора, отсутствие желания внятно разъяснить, что испытуемый находится не в стенах ФМС (как он зачастую думает, несмотря даже на упразднение сей аббревиатуры), иногда приводит к провальным результатам, например, в субтестах «Письмо» и «Говорение», в случае, если вопросы задаются о работе, а испытуемый либо не работает, либо работает нелегально, по причине чего он, соответственно, будет молчать при выполнении субтеста «Говорение» и оставлять пустые строки в бланке при выполнении субтеста «Письмо» (данная ситуация касается также и русскоговорящих мигрантов, к примеру, из Украины и Молдовы).

Вообще, сам язык, формирующийся у мигрантов под влиянием новых факторов, подчёркивает отношение к экзамену как некоей формальной процедуре: так, оплата пересдачи экзамена зачастую именуется самими испытуемыми словом «штраф». По одному этому можно судить о степени адекватности понимания процесса. И, конечно, все это ничуть не способствует формированию мотивов – ни к осознанной сдаче экзамена, ни к изучению языка и культуры.

Между тем, тот факт, что отмеченные выше категории иностранных граждан сдают комплексный экзамен, тестору легче показать связь, которая явлена через внутреннюю логику структуры экзамена, связь языка и культуры (истории и права как граней этой культуры). «Культура через язык и язык через культуру», именно это является девизом концепции Е. И. Пассова. Поскольку наличие этой связи зачастую отказываются видеть (или, по меньшей мере, отказываются признавать) достаточно часто те из мигрантов, кто владеет русским языком, но вырос в другой культурной

среде (подобные ситуации встречаются при тестировании русскоязычных граждан Украины, Молдовы и др.).

Предваряя вопрос об отсутствии на экзамене времени, необходимого для объяснения, стоит отметить, что структура экзамена всё же даёт тестору, хотя и весьма малую, но всё же возможность для раскрытия необходимых положений. Это – время, наличествующее при произнесении вступительного слова, при инструктировании, при прохождении субтеста «Говорение». Таким образом, времени достаточно для того, чтобы попытаться дать испытуемому понять, что он имеет дело не с винтиком в бюрократической машине, а с человеком, работающем по меньшей мере под эгидой института / университета, человека, заинтересованного в том, насколько испытуемый проник в русский язык и русскую культуру.

В случае, если хотя бы какая-то часть донесена успешно, это может быть выражено даже изменением в речи испытуемых, например, представители стран Средней Азии при обращении к тестору могут изменить привычное для них «брат» или «сестра» на более адекватное «учитель». В то время как до экзамена и представители таких стран как Украина могут возмущаться, когда от сотрудников миграционного центра слышат фразу «На экзамен Вас пригласит преподаватель», резко парируя «Какой ещё преподаватель? Может, сотрудник?!».

Итак, пользуясь отведённым ему временем, тестор может пытаться воплотить такие принципы концепции Пассова, которые гласят о том, что в познавательном плане основу обучения составляет диалог культур, в воспитательном плане прослеживается акцент на выявление общих духовно-нравственных ориентиров в двух культурах, и их различиях.

Стоит отметить, что соблюдение или несоблюдение данных принципов весьма тщательно отслеживается мигрантами, и любое проявление уважения к их культуре (например, поздравление с наступающими или наступившим в их календаре праздником) способствует повышению мотивации и в целом сближению с экзаменатором. Точно

также необходимо дать понимание об уважении со стороны мигрантов к русской культуре, начиная от этикета (в том числе – речевого, в котором допускается, как известно, достаточно много ошибок). Конечно, в каком-то случае показывать необходимость уважения к русской культуре и знания основ (в том числе – истории) проще – например, при диалоге с представителями стран Средней Азии (возможно, из-за их воспитания в уважении к традициям в целом), в каком-то случае – сложнее, например, в общении с представителями Украины, стран дальнего зарубежья. Тем не менее, это – нормальная ситуация для педагога, к которой он должен быть подготовлен.

Следует отметить, что содержание тестовых заданий тоже может корректироваться с учётом большего упора на связь, взаимодействие (в прошлом и в настоящем) культур и народов, но рамки данной статьи не позволяют нам рассмотреть эту проблему более широко.

Необходимо подчеркнуть, что выдвинутые положения соответствуют всем государственным документам, имеющим отношение к проблеме: прежде всего, таким базовым как Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 602 «Об обеспечении межнационального согласия», Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года от 13.06.2012 г., Концепция внешней политики Российской Федерации, и другим, более частным и специальным законам, приказам, положениям и требованиям.

В заключение, возвращаясь к Якобу Гримму и сказочному дискурсу, можно сказать, что тестору нужно сделать всё необходимое, чтобы он оказался для вторичной языковой личности не великаном-людоедом, но феей или волшебником, давшим возможность расти и совершенствоваться.

Литература

1. Кипчатова А. В., Шибяев М. В. Особенности овладения языком и вторичная языковая картина мира как зеркало культурной адаптированности мигрантов (на материале по русскому как

иностранному на территории Красноярского края) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014 г. – С. 169-172.

2. Романюк Е. С., Романюк А. С. Роль общения в социализации трудовых мигрантов // Сборник научных трудов SWorld. Вып. 4 : [Перспективные инновации в науке, образ., произв. и транспорте`2013 : междунар. науч.-практ. конф., 17-26 дек. 2013 г. / Проект SWorld]. – 2013. – Т. 23. – С. 82-86.

3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.

Patotski Yaraslau Nikolaevich, Specialist, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

THE TESTER-EXAMINER'S PART IN THE CONFORMATION OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY

The article considers the problem of the implementation by the tester-examiner of the methodological key principles for the conformation of the tested subject's secondary language personality in the absence of educational setting.

Key words: *secondary language personality; tester-examiner; the concept of communicative teaching of foreign languages; foreign language culture.*

Прокофьева Лариса Петровна заведующий кафедрой русского и латинского языков ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, Саратов, Россия

prokofievalp@mail.ru

Беляева Анна Юрьевна доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, Саратов, Россия

makosh4@yandex.ru

Левицкая Анна Дмитриевна старший преподаватель кафедры русского и латинского языков ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, Саратов, Россия

levickie@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА БИЛИНГВАЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В докладе поднимаются актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного на билингвальном отделении, анализируются возможные пути их решения.

Ключевые слова: *медицинское образование; билингвальное отделение English-media.*

Начало реализации приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», предусматривающего создание консорциума вузов-экспортеров для повышения привлекательности российского образования для иностранных обучающихся и увеличения объема выручки от экспорта образовательных услуг в период с мая 2017 по ноябрь 2021 года уже продемонстрировало серьезные намерения государства включиться в процесс решения накопившихся системных проблем, тормозящих

процессы продвижения «бренда» российского образования в мире [1]. Ключевые риски, обозначенные в паспорте проекта, реальны и давно обсуждаются в профессиональном сообществе. Возможности, предоставляемые реализацией программы, позволят выйти на качественно новый уровень продвижения российских образовательных проектов на международный уровень.

В установочном документе [2] прямо говорится о задаче развития программ на английском языке (самостоятельно вузом или в кооперации с иностранными образовательными учреждениями). В России возможности подобных программ для иностранцев высших учебных заведениях начали обсуждаться с 1992 года, внедряться с 1993-1994. За прошедшие почти 25 лет накоплен большой опыт, сделаны первые выводы, поставлены задачи перед педагогическим сообществом, сформулированы проблемы, требующие решения. Среди них первоочередными являются вопросы нормативной базы, включающие сложности теоретического и методического плана, т.к. наша эпоха «постметода» выявила недостатки существующих моделей обучения и в очередной раз подчеркнула значимость уже выработанных и неоднократно апробированных, доказав необходимость их комбинирования. Фактически созданная разными научно-методическими коллективами система билингвального образования (English-media, реже French-media) сегодня начинает оформляться законодательно на государственном уровне.

Медицинские вузы России традиционно привлекают внимание иностранных абитуриентов в связи с доступностью ценовой политики на обучение и проживание и высоким уровнем профессиональной подготовки. Неудивительно, что именно они одними из первых начали реализацию программ с использованием языка-посредника, отработав механизм и подготовив практическую базу для дальнейшего внедрения билингвального образования в России.

Тем не менее ФГОС по специальностям сегодня не предусматривают специфики обучения на языке-

посреднике, учебные планы и, соответственно, рабочие программы дисциплин формируются в соответствии с общими правилами и установками. Недостаточно прописанными нормативно остаются программы обучения РКИ, поэтому сегодня они существенно разнятся по часам и способам реализации в разных вузах страны. Изначально рабочие программы и учебные материалы для English-media составлялись по аналогии с классическими для обучающихся на русском языке, хотя методические и психологические принципы существенно различаются даже в зависимости от количества переключаемых в процессе освоения учебного материала операциональных кодов. Тем не менее огромный методический опыт преподавателей РКИ позволил успешно решить эту проблему, тогда как с учебными часами ситуация по-прежнему остается чрезвычайно тревожной. Приказ Минобрнауки № 255 от 01.04.2014г. устанавливает уровни владения РКИ и требования к ним, но не определяет минимальное количество часов, необходимых для достижения каждого. Подобная информация в виде рекомендации была представлена в государственных стандартах конца 90-х годов, но сегодня нормативной силы они не имеют. В результате количество часов на билингвальном отделении меньше, чем на подготовительном отделении, уже получившем регламентацию в приказе Минобрнауки РФ № 1304 от 03.10.2014г., а учебные управления вузов не имеют четкого регламента по РКИ.

В данном докладе мы хотели бы поднять еще одну проблему, составляющую, на наш взгляд, причину повышенного внимания педагогического сообщества к проблемам, связанным с отделениями English-media. По справедливому замечанию М.С. Фильцовой, вокруг студентов билингвального отделения «искусственно создана англоязычная среда общения; мотивация изучения русского языка крайне низкая» [6, с.363-364]., тогда как задача формирования первичных навыков клинического мышления непосредственно связана с умением вступать в продуктивный

речевой контакт на русском языке в клинике с пациентом, коллегами-врачами, медсестрами, перенимая необходимый практический опыт не столько у носителей языка, сколько у владеющих профессией [4]. Фактически появляются два языка-посредника, первоначально обслуживающих две области жизни студента с первичным «приоритетом» английского, так как именно на нем на младших курсах идет основное освоение профессионального учебного материала. РКИ с его поуровневым постепенным движением от 0 к В1 (часы на 1 курсе позволяют выйти только на А2) [5] длительное время «обслуживает» общекоммуникационные потребности обучающихся, которые, безусловно, различаются у разных типов личности, хотя тенденция, тем не менее, видна ясно.

Низкая мотивация на младших курсах приводит к тому, что иностранные обучающиеся впервые осознают свою языковую некомпетентность на русском языке лишь на 3-4 курсе, когда на профильных кафедрах и клинических базах начинаются цикловые занятия, предусматривающие непосредственное ежедневное общение с пациентами. Студенты начинают понимать, что им необходимо покинуть зону комфорта (т.е. англоязычную среду общения), но самостоятельно восполнить порой значительные пробелы и в общих и в профессиональных компетенциях иностранные учащиеся не способны. В данном случае ответственность за плохую языковую подготовку иностранных учащихся, конечно же, администрация возлагает на лингвистические кафедры, что не всегда справедливо, так как искусственная англоязычная среда общения создается и поддерживается не только и не столько ими. Для повышения мотивации к изучению русского языка в медицинском вузе сотрудничество кафедр, осуществляющих языковую подготовку иностранцев, с профильными кафедрами является важным и необходимым условием. Коллеги с профильных кафедр осознают это только на этапе, когда часы на РКИ уже закончились. В сознании иностранных учащихся должно быть сформировано понимание того, что русский язык

обслуживает не только обиходно-бытовую сферу, но и всю науку (в том числе и медицину). Тогда будет понятна и аргументирована необходимость изучения русского языка на младших курсах, сформируется осознанная необходимость углубления уже полученных знаний для получения возможности продолжения обучения в России и на постдипломном этапе.

Чрезвычайно привлекательными, но имеющими существенные препятствия, связанные с нормативными сроками освоения, остаются программы постдипломного образования – уровни ординатуры и аспирантуры. Расширение сроков ординатуры по разным специальностям проходит сейчас предварительный этап обсуждения, что задерживает приток иностранных обучающихся в медицинские вузы России. Еще сложнее обстоит дело с аспирантурой, т.к. заданный учебными часами (почти всегда недостаточными!) уровень языковой подготовки иностранного выпускника российского вуза редко превышает II Сертификационный уровень с соответствующим профессиональным модулем, тогда как готовность к самостоятельной исследовательской работе должна определяться III Сертификационным уровнем государственной системы ТРКИ. И совсем непроработанной остается система подготовки аспирантов-выпускников иностранных вузов, так как программа подготовительного отделения в принципе не рассчитана на уровень выше I Сертификационного. Видимо, необходимы инструктивные документы, которые дадут возможность выделить дополнительно к часам программы освоения уровня подготовки кадров высшей квалификации часы по русскому языку как иностранному, необходимые и достаточные для проведения исследования и написания работы [3].

Педагогическое сообщество ожидает от введения приоритетного проекта «Экспорт образования» решения накопившихся административных проблем и примет активное участие в его реализации, что обеспечит выход на новый уровень развития системы билингвального образования в вузах Российской Федерации.

Литература

1. Паспорт приоритетного проекта Развитие экспортного потенциала российской системы образования [Электронный ресурс] // URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycl5HV.pdf> (Дата доступа 02.11.2017).
2. О приоритетном проекте «Экспорт образования» [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/27864/> (Дата доступа 31.1.2017).
3. Орлова Е.В. Нужен ли врачу русский язык? // Мир русского слова.– 2012.- №1. – С.31 – 35.
4. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного// Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016, № 5. – С. 2004-2010.
5. Фильцова М.С. Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English media // Образование: прошлое, настоящее и будущее Материалы II Международной научной конференции. – Краснодар, 2017. – С. 97-99.
6. Фильцова М.С. Об учебнике русского языка для учащихся English media // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2017.– С. 362-368.

Prokofyeva Larisa Petrovna, Head of Russian and Latin languages Department, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

Belyaeva Anna Yuryevna, Associate Professor, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

Levitskaya Anna Dmitrievna, Senior Tutor, Russian and Latin languages Department, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT BILINGUAL FACULTY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The report poses the actual problems of teaching Russian as a foreign language at bilingual Department, the possible ways of their solution are analyzed.

Key words: *medical education; bilingual faculty English-media.*

Проничева Инна Александровна доцент кафедры русского языка как иностранного, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
pia-155@mail.ru

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ИГРА «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОССИИ» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РКИ

В статье предложен план проведения страноведческой игры для повышения мотивации студентов-иностранцев к изучению русского языка.

Ключевые слова: *игра; путешествие; мотивация; русский язык как иностранный.*

Повышение мотивации студентов к изучению русского языка как иностранного является одной из важнейших задач, решаемых современными методистами. Различают два вида мотивации: внешнюю и внутреннюю. Под внешней мотивацией понимают побуждение к определенным действиям внешними для человека обстоятельствами или стимулами. Часто студенты изучают русский язык как иностранный в надежде найти престижную работу в сфере международного бизнеса или туризма. Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности. Студент увлечен изучением русского языка как иностранного, так как получаемые знания представляются ему лично значимыми. Успешное овладение иностранным языком во многом зависит от степени сформированности внутренней мотивации к изучению языка. Повышению внутренней мотивации студентов способствует широкое использование

инновационных методов и приемов обучения, применение игровых технологий. По мнению Акишиной, «основной залог успеха – эмоциональная вовлеченность студента: образность, необычность, юмор, тематическая связь, разнообразие приемов, а также вовлеченность студентов в деятельность» [1, с.181]. Этому способствует включение различных игр в учебный процесс.

Предлагаем Вашему вниманию план проведения страноведческой игры «Путешествие по России». Цели игры: 1) формирование мотивации к изучению русского языка и культуры; 2) повышение страноведческой компетентности учащихся; 3) формирование навыков самостоятельной поисковой и творческой деятельности учащихся; 4) закрепление языковых и коммуникативных умений и навыков учащихся. Минимальный уровень владения русским языком, необходимый для участия в игре: В1. Минимальное количество академических часов, необходимое на подготовку и проведение игры: 2 ак. часа на подготовку (распределение и объяснение заданий), 3 ак. часа на игру, 1 ак. час на последующее обсуждение игры. Этапы игры: 1) Подготовительный этап. 2) Сама игра. 3) Подведение итогов.

На подготовительном этапе требуется значительная работа преподавателя. Все города России за одну игру рассмотреть невозможно, да и не нужно. Необходимо разработать четкий маршрут путешествия и составить список городов, которые студенты должны «посетить». Составители «Игры-ходилки «Путешествие по России»» [2] предлагают начать поездку с Калининграда и закончить ее во Владивостоке, следуя по Транссибирской магистрали (один вариант игры) или Северному морскому пути (другой вариант игры). Преподаватель может составить список городов по своему усмотрению, не придерживаясь определенной логики, но игра будет увлекательнее, если логика все-таки будет присутствовать. Например, можно разработать четыре маршрута: поездка из Калининграда на юг России и в Крым, поездка из Москвы через Санкт-

Петербург и Мурманск по Русскому Северу до Камчатки, поездка из Москвы на Урал, поездка из Екатеринбурга по Сибири до Владивостока. На карте России преподаватель отмечает разноцветными кружочками все четыре маршрута, каждый маршрут определенным цветом. По ходу каждого маршрута нужно обозначить яркими флажками города, о которых студенты будут рассказывать. Группа делится на четыре команды в соответствии с маршрутами. Студенты готовят сообщения о городах «своего» маршрута. Когда окончательный список городов готов, преподаватель распределяет между студентами задания: 1) найти информацию об определенном городе; 2) фотографии или видеофрагменты с видами города; 3) на основании собранных материалов подготовить краткое сообщение. Преподавателю необходимо давать студентам четкие, конкретные задания: найти не любую информацию о городе, а соответствующую заданному преподавателем плану. План может быть таким: 1. Название города. Менялось ли название. Почему? Старое/современное названия. Почему так называется (если есть версии происхождения названия). 2. Где находится? На севере, на юге, на западе, на востоке. В каком регионе России находится (в Центральной России, в Сибири, на Урале и т.д.). Обращаем внимание студентов на предлоги. При подготовке к выполнению этого задания повторяем Предложный падеж. 3. Когда был основан? Год/век основания. Записываем прилагательные «древний», «старинный», «современный». Кем был основан (если есть информация)? Для примера: Санкт-Петербург основан Петром Первым. Повторяем Творительный падеж. 4. Сколько жителей в этом городе? Этот город маленький, средний, большой или огромный? Это мегаполис? 5. Куда можно пойти на экскурсию в этом городе? Там есть Кремль? Повторяем Винительный падеж. 6. Какие сувениры можно купить в этом городе? Напоминаем про необходимость употребления Винительного падежа. 7. Вы посоветуете своим друзьям поехать в этот город? Почему?

Для поиска информации о городах России следует

порекомендовать студентам пользоваться не только Интернет-ресурсами, но и следующими книгами: учебным пособием по страноведению России, изданным в МГИМО [5], популярным изданием для досуга «Россия. 1000 удивительных фактов», которое написано для русских детей доступным языком [2], а также красочно иллюстрированным изданием «Самые интересные путешествия по России» [4].

Для проведения игры понадобятся фишки (или разноцветные магниты для доски) и игральный кубик. Игра будет заключаться не только в следовании по определенному маршруту и пересказе информации о городах, но и в выполнении заданий, заранее подготовленных преподавателем. В маршрутах на карте отмечены точки с заданиями, без выполнения которых нельзя двигаться дальше. Пример задания: Давайте _____ (а) полетим; (б) прилетим; (в) улетим из Калининград() в Москв(). Игра-путешествие подразумевает хорошее знание глаголов движения, лексики на тему «Транспорт», Предложного (Где? На чем?). Винительного (Куда?) Родительного (Откуда?) Дательного (в значении «места движения» – путешествие по России), Творительного (Кем основан город? С кем ты поедешь в путешествие?) падежей, поэтому преподаватель может предложить студентам лексико-грамматические задания именно на эти темы.

На занятии перед началом игры преподаватель спрашивает студентов, как они готовятся к поездке по России. Что нужно взять с собой? Почему? Предполагаемые ответы: «Нам нужно взять паспорт и визу, потому что мы иностранцы. Нам нужно взять деньги, потому что мы будем покупать еду и сувениры. Нам нужно взять билеты на самолет и поезд, потому что мы не можем путешествовать пешком».

Далее переходим к этапу самой игры. За правильные ответы и развернутые сообщения команды получают баллы, за ошибки баллы вычитаются. Важно до начала игры четко объяснить студентам систему выставления баллов во избежание недовольства и недоразумений. В течение всей игры

преподаватель задает ее темп, чтобы игра не превратилась в скучное и затянутое прослушивание докладов и выполнение упражнений. В конце игры должна определиться команда-победитель. Желательно хотя бы символически наградить победителей открытками, закладками или туристическими брошюрами.

Однако после награждения победителей работа не заканчивается. Необходимо обсудить со студентами прошедшую игру. На этапе рефлексии преподаватель формулирует, какие цели ему удалось осуществить в рамках игры, а какие нет. На какие недочеты при подготовке и организации игры нужно обратить внимание в следующий раз. Студентам можно предложить ответить устно или письменно на следующие вопросы: 1. Вам было интересно играть? 2. Что Вам понравилось в игре? Что не понравилось? 3. Вы узнали новую информацию о России? 4. Какая информация о России была для Вас самой интересной? 5. Если Вы поедете в путешествие по России, то какие города Вы хотите увидеть?

Подготовка и проведение страноведческой игры «Путешествие по России» поможет повысить мотивацию студентов к изучению русского языка, расширить их кругозор, разнообразить занятия по русскому языку и заинтересовать иностранцев в дальнейшем изучении русской культуры.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус.яз. Курсы, 2008. -256 с.
2. Железникова О., Воскресенская С. Россия. 1000 удивительных фактов. – М.: Клевер, 2017. – 94 с.
3. Игра-ходилка «Путешествие по России». – Ростов-на-Дону: Издательство «Геодом», 2016 г. – 2 с.
4. Самые интересные путешествия по России /ред. группа: Климова О.В., Ковальчук Л.В. и др. – М.: Изд-во АСТ, 2016 – 255 с.
5. Путешествие по России. Русский язык как иностранный. Сопроводительный лексико-грамматический курс к видеоматериалам по страноведению России: учеб.пособие/под общей редакцией А.К. Перевозниковой – М.: МГИМО-Университет, 2013. – 146 с.

Pronicheva Inna Aleksandrovna, associate Professor of Russian as a foreign language, Tula state pedagogical University name of L.N. Tolstoy, Tula, Russia

**APPLYING A CULTURE-CENTERED DIDACTIC GAME
“A JOURNEY AROUND RUSSIA” AS THE MEANS
OF INCREASING STUDENTS’ MOTIVATION FOR STUDYING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

In this paper the author provides an approximate plan of a culture-centered game aimed at increasing foreign students’ motivation for studying Russian.

Key words: *game; journey; motivation; Russian as a foreign language.*

Романтовский Александр Владимирович, приглашённый исследователь, факультет глобалистики, Орхусский университет, г. Орхус, Дания
romantalex@gmail.com

ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕЙ И ПОВСЕДНЕВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Статья посвящена вопросам модернизации преподавания языков, основанном на использовании социальных сетей как ключевой составляющей коммуникативного взаимодействия в цифровом формате. Отталкиваясь от идеи пересмотра институциональных границ обучающей среды, статья предлагает вариант теоретических предпосылок для организации обучения языку в рамках социальных сетей.

Ключевые слова: *социальные сети; коммуникация в цифровой среде; функции языка в медиаформате социальной сети.*

Современная образовательная система стремительно осваивает достижения цифровых технологий. Старейшие учебные заведения мира с вековыми академическими традициями и авторские онлайн-школы находятся в поисках эффективного синтеза технических и гуманитарных знаний с целью повысить качество обучения и мотивировать учащихся к непрерывному самообразованию.

Этот процесс обновления и поиска, на наш взгляд, осложняется неизменной институционализацией традиций школьного и университетского образования, сложившихся к началу эпохи Интернета. Выработанные социумом механизмы институционализации обучения («учебное заведение», «класс», «курс»), безусловно, следует признать необходимым эволюционным этапом добывания, накопления и передачи знаний. Однако в современных условиях эти

традиции не должны препятствовать осознанию новых возможностей обучения вне резко отграниченной образовательной инфраструктуры. Поясним важность этой неотграниченности, имея в виду складывающуюся под влиянием цифровых технологий коммуникационную повседневность.

На сегодняшний день доминирующей активностью интернет-пользователя является обращение к социальным сетям во всём многообразии их функционирования: как среды персонального (личностного и профессионального) позиционирования, как среды общения, как глобальной культурогенной среды, как СМИ, как площадки развития нового типа экономики и т.д. При массовом распространении поликодовых текстов вербальная составляющая остаётся важнейшим средством осуществления коммуникации в социальных сетях. В этой связи профессиональному сообществу преподавателей языков, на наш взгляд, необходимо взять на себя не институциональную в прежнем понимании учебно-образовательного процесса, но социально-проективную роль организаторов коммуникативного пространства социальных сетей как среды, в которой не только возможным, но и популярным и престижным станет «соревнование» в освоении и совершенствовании языка. Предложим возможное начало организации учебной работы в социальной сети, используя анализ пребывания коммуникативной личности в данном пространстве.

Многие исследователи именуют социальную сеть интернет-жанром, однако такие её особенности, как интегративность, синтетичность контента, полижанровость не позволяют отнести её к таксону жанровой природы. Скорее, это медиа-формат социальной активности в цифровом пространстве. Охарактеризуем основные черты избранного медиа-формата с точки зрения интеграции в него коммуникативной личности и степени участия в этом процессе вербального компонента. В качестве иллюстративного материала будем использовать скриншоты страниц российской социальной сети «ВКонтакте».

1. Информационно-интерактивный блок



рис. 1

Как видно на рисунке, этот блок включает в себе основные анкетные данные о пользователе и позволяет сортировать их по конкретному пункту, например, дню рождения, интересам и т.д. В последнем и состоит удобное сочетание информационной составляющей с интерактивной, под которой мы понимаем в данном случае возможность пользовательского взаимодействия и выстраивания социальных связей на основе возможностей контента отвечать на пользовательский запрос о его сортировке. Уже на этапе создания профиля в российской социальной сети возможна организация различных видов учебной работы, связанной с заполнением, презентацией анкеты, обсуждением различных аспектов самопрезентации (гендерных, возрастных, профессиональных и т.д.) [2].

2. Коммуникационный блок. Эта структурная часть предназначена собственно для коммуникативного взаимодействия между пользователями. Она встроена как в личный профиль пользователя (личные сообщения, стена с постами и комментариями к ним, комментирование фотографий и любого другого персонального контента, осуществляемое в зависимости от личных настроек приватности), так и во внешние по отношению к нему сегменты соцсети – сообщества, группы, видеотрансляции, опросы, обсуждения и т.д. Использование возможностей

этого блока требует обобщения функций, которые приобретает язык в рамках медиа-формата социальной сети [2].

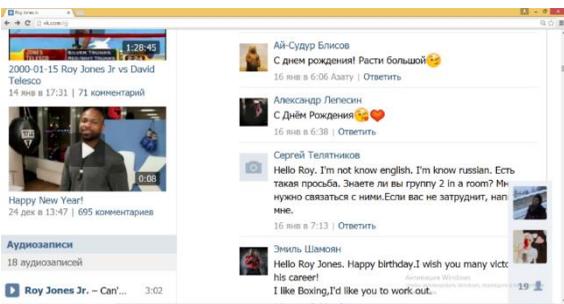


рис. 2

3. Функции языка в социальной сети.

Учитывая предложенное разбиение медиа-формата социальной сети на два основных крупных блока, обобщим в нескольких формулировках главные функции вербального компонента:

3.1. Функция создания вербального образа виртуальной личности пользователя. Безусловно, вербальная составляющая как на этапе заполнения пользователем личной анкеты, так и на этапе её редактирования, а также во время ежедневной коммуникативной активности являет собой один из основных способов самопредставления и позиционирования.

3.2. Когнитивно-информационная функция. Вербальный канал становится одним из основных для получения и обработки циркулирующей в соцсети информации.

3.3. Коммуникативная и социализирующая функции. Предложенная связка функций выражается в настройке и корректировке коммуникативного поведения, которое даже при наличии паравербальных средств во многом сигнализируется вербально

и обеспечивает принадлежность к социальным группам и сообществам.

3.4. Творческая и игровая функции. Также преимущественно взаимодействующие функции,

обеспечивающие фасциативность общения («свойственная определённому дискурсу эмоциональная притягательность, вызывающая стремление повторить этот опыт общения» [1, с. 222], его проективный игровой характер, поиск новых форм индивидуализации и нетривиальности общения. Последнее, в свою очередь, как раз и мотивирует продолжение начатого коммуникативного опыта не как акта «пользования» языком, а как акта проективных испытаний форм выражения, ощущения творческой концептуализации настоящего и генерации будущего [2].

Вышеизложенные наблюдения, безусловно, служат лишь возможным вариантом теоретической основы для методического творчества. Очевидно, что научно-практические шаги по освоению новой, цифровой, институционализации образования требуют совместных усилий педагогического сообщества.

Литература

1. Карасик В.И. Коммуникативная тональность медиадискурса // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография. – М.: Флинта: Наука, 2014. – с. 218-232.

2. Романтовский А.В. Возможности использования социальных сетей в обучении РКИ [Электронный ресурс] // Архив вебинаров. – Портал «Образование на русском» [URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=6>].

Romantovsky Alexander Vladimirovich, Guest Researcher, Department of Global Studies, Aarhus University, Aarhus, Denmark

INTEGRATION OF LEARNING AND EVERYDAY-LIFE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT BASED ON SOCIAL NETWORKS

The paper is dedicated to issues of language teaching modernization based on using of social networks as an essential part of digital communication. Initiating with rethinking of education institutionalization the article provides a theoretical model, which could play the role of starting point for language teaching, integrated in medium of social networks.

Keywords: *social network, communication in digital media, language functions in social networks.*

Ростова Евгения Гелиевна, доцент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
Rostova_evgenija@mail.ru

«ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ»

Доклад посвящен проблеме создания практического курса лингвострановедения для формирования социокультурной компетенции студентов-гуманитариев. Обосновывается составление программы курса в соответствии с этапами развития русской культуры.

Ключевые слова: *язык и культура; русский как иностранный; практика обучения; интернет-общение.*

Соизучение языка и культуры – важная составляющая часть формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся. Особенно это относится к студентам-гуманитариям, будущая работа которых, без сомнения, будет в сфере гуманитарного общения. По существующей традиции студенты-гуманитарии обязательно проходят курсы «Лингвострановедение» или «Язык и культура», которые нацелены на помощь студентам в восприятии и порождении текстов, содержащих те или иные языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики в эксплицитной или имплицитной форме. На таких занятиях значительно больше внимания уделяется пониманию аутентичных текстов, так как порождение такого рода текстов требует очень высокого уровня знания иностранного языка.

По сложившейся практике при обучении РКИ студентов-гуманитариев курсы лингвострановедения строятся в соответствии и в последовательности изучения уровней языка. Основой таких курсов часто является ставшее хрестоматийным для специалистов по РКИ пособие «Язык и культура» Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1], в котором последовательно и логично освещается данная проблематика, начиная от фонетического уровня языка, заканчивая уровнем текстов и невербального общения. Однако, следует отметить, что такой подход, такая логика изучения материала больше дает знаний о свойствах языковых единиц передавать национально-культурную информацию, а преподаватель предлагает в качестве примеров единиц того или иного уровня слова и выражения, появившиеся в русском языке в разные исторические периоды. Обычно рассматривается довольно много примеров, интересных и трудных. При ограниченном количестве времени в течение одного занятия могут быть рассмотрены, например, фразеологизмы, появившиеся и в древности, и в XIX веке, и советизмы. Когда же учащийся остается один на один с новой языковой средой, то часто возникает путаница – изучающий язык затрудняется правильно соотнести слова и реалии русской культуры, путает эпохи и тем самым искажает действительные связи языка и культуры, слов и времен.

Поэтому на факультете стажировки зарубежных специалистов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина уже в течение нескольких лет проводится курс, составленный по иному принципу, то есть не по уровням языка, а по этапам развития русской культуры. На первых занятиях изучается дохристианский период и то, что осталось в языке и культуре от язычества; затем русский фольклор, имена персонажей и сказочные формулы, до сих пор функционирующие в русской устной и письменной речи; затем особенности русской культуры следующих столетий и соответствующие им изменения в языке, осознаваемые нами сегодня как принадлежащие, например, эпохе преобразований Петра I (заимствование иноязычной лексики и др.). Таким образом,

преподаватель получает возможность представить каждую эпоху развития русской культуры в тесной связи с языком этой эпохи, а ученики, соответственно ощутить своеобразный лингво-культурный колорит того ли иного исторического этапа.

В такого рода построении курса есть еще одно преимущество: возможность демонстрации того, что существуют связи между языком и культурой прошлых столетий и сегодняшними языком и культурой. В качестве примера можно рассмотреть своего рода обновление семантики слова «колобок». Наблюдения показывают, что в современном представлении русских Колобок – это не только персонаж старой детской сказки, но возможны и колобки-смайлики [2, 365]. Более того, недавно на экраны страны вышел полнометражный анимационный фильм под названием «Колобанга», где действуют персонажи – колобки-смайлики. Подзаголовок фильма «Привет, Интернет!». Такое осовремененное представление фольклорного персонажа демонстрирует и то, что современные сказочники-кинатографисты готовы к созданию новых образов на основе традиционных образов русской культуры и то, что русский язык, по-прежнему «живой как жизнь», способен к производству новых номинаций, появляющихся на своей национальной основе, а не на основе заимствованной лексики.

Связь между эпохами развития языка и культуры может быть продемонстрирована и в самостоятельной работе студентов в рамках данного курса. Например, набрав в одной из поисковых систем Интернета интересующее его слово, связанное с определенным историческим этапом развития культуры, учащийся получит информацию не только исторического плана, но и о том, как функционирует данное слово в современных контекстах.

Rostova Evgniya Gelievna, associate Professor, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS -HUMANITIES IN THE PRACTICAL COURSE OF LANGUAGE AND CULTURE

The report deals with the creation of practical course of language and culture for the formation of socio-cultural competence of foreign students–humanities. The report substantiates the course curriculum in accordance with the stages of development of Russian culture.

Keywords: *language and culture; Russian as a foreign language; practice learning; Internet-communication..*

Рузиева Лола Толибовна, зав.кафедрой русского языка, Таджикский национальный университет, Душанбе, Таджикистан
akila.ru@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируются проблемы преподавания русского языка на нефилологических факультетах. Главной задачей преподаватели кафедры считают преодоление отрицательного, в данном случае, влияния родного языка, предупреждение интерференционных ошибок в русской речи. Но для этого, прежде всего, нужно «видеть» языковой материал глазами нерусского, реально оценить те трудности, которые должен преодолеть студент.

Ключевые слова: *обучение русскому языку как неродному; базовый принцип; рейтинговый контроль; срез; уровень владения; анкета.*

Выступая на торжественном собрании, посвященном 15 -летию Российско-Таджикского (Славянского) университета наш уважаемый Президент Эмомали Рахмон отметил, что «гармоничное развитие трех языков – таджикского, русского и английского сегодня составляет сердцевину языковой политики нашего государства».

Действительно, если в советское время было достаточным и необходимым знать всего один иностранный язык, то сегодня время и общество требуют от каждого молодого человека знать не один иностранный язык. Представители и молодого, и старого поколений в советское время если не свободно, то в достаточной мере хорошо знали русский язык.

Сегодняшняя действительность такова, что мы должны говорить о методике преподавания русскому языку как

неродному. Методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, на теории обучения русскому языку в национальной школе. Понятно, что базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается: учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через национальный (родной) язык и культуру.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Поставленные перед обществом конкретные задачи в этом двустороннем процессе совместной деятельности должны решить преподаватели русского языка.

Кафедра русского языка для нефилологических факультетов является одним из структурных подразделений факультета русской филологии Таджикского национального университета. В настоящее время на кафедре работают 19 преподавателей. Из них – один преподаватель-доктор наук, 11-кандидатов наук, 2–старших преподавателя, 5-ассистентов. Как видите, научный потенциал преподавателей кафедры высокий, но проблемы преподавания русского языка в нерусской аудитории те же, что и в других неязыковых вузах.

Изучение русского языка в средних специальных учебных заведениях и вузах осуществляется с учётом приобретаемой специальности: на факультетах средних специальных и высших учебных заведений нефилологического профиля обучение русскому языку ограничивается одним учебным годом.

Обучение русскому языку в Таджикском национальном университете составляет в традиционных группах (белорусское отделение) – 106 академических часов, а в кредитных – 96 часов.

На кафедре русского языка для нефилологических факультетов ведется работа по повышению научного уровня и эффективности преподавания русского языка как неродного, создаются программы, силлабусы, учебники и методические разработки, в которых освещаются актуальные проблемы обучения русскому языку.

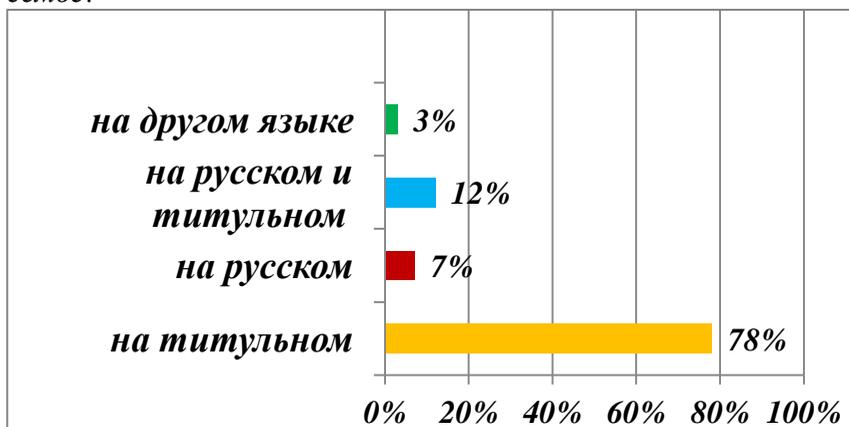
Однако, несмотря на довольно серьезное решение многих вопросов обучения русскому языку, ряд аспектов этой проблемы до сих пор разработан недостаточно, что сказывается на результатах обучения. У большинства студентов в сознании сосуществуют системы двух языков. При этом закономерности русского языка студенты воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией.

Главной задачей преподаватели кафедры считают преодоление отрицательного, в данном случае, влияния родного языка, предупреждение интерференционных ошибок в русской речи. Но для этого, прежде всего, нужно «видеть» языковой материал глазами нерусского, реально оценить те трудности, которые должен преодолеть студент. Преподаватели кафедры русского языка для нефилологических факультетов после проведения 1 сентября – Дня Знаний, который имеет не только воспитательное, но и познавательное значение, проводят контрольный срез знаний студентов – первокурсников. Студентам предлагается анкета, состоящая из таких вопросов, как:

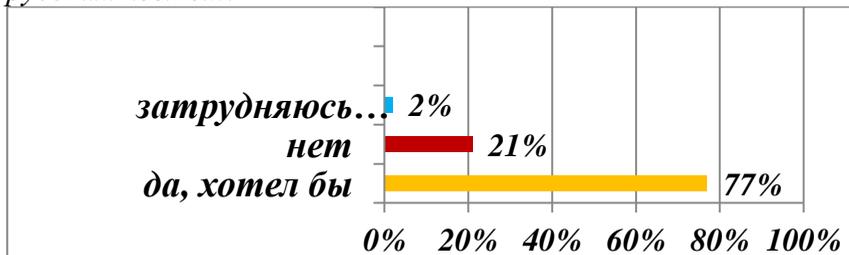
☉ *Насколько свободно Вы владеете русским языком?*



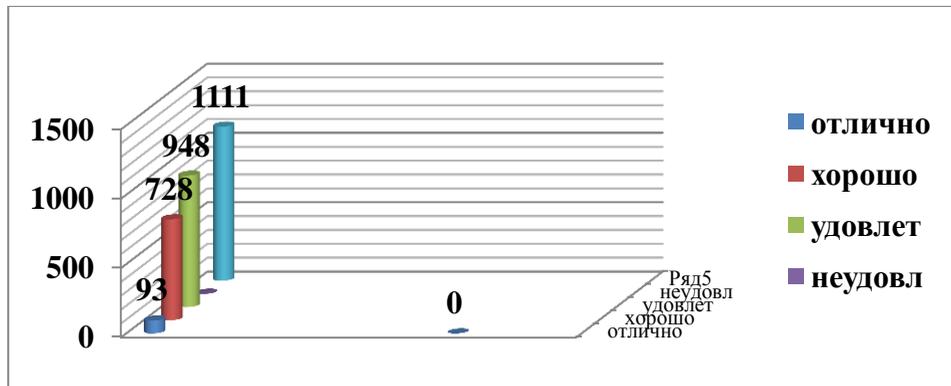
☉ На каком языке Вы обычно общаетесь дома, в семье?



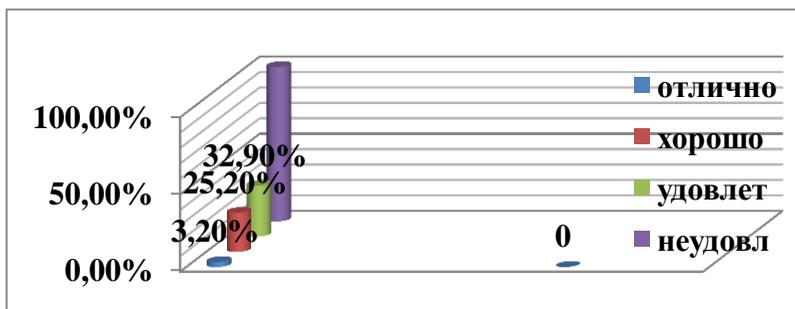
☉ Хотели бы Вы повысить уровень владения русским языком?



Результаты контрольного среза



Результаты контрольного среза в процентах %



		Результаты							
		Диктант				Тесты, балл			
		Отл	Хор.	Удов.	Неуд.	25	20	15	10
Итого:	2880	93	728	948	1111	20	399	978	1483
%	-	3,2%	25,2%	32,9%	38,5%	0,69%	13,8%	33,9%	51,4%

		<i>положительные</i>		<i>отрицательные</i>	
	2880	61,3%	38,5%	48,39%	51,4%

Данные проведенного анализа свидетельствуют о том, что из 2880 студентов положительные оценки по диктанту получили 1769 студентов, что составляет 61,3%, а отрицательные – 1111 студентов, что соответственно равняется 38,5%. Следует отметить, что с тестовыми заданиями студенты справились хуже: положительные результаты показали только 1397 студентов, что составляет 48,39%. Отрицательные результаты показали 1483 студента, что равно 51,4%. Процентное различие между результатами контрольной письменной работы и тестовыми заданиями объясняется тем, что многие студенты: а) были не знакомы с тестовой технологией; б) слабо владели грамматическим материалом русского языка; в) не знали страноведческого материала (информации о русских обрядах).

Отрадно отметить, что в этом году почти на всех факультетах ТНУ были дополнительно открыты русские группы. Контроль усвоения студентом дисциплины «Русский язык» осуществляется в рамках балльно-рейтинговых систем (БРС), включающих текущий, промежуточный и финальный контроль.

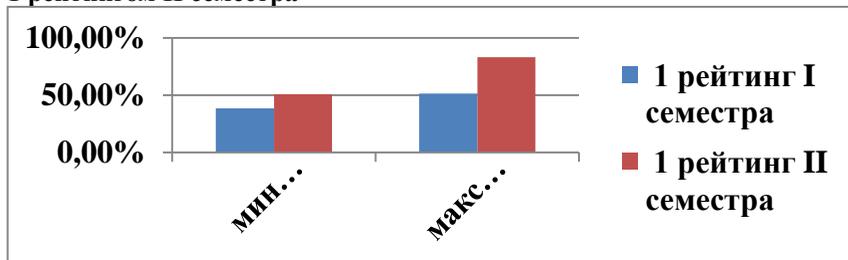
Форма текущего и промежуточного контроля знаний студентов определяется выполнением самостоятельной работы, проведением тестов, выполнением тестов, выполнением домашней работы, собеседованием. Написание письменных работ студентом в семестре обязательно. В начале учебного года студентам предлагается обязательный минимум для внеаудиторного чтения произведений художественной литературы. До конца учебного года студентам предлагается сдать рефераты по теме специальности на русском языке.

Преподавателями кафедры русского языка для нефилологических факультетов был проведен рейтинговый контроль, результаты которого приводятся ниже.

Результаты рейтингового контроля на нефилологических факультетах

№	Факультет	Кол-во студентов	Минимальный балл	Максимальный балл
1	<i>Факультет экономики и управления</i>	233	55	78
2	<i>Биологический</i>	174	65	90
3	<i>Учетно-экономический</i>	357	50	100
4	<i>Механико-математический</i>	215	65	85
5	<i>Химический</i>	168	60	100
6	<i>Юридический</i>	200	40	100
7	<i>Геологический</i>	143	50	75
8	<i>Финансово-экономический</i>	160	65	100
9	<i>Медицинский</i>	640	65	95
10	<i>Фармацевтический</i>	480	65	95
11	<i>Физический</i>	191	65	85
Итого:		2 961	63,18	91,18

Сравнительный анализ между 1 рейтингом I семестра и 1 рейтингом II семестра



На геологическом факультете и факультете экономики и управления студенты показали очень слабые знания. Студенты учетно –экономического, финансово-экономического, химического, юридического, медицинского и фармацевтического факультетов выделялись отличными показателями. Средние баллы были у студентов физического, механико-математического, биологического факультетов.

Немаловажное значение в решении проблемы преподавания русского языка имеет и внеаудиторная работа, проводимая преподавателями кафедры. Преподаватели кафедры проводят Недели русского языка, круглые столы, посвященные знаменательным датам, беседы – обсуждения по материалам внеаудиторных текстов (из творчества поэтов и писателей русской классической литературы).

Русский язык, преподаваемый нашими преподавателями, не только средство коммуникации, но прежде всего носитель передовой русской культуры. Русский язык не только обеспечивает коммуникацию, но и является носителем смыслов, если не общих, то понятных и взаимопереводимых на пространстве СНГ. По сути, русский язык – это язык «выхода в мир», язык передовых технологий и информации, знание которого даёт любому жителю страны преимущественные возможности в образовании, общении, выборе своего будущего. В свете вышесказанного, хочется высказать несколько предложений:

- Активизировать работу по внедрению новейших информационных технологий в сфере изучения русского языка.

- Поддерживать тесные связи с методическими советами факультетов русского языка и литературы вузов России и стран СНГ, которые способствуют повышению квалификации и профессиональной переподготовке преподавателей русского языка и литературы.

Ruzeva Lola Talibovna, Head the Department of Russian language, Tajik national University, Dushanbe, Tajikistan

LINGVOKULTUROLOGICHESKOM SOME PROBLEMS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

The article analyzes the problems of teaching the Russian language at non-philological faculties. The main task of teachers of the Department consider overcoming the negative, in this case, the influence of the native language, warning of interference mistakes in Russian speech. But for this, you first need to "see" the linguistic material of the non-Russian eyes, to really appreciate the difficulties that must be overcome by the student.

Key words: *teaching Russian as a foreign language; the basic principle; rating control; cut; level of proficiency; the questionnaire.*

Рябокоть Анна Владимировна, учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа № 1310", Москва, Россия
ryabokonanna@yandex.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКН ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье затрагивается вопрос о применении игровых технологий при обучении русскому как иностранному

Ключевые слова: *русский как иностранный в школе; игры на уроках; дети-мигранты.*

Одной из проблем в настоящее время является преподавание русского языка как неродного для детей в российской школе. Она имеет не только образовательное значение, но и социальное. В одном классе могут оказаться учащиеся, носители разноструктурных языков, с разным уровнем владения русским языком и разными уровнями общей культуры семьи. Наблюдается существенное расхождение между запросом иноязычной семьи в изучении русского языка и школьной программой по русскому языку в российской школе. Ученику, в первую очередь, необходимо свободное общение, но у школы другие приоритеты. Необходимо чтобы учащийся из семьи мигрантов не хуже остальных сдал единый государственный экзамен или прошел государственную итоговую аттестацию, а для этого

ему необходимо благополучно освоить школьную программу по всем учебным дисциплинам. [4, с.4] Естественно, что, не владея русским это невозможно, а обучение в российских школах проводится на русском языке для всех.

Плохое или недостаточное владение русским языком не всегда учитывается в российских школах. Таких учеников реже спрашивают устно, а письменные работы оценивают на уровне российских сверстников. Порой недооценивая, что ошибок стало гораздо меньше, но по стандартам образования это все равно будет неудовлетворительная оценка. Положительно сказались бы на готовности к обучению на русском языке подготовительные курсы по русскому языку, дополнительные часы по РКН в сетке школьного расписания или кружки русского языка в дополнительном образовании, уровневое тестирование при поступлении в школу.

Определить какой-то единственный подход в обучении данных учащихся русскому языку достаточно трудно. Традиционные приемы обучения русскому как неродному, наработанные практикой работы с иноязычными студентами существенно отличаются от подачи материала детям-инофонам, которые вынуждены изучать русский язык, по различным причинам оказавшись в России, в русскоязычной среде. В настоящее время, когда обучение детей мигрантов становится массовым необходимо адаптировать программы обучения к особенностям современного школьного контингента или разработать новые, отвечающие требованиям и особенностями сложившейся ситуации. [3]

Учащиеся, для которых русский язык является неродным, для успешного продвижения в учёбе должны в первую очередь овладеть речью. Однако без освоения специфики языковых явлений выработать речевые умения и навыки трудно. [2, с.13]

Как показывает опыт обучения РКН учащихся младшего школьного возраста, уже в начале работы необходимо сделать акцент на введении основных коммуникативно значимых и зачастую наиболее трудных для детей грамматических

явлений русского языка и активном их освоении сначала в устной, а затем в письменной речи.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая делает изучение не родного языка достаточно интересным и увлекательным. Игра активизирует все психические процессы ребенка, деятельность по повторению, запоминанию, закреплению и усвоению новой информации делает из скучной и однообразной – живой и веселой. Также игра способствует применению знаний в новой ситуации, получается отработываемый школьниками материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс. Но для учителя не простая задача сочетать игру и другие формы учебно-воспитательного процесса.

Играя, дети будут усваивать знания не как необходимость, а по собственному желанию. Им не будет в тягость многократное повторение языкового и речевого материала, который необходимо понять.

Конечно игры необходимо отбирать и готовить заранее. Педагог должен четко представлять, какие знания у детей он будет закреплять, какие навыки и умения отработывать с помощью данной игры. Необходимо связать игру с материалом урока, его темой, целями и задачами. Все игры, которые используются на уроках, должны быть доступны для учащихся данного возраста, отвечать их потребностям и интересам. Если задание будет очень сложным, то интереса у учащихся оно не вызовет, а если слишком легкое – то это будет просто развлечением и не принесет желаемого результата. Нужен баланс, чтобы игра была посильной, но с трудностями, что обеспечит напряжение внимания, памяти, анализа фактов языка, их классификации и т.п.

Успешное проведение игр зависит от уровня подготовки учащихся, уровня владения языком, этапа их обучения. На первых порах в основном идет накопление словаря и усвоение основ грамматики и наиболее употребительных речевых моделей. Здесь мы можем использовать фонетические игры если необходимо работать

над произношением. Затем пополняется лексический запас и расширяется круг осваиваемых грамматических форм и конструкций и речевых моделей-вариантов. Далее мы особое внимание уделяем развитию речи, практическому использованию накопленного словаря в знакомых грамматических структурах.

В играх по лексике на начальном этапе необходимо подбирать материал с учетом трудностей произношения. Тут необходим индивидуальный подход и учитель сам должен подбирать слова для определенной группы учащихся, известные им. Правила игры должны быть просты, понятны и посильны для выполнения. Это поможет детям преодолеть робость на уроке. Темп, с которым будет проходить игра, тоже немаловажен, чтобы все учащиеся успевали или им не стало очень скучно в ожидании своей очереди. Учитель может адаптировать каждую игру, учитывая уровень подготовленности учащихся данного класса: упростить или усложнить задания, или изменить условия игры.

При закреплении материала отлично подходят индивидуальные игры. Они составляются специально для каждого конкретного ученика исходя из его индивидуальных особенностей. Здесь каждый учащийся может поработать самостоятельно. Но такие игры отнимают много времени и сил учителя при их подготовке, особенно если в группе много учащихся с разным уровнем знания языка. В начале игры лучше дать образцы нужных словесных форм и проговорить их хором. Если вы решите дать творческое задание, надо быть уверенным в речевых возможностях учащихся, что им посильно это задание.

При организации игр могут возникнуть и трудности. Бывает, что вначале учащиеся могут неохотно соглашаться участвовать в ней. Задача учителя – заинтересовать и увлечь их. Постепенно класс увлекается игрой, и внимание преподавателя переключается на пассивных учеников.

Примерами игр для развития фонематических навыков могут служить игры «Узнай слово» (на карточках написаны слова, отличающиеся одной или несколькими буквами

и учащиеся должны найти слово, которое произнес учитель) и «Поймай звук» (необходимо хлопнуть, когда услышишь заданный звук).

Лексические игры это «Отгадай, что это?», «Скажи наоборот», «Назови похоже», «Я знаю пять...». Для тренировки правописания изученной лексики можно применить лексико-орфографические игры: «Слова рассыпались», «Расшифровщики», «Расческа». «Словесное домино» поможет в навыках словообразования. Есть игры на согласование частей речи и на развитие разных видов чтения.

Разумное применение игровых приемов на уроках РКН и сочетание их с другими методическими приемами способствует эффективному и качественному усвоению материала учащимися. Игра способствует развитию познавательной активности в изучении языка. Таким образом, игра является полноценной частью учебного процесса, важность которой определяется возможностью стать связующим звеном между процессом обучения и реальным миром.

Подводя итог можно сказать, что в современных российских школах необходимо переосмыслить преподавание русского языка для детей не владеющих или слабо владеющих им, разработать и применять особые методики преподавания русского языка.

Литература

1. Битехтина, Н.Б., Вайшнорене Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. // Живая методика. – 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. – С.64-97.

2. Михеева, Т.Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.filobraz.ru%2Fscience%2Fizd_polietnos2009.pdf&name=izd_polietnos2009.pdf&page=11&c=57b5e5df4c37

3. Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwindow.edu.ru%2Fresour>

e%2F971%2F79971%2Ffiles%2Fspb_inofon1.pdf&name=spb_inofon1.pdf&c=57b16d19deeb&page=2

4. Савченко, Т.В., Какорина Е.В., Программа по русскому языку как иностранному для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1277832/>

Ryabokon Anna Vladimirovna, teacher-speech therapist, School № 1310, Moscow, Russia

GAMING TECHNOLOGIES AS A TOOLS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN TRAINING THE RAF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLAGE

The article addresses the question of the application of gaming technology in teaching Russian as a foreign language.

Key words: *russian as a foreign language at school; game school; migrant children.*

Садыкова Руна Ханифовна доцент кафедры РКИ Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия
runasady@yandex.ru

Самарёва Елена Викторовна старший преподаватель кафедры РКИ Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия
samareva@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОГО НАВЫКА ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКА [P] У СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ

Статья посвящена проблеме формирования произношения звука [p] в период освоения студентами вводно-фонетического курса русского языка. В статье приводится алгоритм учебных действий и выполнения тренировочных упражнений для формирования необходимых фонетических навыков.

Ключевые слова: *обучение; фонетика; фонема; произношение; артикуляционный навык; артикуляционная база; вибрация; вводно-фонетический курс.*

Китайский язык по своим фонетическим, грамматическим, графическим и прочим характеристикам принципиально отличается от русского языка. Наиболее проблематичным для китайских студентов является формирование произношения звуков [p] и [pʰ].

Произношение этих звуков является сложным и для носителей русского языка. В частности, с данной проблемой в нашей стране сталкиваются практически все родители маленьких детей. Логопеды индивидуально ставят правильное произношение, исходя из особенностей ошибок конкретного ребенка. Существует большое количество

рекомендаций и упражнений, которые используются для формирования и автоматизации этого звука.

Казалось бы, чего проще – взять эти методические наработки и использовать при работе с китайскими студентами. Однако существует ряд трудностей, который не позволяет этого сделать. Большинство студентов с нулевым уровнем владения русским языком говорит только на родном языке, а преподаватели чаще всего не знают китайский язык, т.е. нет языка-посредника. Особенно это типично для педагогов, работающих в университетах КНР. Поэтому весьма проблематично, уподобляясь логопеду, объяснять студентам артикуляционные движения органов речи, практикуемые в логопедии. Например, «Сделай язык блинчиком, пусть он полежит на тарелке» или «Рот открыт, губы в улыбке. Широким кончиком языка почистить верхние зубы с внутренней, а затем с внешней стороны». [3] Подобные обращения требуют обширного комментария и зачастую невозможны при данном уровне владения русским языком, а элементарная имитация «делайте как я» не дает желаемого результата из-за несформированности артикуляционного аппарата.

Попробуем разделить проблему на ряд задач и выработать необходимый алгоритм для успешного формирования и дальнейшей автоматизации навыка произношения этих проблемных звуков. Главная цель – натренировать мышцы языка и мягкого нёба.

I. На данном этапе главная задача – сформировать необходимый артикуляционный навык. Артикуляционный навык – это автоматизированная операция, которая связана с безошибочным с точки зрения норм изучаемого языка произнесением отдельных звуков и звуков в составе слова и высказывания. [2] При этом предусматривается последовательная отработка отдельных элементов артикуляции, затем звука в целом – отдельно и в составе слова. Для формирования данного навыка целесообразно использовать аналитико-имитативный метод – метод обучения произношению, сочетающий в себе момент анализа

(осознания) материала и его имитацию, когда преподаватель объясняет материал с помощью таблиц и схемы артикуляции. Одновременно дается звуковой образец. Только после объяснения и демонстрации ученики произносят (имитируют) звуковой образец [1]. Начинать осваивать сложный звук лучше всего, когда у студентов появилось в активном словаре несколько десятков слов. На этом этапе необходимо ввести лексику: язык, губы, зубы, рот; наречия: вверх, вниз, вправо, влево; глаголы: двигать, поднять. После усвоения этих слов можно начинать тренировочные упражнения, теперь у нас появилась возможность объяснить студентам артикуляционные движения.

II. Подготовительный этап работы над этой звуковой единицей включает различные упражнения для развития правильного произношения. В данной части мы опирались на разработки известного логопеда М.Е. Хватцева, т.к. все его последователи в той или иной мере исходили из основных принципов, изложенных в его работе «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста». [4, с. 113]

1. Цоканье, прищёлкивание языком. С переменным темпом (то быстро, то медленно) щёлкать языком.
2. Быстрый стук по нёбу ДДДД или ТТТТ. 3. Попеременное повторение с придыханием ТДА-ТДА-ТДА-ТДА... ТДЫ-ТДЫ-ТДЫ-ТДЫ.

Усложняем упражнения.

4. Для выработки вибрации предлагаем быстро повторять на одном выдохе звук [д], который артикулируется при несколько открытом рте и при смыкании переднего края языка с деснами верхних резцов или даже с альвеолами, как при произнесении английской фонемы [d]. В данном случае важное значение имеет применение аналитико-имитационный способа, описанного выше.

5. Данное упражнение может состоять сначала из двух-, трехкратного равномерного повторения звука [д] (дд, дд, дд..., ддд, ддд, ддд...), затем из таких же серий, но с усилением последнего звука, а также и из многократного повторения звука как равномерного (ддддд...), так и с ритмическим

выделением, каждого третьего звука серии... Возможно также использование в качестве исходного звука [т] (тд, тд; тдд, тдд). Работать должен только язык, при спокойном положении нижней челюсти. В дальнейшем двух-, трехкратное повторение звука [д], завершается дополнением звуками [а] и [ы].

III. Закрепление артикуляционного навыка.

После того как достигнута вибрация, необходимо путем разнообразных упражнений на материале слогов, слов и фраз, произносимых постепенно все в более быстром темпе, добиться автоматизации усвоенной артикуляции и избавиться от излишне раскатистого произношения фонемы [р], неизбежно на ранних этапах работы. Практика показывает, что вначале у китайских студентов уверенно получится только [р'], поэтому одновременно с его закреплением необходимо начать работу над [р]. Если же вначале получится [р], то вскоре следует начать работу над [р'].

Сложными в овладении являются сочетания нескольких согласных со звуком [р]: пра, бра, вра и их вариации с другими гласными. После овладения произношения этих сочетаний можно перейти к обратным слогам: атр, отр, утр и так далее. Только теперь можно переходить к открытым слогам и позиции конца слова, разучивая скороговорки.

IV. Отработка звуков в беглой речи. Скороговорки.

Для закрепления произносительного навыка необходимо ввести его в артикуляционную базу – в фонетике это совокупность приспособлений речевого аппарата к образованию звуков того языка, на котором человек общается. [2] Поэтому, несмотря на то, что на первый взгляд у студентов получается изолированное произношение звука [р], считать, что дело сделано еще рано. Необходимо перейти к следующему этапу работы – автоматизировать правильное произношение этого звука во время говорения – в спонтанной речи. В этом поможет заучивание и произношение различных скороговорок, имеющих в своем составе звуки [р] и [р'] в различных фонетических позициях.

Для того, чтобы научиться произносить скороговорки

хорошо, нужно их проговаривать медленно, следя за четкостью звуков, постепенно наращивая темп. Например, несложные для запоминания скороговорки: Повар Петр, Повар Павел. Король орёл. Тридцать три Егорки.

В заключение надо сказать, что правильно сформированное произношение вызывает у китайских студентов положительный эмоциональный фон, повышает уверенность в собственных силах и способностях, мотивирует их для дальнейшего изучения русского языка.

Литература

1. Аналитико-имитативный подход. – Режим доступа <http://filolingvia.com/publ/96-1-0-175>
2. Артикуляционная база. Артикуляционный навык. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Режим доступа https://methodological_terms.academic.ru/109
3. Звук Р. Подготовительный этап, постановка звука. – Режим доступа http://logopeddoma.ru/news/zvuk_r_podgotovitelnyj_ehtap_postanovka_zvuka/2013-05-31-173
4. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.

Sadykova Runa Khanifovna Associate Professor of Russian as a foreign language of Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Samareva Elena Victorovna Senior Lecturer of Russian as a foreign language of Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

THE FORMATION OF THE SKILL OF ARTICULATION THE PRONUNCIATION OF SOUND [R] IN STUDENTS FROM CHINA

The article is devoted to the problem of the formation of the pronunciation of sound [p] in the period of mastering the introductory and phonetic course of the Russian language by Chinese students. The article describes the algorithm of training activities and the implementation of training exercises for the formation of the necessary phonetic skills.

Key words: *training; phonetics; phoneme; pronunciation; articulatory skill; articulatory base; vibration; introductory-phonetic course.*

Сенцова Валентина Андреевна, преподаватель РКИ, Миланский государственный университет, Милан, Италия
valentina.sentsova@unimi.it

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В БОЛЬШИХ ГРУППАХ

Статья посвящена проблемам преподавания русского языка как иностранного итальянским студентам в больших группах в Миланском государственном университете. Автор анализирует основные особенности преподавания иностранного языка в большой группе с учётом как отрицательных, так и положительных сторон, выделяет благоприятные условия, способствующие повышению эффективности обучения, а также описывает наиболее удачные методы и приёмы, позволяющие решить основные проблемы, возникающие при работе с большими группами.

Ключевые слова: *русский как иностранный; преподавание русского языка в Миланском государственном университете; преподавание в больших группах; индивидуально-личностный подход; эффективность обучения*

Миланский государственный университет на протяжении многих лет поддерживает идеальное равновесие между традициями и инновациями.

В большинстве международных рейтингов он возглавляет итальянские университеты и является единственным ВУЗом в Италии, который входит в состав 21 престижного университета LERU, Лиги европейских исследовательских университетов. Миланский государственный университет является самым крупным в Ломбардии, насчитывающим около 64.000 студентов.

Русский язык преподаётся в Миланском государственном университете на факультетах «Межкультурная

коммуникация», а также «Иностранные языки и литературы». Количество студентов, выбирающих русский язык на обоих факультетах, с каждым годом увеличивается. Так в 2016 году насчитывается более трёхсот студентов первого курса, выбравших русский язык для дальнейшего изучения.

По статистическим данным факультета иностранных языков и литератур русский язык занимает четвёртое место по количеству студентов, выбравших данный язык, после английского, испанского и немецкого. Студенты, которые решили изучать русский язык, в большинстве случаев, комбинируют его с английским, или немецким, или испанским языком.

Выбор русского языка в настоящее время связан не только с интересом к русской культуре и литературе, но, прежде всего, с перспективами дальнейшего трудоустройства в различных сферах бизнеса и туризма после окончания университета. Немаловажную роль играет тот факт, что русский язык является языком общения в странах СНГ и одним из официальных языков ООН, ЮНЕСКО, ФАО, ВТО.

В Миланском государственном университете студенты изучают русский язык во время официального курса, который проводится в форме лекций, а также во время практических занятий с русскоязычными преподавателями. Следует отметить, что группы для практических занятий являются достаточно большими. Среднее количество студентов-бакалавров в группе варьируется от 35 до 85.

Преподавание иностранных языков в больших группах представляет собой непростую задачу как для только начинающего, так и для опытного преподавателя. Само понятие «большая группа» является достаточно относительным. Как следствие, непросто дать точное определение большой группы. Исследователь У. Хейз, занимающийся особенностями преподавания в классах с большой наполняемостью, также отмечает в своих работах, что не существует точного количественного определения для большой группы. Данное понятие является субъективным, зависящим непосредственно от личного восприятия и

варьирующимся в зависимости от контекста и ситуации [15].

Так в Российской образовательной среде оптимальным количеством для изучения иностранного языка является 10-12 студентов в группе. Приблизительно на таком же количестве студентов останавливаются многие зарубежные частные школы, специализирующиеся на преподавании иностранных языков, однако для большинства зарубежных ВУЗов 50 и даже 100 студентов в группе для практических занятий по изучению иностранного языка является привычным явлением. Н. Хесс утверждает, что точное количество обучающихся, возможно, не имеет значения, важно то, как преподаватели воспринимают размер группы в конкретной ситуации [17].

В большинстве случаев, преподаватели и исследователи характеризуют обучение иностранным языкам в больших группах с отрицательной точки зрения. Это во многом связано с физической и психологической нагрузкой на преподавателя, с трудностями организации учебного процесса и контроля. Перечислим наиболее распространённые проблемы, с которыми приходится сталкиваться, работая в подобных группах:

- а) Отсутствие полного контроля над аудиторией.
- б) Невозможность контактировать и вступать в коммуникацию с каждым учащимся.
- в) Проблемы организации учебного процесса.
- г) Рассеивание внимания учащихся.
- д) Отсутствие психологической концентрации студентов.
- е) Понижение уровня мотивации учащихся или её полная потеря.
- ж) Поддержание дисциплины.
- з) Разноуровневая подготовка студентов и различие в их способностях овладевать иностранными языками.
- и) Задача выбора оптимальной формы контроля знаний, навыков и умений.
- й) Трудность вовлечение всех учащихся в коммуникацию.

Однако следует учитывать тот факт, что вне зависимости от размера группы учебная среда должна обеспечить возможность студентам получить глубокое понимание материала путём постоянного повышения эффективности обучения с учётом особенностей работы в больших группах.

Рассмотрим некоторые аспекты и методические условия, способствующие повышению эффективности процесса обучения, которые выделяют российские исследователи. И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев указывают на следующие аспекты для эффективного изучения иностранных языков [3; 4; 8]:

- комплексность (интегральность) обучения;
- внутренняя мотивированность обучения;
- коммуникативная направленность обучения – глобальность цели;
- сознательность обучения;
- учет родного языка обучающихся;
- интенсивность обучения.

Г.А. Китайгородская выделяет основные методические условия, характерные для интенсивного обучения [5; 6]:

- 1) различные формы коллективного взаимодействия;
- 2) личностно-ориентированное общение;
- 3) ролевую организацию учебно-воспитательного процесса;
- 4) концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса;
- 5) полифункциональность упражнений (предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью).

Интенсификация обучения иностранным языкам может быть осуществлена при использовании индивидуально-психологических особенностей обучаемых, позволяющих раскрывать их резервные возможности. Российские и зарубежные исследователи отмечают, что учет типов личности способствует повышению эффективности процесса обучения, а также активизирует учебно-познавательный потенциал учащегося. Н. В. Копылова утверждает, что снижение эффективности освоения иностранного языка

вызывает то, что не учитываются индивидуально-психологические особенности студентов, не предусматривается индивидуальный подход в деятельности преподавателя с учетом и в зависимости от этих особенностей [7].

Известно, что индивидуально-психологические особенности личности обучаемых воздействуют на формирование определенного способа получения, переработки и воспроизведения информации, или «когнитивного стиля», т.е. предпочитаемого подхода к решению проблемы, характера поведения в различных ситуациях, особенности представления информации, способности осуществлять когнитивные процессы. По мнению исследователей, наиболее важными параметрами, определяющими когнитивные предпочтения, являются следующие:

- а) тип памяти,
- б) зависимость/независимость от контекста,
- в) интровертность/экстравертность,
- г) доминантность полушария (лево/правополушарный).

Возвращаясь к особенностям работы в больших группах, перейдём к рассмотрению положительных сторон преподавания иностранных языков большому количеству учащихся, а также методов и технологий, способствующих реализации указанных выше принципов эффективного и интенсивного обучения. П. Ур и Н. Хесс утверждают, что крупные классы могут предоставить более богатые ресурсы и более широкие возможности для творчества в отличие от маленького класса [17; 22]. Некоторые китайские исследователи также стремятся выявить преимущества преподавания в больших классах. Так Ж. Ксюй замечает, что чем больше студентов, тем больше идей, мнений и, следовательно, именно этот фактор создаёт больше возможностей для реализации интересных видов деятельности в классе [23]. Л. Ки и Я. Ванг подчёркивают, что большие классы способствуют эффективному взаимодействию студентов, созданию атмосферы для сотрудничества, творчества и инноваций [21]. Дж. Л. Левис

и П. Вудварт также сходятся во мнении, что работа в больших классах создаёт не только проблемы, но и предоставляет неограниченные возможности для учителей и студентов. Исследователи утверждают, что всё дело в методике преподавания, используемых техниках и приёмах, а не в размере класса [18].

Таким образом, исходя из учёта основных особенностей, недостатков и преимуществ большой аудитории, а также аспектов, способствующих повышению эффективности изучения иностранного языка, рассмотрим некоторые педагогические принципы, стратегии и приёмы, которые рекомендуют использовать российские и зарубежные исследователи, часть из которых успешно используется в работе с итальянскими учащимися во время практических занятий по русскому языку как иностранному. Мы рассмотрим рекомендуемые приёмы, опираясь на классификацию основных проблем, связанных с преподаванием в большой группе, предложенную исследователем В. Локастро [20]:

1. Аффективные, эмоциональные проблемы.

– Для установлением и поддержанием контакта, а также организации эффективного взаимодействия между преподавателем и учащимися следует хорошо знать каждого студента. Целесообразно составить портфолио студентов путём анкетирования и тестирования. Эта работа потребует затрат времени и сил со стороны преподавателя в самом начале учебного процесса, однако в дальнейшем значительно облегчит процесс преподавания и поможет решить ряд проблем.

– Работая в больших группах, преподаватели не всегда обращаются к студентам по именам, однако именно личное обращение по имени чрезвычайно важно при работе с большим количеством студентов в группе для установления контакта.

– Дружелюбное обращение к студентам и поддержание постоянной обратной связи позволят создать благоприятную обстановку для обучения.

– Учёт индивидуально-личностных особенностей учащихся даст возможность реализовать себя как слабому, так и сильному учащемуся и избежать стрессовых ситуаций.

– Эффективность восприятия материала во многом зависит от фигуры самого преподавателя, его поведения и степени активности во время проведения занятия. Учитель, работающий в больших группах, должен стремиться умело использовать мимику, жесты, интонацию, не забывать о роли юмора для создания благоприятной атмосферы во время учебного процесса.

2. Проблемы, связанные с дисциплиной и управлением группой.

– Преподаватель всегда может прибегнуть к технике понижения громкости собственного голоса для восстановления тишины и дисциплины в большой аудитории.

– Постоянное перемещение преподавателя по классу позволит привлечь к себе внимание, увидеть учащихся, сидящих на последних рядах, установить с ними зрительный контакт.

– Дифференцированное распределение студентов по группам с учётом их индивидуально-психологических особенностей для совместного выполнения заданий также будет способствовать вовлечению большего количества учащихся в учебно-образовательный процесс и, соответственно, улучшению дисциплины, повышению эффективности преподавания. Управлять работой нескольких групп, занятых решением различных задач, гораздо проще, чем одной большой группой, не всегда поддающейся полному контролю.

– Проблемы, связанные с потерей концентрации внимания, интереса и, как следствие, с ухудшением дисциплины в аудитории, могут возникать также на этапе проверки домашнего задания. Далеко не все студенты принимают активное участие в таком виде деятельности в силу разного рода причин. Для создания наиболее благоприятной атмосферы можно предложить студентам проверить работы самостоятельно друг у друга, работая в парах или группах, опрашивать не по порядку, а методом

случайного выбора.

3. Разного рода педагогические проблемы.

– Для создания условий личностно-ориентированного преподавания следует стимулировать студентов к активному участию посредством работы в парах, группах, а также в работе со всем классом. Не менее важным моментом является формирование условий для автономной работы учащихся, а также выработыванию индивидуальных стратегий обучения.

– Изменения традиционной формы обучения и видов деятельности является неотъемлемым условием эффективного преподавания русского как иностранного. Преподаватель должен стремиться постоянно ставить новые цели и задачи своим учащимся, дифференцировать, по возможности, как задания для работы в классе, так и задания для домашней работы в соответствие с уровнем владения языком учащегося, а также его индивидуально-психологическими особенностями.

– Формирование коммуникативных компетенций учащихся, а также поддержание и усиление мотивации можно осуществить путём использования разнообразных проектных видов деятельности, ролевых игр, аудиовизуального материала, интернета, организации дискуссий.

– Вовлечению в работу максимального количества учащихся будут также способствовать следующие приёмы:

а) Хоровое проговаривание, выкрикивание. Такой способ позволяет ввести в устной форме новое слово или фразу и отработать его произношение. Ли Янг, основатель метода преподавания английского языка в Китае «Сумасшедший английский», активно и успешно использует такой приём в очень больших группах (20 000 человек).

б) Коллективное восстановление содержания текста. Данный приём подходит даже для групп, насчитывающих более 100 человек, где проблематично свободно перемещаться по классу в силу обустройства аудитории. Преподаватель читает учащимся небольшой текст, студенты

при этом внимательно слушают, ничего не записывая в тетради. После прослушивания текста студентам необходимо записать всё, что они смогли понять и запомнить. Далее следует распределить учащихся по группам и попросить их восстановить текст совместными усилиями. Преподаватель может повторно прочитать текст, контролируя, чтобы во время чтения текста студенты ничего не записывали, а также написать ряд вопросов к тексту, ответы на которые, помогут студентам восстановить его.

в) Восстановление текста по частям. Для использования этого приёма следует выбрать достаточно большой текст, разделить его на несколько частей. Каждая группа студентов получает свою часть. После прочтения отрывка, учащиеся разных групп должны пересказать друг другу содержание своей части, чтобы восстановить правильную последовательность отрывков и, соответственно, выстроить весь текст.

г) Трёхминутное обсуждение темы. Распределив студентов по парам, преподаватель предлагает тему и даёт 3 минуты на обсуждение. Во время данного вида деятельности не рекомендуется перебивать студентов или исправлять их ошибки, давая возможность переступить языковой барьер и стимулируя к говорению каждого студента.

д) Метод мозгового штурма представляет собой оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой деятельности учащихся, которые должны высказать как можно больше идей, не вдаваясь

в подробности описания мотивации, плюсов и минусов. Преподаватель может при этом записывать все предложенные идеи на доске для последующего обсуждения проблемы с учащимися.

е) Молчаливое обдумывание. Преподаватель предлагает студентам решить задачу и даёт время для индивидуального обдумывания, после чего просит записать 3 наиболее важные идеи. На следующем этапе студенты делятся своими вариантами с другими учащимися, выбирая самые интересные предложения для решения проблемы, которые

записываются преподавателем на доске.

Таким образом, понятие «большая группа» и трудности, связанные с её особенностями, являются относительными. Следует активно использовать большой потенциал таких групп, который зачастую не принимается во внимание, и выбирать подходящие методы, приёмы и техники, способствующие более интенсивному обучению русскому языку. Изучение иностранного языка в большой группе не исключает возможности активного участия студентов во время занятия. Правильно организованная работа в группе поможет справиться с большей частью трудностей и повысить эффективность обучения.

Литература

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд., М., 1985.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1980. № 2.
6. Китайгородская, Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1988. № 6.
7. Копылова Н. В. Методический подход к определению основных психологических особенностей обучаемых иностранному языку в вузе // Психолого-педагогические аспекты непрерывного многоуровневого образования. 1998. Т. 11.
8. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
9. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
10. Рогова Г. В. О повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1975. № 10.
11. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Pearson Education ESL, 2007.
12. Coleman H. Language Learning in Large Classes Research Project. Leeds and Lancaster Universities, 1989
13. Harmer J. How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Pearson Education Company, 1998.
14. Harmer J. How to Teach English. Foreign Language Teaching and

Research Press, 2000.

15. Hayes U. Helping teachers to cope with large classes. ELT Journal.1997. S 1.

16. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom . Oxford, 2000.

17. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge: CUP, 2001.

18. Lewis, G. L. & Woodward, P. Teaching business communication skills in large classes. The Journal of Business Communication, 1988.

19. Liang, Y.(2009). Problems and approaches of teaching college English in large classes. Science & Technology Information. 2009. № 8

20. Locastro, V. (2001). Teaching English to large classes. TESOL Quarterly. 2001.35(3).

21. Qi L., Wang J. (2009). An exploratory study of large class English teaching in china. Science & Technology Information(Human Science), 2009. № 10.

22. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice to Theory. Cambridge, 2002.

23. Xu Z. Problems and strategies of teaching English in large classes in the People's Republic of China. Expanding Horizons in Teaching and Learning. 2001.

Sentsova Valentina Andreevna, teacher of Russian as foreign language, State University of Milan, Milan, Italy

THE METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LARGE GROUPS

This article is devoted to the problems of teaching Russian language as a foreign to Italian students in the large groups at State University of Milan. The author analyses the main features of teaching of the foreign language in the large groups, taking into account negative and positive aspects. The author highlights the favorable conditions that enhance the effectiveness of the learning process, and also describes the most successful methods and techniques that allow to solve the main problems that arise during the work with the large groups.

Key words: *Russian as foreign language; teaching of Russian language at State University of Milan; teaching in the large classes; personal approach; learning efficiency.*

Сивковская Елена, учитель русского языка и литературы школы дополнительного образования «Гармония», Милан, Италия
elenasivkovska@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ И ОФОРМЛЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ 10-12 ЛЕТ

Статья посвящена анализу содержания и оформления Интернет-ресурсов, используемых для обучения детей-билингвов 10-12 лет вне языковой среды. Содержит список Интернет-ресурсов, рекомендуемый преподавателям русского языка как иностранного/неродного, и форм использования информационно-коммуникативных технологий на уроках русского языка.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, Интернет-ресурсы, речевая деятельность, электронно-дидактические требования, педагогический дизайн.*

Необходимость использования информационно-коммуникативных технологий и Интернет-ресурсов в педагогической практике в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. За последние годы в научной литературе появилось немало работ, в которых рассматривается потенциал ИКТ и ресурсов интернета в процессе обучения языку (Э.Г. Азимов, Е.С. Полат, А.Н. Богомолов, М.Ю. Бухаркина, С. В. Титова, А. Л. Назаренко, М.А. Бовтенко, О.В. Дедова, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, С.Н. Михайлов и др.)

Целесообразность использования цифровых технологий основывается на их дидактических свойствах и функциях в учебном процессе и на наличии методических разработок для данного сервиса. К общим свойствам цифровых технологий относится:

- мультимедийность,
- интерактивность,
- нелинейность подачи информации/текста,
- информационность,
- геймификация [7: 6-8].

Обучение с привлечением современных информационно-коммуникативных технологий создаёт целый ряд возможностей, которые были просто недостижимы до настоящего времени. И если совсем недавно существовал только линейный текст как источник информации, то сейчас доступен мультимедийный гипертекст (видео-, аудиовозможности, связь с большим количеством разнообразных источников). Выступая на VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира», А.А. Акишина отметила одно из важнейших преимуществ мультимедийного гипертекста в одновременном включении всех каналов восприятия учащегося (словесный, зрительный, слуховой) и объединении логического мышления с эмоционально-образным восприятием текста [2: 267-274]. Кроме того, использование мультимедийного гипертекста – это и информационное включение страноведческого материала, когда у учащегося ещё нет навыка свободного владения русской речью.

Несомненно, естественная языковая среда существует непосредственно в стране изучаемого языка, где субъект может использовать его как средство общения в различных языковых ситуациях. Однако создание искусственной языковой среды в условиях учебного учреждения тоже является важным. Достижение этой цели стало возможным благодаря использованию ресурсов Интернета. Это тот другой путь моделирования языковой среды, языкового ситуативно-семантического поля, через представление обучаемым возможности длительного и активного пребывания в нем посредством аутентичных текстов, несущих в себе культурные коды и образы [3: 184-189].

Таким образом, в процессе применения мультимедийных

программ и ресурсов решается ряд важных методических задач, которые порой не могут быть решены в традиционном обучении:

- адаптация к аутентичной языковой среде;
- формирование у обучающихся живого зрительного образа страны и общества изучаемого языка;
- моделирование языковой и структурной среды.

Объём информации интернет-пространства неограничен, выбор – огромен. Цифровые технологии обеспечивают мгновенный доступ к любой информации, позволяя практически моментально переходить от одного типа учебной информации к другой и неоднократно возвращаться к изученному материалу (интерактивные онлайн-учебники, учебные презентации, учебные детские видеоканалы и др.)

Чрезвычайно высоким мотивирующим потенциалом и способностью оптимизировать процесс обучения обладает такое свойство цифровых технологий, как геймификация, которое достигается за счет:

- сюжета и сценария игр;
- визуализации действия, которая приводит к эффекту виртуального присутствия;
- дизайна интерфейса игр;
- интерактивности и быстрой обратной связи.

В преподавании русского языка сегодня необходимо применять различные форматы игровых заданий, которые могут выполняться на различных платформах и приложениях:

- игры-симуляции, например, <http://gamesandgames.ru/> и др.;
- геолокационные игры;
- игры на дополненную реальность (augmented reality);
- игры-квесты;
- аватар-игры и т. д. [7:9].

Как отмечает А.А. Атабекова [4:51], с позиций электронной дидактики основные протоколы и службы всемирной сети можно систематизировать на основе четырёх основных функций – информационной,

коммуникативной, организационной и обучающей. При этом информационной и коммуникативной службам принадлежит ведущая роль, так как именно они используются в любой системе образования, на всех стадиях учебного процесса.



Рис. 1. Интернет-службы

Анализ использования Интернет-ресурсов показывает, что информационные службы для преподавателей выполняют информационную (информация о новых учебниках, словарях, методических разработках, учебных программах и др.) и консультирующую (информация о трудных случаях в лексико-грамматической и фонетической системе русского языка) функции, а коммуникативные Интернет-службы выполняют учебную функцию (повышение квалификации, профессиональной переквалификации) и организационную (дистанционное обучение, виртуальных сообщества, олимпиады, конкурсы и др.) [7: 134-140].

Для учащихся школ дополнительного образования 10-12 лет информационные Интернет-службы выполняют информационную функцию (поисковые системы, каталоги информационных ресурсов и др.), а коммуникативные

Интернет-службы выполняют учебную функцию (обучающие сайты, аутентичные аудио-видео материалы, онлайн-учебники, олимпиады, конкурсы и др.).

Э.Г. Азимов выделяет ряд ключевых дидактических задач, которые можно решить с использованием Интернет-ресурсов:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети;

- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети (они могут быть также предварительно подготовлены и адаптированы);

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения данных Интернета (найденных самостоятельно или подготовленных преподавателем);

- совершенствовать умения письменной речи, принимая участие

в переписке, письменном обсуждении проблемы, в сетевом проекте;

- пополнять свой словарный запас лексикой, встречающейся в аутентичных текстах Интернета;

- знакомиться с социокультурными аспектами языка, особенностями речевого поведения, в том числе и с речевым этикетом в каналах компьютерного взаимодействия и др.

- формировать устойчивую мотивацию на основе систематического изучения «живых» материалов, обсуждения актуальных для данной культуры проблем.

В связи с вышесказанным, актуальными являются критерии отбора Интернет-ресурсов для использования на уроке. Особого внимания требуют такие параметры, как языковая сложность материала, надёжность информации, её актуальность и объективность информации, соответствие программе обучения и уровню владения языком учащихся и др.[1:5-22].

Оценка соответствия электронных ресурсов образовательным стандартам – это система, которая включает три основных аспекта: технико-технологический, психолого-

педагогический и дизайн-эргономический [6: 128-131].

Дидактические и методические требования, предъявляемые к качеству информационно-образовательных ресурсов, являются компонентами психолого-педагогического аспекта оценки. Под содержательным аспектом цифровых обучающих ресурсов мы будем понимать их дидактические, методические и психологические составляющие.

Дидактические и методические требования, выдвигаемые к электронным образовательным ресурсам, совпадают с традиционными дидактическими требованиями, предъявляемыми к «бумажным» материалам, учебным и методическим пособиям.

К традиционным требованиям относятся:

- соответствие школьной программе обучения;
- соответствие современным знаниям по предмету (глубина, корректность и научная достоверность изложения содержания учебного материала);
- соответствие единой методике (от простого к сложному, соблюдение систематичности и последовательности представление материалов и т.д.);
- отсутствие фактографических ошибок, аморальных, неэтичных компонентов и т.п.;
- оптимальность технологических качеств учебного продукта и пр.

При оценке электронных образовательных Интернет-ресурсов традиционные критерии, безусловно, должны использоваться. Однако существует целый ряд достаточно специфических электронно-дидактических требований к содержанию и педагогическому дизайну образовательных ресурсов.

Требования, предъявляемые к электронному гиперссылочному цифровому ресурсу для учащихся 10-12 лет (базовая структура) включают:

- титульная страница;
- сведения об авторах;
- содержание (оглавление);

- основной текст;
- вопросы для самоконтроля (к каждой теме или к разделу);
- тестовые задания для самоконтроля (к каждой теме или разделу);
- интерактивный глоссарий;
- интерактивные обучающие кроссворды;
- различные игровые приложения;
- хрестоматии, персоналии, фотогалереи и др.

Весь учебный материал должен быть четко структурирован по модулям, определен порядок изучения модулей и их взаимосвязь. Каждый модуль должен быть разбит на разделы, темы и т.д. Глубина структуризации определяется логикой учебного курса.

Обязательна компактность представленного материала (содержание каждого модуля, раздела или темы должно быть кратким, ясным, содержать основные моменты).

Весь учебный материал должен быть тщательно проверен на отсутствие орфографических, грамматических и стилистических ошибок. В соответствии с правилами пунктуации точки в конце названия темы и в заголовках недопустимы.

При оценке обучающего ресурса также необходимо учитывать разделение языкового материала (лексика/грамматика/фонетика), тип коммуникативной направленности (рецепция/продукция), формат и тематику упражнений.

Наряду с учетом дидактических требований, выделяют ряд психологических требований, влияющих на качество и успешность использования образовательных ресурсов.

Представление учебного материала должно соответствовать не только вербально-логическому, но и сенсорно-перцептивному и «представленческому» уровням когнитивного процесса [6: 134-140]. Образовательные ресурсы должны строиться с учетом особенностей таких познавательных психических процессов, как восприятие, внимание, мышление, воображение, память.

Изложение учебного материала должно быть ориентировано на лексический объём и лингвистическую композицию конкретного возрастного контингента и специфику подготовки обучаемых. Изложение учебного материала должно быть понятно, но не должно быть слишком простым, поскольку это может привести к снижению внимания.

Образовательные ресурсы должны быть направлены на развитие как образного, так и логического мышления.

В связи с тем, что у учащихся 10-12 лет (младший подростковый возраст), отсутствует широкий опыт работы с обучающими ресурсами, хотелось бы подчеркнуть важность педагогического дизайна и дружелюбность интерфейса. Понятие «дружелюбный интерфейс» реализуется через простоту освоения и эффективность применения вне зависимости от степени подготовки пользователей» [7: 45].

Педагогический дизайн реализуется через соблюдение ряда требований, а именно: размещение учебного материала, цветового и шрифтового оформления, выделение учебного материала, использование интерактивных и мультимедийных объектов.

Требования размещения учебного материала.

Единый стиль размещения учебного материала (весь дизайн следует выстраивать по общей схеме зонирования: меню, навигация, учебный материал)

Оптимальность и удобство распределения информации на экране (учебный материал помещается целиком на странице (кадре) без вертикальной прокрутки либо занимает не больше 2-3 экранов).

Информация (текст, таблицы, схемы, диаграммы, рисунки и т.п.) не должна скапливаться на одной стороне экрана, логические группы информации должны продуманно размещаться на странице.

Пояснения к иллюстрациям (рисункам, схемам, диаграммам и т.п.) должны располагаться под ними и как можно ближе к ним. Пояснения к таблицам должны располагаться над ними.

Правила желательно размещать в центре экрана (для наглядности их можно выделять заливкой).

Требования цветового оформления.

Стиль и дизайн должен определяться предметной направленностью учебного материала. Необходимо учитывать, что психологическое восприятие цвета определяется его непосредственным физиологическим воздействием и его социально обусловленной символикой. Исследования показывают, что из всего спектрального разнообразия больше всего утомляет сетчатку глаза фиолетово-синий, чуть меньше – красный и меньше всего – зеленый цвет. Для детей 10–12 лет рекомендуется использование различных оттенков зеленого цвета, а для старшеклассников – голубой или нейтральный светло-серый. При выборе и /или оценке образовательного ресурса необходимо принимать во внимание то обстоятельство, что «цвет подвержен влиянию моды» и отношение к цвету различных демографических групп имеет значительные расхождения. Очевидно, что современные дети раннего подросткового периода предпочитают более яркие тона, а мягкие густые, традиционно признаваемые популярными, сейчас уже не модны и это стоит учитывать [8:32].

Необходимо учитывать также постоянство используемых цветов (следует выбрать 2-3 цвета, которые можно разнообразить их же оттенками). Использовать общую цветовую гамму (все заголовки одного цвета, весь основной текст одного цвета, все списки одного цвета и т.п.)

Необходимо соблюдать единство и гармоничность стилистического оформления для всех элементов (текста, ссылок, таблиц, схем, диаграмм и т.п.)

Необходимо учитывать сочетание цветового оформления объектов (таблиц, схем, диаграмм и т.п.) с общим цветовым оформлением ресурса.

Качество графических изображений (фото, рисунки, схемы, диаграммы, иллюстрации и т.п.) должно быть высоким. Недопустимы нечеткие визуальные материалы.

Необходимо соблюдать контрастность фона и текста

(иллюстраций) по отношению друг к другу. Слабо выраженные цветовые контрасты образуют спокойные, малоактивные сочетания [8:74]. Малый контраст по светлоте делает членение менее заметным и усложняет восприятие.

Цвет активных и неактивных гиперссылок должен сочетаться со стилевым решением всего ресурса.

Требования шрифтового оформления.

Единый размер шрифта для всех заголовков на каждой странице, при этом необходимо учитывать читабельность шрифта (например, для Verdana не менее 12 пт).

Единый размер шрифта для основной информации на каждой странице (например, для Verdana не менее 11 пт), в том числе и для таблиц (например, для Verdana не менее 10 пт).

Категорически нельзя смешивать различные типы шрифтов при оформлении учебного материала. Шрифты без засечек (Arial, Verdana, Tahoma) более читабельны в электронных текстах. Это же касается не только основного текста, но и таблиц, схем, рисунков и т.п.

Для основного текста желательно использовать только обычное начертание шрифта (настоятельно не рекомендуется использовать полужирное начертание, а курсив лучше не использовать никогда).

Необходимо делать абзацные отступы от краев страниц и от краев рисунков. Основной текст и списки желательно выравнивать по ширине.

При оформлении основного текста следует использовать только строчные буквы (исключить написание прописными буквами всего текста).

Требования по выделению учебного материала.

Для выделения ключевой информации (например, определений, терминов), на которые следует обратить внимание обучающегося, желательно использовать полужирное начертание шрифта и/или другой цвет.

С целью выделения ключевой информации не допускается подчеркивание текста, так как оно ассоциируется с гиперссылками.

Выделить заголовки можно полужирным начертанием, цветом или большим размером шрифта.

Термины, определения, рисунки можно помещать в рамочку или выделять другим цветом.

Для структурирования и наглядности текста желательно использовать нумерованные и маркированные списки, но следует соблюдать единообразие.

Гиперссылки должны быть четко обозначены подчеркиванием и/или цветом (желательно, чтобы гиперссылки содержали подсказки, поясняющие, на какую веб-страницу, документ или внешний объект можно осуществить переход)

Визуально разбить учебную информацию на блоки можно с помощью разделительной линии.

Требования по использованию интерактивных и мультимедийных объектов.

Удобство навигации по структуре (меню, кнопки перехода на содержание и между страницами).

При использовании звукового сопровождения (голоса диктора, музыкальных вставок и т.п.) необходимо учитывать его уместность и качество. Звуковое сопровождение следует включать в трудных для понимания местах учебного материала.

При использовании видеоматериала и анимационных объектов (обучающих роликов, анимированных изображений, видеороликов, видеофильмов) необходимо учитывать их уместность и качество.

Наличие интерактивности, организованной в виде подсказок, помощи, интерактивных тестов, интерактивных задач, интерактивного глоссария и т.п.

Сайты, которые можно рекомендовать преподавателям для работы над развитием речевой деятельности учащихся.

Чтение

Проект

Арзамас.

Arzamas.

<http://arzamas.academy/special/kids> История культуры в видео, текстах и фотографиях. Детская комната. Детская библиотека Arzamas – это современные книги и главные стихи XX века

для детей на русском языке. Arzamas предлагает новый способ разобраться в современной детской литературе – через старые любимые книги. Arzamas составил подборку книг, которые пока не изданы в России, но стоят того, чтобы их искать.

Сайт для создания учебных текстов <http://sms.likerr.ru>

Программы «Облака слов». Это программы, которые позволяют создавать облака слов из текста, взятого с указанного URL (адрес веб-страницы) или введенного (скопированного) пользователем текста. В облака могут быть включены слова, называющие героев произведения, место событий и другие яркие признаки, позволяющие распознать текст. Это могут быть слова небольшого по размеру стихотворения, по которым надо восстановить полный текст. Программу «Облака слов» можно использовать для игровых заданий: «Найди пословицу!» (поговорку) и др. <https://wordart.com/>; <https://worditout.com/>; <http://www.wordle.net/>; <https://wordcloud.pagemon.net/>; <https://tagcrowd.com/> и другие.

Ментальные карты – это отображение эффективного способа думать, запоминать, вспоминать, решать творческие задачи, а также возможность представить и наглядно выразить свои внутренние процессы обработки информации, вносить в них изменения, совершенствовать.

Веб-платформы для создания ментальных карт:

Mind42 <https://mind42.com/>;

MindMeister (в бесплатной версии только 6 карт);

Freemind <http://freemind.sourceforge.net/>;

WikiMindMap <http://www.profdigitale.com/wikimindmap-le-mappe-mentali-interattive-di-wikipedia/> (англоязычная версия) – интерфейс к Википедии, который превращает статью Википедии в ментальную карту;

Обучающая программа по созданию ментальных карт. Это единственный онлайн сервис, который позволяет создавать интеллектуальные карты, совмещая органичный и классический стили: <http://www.mapmyself.com/ru/>; <https://bubbl.us/> др.

SpiderScribe – это онлайн-картография и инструмент мозгового штурма. Программа позволяет организовывать ваши идеи, связывая заметки, файлы, события календаря и др. в единые ментальные карты: <https://www.spiderscribe.net/>.

Mindomo программа для совместной работы над интеллект-картами, концепт-картами и схемами: <https://www.mindomo.com/ru/>

Программы для расшифровки текста для Windows и Mac OS, которая совмещает в себе аудиоплеер и текстовый редактор: <https://www.scribe.com/>, <https://www.google.com>.

Устная речь (говорение)

Портал «Образование на русском»:
<https://pushkininstitute.ru/>.

Капаоке: <http://vkaraoke.org/>, <http://www.karaoke.ru/>,
<http://www.karaoke-video.ru/>, приложение
<https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.karaphone&hl=ru>
и

Лингафонный кабинет онлайн. Voki – этот инструмент позволяющий учащимся взаимодействовать с персонажами, похожими на те, которыми они восхищаются, читая книги, просматривая детские фильмы или мультфильмы. Полюбившиеся персонажи выступают в роли педагогов, наставников и экспертов, которые проводят учащихся через научные, литературные, исторические и аналитические открытия. В конце занятия, предлагается подвести итог урока, создать собственные урок или презентацию: <http://www.voki.com/>

Программы распознавания речи

Dragon Dictation – удобное приложение для распознавания речи

<https://itunes.apple.com/ru/app/dragon-dictation/id341446764?mt=8>

Voco. Windows – приложение для преобразования речи в текст

<http://www.speechpro.ru/product/programmy-dlya-raspoznavaniya-rechi-v-tekst/voco#tab2>

Уникальное приложение, которое способно не только

распознавать аудиофайлы, но и живую речь, наговариваемую на камеру. RealSpeaker. <http://www.realspeaker.net/ru/>

Урок на сайте Арзамас. Цель игрока – подставлять эмодзи вместо слов, которые пропущены в шедеврах мировой поэзии. В приложении уже есть больше двух сотен русских, английских и французских стихотворений. <http://arzamas.academy/special/emoji/russian>

Рассказ по картинке. Это игра с виртуальными сюжетными кубиками Рори. Играть можно самостоятельно, а можно вместе создать занимательную историю: <https://www.storycubes.com/>

ToonDoo – это комикс-инструмент от Jambav, веселый сайт для детей. Он посвящен созданию бесплатных и настраиваемых онлайн игр образовательной направленности: <http://www.toondoo.com/>

Мультимедийный корпус русского языка <http://ruscorpora.ru/search-murco.html>

Озвучивание фильма или мультфильма, например: <https://www.youtube.com/watch?v=kMqzucu2fjI> или <https://www.youtube.com/user/getmovies>

Ролевые игры с использованием вымышленных личностей <https://tim4ous.com/generator-sluchaynyih-lichnostey-randus/>

Создай виртуальный музей, веб-платформ: <http://www.instamuseum.com/>

Экскурсии по городам: <http://www.airpano.com/>

Для индивидуальной и групповой работы можно использовать платформы: Skype, Webex, WizQ и др.

Аудирование различение на слух фонологических пар, имитация: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>

Капаоке: <http://vkaraoke.org/>, <http://www.karaoke.ru/>, <http://www.karaoke-video.ru/>

Сказки и мифы народов мира, киносказки и мультфильмы, аудиосказки, авторские сказки: <http://www.hobobo.ru/media/index>

Письмо

Словари.py: <https://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>

Справочно-информационный портал «Грамота.ру»

<http://gramota.ru/>

О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров. Новый частотный словарь русской лексики.

<http://dict.ruslang.ru/freq.php>

Интеллектуальный веб-сервис проверки правописания в текстах и документах на русском языке.

<https://orfogrammka.ru/>

Карты ментальные (см. 7 с.)

Стиль документа. Сайт работает совместно с порталом "Культура письменной речи" www.grammar.ru. <http://doc-style.ru/>

Орфограммка (сайт orfogrammka.ru) – это интеллектуальный сервис проверки грамматики, орфографии, стилистики и пунктуации. Система не только найдет ошибки, но и укажет на их происхождение: <https://orfogrammka.ru/>

«Главред» помогает очистить текст от словесного сора, проверяет на соответствие информационному стилю: <https://glvrd.ru/>

«Свежий Взгляд» online отыскивает в тексте места, подозрительные на предмет одной из самых распространенных стилистических погрешностей: расположенных близко по тексту фонетически и морфологически сходных слов, чей параллелизм никак не мотивирован (так называемая паронимия, или «нечаянная тавтология»): <http://quittance.ru/tautology.php>

Универсальное средство подготовки текстов к web-изданию: <http://typograf.ru/>

Онлайн дневник. Day One, Ordinary Days, Momento, Path и др.

Для развития всех видов речевой деятельности целесообразно использовать интерактивные доски: <http://realtimeboard.com/ru/>, twiddla.com, awwapp.com.

Образовательные сайты:

LearnRussian <http://learnrussian.rt.com/>

Rus-on-line.ru <http://www.rus-on-line.ru/> (англоязычный сайт)

Обучающая программа «Время говорить по-русски!»
http://speak-russian.cie.ru/time_new/rus/library/index.php/
Интерактивный онлайн-учебник русского языка
<https://vsrussian.com/>

УРЯ (учебник русского языка) <http://www.urya.ru/>

Приступая к планированию уроков с привлечением Интернет-ресурсов, педагогу необходимо исследовать сайты по интересующей его тематике и организовать структуру обучающей деятельности таким образом, чтобы школьникам требовалось использование Интернет.

Педагогу необходимо подготовить школьников к новой деятельности с использованием Интернет-ресурсов. Для этого следует:

1) Представить ученикам весомые аргументы использования материалов Интернета для учебы.

2) Продемонстрировать технологию поэтапного ознакомления и применения Интернет-ресурсов (поиск, сбор, анализ информации).

3) Определить четкий перечень работ, которые необходимо будет сделать ученикам.

4) Использовать традиционные ресурсы на уроках так же, как Интернет-материалы.

С использованием интернет-технологий можно разработать новые формы проведения уроков: в виде виртуальных (от лат. *virtualis* – возможный, мыслимый, воображаемый) экскурсий, путешествий, лабораторных работ, семинаров или консультаций. Интернет-технологии могут помочь учителям поделиться своими знаниями и донести обучающую информацию в необычной и увлекательной форме.

Некоторые из форм проведения занятий с использованием образовательных Интернет-ресурсов:

- 1) виртуальный урок;
- 2) интернет-презентация;
- 3) работа с электронным учебником;
- 4) работа с обучающей программой;
- 5) виртуальная лабораторная работа;

- 6) виртуальная экскурсия;
- 7) контрольная работа в форме теста;
- 8) виртуальный семинар или консультация и др.

Использование возможностей, которые предоставляет современному педагогу интернет, может обеспечить более эффективное обучение всем видам речевой деятельности учащихся.

В области чтения учащийся научится выделять необходимые факты и сведения, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь событий, прогнозировать развитие /результат излагаемых фактов, обобщать описываемые факты/явления, оценивать важность/новизну информации, отбирать значимую информацию в ряде текстов.

В области говорения учащийся сможет научиться участвовать в беседе, запрашивать и получать информацию, высказывать свою точку зрения, уточнять интересующую его информацию, брать на себя инициативу в разговоре, подробно/кратко высказываться о прочитанном, давать характеристику фактам, описывать события /обычаи своей страны и страны изучаемого языка, делать выводы.

При использовании Интернет-ресурсов в процессе обучения аудированию учащийся овладеет способностью определять тему/проблему, выделять факты/ примеры/ аргументы в соответствии с поставленным вопросом/ проблемой, обобщать содержащуюся в тексте информацию и определять своё отношение к ней.

Достижениями в результате обучения письменной речи может быть умение описывать события, факты, явления, сообщения. Учащийся сможет кратко или полно письменно выражать свое суждение, передавать содержание несложного текста, фиксировать необходимую информацию из текста, составлять планы или тезисы выступлений, обобщать информацию, полученную из разных источников.

Литература

1. Азимов Э.Г. Ресурсы интернета для школьного учителя русского языка как ино-странного. Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка-ка московских школ / Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – 300 с.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22–25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267–274. 2
3. Акишина А.А., Иванова О.В., Тряпельников А.В. Кибертекст и киберобраз в би-лингвильном обучении русскому языку. Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015, № 5. 184-189 с. /3
4. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 245 с.
5. Киселев Г. М., Червова А. А. Оценка и сертификация качества информационных образовательных ресурсов.// Пед. Образование в России. 2014. №7. С.128-131.
6. Низовая И.Ю. Основные направления развития электронных образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному.// Журн. Наука, образование культура.2015. №4. С.134-140
7. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Издательство «Эдитус», 2017. – 141 с.
8. Яцюк О. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий. – СПб: БХВ – Петербург, 2004. -240 с.

Sivkovskaja Elena, teacher of Russian language and literature of school of additional education "Harmony", Milan, Italy

EDUCATIONAL WEB RESOURCES FOR 10-12 YEAR OLD BILINGUAL CHILDREN: CONTENT AND DESIGN REQUIREMENTS

The article is devoted to analysis of the content and design of online resources used to teach 10-12 years old bilingual children outside the language environment. Contains a list of Internet resources recommended for teachers of Russian as a foreign language/non-native, and uses of information and communication technologies at lessons of Russian language.

Key words: *information and communication technology, Internet resources, speech activity, electron-didactic requirements, pedagogical design.*

Синягина Ирина Владиславовна выпускница Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
sirena-sirena@bk.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос использования игровых технологий в обучении лексике иностранного языка. Игровые технологии являются эффективным дополнением к традиционным средствам и методам обучения. Существуют широкие возможности для обновления действующих и поиска новых форм и приемов работы в данном направлении.

Ключевые слова: *иностранная лексика; игровые технологии; лексические игры.*

Вопросу обучения иноязычной лексике посвящены научные труды многих советских и современных отечественных ученых: педагогов, лингвистов, психологов.

Неисчислимость лексического состава языка, многообразие внутренних и межсистемных лексических связей, непосредственная соотнесенность слова с экстралингвистической действительностью, а также многоаспектность слова как основной системной лексической единицы [3, с. 5–6] определяют актуальность и современность данной темы, открывая все новые горизонты для ее исследования, совершенствования действующих и поиска более эффективных приемов и методов обучения.

Как нам кажется, эффективное усвоение иноязычной лексики сегодня не может обеспечиваться исключительно традиционными методами. Наряду с давно зарекомендовавшими себя приёмами обучения, требуется более широкое применение нетрадиционных методик,

в частности, игровых технологий, способных в рамках коммуникативно-деятельностного и индивидуального подхода повысить качество обучения и придать учебному процессу творческий характер.

Несмотря на то, что игровые технологии не являются новым средством и методом обучения лексике иностранного языка, игра представляет интерес для более глубокого рассмотрения в качестве такового, поскольку обладает значительным обучающим потенциалом.

Связь лексикологии с другими дисциплинами, в частности, с психологией, лингвистикой, дидактикой, является источником знаний, позволяющих учитывать существенные факторы, влияющие на учебный процесс и наиболее продуктивно использовать средства и методы обучения.

Выдающийся советский психолог Д. Б. Эльконин подчеркивал социальную природу игры и определял ее как один из видов деятельности человека, который, несмотря на динамику замещения предметов и действий, широко представленную в ней, относится к сфере реальности [4, с.144].

Как отмечал корифей отечественной психологии Л. С. Рубинштейн, игра, как и любая практическая деятельность, мотивируется отношением к целям, значимым для субъекта. Однако, в отличие от практической деловой сферы, игровое действие есть «действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта. ...В этом основная особенность игровой деятельности» [2, с. 487-488].

Игра является уникальным методом и средством обучения. Зародившись вне учебных рамок как способ развлечения, она органично вписалась в методические образовательные каноны, привнеся с собой в методику обучения лексике иностранного языка принципиально новые элементы, отличные от традиционных педагогических приемов.

Применение лексических игр особенно важно на начальном этапе обучения иностранному языку. Освоение

лексического материала в игровой форме позволяет придать учебному процессу характер творческого сотрудничества или, наоборот, соревнования. Совместное выполнение заданий позволяет учащимся почувствовать себя частью коллектива, деятельность которого обусловлена общей целью.

Каждая обучающая игра имеет две цели: учебную и игровую. Учебная цель формулируется и последовательно достигается в ходе урока, однако она не сообщается учащимся. Перед учащимися ставится игровая цель, также им сообщается способ ее достижения.

Необходимо отметить, что целенаправленная учебная деятельность является весьма энергозатратной. Освоение и отработка объемного лексического материала вызывает напряжение, физическое утомление и эмоциональный спад, что приводит к снижению продуктивности обучения.

По данным психологических исследований, легче запоминается материал, вызвавший у учащихся интерес и положительный эмоциональный отклик.

Игра снимает излишнюю умственную и психологическую напряженность, раскрепощает человека, переключает его внимание с учебного процесса на достижение игровых целей. В процессе игровой деятельности на занятии учебный материал воспринимается студентами как игровой элемент, позитивный настрой способствует прочному закреплению иностранной лексики в памяти учащихся и формирует их естественную мотивацию к более интенсивным занятиям иностранным языком в дальнейшем.

Игра выполняет ряд важных функций. А.В. Конышева в книге «Игра в обучении иностранному языку: теория и практика» выделяет следующие ее функции: обучающую, воспитательную, коммуникативную, развивающую, психологическую, релаксационную, развлекательную [1, с. 11–12]. Этот перечень можно дополнить мотивационной, стимулирующей, организационной и другими функциями.

Игры строятся на основе учебных упражнений. Для того, чтобы придать упражнению игровой характер, необходимо

включить в него элемент театрализации, соревновательности, что позволит учащимся ощутить себя в новой роли, активизирует их психические процессы, стимулирует их на активную познавательную деятельность.

Игра как прием обучения иноязычной лексике должна соответствовать ряду требований, в числе которых:

- качественная подготовка, четкость инструкций преподавателя;

- активная включенность в игру всех участников;

- выполнение учащимися правил игры;

- осознание учащимися игрового результата и др.

Современная дидактика рассматривает игру как перспективный метод обучения иностранному языку. Игровые технологии обуславливают качественное усвоение иноязычной лексики и стимулируют речевую деятельность.

Универсальность данного метода обучения иноязычной лексике заключается в существовании возможности его адаптации и применения на любом уровне владения языком. Также преимуществом игровых технологий является их способность к трансформации. Возможности игры в обучении иноязычной лексике могут быть расширены за счет создания новых и наполнения уже известных форм новым содержанием. Игровые формы позволяют избежать однообразия в учебном процессе, благодаря чему студент становится его активным заинтересованным участником.

Однако несмотря на широкое использование игровых технологий обучения лексике иностранного языка на практике, необходимо отметить, что данная область учебного процесса изучена недостаточно глубоко, о чем свидетельствует ограниченное количество литературных источников, посвященных данной теме, и невысокий уровень научного содержания ряда из них.

Данный факт в сочетании с проблематикой многосложности и масштабности лексической системы позволяет предположить наличие серьезного потенциала для дальнейшего изучения игровых технологий обучения лексике иностранного языка и изыскания в данной сфере

новых учебных форм, способов и приемов, способных поднять образовательный процесс на новый качественный уровень.

Литература

1. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку: теория и практика / А.В. Конышева. – ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
2. Рубинштейн. С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2003 – 713 с. – (Мастера психологии).
3. Слесарева И.П. Проблемы преподавания и описания русской лексики: Учебное пособие. Изд. 3-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 176 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. – 360 с. (Серия "Сам себе психолог")

Sinyagina Irina Vladislavovna, a graduate of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

GAMING TECHNOLOGIES IN THE TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

This article is dedicated to the use of gaming technologies in the teaching the foreign language vocabulary. Gaming technologies are an effective supplement to traditional means and methods of training. There are ample opportunities to upgrade existing and search for new forms and methods of work in this direction

Key words: *foreign vocabulary; gaming technologies; vocabulary games.*

Смирнова Евгения Сергеевна преподаватель кафедры иностранных и русского языков Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия радиационной, химической, биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, (г. Кострома)», Кострома, Россия
evg-es@mail.ru

ФИЛЬМ КАК ПОЛИИНФОРМАЦИОННЫЙ ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

Статья посвящена некоторым аспектам использования фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному. Раскрывается полиинформационная природа фильма, заключающаяся в том, что он является источником широкого спектра информации – как языковой, так и лингвокультурной.

Ключевые слова: *иностраннный язык; РКИ; фильмы на занятиях; видеоматериал.*

Возможности использования видео на занятиях по русскому языку как иностранному довольно широки: от коротких сюжетов до целых полнометражных фильмов. При этом очевиден тот факт, что отбираемый для работы материал должен соответствовать возрасту обучающихся, их интересам, и конечно, их уровню языкового владения.

Об использовании фильмов особенно актуально говорить, когда обучение русскому языку проходит вне языковой среды. Кинокартины позволяют погрузить обучающихся в особую атмосферу культуры изучаемого языка. Фильмы – тот источник освоения языка, который максимально воспроизводит реальную картину мира его носителей. Информация, представленная в кинолентах, многогранна.

Фильм несет в себе языковую информацию. Аутентичная речь героев представляет собой как бы неподготовленный

текст, содержащий множество фонетических, лексических, грамматических и, что немаловажно, интонационных особенностей изучаемого языка. В кинокартине представлены прецедентные тексты, встречаются устойчивые выражения, пословицы и поговорки. Эти тексты являются образцом использования живого языка, его различных функциональных стилей.

В процессе просмотра многое, а что особенно ценно – безэквивалентная лексика, реалии с ярко выраженным культурным компонентом, семантизируются посредством визуального ряда, поддерживающего кинотекст.

В рамках обучения РКИ фильм является лингвострановедческой единицей. В них представлено огромное количество ситуаций повседневного общения, общения в области бытовой, социально-культурной, общественной сфер. Поэтому при просмотре иностранцы усваивают вербальные и невербальные поведенческие модели носителей языка в зависимости от ситуации.

При знакомстве с новой культурой у иностранца, безусловно, возникают те или иные затруднения, к которым можно отнести лингвистические, бытовые, поведенческие, жестовые и др., т.е. трудности, возникающие при вербальном и невербальном общении. Важно понимать, что такие трудности могут привести к языковым и культурным барьерам, которые, в свою очередь, являются предпосылками для возникновения конфликтов культур. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, опаснее и труднее барьер культурный [1]. По словам лингвиста, «контакты и конфликты с иностранной культурой (книги, фильмы, язык и т. п.) можно назвать косвенными, опосредованными. В этом случае культурный барьер менее видим и осознаваем, что делает его еще опаснее» [1, с. 23]. В связи с этим можно говорить лингвокультурологическом потенциале фильма, дающим возможность сопоставить две культуры – свою и русскую. Кино, демонстрируемое на изучаемом языке, формирует в сознании зрителя-иностранца поведенческие нормы и дискурсивные единицы как компоненты новой культуры.

Обладая данной информацией, фильм способствует развитию межкультурной чувствительности.

При выборе материала можно учитывать тот факт, что в языковом плане современные фильмы иностранцами воспринимаются легче, лингвистический компонент таких кинокартин способствует постижению современного языка. Не меньший интерес, но бóльшие трудности вызывает просмотр старых кинолент, являющихся существенным образом источником изучения культуры и истории. Тем не менее, иностранцы с удовольствием смотрят и первые, и вторые.

Понимание языка, постижение его культурной специфики являются ключевыми аспектами в обучении иностранца, и в роли «мостика», соединяющего две культуры, может выступать фильм. Русское кино на занятиях РКИ также можно считать открытым окном на русские традиции и русскую культуру, отражающим актуальные темы русского общества в зависимости от времени создания выбранной для просмотра кинокартины.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Smirnova Evgeniya Sergeevna, the teacher of the department of foreign and Russian languages the Military Academy of Nuclear, Biological and Chemical Defence named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko, Kostroma, Russia

MOVIES AS A POLYINFORMATONAL SOURCE FOR LANGUAGE LEARNING

The article deals with some aspects of using movies on lessons of Russian as a foreign language. Polyinformational essence of movies is explained as a source of linguistic and linguacultural information.

Key words: *Russian as a foreign language; movie on lessons; videos.*

Смирнова Юлия Георгиевна, доцент кафедры языковых знаний, Алма-Атинский университет энергетики и связи, кандидат педагогических наук, г. Алма-Ата, Казахстан
aues@tut.by

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАТЕНТА КАК ВЕДУЩЕГО ЖАНРА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье представлены наиболее важные характеристики патента как наиболее перспективного жанра в контексте изучения русского технического языка в условиях университета.

Ключевые слова: *Патент, LSP, научно-технический стиль, русский язык.*

Актуальность выбора объекта исследования – изучения патента как ведущего жанра научно-технической литературы в университете студентами технических специальностей – обусловлена отсутствием специальных исследований по данной теме на материале русского языка, а также определяющей ролью патентной информации в контексте обучения будущих специалистов технического профиля.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили патентные публикации на русском языке, размещенные в открытом доступе в базе патентов СССР [8], в базе патентов Казахстана [7], в базе патентов Евразийской патентной организации [9]. В процессе отбора и сопоставления патентных публикаций по различным научно-техническим направлениям (энергетика, теплоэнергетика, вычислительная техника, космическая техника и технологии, приборостроение и т.д.) выявлялись наиболее типичные их

черты.

Новизна работы заключается в системном описании лингводидактического потенциала патентного текста в обучении русскому языку студентов технического вуза.

Результаты исследования используются в практике преподавания русского языка в ряде технических университетов Казахстана (Атырауский университет нефти и газа, Алма-Атинский университет энергетики и связи и др.).

Одной из важнейших задач изучения русского языка в техническом вузе является овладение языком с целью получения новой информации по специальности. Новая информация в научно-технической литературе сконцентрирована в патентах. Информация в других источниках (книги, журналы) является вторичной. Ежегодно в мире регистрируется около 1 млн. изобретений в различных областях человеческой деятельности, количество же вторичной сигнальной информации об этих изобретениях примерно 3-4 раза больше. Следовательно, невозможно игнорировать такой обширный пласт научно-технической информации, обладающей по сравнению с другими видами научно-технической литературы рядом несомненных преимуществ, таких, как полнота, новизна, достоверность, оперативность, конкретность и др. [3] Значительная часть патентов опубликована на русском языке (см. базы патентов).

Обсуждение. Патент является гибридным жанром научно-технического и официально-делового стиля. Формат русского патентного текста регулируется ГОСТами Единой системы конструкторской документации [1], [2].

Исследователи, занимавшиеся общими языковыми и стилевыми особенностями текста патента, выделяют следующие его характеристики: целостность, структурированность, тематическая и целевая направленность, рематичность, литературная обработанность, объективированность, логико-грамматическая и лексическая связанность, композиционность и членимость на отдельные составляющие, закрытость, временная соотнесенность с актом коммуникации [4], [5], [6]. Патент выполняет важную правовую

функцию и имеет технико-экономическую цель. Этот жанр предполагает специфические условия коммуникации.

Русский патентный текст обладает стилевыми чертами, определяющими его своеобразие: официальностью, логичностью, обобщенностью, объективностью, конкретностью и наглядностью. Эти черты реализуются неодинаково в зависимости от композиционной части патентного текста. Так, например, официальность реализуется лучшим образом в начальной части патента, а логичность – в патентной формуле. Исследование этих черт патента на практических занятиях по русскому языку как языку специальности позволяют ярко выявить особенности научно-технического стиля.

Средние, длинные и сверхдлинные названия патентов могут быть интересны с точки зрения изучения синтаксиса заголовков. У патентных заголовков есть интересная особенность. Они выполняют не только номинативную, информативную и рекламную функцию. Им свойственна сугубо патентная функция – защита авторского права. Кроме того, заголовок патента уникален, он не дублирует название другого патента.

Основополагающая единица патентного текста – это его основная часть, представляющая собой описание конструкции, прибора, метода или вещества, цель которого – раскрытие сути изобретения.

Патентная формула – это своего рода реферат текста описания изобретения. Анализ патентных формул по коммуникативному составу и синтаксической сложности является эффективной формой работы с информационно насыщенным научно-техническим текстом на занятиях по русскому языку в техническом вузе.

Текст патента насчитывает в среднем около 6 ССЦ. Каждое ССЦ имеет собственное коммуникативное задание: 1) выделение области науки и техники, к которой относится изобретение; 2) описание достигнутого в обозначенной области; 3) объективная критика недостатков имеющихся технических решений; 4) цель исследования и методы

получения результатов; 5) технико-экономические преимущества изобретения; 6) формула изобретения.

Самая важная часть патентного текста – это патентная формула, которая представляет собой первичный уникальный научно-технический текст. Это наиболее интересный материал для изучения на практических занятиях по русскому языку, особенно синтаксические модели, реализуемые здесь.

Выводы. Анализ множества русских патентных текстов дает нам основание считать, что данная жанровая разновидность отличается стандартностью и имеет прозрачную композицию, в которой содержится заглавие, текст описания изобретения (в среднем из 6 ССЦ, каждое реализует определенное коммуникативное задание) и патентная формула. Объем, лексическое и грамматическое содержание таких текстов оптимальны для использования на занятиях в процессе изучения русского научно-технического стиля речи на уровнях В2-С1.

Литература

1. ГОСТ 2.105-95 ЕСКД. Общие требования к текстовым документам.
2. ГОСТ 2.106-96 ЕСКД. Текстовые документы.
3. Клепикова Т.Г. Методика построения специализированного курса обучению чтению патентных документов: дисс. ... к. пед. н.: 13.00.02. – М., 1998. – 219 с.
4. Тарасова Е.С. Обучение письменному переводу технической документации специалистов неязыковых специальностей (на примере патентов и руководств по эксплуатации) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 10(100), 2010. – С. 71-75.

Smirnova Yuliya, Associate professor of Language Department, Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Ph.D., Almaty, Kazakhstan

KEY ASPECTS IN THE STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF THE PATENT AS A MAJOR GENRE OF SCIENTIFIC LITERATURE

The article presents the most important characteristics of the patent as the most promising genre in the context of the study of the technical Russian language in a University setting

Keywords: *Patent, LSP, scientific-technical style, Russian language.*

Снежицкая Оксана Сергеевна преподаватель, УО «Гродненский государственный медицинский университет», г. Гродно, Республика Беларусь
oksana.snezhitskaya@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В данной статье рассматривается использование элементов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в преподавании русского языка как иностранного с целью оптимизации учебного процесса, формирования самостоятельной активности студентов.

Ключевые слова: *современные инновационные технологии; технология развития критического мышления; обучение русскому языку как иностранному.*

Современные требования к урокам русского языка как иностранного достаточно высоки. Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать вторичную языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую тот или иной язык и обладающую определёнными языковыми способностями, которые формируются в процессе освоения языка с учётом тем, ситуаций и сфер общения. В этой связи, благодаря использованию разнообразных форм работ и средств обучения, элементы технологии развития критического мышления через чтение и письмо способствуют развитию самостоятельной активности студентов.

Учебное занятие, проводимое по этой технологии,

строится в соответствии с технологической цепочкой: вызов–осмысление – рефлексия.

В технологии РКМЧП используются разные методы и приемы, применяемые как на определенном этапе, так и в качестве стратегии ведения урока в целом.

Рассмотрим те приемы, которые достаточно эффективны при обучении русскому языку как иностранному.

При изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!» используется приём “Корзина идей”. Это прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии учебного занятия, когда идет актуализация знаний и опыта. Этот прием позволяет выяснить все, что знают студенты по обсуждаемой теме. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собираются известные факты об изучаемой теме.

Алгоритм работы:

1. Каждый студент вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1-2 минуты).

2. Обмен информацией в парах или группах.

3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.

4. Все сведения кратко записываются в “корзине идей”, даже если они ошибочны.

5. Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Прием “Написание синквейна”

Синквейн – самая легкая форма стихотворений по алгоритму.

В переводе “синквейн” означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола,

описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме.

Пятая строчка – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает ее новую интерпретацию.

Студенты с удовольствием сочиняют синквейны. Например:

Первая строчка: Франциск Скорина.

Вторая строчка: Великий, известный.

Третья строчка: Учился, открыл, издал.

Четвёртая строчка: Франциск Скорина – один из величайших белорусских исторических деятелей.

Пятая строчка: Первопечатник.

Прием “Письмо по кругу”

Прием “Письмо по кругу” предполагает групповую форму работы. Предлагается тема письма «Каким должен быть врач?». У каждого студента должен быть лист бумаги. Им нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. Каждый член группы записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжает его размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока к каждому не вернется листок, в котором были написаны его первые предложения.

Модель написания эссе.

1. Предварительный этап (инвентаризация): вычленение наиболее важных фактов, понятий и т.д.

2. Работа над черновиком.

3. Правка. Может осуществляться в паре.

4. Редактирование. Исправление замечаний, сделанных в ходе правки.

5. Публикация, т.е. чтение перед аудиторией.

Прием “Верные и неверные утверждения”

Этот прием может быть началом второго учебного занятия по страноведению при изучении темы «Добро

пожаловать в Беларусь!». Преподаватель предлагает ряд утверждений по теме. Студенты выбирают “верные” утверждения. (Вот несколько таких примеров: 1. Беларусь находится в центре Европы. 2. В Беларуси живут только русские. 3. Беларусь граничит с Германией. 4. Гродно – это столица Беларуси). В любом случае студенты настраиваются на более детальное изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Это лишь небольшая часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМЧП помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий.

Литература

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя – СПб; Альянс “Дельта”, 2003. – 219 с.
2. Заир-Бек С. М., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 287 с.
3. Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособие по устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета иностранных учащихся / А.А. Мельникова и др. – Гродно: ГрГМУ, 2014.- 324 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии М.: Народное образование, 1998. – 197 с.

Snezhytskaya Oksana Sergeevna, Teacher, Grodno state medical University, Grodno, The Republic Of Belarus

THE USE OF MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN

This article discusses the use of elements of technology of critical thinking development via reading and writing in teaching Russian as a foreign language with the purpose of optimization of educational process, formation of independent activity of students.

Keywords: *modern innovative technologies; technology of critical thinking development; teaching Russian as a foreign language.*

Стурикова Марина Владимировна канд.пед.наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Российский государственный профессионально-педагогический университет Россия, г. Екатеринбург
sturikova_marina@mail.ru

ЭТАПЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью обучения иностранных студентов грамматике русского языка с целью их дальнейшего обучения в вузе. Цель статьи заключается в выделении и обосновании возможных этапов для эффективного изучения грамматики русского языка, предлагаются варианты некоторых заданий.

Ключевые слова: *обучение; грамматика; этапы; задания.*

Глобализация привела к процессу внутренней и внешней миграции, появлению новых соотечественников, которые плохо владеют русским языком или не владеют вообще. В крупных городах иностранцев становится все больше, а значит, в образовательных учреждениях вместе с русскоговорящими студентами учатся иностранцы. В современном мире «представить себе любую деятельность индивида без интеграции в мировое пространство невозможно, человек вынужден взаимодействовать со всем миром, обмениваться опытом, повышать квалификацию, получать информацию извне» [6, с. 108].

Проблема обучения студентов – иностранцев грамматике русского языка не нова, ей посвящены работы таких ученых, как Анисимова Л.В. [2], Габова Н.И., Хван С.Х. [3], Кукуева Г.В. [5], Очирова И.Н. [8], Панков Ф.И. [9], Поляков В.Н. [10], Тью Ф.А. [11] и др.

Иностранные студенты поступают в вуз часто вообще не зная русского языка, но при этом они вынуждены осваивать на нем все дисциплины и сдавать экзамены. Обучение иностранцев русскому языку в поликультурном образовательном учреждении высшей школы имеет свои особенности. Прежде всего, это связано с языком обучения: обучение русскому языку – это обучение иностранному языку, осуществляемому на изучаемом языке, при этом использование языка обучающихся или языка – посредника методикой признаётся нежелательным или вообще недопустимым, «обучение принципиально различается целями, задачами, содержанием, процессом, принципами, организационными формами, методами и средствами обучения» [12, с. 134].

Особенностью групп обучающихся, в составе которых обучаются иностранцы, принадлежащие к различным национальностям, культурам и языкам, помимо культурных, религиозных, национальных различий, является разноуровневое владение русским языком. Ответственность за обучение иностранцев русскому языку ложится на плечи прежде всего преподавателей языковых дисциплин, при этом к преподавателю предъявляются дополнительные требования: «владеть основами методики РКИ, чтобы квалифицировать ошибки, контролировать языковую интерференцию; владеть основами этнолингвистики и этнопедагогике, чтобы осуществлять диалог культур, предупреждать этническую нетолерантность; использовать в обучении современные информационные технологии для обеспечения индивидуальных маршрутов обучения (на уроке и при самоподготовке) для каждого» [12, с. 135].

На занятиях по языковым дисциплинам большое внимание уделяется грамматическому аспекту лингводидактики: «умение правильно и грамотно сочетать слова, составлять словосочетания, формировать предложения в зависимости от ситуации является важнейшим условием функционирования языка как средства общения» [7, с. 139].

Полноценное общение возможно только при достаточном понимании собеседника, знании «грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения» [1, с. 53]. Грамматический аспект лингводидактики мы связываем со знанием обучающихся грамматических средств и умением адекватно использовать их в речи, что включает:

1) способность понимать и выражать определенный смысл, оформлять его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка; 2) знание грамматических правил, объединяющих отдельные лексические единицы в осмысленное высказывание; 3) навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач [4, с. 54].

Овладение грамматикой может быть осуществлено эксплицитным или имплицитным путем, т.е. либо через осознанное, системное обучение, в процессе решения проблемных задач, либо через непровольное, интуитивное обучение в процессе реальной коммуникации. Соответственно, существуют два взаимодействующих вида знаний, при этом эксплицитное знание может перейти в имплицитное через практику. Эксплицитные и имплицитные знания могут быть классифицированы как выученные и усвоенные: одни могут быть приобретены в результате целенаправленного обучения (внимание индивида фокусируется на формальных признаках изучаемых языковых явлений); другие могут быть приобретены автоматически, через естественную коммуникацию (внимание индивида концентрируется на значении, функции языковых явлений).

В процессе изучения грамматики важным становится приобретение студентами грамматических навыков, состоящее из нескольких последовательных этапов: 1) ознакомление с грамматическим явлением; 2) подражание (выполнение по образцу); 3) трансформация грамматического явления; 4) продуктивное использование грамматических форм.

Первый этап – ознакомление с грамматическим явлением русского языка начинается с восприятия этого языкового явления: студент стремится запомнить ту или иную грамматическую форму в том случае, если испытывает в этом необходимость, вследствие этого на каждом занятии обучающийся должен изучить и отработать конкретную грамматическую операцию. На первых занятиях по грамматике знакомим студентов с падежами русского языка. Предлагаем задания типа: «образуйте словосочетания, поставив существительные, данные в скобках, в нужной падежной форме». Для выполнения такого задания предлагаем воспользоваться таблицами, в которых указаны склонения существительных и характерные окончания, также объясняем основные значения падежей.

Второй этап – подражание, т.е. выполнение по образцу. Обучающийся для выполнения коммуникативной задачи использует ранее усвоенные грамматические формы, не изменяя их. Предлагаем задания, в которых необходима подстановка лексических единиц или какой-либо грамматической формы в структуру словосочетания или предложения.

В процессе составления заданий мы стараемся имитировать реальные акты речи, с которыми студенты могут столкнуться в разных жизненных ситуациях, находясь в языковой среде. Предлагаем выполнить задания по образцу. Большинство заданий прodelывается сначала устно, а затем письменно. Предлагаем задания типа: поставить слова во множественном числе; поставить глаголы в прошедшем, а потом в будущем времени, определить вид глагола; от данных глаголов образовать повелительное наклонение и т. д. Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. «Выразите согласие, если это так». Образец: Петров хороший помощник? – Да, он хороший помощник.

Нина хорошая подруга? Антон веселый человек?

Задание 2. «Возрите мне, если я не права». Образец: У тебя маленький рост? – Нет, у меня большой рост.

У тебя тяжелая сумка? У тебя хорошее знание русского языка?

В данных словосочетаниях «прилагательное + существительное» заменяется первый компонент. Это задание может быть направлено не только на автоматизацию использования окончаний прилагательных, но и на усвоение сочетаемости лексических единиц.

Этап подражания не предполагает никакого структурного изменения, поэтому упражнения, которые студент выполняет на данном этапе, можно назвать «подражательными». Студент самостоятельно подставляет в одну и ту же грамматическую модель различные лексические единицы.

Третий этап – трансформация грамматического явления заключается в том, что обучающиеся для выполнения речевой задачи трансформируют реплику или часть реплики собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного, может касаться порядка слов, корневых гласных, суффиксов, окончаний и т.п., в результате чего происходит изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с коммуникативной задачей и нормами русского языка. Для грамматических навыков трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. «Передайте товарищу мои слова». Образец: Я не люблю стихи. – Она говорит, что не любит стихи.

Дети не хотят спать. Друзья хотят приехать.

Задание 2. «Выразите свое желание разными формами». Образец: Антон – взять меня с собой: Антон, возьми меня с собой. – Антон, я хочу, чтобы ты взял меня с собой.

Лена – показать Даше Екатеринбург. Володя – дать Антону учебник.

Четвертый этап – продуктивное использование грамматических форм и создание небольшого текста, состоящего из 3 – 7 фраз по какому-либо вопросу или проблеме с использованием конкретной грамматической формы. Подбираем такие задания, которые связаны

с деятельностью студента или актуальны для него. Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. «Закончите предложения». Я приехал в Екатеринбург, потому что... Я хочу изучать русский язык, потому что...

Задание 2. «Угадайте». Сегодня в магазине я что-то купила. – Новый костюм? – Нет, красивый плащ.

На занятии я что-то нарисовала. Сегодня я что-то прочитала.

Все четыре этапа: ознакомление с грамматическим явлением, подражание (выполнение по образцу), трансформация грамматического явления и продуктивное использование грамматических форм, выполняемые в указанной последовательности, представляют собой комплекс, способствующий успешному усвоению грамматики русского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория

и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Анисимова Л.В. К проблеме совершенствования обучения грамматике студентов-нефилологов / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык нефилологам, теория и практика. 2001. № 1. С. 56-60.

3. Габова Н.И., Хван С.Х. Обучение иностранных студентов правильному употреблению возвратных и невозвратных форм русских глаголов (из опыта работы в группах студентов из республики Союз Мьянмы) / Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 126-134.

4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54- 60.

5. Кукуева Г.В. Формирование коммуникативной компетенции при изучении грамматики в аспекте РКИ / Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2015. № 10 (55). С. 27-29.

6. Милейко Е.В., Стаценко А.С. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (на

примере текстов о России) Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-2 (47). С. 108-111.

7. Мусаелян И.Ф. Формирование лексико-грамматической составляющей языковой компетенции. Ярославский педагогический вестник – 2011. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 139 – 142.

8. Очирова И.Н. Обучение иностранцев лексике и грамматике при помощи интерактивной доски / В сборнике: Русский язык как родной и не родной в полиэтническом регионе // Материалы Межрегиональной научно-практической очно-заочной конференции. Калмыцкий государственный университет. 2014. С. 40-43.

9. Панков Ф.И. Грамматика как аспект преподавания русского языка как иностранного (морфология) / В книге: Русский язык как иностранный: лингводидактические и лингвокультурологические основы преподавания / Учебно-методическое пособие // Под редакцией М.Л. Ремнёвой, Е.Л. Бархударовой, Е.Н. Виноградовой. М., 2016. С. 227-245.

10. Поляков В.Н. Логика грамматики (к проблеме обучения иностранцев употреблению видов глагола русского языка) / Евразийский союз ученых. 2015. № 1-1 (18). С. 103-104.

11. Тью Ф.А. О природе орфографических ошибок / Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234). С. 34-37.

12. Уша Т.Ю. Итегративная методика обучения русскому языку в современной поликультурной школе: к постановке проблемы / Мир науки, культуры, образования. № 3 (46). 2014. С. 132 – 136.

Sturikova Marina Russian State Vocational Pedagogical University
Russia, Ekaterinburg

STAGES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN GRAMMAR

The relevance of the research problem due to the necessity of training foreign students in Russian grammar with the purpose of their further University studies. The goal of the article lies in the allocation and justification of possible stages for effective learning of Russian grammar provides you with certain tasks.

Key words: *learning; grammar; stages; of the task.*

Супатаева Эльвира Акиновна, кандидат педагогических наук,
Кыргызская академия образования, Бишкек, Кыргызстан
elvira-kg@yandex.ru

О МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В данной публикации рассматривается вопрос обучения русскому языку как неродному. Представлены особенности педагогического процесса и методической системы обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: *русский язык, неродной, принципы, система, процесс.*

В Киргизии русский язык, имея официальный статус, обслуживает разные сферы: политику, науку, образование, законодательство, официально-деловое и бытовое общение, а также печать, радио и телевидение. Совершенствование уровня владения русской речью в различных сферах коммуникации (общественно-политической, учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-производственной, научной и др.) осуществляется, прежде всего, на занятиях по русскому языку.

С советских времен у киргизского населения наблюдается двуязычие разных типов с компонентом "*русский язык*": *киргизско-русское, узбекско-русское, дунганско-русское, таджикско-русское, корейско-русское и т.д.* В настоящее время идет активное развитие и с иностранными языками (английское, - китайское, - корейское, - турецкое, - и т.д.). И обучение русскому языку ведется как неродному.

По мнению исследователей: обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель/обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

Задачи преподавателя при обучении русского языка как неродного определяются объемом и содержанием необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им; организацией учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат; побуждением студентов к деятельности, ее мотивирование; осуществлением контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Общая цель обучения русскому языку в условиях языковой среды является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели.

Обучение речевой деятельности представляет собой важную задачу и рассматривается как единый взаимосвязанный процесс, при котором обращается внимание на выработку как общих, так и специфических навыков и умений.

Многие методисты-русисты (В.М. Чистяков, П.И. Харакоз, Н.М. Шанский, К.Д. Добаев, Р.Б. Сабаткоев, Т.М. Балыхина, В.М. Шаклеин и др.) считают, что методика преподавания русского языка в национальной аудитории дает ответ не только на вопросы, традиционные для любой методики «чему учить?» (содержание обучения) и «как

учить?» (методы и приемы обучения), но и на характерный именно для данной методики вопрос «кого учить?».

Исследователь Л.Д. Столяренко и др. определяют: «Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов» [3, С.12].

Как известно организация обучения предполагает педагогический процесс как методическую систему, состоящую из пяти компонентов:

1. Цель обучения (для чего учить);
2. Содержание учебной информации (чему учить);
3. Основные методы, приемы обучения (как учить);
4. Средства обучения (база методической системы);
5. Комплекс учебных упражнений и заданий, направленных на освоение языка (как учиться) [1, С. 307].

Исследователи [3, С. 467] подчеркивают, что под методической системой понимается совокупность способов презентации учебного материала в соответствии с обоснованной лингводидактической моделью освоения терминологической лексики и учебно-научных текстов специальности в практическом курсе русского языка. Как всякая большая система, она характеризуется пересечением и совпадением всех компонентов по многим параметрам информационного поля учебного языкового материалом с учебной литературой специальных дисциплин.

Исследователи-методисты единодушны в том, что задачей обучения является помочь учащимся овладеть русским языком как средством коммуникации, пробудить интерес к изучению русского языка, стремление овладеть им, выработать прочные орфоэпические, орфографические и пунктуационные навыки. Успешное выполнение этих задач зависит от содержания обучения как системы знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения. Воспитательные, образовательные и коммуникативные

задачи курса тесно связаны друг с другом и взаимно обусловлены.

Многие исследователи (Л.М. Верещагин, П.Я.Гальперин, Л.В. Малаховский, Г.Г. Городилова, Н.М. Шанский и др.) говорят, о том, что эффективность и динамичность педагогического процесса достигается в результате взаимодействия **трех структур**: педагогической, методической и психологической. Педагогическая и методическая структуры педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур педагогический процесс опирается на ещё более сложную структуру – психологическую: процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации, мотивации учения, динамики активности, работоспособности.

Современный российский методист-лингвист Т.М. Балыхина отмечает: «вслед за Л.В. Щербой принято выделять *три цели* обучения русскому языку как неродному:

1) **практическая** – определяет конечные требования к уровню владения языком, отражает общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются ориентируясь на коммуникацию – практическое овладение неродным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели определяются как ко всему курсу обучения, так и к отдельному этапу, уроку. Таким образом разрабатывается **иерархия целей**, которая направляет процесс обучения, способствует планомерному и последовательному овладению новым языком. На любом уровне каждая цель может быть детализирована в виде **задач обучения** – детального описания того, какими навыками и умениями должны овладеть учащиеся, чтобы эффективно пользоваться изучаемым языком как новым средством общения. Практические цели должны быть реальными, а их достижение становится возможным в конкретных условиях;

2) **образовательная цель** (общеобразовательная) – предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их

кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности;

3) **воспитательная** – связывается с развитием всех сторон личности учащегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера. Воспитательные цели отражают общую гуманистическую направленность обучения и реализуются как в процессе коллективного взаимодействия учащихся, так и в педагогическом общении преподавателя и обучающихся» [2, С.15-16].

Многими исследователями (Я.Коменский, П.И. Харакоз., А.Н. Щукин, Г.Г.Городилова И.Я.Зимняя А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Т.М. Балыхина, М.Р. Кондубаева, Р.Д. Абилова и др.) определены принципы обучения неродному языку для разработки методической системы обучения.

Исследователи отмечают, что до сих пор определяющими для методики обучения неродному языку являются общедидактические **принципы обучения** (наглядность, сознательность, доступность, посильность) впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке.

Исследователь Т.М. Балыхина выделяет: **«Принцип системности и последовательности** (от простого к сложному; от легкого к трудному; от известного к неизвестному; от близкого к далекому), а также **специальные методические принципы**, такие как *коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся (принцип учета родного языка), взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, принцип концентрической организации материала, принцип минимизации, принцип комплексности и дифференцированности»* [2, С.16-17].

Для разработки методической системы обучения русскому языку в киргизской аудитории вслед за исследователями, мы выделяем, как наиболее важные, следующие психолого-дидактические принципы процесса обучения: *принцип развивающего обучения, принцип связи теории и практики,*

принцип научности, принцип сознательности, принцип доступности, принцип систематичности, принцип наглядности, учёт особенностей родного языка, принцип комплексного развития речевых умений и навыков.

Все перечисленные психолого-дидактические и методические принципы определяют исходные положения методической системы обучения русскому языку в киргизской аудитории.

Литература

1. Абилова, Р.Д. Психолого–дидактическое обоснование методической системы обучения языку специальности на занятиях по русскому языку в техническом вузе // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. - Алматы, 2010. – С. 307-312.
2. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство РУДН. - 2007. – 185 с.
3. Столяренко, Л.Д., Гулиев М.А., Ганиева Р.Х. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов на/Д.: Феникс, 2007. – 510с.

Supataeva Elvira Akinovna, the candidate of pedagogical Sciences, The Kyrgyz Academy of Education, Bishkek, Kyrgyzstan

ON THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This publication addresses the issue of teaching Russian as a foreign language. The peculiarities of educational process and methodical system of teaching Russian as a foreign language.

Key words: *Russian language, non-native, principles, system, process.*

Супиан, аспирант Гос. ИРЯ им. Пушкина, Москва, Россия
supian@unpad.ac.id

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОРМАТИВНОЙ МОДЕЛИ И ТРЕХУРОВНЕВОЙ ПРОВЕРКИ ПЕРЕВОДА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В данной статье мы исследуем модели проверки перевода литературных произведений, использование которых позволяет максимально обеспечить качественный перевод текста.

Ключевые слова: *теория перевода, нормативная модель, трехуровневая контрольная модель, реструктуризация текста, повторное кодирование, процесс постструктурирования.*

Перевод - это деятельность по воспроизведению исходного текста на другом языке [3], при этом в первую очередь уделяется внимание значению текста, и затем - стилю. Таким образом, перевод - это искусство, которое связано с языковыми условиями, средствами и инструментами, которые переводчик не может игнорировать, чтобы соответствовать критериям перевода.

В процессе обучения у будущего переводчика должны быть сформированы профессиональные компетенции, которые позволят ему отвечать следующим ключевым требованиям к переводчику [5]:

- Освоение исходного языка;
- Освоение языка получателя;
- Знания в определенной области;
- Знания теории и процесса перевода.

Если прежде переводы рассматривались только как соответствующие языковые перемещения или поиск соответствия между текстом на исходном языке и целевым языком, то современные переводчики обязаны не только знать и переводить слова на другие языки, но и понимать текст, структуру, сообщения, идеи и стили [5]. Вышеупомянутый сдвиг парадигмы приводит к тому, что перевод представляет собой комплекс знаний и мероприятий, которые связаны с интерпретацией текста на том или ином языке.

Рассмотрим следующий пример перевода текста:

1. One fine evening, a no less fine government clerk called Ivan Dmitritch Tchervyakov was sitting in the second row of the stalls, gazing through an opera glass at the Cloches de Corneville. He gazed and felt at the acme of bliss. But suddenly. . . . In stories one so often meets with this "But suddenly." The authors are right: life is so full of surprises!

2. Pada suatu malam yang indah, ada seorang pekerja yang senang melakukan pekerjaan apa saja. Ivan Dmitrich Kreepikov namanya. Malam itu ia duduk di bangku baris kedua dekat panggung. Ia sedang menonton opera musik lucu karya Planquette berjudul "The Chimes of Normandy" dengan kaca mata khusus yang ia pakai untuk menonton opera. Ia merasa seakan-akan terlambungkan ke puncak dunia saat menonton opera tersebut. Namun tiba-tiba... (sebuah kata yang sering kita pergoki di dalam cerita pendek. Dan pengarang memang benar: Hidup ini memang penuh ketiba-tibaan [5].

Два вышеприведенных текста (примеры 1 и 2) являются переводами рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника» на английский и индонезийский языки. Оригинал выглядит следующим образом:

3. В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на "Корневильские колокола". Он глядел и чувствовал себя на верху блаженства. Но вдруг... В рассказах часто встречается это "но вдруг". Авторы правы: жизнь так полна внезапностей! [5].

Первый пример (Текст 1) представляет собой текст на английском языке, переведенный непосредственно с русского оригинала (Текст 3). Этот вариант перевода точно передает построение характера рассказа, представленного в оригинале. Во втором примере - тексте (2) на индонезийском языке – отмечается неверное истолкование слов и понятий.

Например, фраза *не менее прекрасный экзекутор*, переведенна на английский язык как *a no less fine government clerk*, что значит - *не менее прекрасный государственный клерк*. На индонезийском (3) это звучит как *seorang pekerja yang senang melakukan pekerjaan apa saja*, - *работник, который любит делать любую работу*, что сильно отличается от оригинала.

Слово *глядел* (3) переведено на английский язык *пристально глядеть* (1), а на индонезийский - *menonton* - *смотреть* (2).

В этих двух переведенных текстах видны ошибки перевода. Важно помнить, что перевод - не просто техническая функция по переносу текста из одного языка на другой, но также художественный перевод смысла, идеи и стиля, чтобы читатели могли понимать и наслаждаться чтением.

Для получения хорошего перевода, как отмечалось выше, переводчики в процессе обучения должны не только овладеть исходным языком и целевым языком, но и иметь возможность передавать фоновые знания, а также знать теорию и технику перевода. Перевод – это сложный процесс, состоящий из ряда элементов.

Моделями проверки перевода являются нормативная модель и трехуровневая контрольная модель, использование которых позволяет максимально устранить ошибки в целях обеспечения качественного перевода текста.

Нормативная модель предполагает проверку результатов перевода с точки зрения лингвистики и соответствия фактов.

Трехуровневая контрольная модель работает следующим образом:

На первом уровне переводчик должен проверить, передано ли значение, содержащееся в оригинале текста; в этом случае необходимо знать вопросы, касающиеся исходного языка, его норм, норм культуры, места, времени и традиции создания текста (например, при переводе старых текстов или рукописей). Знание стиля писателя облегчает переводчикам понимание смысла, поскольку у каждого писателя своя манера письма, благодаря этому мы можем обнаружить тот или иной смысл, заключенный в произведении. Например, текст автора эпохи романтизма имеет свой уникальный стиль, в отличие от стиля писателей иных эпох.

Каждый язык имеет свои особенности, влияющие на структуру текста.

Пример:

Исходный (английский)	язык	That is my sister. She went to Jakarta. Это моя сестра. Она поехала в Джакарту.
Целевой (индонезийский)	язык	Itu adik/kakak saya. Ia pergi ke Jakarta Это моя младшая/старшая сестра. Она поехала в Джакарту.

В терминах родственных связей английский язык больше связан с гендерной проблематикой, чем с иерархией (старше, моложе), тогда как индонезийский - наоборот.

Таким образом, можно сказать, что первый шаг перевода, особенно это касается перевода литературных произведений, заключается в расшифровке значения исходного текста (оригинала), тщательном изучении элементов, связанных с исходным текстом.

Литературная работа - это творческая работа с языком. Язык является вторичной системой моделирования, а сама «литература» является первичной системой моделирования, поэтому интерпретация смысла текста абсолютно необходима.

На втором уровне, для того, чтобы смысл текста правильно был передан в переводе, необходимо реструктурировать или воссоздать текст на исходном языке. Здесь важна точность, необходимо владеть информацией о целевом языке.

Встречаются случаи, когда переводчики ничего не знают об объекте и предмете переведенных текстов, что приводит к нарушению смысла переводимого материала. Перевод литературных произведений людьми, не имеющими художественного вкуса, может привести к тому, что язык такого текста будет представлять собой стандартный набор штампов.

Нелегко переводить настроение или сюжетную атмосферу с исходного языка, который имеет совершенно другую культуру на целевом языке. В случае перевода, подобного примеру (2) выше, стоит отметить, что у индонезийцев нет такой культуры посещения оперы, как в Европе. В России посещение оперы - это всегда было признаком культуры высшего класса. Стоит учитывать, какое значение имеет положение русского человека в театре, какое он место занял – в ложе, партере или на балконе. Это демонстрирует социальный статус и экономические возможности человека. Неудивительно, почему Червяков (2) чувствовал себя хорошо, будто взлетел в космос, когда занял место во втором ряду.

Поэтому важно перестроить смысл текста таким образом, чтобы передать его правильно и естественно, или перекодировать это значение на целевом языке. Процесс перекодирования предназначен для преодоления разрыва языкового и культурного уровня между текстом в исходном языке и текстом на целевом языке.

На третьем уровне для проверки и оценки степени адекватности перевода текста, необходимо знать вещи, связанные с реальностью и переводом. Проверка может выполняться на языковых и текстовых элементах целевого языка. В случае переводов, как в приведенных примерах, слово *глядел* (3), переведено как *пристально смотреть* (1) на

английском языке, но на индонезийском языке переведено как *menonton* - *смотреть* (2). На первый взгляд перевод в примере (2) кажется разумным, но содержит неточность: в примерах (1) и (3) Червяков не смотрел представление, а оглядывался. Аналогично, множественная форма автора (3), *authors* (1), в переводе (2) становится сингулярной формой «автор», поэтому читатель может иначе интерпретировать утверждение.

Чтобы узнать, соответствует ли перевод оригиналу, необходима оценка, которая основывается на мнениях экспертов. Согласно авторам Ниде и Таберу (1982: 168-173), качество перевода может быть определено с помощью таких методов оценки, как: техника; ответ читателя на текст перевода; реакция слушателей на чтение переведенного текста; чтение перевода вслух.

Таким образом, использование нормативной и трехуровневой контрольных моделей может служить полезным инструментом при подготовке переводчиков.

Литература

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. Москва, 2004.
2. Базылев В.Н. Теория перевода. Учебно-методический комплекс. Москва, 2009.
3. Nida, Eugene., A dan harles R. Taber.. The Theory of Translation. Leiden, 1974
4. Widyamartaya, A. Seni Menerjemahkan. Yogyakarta, 2000.
5. <http://public-library.narod.ru/Chekhov.Anton/index.html>

Supian, post-graduate student of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

THE USE OF A STANDARD MODEL AND A THREE-LEVEL CHECK OF TRANSLATION OF LITERARY WORKS IN THE TRAINING OF TRANSLATORS

Тань Яньцзе, аспирант института русского языка им. А.С. Пушкина,
г. Москва, Россия
yanjie11220@126.com

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СОПРОВОДИТЕЛЬНОГО КУРСА РУССКОЙ ФОНЕТИКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В настоящее время, для китайских студентов-филологов существует острая актуальность и необходимость создания сопроводительного курса фонетики, построенного на материале основного учебника по русскому языку для них «Восток-2», предназначенного для второго семестра первого курса обучения в китайских вузах. В нашей статье, мы обобщили все лингвометодические основы для создания такого курса.

Ключевые слова: *китайские студенты-филологи; лингвометодические основы; создание сопроводительного курса фонетики русского языка.*

Современная концепция обучения фонетике предусматривает непрерывность формирования и развития фонетических навыков на всех этапах обучения. «Наиболее эффективным признан такой путь обучения, когда работа над произношением строится как ступенчатый процесс с постепенным снятием фонетических трудностей, последовательным углублением и расширением отрабатываемого материала» [4, с. 20]. Для обучения фонетическим средствам общения выделяются три вида курсов: вводно-фонетический, сопроводительный и корректировочный курсы. Вводно-фонетический курс используется на начальном этапе обучения, он продолжается сопроводительным курсом и завершается корректировочным [5, с. 69].

В китайской методике преподавания русского языка традиционно не обращают достаточного внимания на фонетический аспект. В структуре преподавания русского языка фонетике обучают только во вводно-фонетической части. В учебном комплексе «Русский язык (Восток)» (8 томов) [3], по которому занимается большинство китайских студентов-филологов, обучение фонетике ограничивается вводно-фонетическим курсом в первом томе, со второго по восьмой том полностью отсутствуют фонетические упражнения, то есть нет ни сопроводительного, ни корректировочного курсов фонетики, что противоречит современной концепции обучения фонетике. Однако, по программе подготовки студентов-филологов по русскому языку в китайских вузах [6] после первого семестра первого курса обучения у них должны быть сформированы и автоматизированы слухопроизносительные навыки. Но по окончании обучения русскому языку китайские студенты-филологи демонстрируют несформированность слухопроизносительных навыков, что отрицательно сказывается на качестве речевой коммуникации на русском языке. Это свидетельствует о неэффективности традиционной китайской методики преподавания русского языка. В последние годы, немало китайских и российских ученых исследовали методику преподавания русской фонетики китайским учащимся, но никто из них не обратился к созданию сопроводительного курса фонетики, построенного на материале основного учебника по русскому языку для китайских студентов-филологов «Русский язык (Восток)-2», предназначенного для второго семестра первого курса обучения в китайских вузах.

Таким образом, мы считаем, что в настоящее время, существует острая необходимость и актуальность создания сопроводительного курса русской фонетики для китайских студентов-филологов. После нашего диссертационного исследования [2], мы пришли к следующим выводам – сопроводительный курс русской фонетики должен быть создан на следующих лингвометодических основах:

1) анализ требований к результатам обучения устной речи и фонетике, в частности, представленных в учебной программе по русскому языку для китайских студентов-филологов;

2) учет этнопсихологических особенностей китайских студентов, существенных при овладении русским языком вообще и фонетикой, в частности: а) высокий уровень мнемических способностей (запоминание, классифицирование); б) развитую интуицию; в) доминирующий зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти; г) активное использование аналогии, контекстуальной догадки;

3) сопоставление русской и китайской фонетических систем, анализ трудностей, возникающих у китайских студентов в процессе овладения русской фонетикой, и определение путей их преодоления, здесь важно не только выявление трудных звуков, ритмической организации слова, интонации, но и различных позиционных изменений русских звуков (редукция гласных, оглушение-озвончение, ассимилятивные процессы), что не изучается или недостаточно изучается на уроках русского языка в китайских вузах. Не менее важным является и рассмотрение произношения русских звуков в речи носителей наиболее распространенных китайских диалектов (У, Сян, Гань, Юэ, Мин, Хакка и Гуаньхуа). Ведь «в ходе освоения иноязычного произношения на речь китайца может оказывать интерферирующее воздействие не только фонетическая система литературного языка, но и фонетическая система его родного диалекта, причем последнее воздействие как воздействие первичной системы является доминирующим» [1]; 4) выявление и систематизация типичных для китайских учащихся фонетических трудностей на учебном материале «Русский язык (Восток)-2»; 5) разработка определенной структуры построения курса, принципы отбора учебного материала. Задания следует строить по определенной системе, которая представляет упражнения на произношение трудных звуков, сочетания звуков, ассимилятивные процессы, позиционные изменения звуков, ритмическую организацию слова и

словосочетания, передвижение русского ударения, интонацию различных высказываний; 6) запись материалов уроков сопроводительного курса и ключей к упражнениям на самостоятельную работу. Это связано с тем, что на уроках по русскому языку на фонетические упражнения можно отвести только 10-15 минут, которые проходят в виде фонетической зарядки на отработку наиболее трудного, с точки зрения фонетики, лексико-грамматического материала урока. Также важно для преподавателей дать методические рекомендации на определенные трудности русского произношения: как поставить трудные звуки, как объяснить разницу между определенными русскими звуками, чем отличаются русские и китайские звуки, какие могут быть ошибки для носителей определенных диалектов и какие рисунки, таблицы и схемы могут быть представлены и т.п.; 7) проведение учебного эксперимента – обучение китайских студентов русскому языку с учетом фонетических упражнений сопоставительного курса, которое покажет степень улучшения произношения китайских студентов, представит наиболее трудные аспекты фонетики русского языка для китайцев, над которыми необходимо продолжать работу и в корректировочном курсе русской фонетики на старших курсах.

Полученные результаты нашего диссертационного исследования подтвердили гипотезу, согласно которой включение сопроводительного курса фонетики в программу обучения русскому языку необходимо, что работа с материалом сопроводительного курса улучшает слухопроизносительные навыки китайских студентов и дает возможность сформировать полноценную коммуникативную компетенцию на русском языке

Литература

1. Дэн Цзе. Позиционные закономерности русской фонетической системы «в зеркале» китайского языка: Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01.– М., 2012. – 215 с.
2. Тань Яньцзе. Лингвометодические основы сопроводительного курса фонетики к учебнику «Русский язык (Восток)-2» для студентов-

филологов китайских вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.12. – М., 2017.– 242 с.

3. Ши Тецянь и др. Русский язык (Восток) 1-8. – Пекин: Изд. преподавания и исследования иностранных языков. 2008–2014 г. 史铁强等, 大学俄语 (东方) 1-8 册。北京, 外语教学与研究出版社。2008 – 2014年。

4. ШUTOVA M.H. Обучение фонетическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М., Рус. яз., 2003. – 304 с.

5. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Серия «Методы. Приемы. Результаты».– М.: Рус. яз., Курсы, 2012. – 783 с.

6. Учебная программа по русскому языку для студентов-филологов. 2-ое изд., – Пекин: Изд. преподавания и исследования иностранных языков. 2012. – 380 с. 高等学校俄语专业教学大纲, 2 版。北京, 外语教学与研究出版社, 2012, 380 页。

Tan Yanjie, graduate for Ph.D.degree of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL BASES OF CREATION OF ACCOMPANYING RUSSIAN PHONETICS FOR CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS

At present, for Chinese students of philology there is an acute urgency and the need to create an accompanying phonetics course, based on the material of the main textbook on Russian for them – «Vostok-2», intended for the second semester of the first year of study in Chinese universities. In our article, we summarized all the linguistics and methodological bases for creating such a course.

Keywords: *Chinese students-philologists; linguistics and methodological bases; the creation of an accompanying course of phonetics of the Russian language).*

Татаренко Наталья Николаевна, преподаватель, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», г. Белгород, Россия
novoselsevatnn85@mail.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена проблеме обучению иностранных граждан связной устной грамматически правильной монологической речи на этапе предвузовской подготовки. В данной статье рассматривается одна из форм организации занятий для формирования умения построения связной устной речи.

Ключевые слова: *развитие монологической речи; связная монологическая речь; иностранные студенты.*

Одной из самых актуальных проблем в обучении русскому языку как иностранному является проблема обучения иностранных граждан умению построения монологической речи. Как показывают наблюдения, у многих обучающихся недостаточно развита монологическая связная грамматически правильная речь. Это связано с тем, что построение монолога представляет собой одну из наиболее сложных форм связной речи, демонстрирующих все полученные и усвоенные знания на этапе предвузовской подготовки. Кроме того, совершенствование монологической речи у иностранных граждан играет огромную роль для их дальнейшего обучения в российских вузах.

Обучение иностранных граждан монологу начинается уже на элементарном уровне с освоения ими приемов построения более простой формы речи – диалогической, при которой

общение происходит посредством ответов на заданные вопросы, что способствует дальнейшему развитию монологической речи.

Т.Г. Винокур выделяет отличия монологической речи от диалогической. В построении монологического высказывания участвует только один человек, в отличие от диалогической речи монолог обладает большей логической последовательностью, также монологическая речь более объемна по сравнению с диалогической репликой. Любой монолог состоит из трех частей: вступления, середины и завершения высказывания [2, с. 240]. Исследователь определяет монолог как форму речи, образуемую в результате активной речевой деятельности, не рассчитанную на активную сиюминутную словесную реакцию [2, с. 240].

Обучение связной монологической речи начинается на основе диалога, когда заданные вопросы требуют распространенного ответа и/или рассуждения. Затем обучающиеся овладевают приемами построения простых описательных рассказов в устной и письменной форме. На данном этапе происходит формирование правильной связной речи. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1, с. 44]. Основной характеристикой связной речи является её понятность для собеседника.

Методическим средством, которое служит основой развития монологической связной речи, является текст, поскольку позволяет сделать речевую среду на занятии естественной, демонстрирует межуровневые связи лексики, морфологии и синтаксиса, дает возможность анализа содержательной и логико-композиционной сторон связной речи [3]. Эффективность работы над текстом зависит от правильного выбора методов и приемов презентации учебного материала и подготовленности обучающихся.

Примером организации занятия по русскому языку как иностранному, основной целью которого является развитие связной монологической речи обучающихся, на базовом

уровне может служить практическое занятие на основе адаптированного текста сказки Владимира Григорьевича Сутеева: Кто сказал «мяу». Преподаватель сообщает обучающимся тему и цели занятия, знакомит с новыми словами, объясняя толкованием значение каждого слова. На доске выписаны возможные незнакомые слова из текста:

двор, лапа, яма, мышонок, будка, коврик;

вдруг, наверное, строго;

поднимать – поднять, сниться – присниться, бежать – побежать / убежать / прибежать, бегать, лечь, прыгать – прыгнуть, копать – выкопать, испугаться, кричать – закричать, находить – найти, ловить – поймать.

Затем каждый обучающийся получает адаптированный текст, к которому отдельно прилагаются сюжетные картинки по сказке. Преподаватель предлагает прочитать одному из студентов данный текст, далее задает уточняющие вопросы для определения уровня понимания новой лексики. После прочтения сказки следует ряд лексико-грамматических упражнений, таких как: вставить необходимый пропущенный глагол, трансформировав его грамматически правильно; раскрыть слова в скобках, используя нужный падеж, продолжить предложения, опираясь на текст. Данные задания позволяют сделать вводимые лексические единицы активными, закрепить и автоматизировать в связной речи, развивать умение построения грамматически правильных высказываний.

Затем каждому студенту дается задание логически и последовательно разложить в ряд сюжетные картинки и составить мини-рассказы к каждой из них с использованием опорных слов. Обучающиеся при выполнении задания активно используют изученный грамматический и лексический материал, что способствует его актуализации и активизации в свободном общении. В качестве контроля обучающиеся по очереди озвучивают составленные описательные рассказы, при этом преподаватель комментирует и корректирует, слушающие дополняют и уточняют. В завершении студенты с опорой на картинки

кратко пересказывают весь текст, выделяя только значимые моменты.

Методика работы с картинками для иностранных студентов требует от педагога регулярности занятий. Именно систематичность данной методики заинтересует обучающихся выстраивать логически связную монологическую речь не только на занятиях, но и во внеаудиторной деятельности.

Таким образом, обучение иностранных граждан построению рассказов по серии сюжетных картинок способствует развитию связной монологической речи, внимания и мыслительной деятельности, стремлению понять содержание, также причинно-следственные, пространственно-временные, логические связи между событиями, изображенными на картинках.

Литература

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.
2. Винокур Т.Г. Монолог. Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп./ Гл. ред. Ю.Н.Караулов. – М.: Дрофа, 1998. – 240 с.
3. Камолова Муаззама Файзуллаевна. Совершенствование русской речи студентов неязыковых факультетов на материале учебного текста // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2016. – №4 (49). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-russkoy-rechi-studentov-neязыkovyh-fakultetov-na-materiale-uchebnogo-teksta> (дата обращения: 12.11.2017).

Tatarenko Natalia, teacher, Belgorod State Agricultural University Named After V. Gorin, Belgorod, Russia

METHODS OF STUDYING THE MONOLOGICAL SPEECH FOR FOREIGN CITIZENS WHO LEARNING RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of teaching foreign students the coherent oral grammatically correct, monological speech at the stage of pre-university preparation. This article considers one of the forms of organization of classes for the formation to get the ability to build coherent oral speech.

Keywords: *development of monological speech, coherent monological speech, foreign students.*

Титкова Светлана Игоревна, доцент ФПО МГУ
им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия

svetlana_titkova@mail.ru

Абдуреиму Гулимуре, преподаватель Илийского педагогического университета, Синьцзян-Уйгурский автономный район, КНР стажер
ФПО МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия

277537558@qq.com

НЕКОТОРЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

Специфика обучения русскому языку китайских учащихся в российских вузах определяется комплексом объективных факторов лингвистического, учебно-методического и социокультурного характера. Эти факторы необходимо учитывать не только при построении курса русского языка, но и при организации учебного процесса в целом.

Ключевые слова: *организационно-методический фактор; учебно-методическая специфика; учебная среда.*

В последние десятилетия отношения России и Китая имеют ключевое значение в китайской внешней политике. По мере углубления взаимодействия и партнерства между двумя странами непрерывно расширяются масштабы их сотрудничества в таких областях, как экономика, культура, военное дело, энергетика и т.д. В результате этого наблюдается неуклонный спрос на специалистов-русистов, что является основным стимулом для развития программ обучения русскому языку в Китае. По имеющимся данным, в настоящее время русский язык преподается более чем в 100 вузах, общее количество студентов-русистов уже превышает 20 тыс. человек, а общая численность преподавателей

русского языка в китайских вузах достигает 1000 человек. Следует, однако, отметить, что сегодняшние масштабы изучения русского языка по-прежнему несопоставимы с периодом 60-ых – 80-ых годов 20-ого века, когда русский язык изучали не только в вузах, но и в средних школах почти во всех регионах страны, тогда как сейчас он остался лишь в некоторых школах на северо-востоке, например в городах Харбин (провинция Хэйлунцзян) и Далянь (провинция Ляонин).

Неуклонно растущее число китайских программ дополняется множеством предложений по обучению китайских студентов русскому языку в российских вузах. Среди них есть программы как для студентов, начинающих учить русский язык в России, так и для тех, кто продолжает обучение после китайских вузов. Работа с китайскими учащимися имеет свою безусловную специфику, которую необходимо учитывать не только при разработке курса русского языка, но и при организации учебного процесса в целом. С этой целью полезно обратить внимание на некоторые сравнительные характеристики российской и китайской методик обучения русскому языку, чтобы с учетом выявленных особенностей эффективнее выстраивать тактику обучения данного контингента.

Говоря о китайской системе обучения важно обратить внимание на следующие ее организационные и методические особенности:

□ В одной группе могут обучаться студенты разных уровней: начинающие учатся вместе с теми, кто уже изучал русский язык в школе (хотя обычно таких студентов крайне мало).

□ Число студентов в группе достигает обычно 30–40 человек, и, как правило, они рассаживаются строго по рядам. Такая «линейно вытянутая» организация учебного пространства, с одной стороны, работает на поддержание авторитета преподавателей, но, с другой стороны, осложняет личностный контакт между преподавателем и студентами и не отвечает современному принципу обучения, который

провозглашает студента главным действующим лицом на занятиях.

□ В китайских вузах запрещено проводить урок вне аудитории, нельзя менять место занятия, если же есть такая необходимость, преподавателю нужно заранее написать заявление в деканат и получить разрешение.

□ В китайской образовательной системе учебник занимает наиболее высокую позицию и определяет как содержание урока, так и его структуру. Преподаватели используют утвержденные учебные пособия, полностью полагаясь на авторитет авторов и системность учебных материалов. Привычным является «линейный» принцип работы с учебником, т.е. механическое выполнение заданий и неукоснительное соблюдение их последовательности. Таким образом, и преподаватель, и студент находятся «в плену» у учебника: преподаватель строго следует инструкциям учебника, требуя от студента точного выполнения заданий и контролируя эту работу, он не обучает речевому общению, не имеет право вносить изменения и самостоятельно выстраивать стратегию и тактику обучения разговорной речи.

□ Занятия языком не сопровождаются и не дополняются изучением русской культуры. Так, например, в расписании учебных занятий второго и третьего курса факультета русского языка Синьцзянского университета отсутствуют такие предметы, как история России, русская литература, география и т.п.

Приведенные выше организационно-методические характеристики китайской системы обучения во многом объясняют особенности учебного поведения студентов, которые приехали в российские вузы. Китайские учащиеся не приучены самостоятельно анализировать материал и разбираться в проблеме, они привыкли следовать конкретным и подробным указаниям преподавателя. Им проще выучить текст наизусть, чем пересказать его своими словами или написать аннотацию и реферат. Они ориентированы на строгую дисциплину, жесткий контроль, высокую конкуренцию, готовы к большому объему домашней работы.

Однако, оказавшись вне привычной учебной среды – в Российской вузовской системе образования, где студентам предоставляется достаточно высокая степень свободы, китайские учащиеся в прямом смысле слова теряются. В России они имеют дело с абсолютно новой для них реальностью – добросердечными преподавателями, которые оставляют им на откуп не только выполнение домашнего задания, но и посещаемость, нестрогие ставят оценки, а иногда и вовсе их не ставят, разрешают переписывать тесты и пересдавать экзамены. Совершенно очевидно, что привыкшие к строжайшему контролю, китайские учащиеся не справляются с этой свободой и перестают усердно заниматься. Такому расхолаживанию способствует также накапливающееся непонимание грамматической системы русского языка и отсутствие речевой практики и общения во внеурочное время. В результате домашние задания выполняются формально, непонимание на занятиях перерастает в стойкое непонимание, социально изолированный образ жизни становится нормой, интерес и мотивация снижаются, а в результате – очень слабое владение языком после нескольких лет обучения в языковой среде: огромное количество ошибок, неумение корректно выразить самую простую мысль и непонимание речи носителей языка.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что описание всего лишь одной – организационно-методической – характеристики китайской системы обучения убедительно демонстрирует, насколько существенна специфика этого контингента учащихся и насколько важно изучать, понимать и учитывать ее в учебном процессе.

Titkova Svetlana, associate professor of Pedagogical studies department of MSU, Moscow, Russia

Abudureimu Gulimire, teacher of Yili Normal University, the Xinjiang Uygur Autonomous Region, China Intern of Pedagogical studies department of MSU, Moscow, Russia

SOME MANAGERIAL AND METHODOLOGICAL SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN IN CHINA

The specifics of teaching Russian language for Chinese students at Russian universities is determined by the complex of objective and subjective factors of linguistic, educational and socio-cultural nature. These factors need to be considered not only in building the course of the Russian language, but also in educational process in general.

Keywords: *managerial and methodological factor; teaching and methodological specifics; learning environment.*

Титова Жанна Николаевна старший преподаватель, Ивановская государственная медицинская академия, Иваново, Россия
zhulya1981@mail.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье уделяется внимание формам внеаудиторной работы с иностранными студентами на начальном этапе обучения. Раскрываются возможности внеаудиторной деятельности в решении воспитательных и коммуникативных задач. Особая роль отводится организации соревновательных и культурно-массовых мероприятий, которые повышают мотивацию в овладении иностранным языком.

Ключевые слова: *внеаудиторная деятельность, олимпиада, конкурсы чтецов, литературная гостиная, учебная экскурсия.*

Пользу внеаудиторной работы с иностранными учащимися трудно переоценить. Как правило, процесс адаптации к новой языковой и культурной среде происходит во время внеаудиторных мероприятий, которые приобщают иностранных студентов к истории, культуре, быту русского народа. Благодаря внеаудиторной работе углубляются познавательные интересы студентов, стимулируется развитие личностных качеств, расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение к миру.

Кафедра русского языка на базе Ивановской государственной медицинской академии ежегодно проводит ряд внеаудиторных мероприятий, многие из которых давно стали традиционными. Условно их можно разделить на два вида: соревновательные и культурно-массовые.

Соревновательные	Культурно-массовые
Конкурс чтецов	Новогодний вечер
Олимпиада	Масленица
	Литературная гостиная

Остановимся подробнее на соревновательных мероприятиях.

Конкурс чтецов организуется как творческий вечер, посвящённый какой-либо теме («Лирика о временах года», «Лирика о врачах» [2, 314], «Любовная лирика А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова»), либо юбилею известного поэта («Вечер, посвящённый 200-летию со дня рождения А.К. Толстого» и т.д.). При организации конкурса необходимо: выбрать членов жюри (например, декана по работе с иностранными учащимися, проректора по воспитательной работе, заведующих кафедрами, победителей прошлогодних конкурсов чтецов); подготовить дипломы первой, второй и третьей степени; разработать критерии, по которым жюри будет оценивать выступающих (правильность речи, её выразительность, артистизм); назначить ведущего конкурса чтецов; подготовить атрибуты к мероприятию (портреты, костюмы, музыкальное сопровождение и т.д.).

Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов первого курса носит также творческий характер. Задания, предлагаемые учащимся, направлены на развитие логического, ассоциативного и образного мышления. Приведём примеры некоторых из них.

Задание №1. Составьте новые слова из слогов и слов, к которым даны определения. Например: чело + сто лет.

Задание №2. Поясните, что обозначают следующие определения. Образец: Магазин, где продаются лекарства.

Задание №3. Иностранец написал диктант. Но он ещё плохо знает русские слова и допустил ошибки. Исправьте их. Запишите правильные слова. Например: Грач осмотрел больного.

Задание №4. Составьте и запишите небольшое стихотворение на заданные рифмы.

1) студент – пациент, учиться – лечиться;

2) урок – итог, любить – забыть.

До организации олимпиады должна пройти подготовительная работа со студентами: выполнение ряда подобных заданий, объяснения понятия олимпиады как соревнования, способствующего определению наиболее подготовленных и талантливых студентов.

При организации олимпиады необходимо: продумать тематику каждого задания, при составлении заданий ориентироваться на профессиональный модуль [1,173]; подготовить дипломы и призы для победителей.

Культурно-массовые мероприятия, проводимые кафедрой русского языка, ориентированы на творческое взаимодействие с обучающимися, на увеличение их активного и пассивного лексического запаса, на развитие интеллектуальной, эмоциональной и духовно-нравственной сферы. В этом аспекте важна организация таких праздников, как Новый год и Масленица, которые стали излюбленными мероприятиями среди иностранных студентов. Задача преподавателей в данном случае сделать праздники весёлыми, яркими, игровыми. Конечно, перед празднованием Нового года или Масленицы, ведётся тщательная ознакомительная работа. В специально разработанных текстах на данные темы даётся информация об истоках возникновения праздников, затрагиваются и частые вопросы, такие как: обычай наряжать новогоднюю ёлку, появление в новогодней традиции Деда Мороза и Снегурочки, оформление праздничного стола, понятие Старый Новый год. В текстах о Масленице особое внимание уделяется её игровому началу, традиции печь блины, Великому посту.

При организации Новогоднего вечера и Масленицы необходимо: подготовить костюмы Деда Мороза и Снегурочки; выбрать ведущих (например, преподаватель и студент) в образе Деда Мороза и Снегурочки; придумать или найти веселые конкурсы на артистизм («Ожившие вещи»), на быстроту, ловкость и меткость («Выдуй шарик из чашки»), гастрономические конкурсы («Достань конфетку»),

изобразительные конкурсы («Рисуем лицо») и т.д.; придумать или найти активные игры («Ручеёк», «Горячая картошка», «Разговор руками», «Фанты») и т.д.; подобрать музыкальное сопровождение конкурсов, новогодние песни.

Литературная гостиная – форма работы, предполагающая установку на развитие нравственно-эстетических ценностей учащихся, формирование языковой компетенции, языкового чутья, творческих способностей. Кафедра русского языка проводит литературную гостиную в двух вариантах:

1) Выразительное чтение наизусть стихотворений на заданную тему (например, «Стихи о России», «Лирика о ВОВ», «Литературная гостиная, посвящённая памяти Е. А. Евтушенко») + чтение своих произведений, либо исполнения авторских песен. Принимать участие в данном мероприятии могут не только иностранные, но и российские студенты, обладающие поэтическими и музыкальными талантами.

2) Выразительное чтение наизусть стихотворений на заданную тему + слушание произведений приглашённых ивановских авторов из литературного объединения «Основа».

Таким образом, данная форма работы создаёт все условия для самовыражения и самосовершенствования студентов, раскрывая эмоциональную сферу их личности.

При организации Литературной гостиной необходимо: тщательно продумать сценарий, подобрать декорации, костюмы, музыкальное сопровождение.

Не менее важной формой организации обучения являются экскурсии, призванные ознакомить студентов с различными памятниками истории и изобразительного искусства. Важнейшей особенностью учебной экскурсии является то, что студенты учатся наблюдать за предметами в непосредственной естественной обстановке. Это даёт возможность наиболее полно и ёмко познакомиться с культурой города, в котором они учатся, изучить музейную лексику.

Традиционными для кафедры русского языка стали экскурсии в Ивановский государственный историко-краеведческий музей имени Д.Г. Бурылина, в Ивановский

областной художественный музей, в Музей ивановского ситца.

Не менее интересной получается осенняя прогулка по городу, в ходе которой студенты знакомятся с монументами фабрикантов, меценатов города Иваново Я.П. Гарелина, Д.Г. Бурлыгина, а также с памятниками С.А. Есенину и В.И. Ленину.

Преподаватель проводит подготовительную работу со студентами к предстоящему мероприятию: читает мини-лекцию по теме экскурсии, даёт специальную лексику (живопись, графика, скульптура, портрет, пейзаж, натюрморт, колорист, батик, сюжетные зарисовки, творческое наследие и т. д.), определяет форму отчёта по результатам экскурсии. В процессе экскурсии студенты обязательно фотографируются и фотографируют объекты наблюдения, поэтому формой отчёта может быть специальный стенд с фотографиями, написание эссе о проведённом времени и о своих впечатлениях. При организации экскурсии необходимо: кратко ознакомить студентов с темой экскурсии, дать необходимую музейную лексику, подготовить задания для отчётности студентов.

Как видим, формы внеаудиторной воспитательной работы на кафедре русского языка Ивановской медицинской академии разнообразны. Каждое мероприятие по-своему раскрывает ту или иную сторону личности студента, углубляет и расширяет его знания, умения и навыки в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью. Активная внеаудиторная работа повышает не только уровень владения иностранным языком, но и способствует более успешному межличностному и межнациональному общению.

Литература

1. Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН. – 2012. – №3. – С. 173.
2. Титова Ж.Н. Творческий вечер «Лирика о врачах» в иностранной аудитории // Русский язык как неродной: новое в теории и методике:

материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / ред.кол.: М.С. Берсенёва. Вып.4. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 314.

Titova Zhanna Nikolaevna, senior lecturer, Ivanovo state medical Academy, Ivanovo, Russia

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The article focuses on the forms of extracurricular work with foreign students at the initial stage of training. Examines the opportunities for extracurricular activities in addressing the educational and communicative tasks. A special role organizing competitions and cultural events that enhance motivation in learning a foreign language.

Keywords: *extracurricular activities; competition; recitation competition; literary; educational tour.*

Тихомирова Елена Александровна, преподаватель, Университет
«Ла Сапиенца», Рим, Италия
olivierelena@tiscali.it

**ДИКТАНТ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ
ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
(из опыта работы на начальном этапе обучения
в итальянском вузе в первом семестре)**

В статье описывается нестандартный подход к диктанту как эффективному средству в обучении РКИ. Делается акцент на диктанте, используемом на начальном этапе обучения РКИ. Демонстрируется весь спектр имеющихся видов диктанта и указываются преимущества его использования при обучении РКИ по сравнению с другими средствами обучения.

Ключевые слова: *РКИ, диктанты, коммуникативный подход, начальный этап.*

Цель этой работы- представить диктант как ценное средство обучения РКИ и предложить пути его использования в эффективной и стимулирующей манере. Одной из самых актуальных проблем в совершенствовании методики обучения РКИ является поиск оптимальных средств, которые позволяют повысить языковую компетенцию иностранных студентов. Как показывают наблюдения диктанты играют очень важную роль при обучении РКИ, особенно на начальном этапе. Написание диктантов способствует выработке орфографических навыков и усвоению пунктуационных норм. Они также помогают развивать фонематический слух, навыки аудирования и письма, стимулируют запоминание изучаемого

материала (способствуют развитию зрительной и моторной памяти), совершенствуют практические навыки словарного запаса, синтаксиса, грамматики, чтения (в тот момент, когда автор диктанта анализирует свою работу или работу однокурсника). Диктанты оказывают неоценимую помощь преподавателю, помогая отслеживать прогресс учеников.

Как это ни парадоксально, диктант можно эффективно использовать в обучении говорению. Например, на первой лекции вводится следующая лексика: «Я не понимаю. У меня вопрос. Что значит...? Как по-русски...? Напишите/повторите, пожалуйста.» В результате с самого начала между преподавателем и студентами устанавливается хороший контакт, идет выход в коммуникацию, то есть налицо межличностное общение, которое является одним из принципов коммуникативного общения. Если в процессе написания диктанта у студентов возникают вопросы, он уже владеет необходимой лексикой, чтобы разрешить проблему, так как в результате многократного повторения фразы, которая мотивирована, вырабатывается автоматизм говорения. В дальнейшем, изучая грамматику и лексику, студенты с удивлением узнают, что фразы, которые они усвоили на первом занятии и которые у них уже заучены автоматически, отражают определенные грамматические аспекты русского языка, а многие возможные грамматические проблемы уже сняты. Таким образом соблюдается принцип устного опережения, который очень актуален при коммуникативном подходе в изучении РКИ. Готовя материалы диктантов, преподаватель не должен забывать об основных принципах современного обучения РКИ. Мы должны принимать во внимание коммуникативную направленность обучения, его функциональность, поэтапность и цикличность, коммуникативные потребности и индивидуальные особенности учащихся. Большое значение имеет интеграция всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма при их взаимодействии, а также учет языковой интерференции. Диктанты как упражнения позволяют обучать и

контролировать одновременно. Они широко используются как при обучении родному языку, так и иностранному. Но диктанты, используемые при обучении РКИ, должны иметь свою специфику, так как их цель состоит не только в контроле и оценке грамотности учащихся.

Диктанты имеют бесчисленные вариации, которые могут сделать процесс обучения более интересным и лично ориентированным для учащегося. В методической литературе разработаны и описаны различные типы диктантов. Остановимся на некоторых из них и начнем с самых традиционных форм диктантов, перейдя потом к описанию форм менее традиционных. Дословные или текстуальные диктанты могут быть предупредительными, когда преподаватель объясняет правило или семантику слов до начала записи, комментированными- объяснение в процессе записи, объяснительными- объяснение после записи. Такие диктанты могут быть буквенными, слоговыми, словарными, фразовыми, на базе словосочетаний или связного текста. Они могут писаться как зрительные, диктант дается с опорой на текст (они способствует развитию оперативной памяти), или слуховые- без опоры на текст. Фонетический диктант ставит своей целью формирование слухопроизносительных навыков, их коррекцию и совершенствование во всех видах речевой деятельности.

Выборочный диктант предусматривает выписку из текста диктанта только отдельных слов, словосочетаний или предложений в целях и задачах урока. Эти диктанты могут быть разной сложности. Выборочный диктант- довольно ценный вид упражнений, так как требует сознательного отношения к работе и исключает механическую запись, а так же за сравнительное короткое время студенты записывают большое количество слов, то есть идет расширение лексического запаса обучаемых.

Свободный диктант является переходным звеном от диктанта к пересказу и вырабатывает самостоятельность в передаче мыслей. В процессе записи могут быть заменены отдельные слова и фразы.

Творческий диктант существует в виде нескольких тренировочных упражнений творческого характера, выполняемых в процессе записи слов, предложений, текста. В зависимости от творческой задачи он может иметь разновидности. Например, текст читается с пропуском определений и задача студента найти место пропуска определений, подобрать и записать их. Творческие диктанты готовят студентов к изложению.

Самодиктант пишется как вид зрительного диктанта: текст, предназначенный для письма, воспринимается учащимся зрительно, запоминается, иногда подвергается анализу, затем записывается по памяти и проверяется самими учащимися по графическому тексту диктанта. Другой вариант – запись по памяти заученных наизусть прозаических или стихотворных текстов с последующей проверкой. Используется в качестве приема обучения орфографии, пунктуации и контроля навыков и умений письменной речи, развивает орфографическую зоркость.

Рассмотрим, какие виды диктантов и почему стоит использовать при обучении итальянских студентов. К сожалению, в римском университете «Ла Сапиенца» при очень небольшом количестве часов занятий 30-40 аудиторных часов в год и огромных группах до 70 студентов в аудитории невозможно использовать традиционные методики и часто приходится отходить от правил проведения диктантов. Имея перед собой многочисленную аудиторию, у преподавателя часто нет возможности индивидуально проверить каждую письменную работу, в этом случае очень эффективны самопроверка и самооценка работы. Диктант сплачивает аудиторию, создавая рабочую атмосферу, особенно, когда студенты получают задание проверить диктант в паре (развитие навыка чтения), обсудить разночтения и вместе найти правильный вариант при последующей проверке преподавателя. В итальянских вузах на первом курсе учатся не только итальянские студенты, но и русскоговорящие студенты, дети выходцев из бывших республик СССР, для которых русский язык может быть

родным- молдаване, украинцы, белорусы, не говоря о русских студентах. Было бы ошибкой не использовать их присутствие в аудитории для обучения аудированию. Студенты могут слышать в аудитории не только голос преподавателя, но и голоса и тембры других русскоговорящих, которые получают задание прочитать текст диктанта. Так как преподаватели РКИ в массе своей женщины, наличие русскоговорящих студентов мужского пола позволяет услышать и понять разницу между тембрами мужских и женских голосов в русском языке. Учебные пособия, используемые преподавателями РКИ в римском университете «Ла Сапиенца», это «Наше время», подготовленное авторским коллективом из МАДИ, и «Жили-были» Л.В. Политовой и Л.В. Миллер. Они не рассчитаны специально на итальянских студентов, поэтому прежде чем готовить текст диктантов, следует иметь четкую идею о возможной языковой интерференции итальянского языка в русском языке. Русский и итальянский языки принадлежат к различным языковым группам – романской и славянской. Разноструктурность языков (флективный и аналитический типы языков) обуславливает появление определённых трудностей у итальяноговорящих учащихся. Между тем сопоставительные исследования могут помочь преподавателю не только определить причину появления ошибок, но и акцентировать внимание на наиболее сложных для студентов темах.

На начальном этапе при обучении фонетике эффективны фонетические, буквенные, слоговые, словарные и фразовые диктанты, интонационные диктанты. Мы должны принять во внимание специфику русской фонетики, которая может представлять трудность для итальянской аудитории (редукция гласных, озвончение и оглушение согласных в зависимости от их позиции в слове, наличие свистящих и шипящих звуков, многие из которых отсутствуют в итальянском языке и заставляющих учащихся во всех ситуациях использовать только наиболее привычные для них фонетические формы). Как правило, эти формы являются

аналогами звуков родного языка. В свою очередь, преподаватели РКИ должны быть знакомы с итальянской фонетической системой, которая вызывает ошибки в русской фонетике. Например, согласные звуки в итальянском языке никогда не смягчаются перед гласными E и I. Итальянцы имеют тенденцию при произношении слов с согласным в конце слова (как правило иностранного происхождения), выделять конечный согласный в отдельный слог, что нарушает ритмику русских слов. Итальянская интонация, (которая, к сожалению, не ситематизирована в отличие от русской и часто варьирует в разных регионах) напряжённая и энергичная, отличается от плавной и мягкой русской интонации. В связи с этим целесообразно уделять больше внимания изучению русских интонационных схем и проводить интонационные диктанты. При изучении грамматики, лексики и орфографии на занятиях эффективны творческие диктанты- запись текста под диктовку с грамматическим, орфографическим изменением по заданию преподавателя. которые можно проводить даже в первый месяц обучения. Например, студенты слушают существительные в форме ед.ч., а пишут в форме множественного числа. На начальном этапе обучения у итальянских студентов возникают проблемы с некоторыми формами множественного числа существительных (человек- люди, ребенок- дети, дочь- дочери, сын- сыновья), так как они в единственном и множественном числе не являются однокоренными или созвучными. Затруднения может также вызвать орфография слов во множ. числе на шипящие и заднеязычные к, г, х и ж, ш. Снять эту проблему позволяет творческий диктант с заданием «употребите следующие слова во мн.ч.»:студент, студентка, этаж, нож, карандаш, ручка, подруга, письмо, море, ребенок, сын, дочь, человек, друг. Зачастую, творческие диктанты- это диктанты, где пропущены конструктивные единицы предложения. В этом случае студент должен сам заполнить пробел подходящими по смыслу и грамматике словами или фразами. На элементарном уровне обучения можно вводить творческие

диктанты с формулировкой «напишите слова на месте пропусков». Например: Меня зовут.....Я учусь в.....Я изучаю.....Я живу в.....Такой творческий диктант преследует несколько целей. Он дает возможность закрепить лексику по теме «Рассказ о себе» и дает выход в монологическую речь, способствует отработке предложного падежа существительных.Он позволяет лучше усвоить семантику глаголов «учиться» и «изучать», так как полисемичной итальянской лексеме «studiare» соответствует, как минимум 4 лексемы в русском языке. А преподавателю этот диктант помогает проверить знание глагольного управление глаголов учиться (где?) и изучать (что?). Хотя в таком диктанте студент должен дописать только несколько слов, это позволяет ему видеть, что он уже в состоянии строить простейшие высказывания и стимулирует дальнейший процесс обучения.

Следующий выборочный диктант помогает усвоению грамматической темы «род существительных». Например, студенты слушают слова и пишут их в три колонки : он, она и оно. Учитывая интерференцию итальянского языка, можно в список слов, которые обычно изучаются на первых уроках, типа: друг, подруга, школа, письмо, внести слова, которые могут вызвать трудности как проблема, программа, планета (в итальянском языке их орфография схожа с русским, но они мужского рода), названия русских городов Петербург и Москва, так как названия всех городов в итальянском языке женского рода.

Восстановительные диктанты позволяют использовать для повторения любой пройденный материал темы. Они часто базируются на речевых ситуациях и лексических темах, изучаемых на уроках. Например, после изучения грамматической темы «Имя прилагательное» и лексической темы «Мой город» можно предложить студентам диктант «Петербург» с заданием вставить на место пропусков прилагательные по следующей модели: «Петербург-.....город, он не очень.....Здесь есть.....улицы и

.....проспекты.улица Петербурга- Невский проспект». В этом случае диктант может использоваться в целях обучения студентов навыкам языковой догадки. Этот же диктант можно записать с заданием «восстановите текст по выписанным на доске словам». Впоследствии этот совсем небольшой текст можно дать в форме свободного диктанта, когда студентам предоставляется право записывать текст не дословно, а с некоторыми изменениями, сохраняя основное содержание. Таким образом он позволяет выработать самостоятельность в передаче мыслей, способствует обогащению лексики ученика и составляет переходное звено от диктанта к изложению. Такой тип диктанта помогает студенту уже на начальном этапе написать небольшое сочинение по теме «Мой родной город». Восстановительные диктанты могут быть использованы и при формировании навыков аудирования, когда студент получает задание закончить предложения из прослушанного текста и написать их.

В качестве самодиктанта в первом семестре можно использовать рифмованные фразы, которые как фонетическая гимнастика читаются уже на первом уроке, (лексика этих фраз эквивалентна итальянской и легко понятна итальянским студентам, а незнание грамматики компенсируется жестами преподавателя, что способствует языковой догадке аудитории). Они повторяются сначала с опорой на текст. Студенты обычно с большим энтузиазмом повторяют эти фразы каждый урок в разном темпе и на третьем уроке декламируют их уже без опоры на текст: «Я- профессор, ты спортсмен, он- банкир и бизнесмен. Кто она? Она- Лариса, балерина и актриса». После очередного хорового проговаривания этого упражнения студентам предлагается записать его по памяти, а потом проверить себя по тексту. Как дополнительное задание можно предложить сверить результаты записи с другими студентами и попробовать найти их ошибки, и только после этого проверить текст вместе с преподавателем. Учитывая, что диктант пишется после многократного прочтения и проговаривания этих

«ритмов», студенты могут с легкостью анализировать свои ошибки.

Подводя итог, можно сказать, что диктант представляет собой полезный и гибкий вид деятельности в преподавании РКИ, является важным и эффективным средством обучения РКИ, действенным инструментом контроля знаний у студентов. Различные виды диктантов формируют у студентов навыки и умения речевой компетенции, способствуют бессознательному мышлению, тренируют практические навыки всех аспектов речевой деятельности, создают непринужденную атмосферу и атмосферу сотворчества.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить.-М.:Рус.яз.,2004.-255с.
2. Дергачева Г.И.,Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе-М.:Рус.яз.,1986.-239с.
- 3.Царевская И.В., Володина М.С. Диктант как ценное средство обучения иностранному языку. Журнал Современные наукоемкие технологии . 2016 №8 (часть 1). С.154.

Tikhomirova Elena Alexandrovna, Lecturer, “La Sapienza” university, Roma, Italy

DICTIONATION AS ADDITIONAL TOOL USED IN TEACHING RFL INCLUDING ELEMENTS OF COMMUNICATIVE APPROACH (based on working experience with beginners in an Italian university in the first semestre)

The article describes the non-standard approach to dictation as an effective tool in teaching RFL. The focus is on the dictation used at the beginners level of teaching RFL. The whole spectrum of available types of dictation is demonstrated and the advantages of its use are indicated in the teaching of RFL in comparison to other teaching aids.

Keywords: *RFL, dictations, communicative approach, beginners level.*

Тихомирова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь
alena.tikhomirova@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ НЕКОРРЕКТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВАЛЕНТНОСТЕЙ СЛОВА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТАХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Обучение пониманию естественной письменной речи входит в задачи преподавания русского языка как иностранного. Тексты социальных сетей позволяют изучать неформальное речевое поведение современников. Тексты Facebook'а показывают редкость корректного и частотность недостаточного и избыточного заполнения валентностей.

Ключевые слова: *неформальная коммуникация, presupпозиции, поверхностно-синтаксический фрейм*

Обучение пониманию естественной письменной речи входит в задачи преподавания русского языка как неродного. Размещенные в социальных сетях тексты позволяют преподавателю РКИ вместе со студентами изучать речевые практики участников коммуникации.

Русскоязычная часть сети Facebook – место неформального общения представителей среднего класса. Опубликованные в сети тексты, как и тексты устной естественной речи, характеризуются непринужденностью, неофициальностью, опорой на известную коммуникантам экстралингвистическую ситуацию и непрофессиональностью исполнения. Многие участники общения осознают неканоничность речевой ситуации, однако обычно не обращают внимания на различия между непосредственной и опосредованной интернетом коммуникацией, рассказывают о

чувствах и событиях в личной жизни и переносят навыки устного межличностного общения на взаимодействие в группах.

Особая задача преподавателя РКИ – объяснить обучаемым современные речевые тактики, показывая заполнение слотов в поверхностно-синтаксическом фрейме высказываний. Фрейм представляет собой валентные связи слотов – субъектно-предикатные отношения и отношения зависимых слов. Структура высказывания включает валентные связи слотов и определяет понимание сообщения адресатом. В прототипическом случае семантические и синтаксические актаны глагольных лексем находятся в отношении взаимодозначного соответствия [1]. Однако такое заполнение валентностей характерно лишь для обдуманного письменного текста. Даже корректно заполняя слоты, пользователи используют необычное соединение слов: До Америки в Настиной биографии случилась Англия (здесь и далее во всех примерах сохраняем орфографию и пунктуацию авторов).

Строго логичное объединение компонентов высказывания и текста в целом свойственно научному стилю, поэтому вызывает у читателя почтение к его автору и убеждает адресата в необходимости принять точку зрения уважаемого человека: в кампании Собчак присутствует мысль, что голосовать нужно как бы за нее, но не за нее лично, а за те ценности, которые она отстаивает. Тут есть подмена понятий. Голосование за ценности – это, по существу, не экспрессивное, а инструментальное поведение. В соответствии с общей логикой инструментального поведения оно имеет смысл только тогда, когда претензии данного кандидата на власть рассматриваются как правдоподобные. На убеждение адресата работает и использование адресантом характерное для спонтанной коммуникации объединение способов выражения цепной и параллельной связей высказываний в сообщении.

Ю. И. Левин объяснил функции нарочитых нарушений принципа соответствия синтаксических и семантических

валентностей [2]. В нашем материале приблизительно 700 высказываний с некорректной валентностью из ленты новостей Facebook'a. Мы анализируем только тексты без пометы редактирования, потому что они отражают навыки естественной письменной и устной речи.

Вначале рассмотрим типичные случаи незаполнения валентности. Аннулирующие преобразования условно нейтрального описания ситуации исключают из сообщения часть положения дел (например, время или место события, его некоторых участников и т.п.). Устная разговорная речь ситуативно-тематически обусловлена, поэтому лакуны естественны и пропущенный компонент угадывается собеседником.

Адресанты часто пропускают глагольный предикат, который восстанавливается адресатом благодаря тематике поста: ему будет не только больно. Ему будет и сверх-витаально, и всякие горки-качели, и переосмысление себя и своего отношения к вам. Много чего. Еще чаще опускаются важные слоты при предикате: Песков становится тихим интеллигентом. Внушает. – Что или кому внушает? С какой целью? Об этом автор умалчивает, предполагая одинаковое с адресатом знание как действительности, так и способов проявлять чувство юмора. Авторы, ориентируясь на общие с собеседниками пресуппозиции, выстраивают антитезы, опуская основание для противопоставления: Наш регион приближается к эпидемии по времени, но не по числу заболевших.

Частотны в комментариях (и не только) номинативные предложения, задача которых не сообщить о наличии чего-либо, а дать оценку названной предыдущим контекстом ситуации: Зоо фашизм, отвращение (комментарий к посту о гекконе в упаковке хлеба). Оценочную функцию конструкции актуализирует избыточное заполнение наречиями степени: 19 октября, очень вечер.

Валентность может быть избыточной. Опираясь лишь на посты в социальной сети, исследователь не может корректно выявлять фингирующие и индефинитизирующие

преобразования. Мы отмечаем обусловленную желанием воздействовать на эмоции адресатов частотность модальных преобразований, благодаря которым в описание ситуации «входят» оценки, мнения, общие у адресанта и адресата пресуппозиции. В комментариях на Facebook'е наблюдаем избыточное использование наречий, которые должны убеждать адресата в компетентности автора: ... это достаточно удачно подобранная колоритная цитата. Иногда наречия выполняют функцию оценки и убеждения в правоте автора: ... я четко поняла, что я не должна физически туда возвращаться. В текстах наблюдаем «лишние» предлоги, которые, по мнению автора, уточняют фрагмент ситуации: Вроде ж с нидерландским нет проблем в плане выживаемости.

Анализируя тексты СМИ, О. Б. Сиротина отметила, что пропадает и грамматическая норма размещать слова, не нарушая их связей [3]. Несмотря на эту тенденцию, именно порядок слов в речи интеллигентов актуализируется: ... жить в стране, где есть только две темы для разговоров. Первая, – что нет денег, а вторая, – что денег нет. Авторы «обыгрывают» важность порядка слов в высказывании: – Сережа, а ведь Боря был в последнем Зоином классе. – Пушкин был предпоследним в своем)))

Как показывают тексты Facebook'а, носители среднелитературного речевого типа изменяют представления о литературной норме, поэтому вслед за В. Г. Костомаровым и О. Б. Сиротиной можно говорить о группах текстов, формируемых под действием конструктивно-стилевых векторов в определённой среде общения. У пользователей Facebook'а отступления обусловлены размытостью нормы литературного языка в их сознании и пониманием возможности нарушать нормы в неофициальной коммуникации.

Усвоение дискурсивных «норм» расширяет представление изучающего русский язык как неродной о русской лингвокультуре, коммуникативных ходах русскоязычных собеседников и дает им возможность прогнозировать поведение в различных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Типы соответствия семантических и синтаксических актантов / Ю. Д. Апресян // Проблемы типологии и общей лингвистики. – СПб., 2006. URL : <http://www.philology.ru/linguistics2/apresyan-06.htm>. Дата обращения 12.10.2012.
2. Левин Ю. И. Истина в дискурсе // Левин Ю. И. Избр. труды. Поэтика. Семиотика. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 645–675.
3. Сиротинина О. Б. От кого зависит судьба русского языка? // Русская речь. – 2007. – Январь-февраль. – С. 44-50. URL : <http://dlib.eastview.com/browse/doc/11629956>. Дата обращения 12.10.2011

Tikhomirova Elena Alexandrovna, candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian Language, Belarusian State University., Minsk, Belarus

TRAINING UNDERSTANDING THE IMMEDIATE USE OF FILLING OF VALENCIES IN THE CONTEMPORARY TEXTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Learning to understand natural written speech is the part of the tasks of teaching the Russian language as a foreign language. The texts of social networks allow studying informal speech behavior and values of our contemporaries. The texts of Facebook show the rarity of the correct and the frequency of deficient and redundant filling of valencies.

Key words: *informal discourse, presuppositions, surface syntactic frame.*

Тихоненко Елена Викторовна, Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Республика Беларусь
belrus@bsmu.by

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Расширение экспорта образовательных услуг в последние десятилетия вошло в число наиболее важных приоритетов государственной политики Беларуси. Для ее реализации под патронажем БООПРЯИ были разработаны и изданы «Модели образовательных стандартов по русскому языку как иностранному», «Типовая программа по русскому языку как иностранному для слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений», Министерством образования утверждена «Сетка часов аудиторных занятий по РКИ». Всё это явилось единой нормативной базой и послужило унификации учебного процесса иностранных граждан во всех учреждениях образования.

В последнее пятилетие активно развивается новое направление – обучение иностранных граждан на английском языке. Появление англоязычных групп в вузах Республики Беларусь прежде всего обусловлено объективной необходимостью для успешной конкуренции на рынке образовательных услуг того или иного учреждения образования, повышением его имиджа и престижа и, безусловно, экономической выгодой.

На сегодняшний день процесс обучения иностранных студентов на английском языке испытывает ряд проблем:

1. Отсутствие единой системы обучения на подготовительном отделении: не разработаны и не утверждены единая нормативная база организации учебного процесса на английском языке, типовой учебный план, сетка часов аудиторных занятий по РКИ, распределение и выбор итоговых контролей по годам обучения. Отсутствие единых организационных подходов привело к тому, что учебные планы разных вузов существенно разнятся. Для англоязычных групп каждый вуз вырабатывает свои учебные программы и планы самостоятельно. Даже в вузах одного профиля встречаются различия в учебной нагрузке по русскому языку.

2. Неопределенная роль русского языка в системе англоязычного обучения: количество аудиторных часов в учебных планах по русскому языку как иностранному и английскому языку в различных вузах варьируется от 240 до 800 часов. Таким образом, студенты разных вузов имеют неодинаковый уровень владения русским языком, что значительно осложняет их обучение на продвинутом этапе.

3. Отсутствие единой системы оценивания уровня подготовки: студенты, отчисленные из одного вуза, могут переходить в другой, где требования ниже, что рано или поздно приведет к ослаблению позиций как отдельного вуза, так и государства в целом.

4. Недостаточная языковая подготовка. К сожалению, иностранные граждане, обучающиеся в Республике Беларусь, редко демонстрируют высокий уровень владения английским языком, что может сказаться на качестве подготовленных специалистов.

5. Недостаточное методическое обеспечение. Актуальное направление в преподавании русского языка как иностранного в англоязычных группах требует разработки новых методических решений.

Для оптимизации образовательного процесса иностранных слушателей, обучающихся на английском

языке, необходимы скоординированные действия на республиканском и вузовском уровне. На наш взгляд, необходимо решение следующих тактических задач:

1. Создание и утверждение единых организационных подходов и учебно-методического обеспечения подготовки иностранных граждан, обучающихся на английском языке.

2. Унификация учебных планов, где обязательной дисциплиной по всем направлениям обучения и основным языком является русский язык, необходимый студенту в различных условиях языковой коммуникации и поддержания необходимых социальных контактов. В качестве средства обучения данного контингента учащихся выступает английский язык, уровень владения которым должен быть близок к родному. В связи с этим целесообразно исследовать опыт европейских стран, где существует единое требование: иностранные граждане, принимающиеся в учреждение образования на обучение, уже должны быть достаточно хорошо подготовлены для восприятия учебного материала на языке преподавания. На основании этого считаем невозможным зачисление студентов в англоязычные группы с недостаточным уровнем владения английским языком, а введение интенсивных курсов английского языка в учебные планы вузов Беларуси нерациональным. В целом можно выделить два главных фактора, способствующих успеху образовательного процесса на английском языке:

– проведение вступительного тестирования по английскому языку с проходным баллом, определяющим уровень знаний как «выше среднего» или «высокий».

– повышение квалификации преподавателей, стажировки с целью усовершенствования английского языка, организация обмена опытом, открытые занятия, взаимное рецензирование пособий.

3. Разработка единой системы оценивания и контроля, создание системы сертификационного тестирования.

Таким образом, новые направления в области образовательных услуг требуют разработки качественно нового методического обеспечения учебного процесса,

обновления и модернизации учебных планов, создания нового поколения УМК с учетом современных подходов к обучению РКИ.

Опыт Белорусского государственного медицинского университета в организации образовательного процесса на подготовительном отделении англоязычных групп может быть интересным и полезным в разработке учебно-методического обеспечения других вузов. Для зачисления слушателей в группу подготовительного отделения БГМУ с английским языком обучения иностранному гражданину необходимо сдать тестирование для определения уровня владения английским языком. Тестирование осуществляется кафедрой английского языка системно. Иностранец зачисляется при оценке «5» и выше. Учебный план для англоязычных групп включает дисциплины: русский язык, английский язык, химию, биологию и физику. Учебная нагрузка по профильным дисциплинам соответствует Типовой программе по русскому языку как иностранному для слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений биологического, медико-фармацевтического направления (химия – 150 ч., биология – 150ч., физика – 90 ч.). Учебная нагрузка по русскому языку (748 ч.) позволяет учащимся достичь уровня минимальной коммуникативной достаточности, а по английскому языку (150 ч.) – овладеть профессионально ориентированным модулем.

Желающим поступить на 1 курс БГМУ предлагается пройти совместную межвузовскую итоговую аттестацию, на основании которой абитуриент получает сертификат и по результатам которой участвует в конкурсе. С одной стороны, совместная аттестация позволяет разработать единую систему оценивания между вузами, с другой – произвести качественный отбор иностранных абитуриентов.

В заключение отметим, что качество и спектр образовательных услуг, высокий научно-педагогический потенциал учреждений образования привлекают иностранных граждан. Отдельные вузы, учитывая новые

потребности, пытаются самостоятельно урегулировать вопросы организационного характера, но рынок образовательных услуг, стремящийся к расширению и укреплению международных позиций, требует комплексного подхода к решению нормативно-правовых, методических и финансовых проблем.

Tikhonenko Elena Victorovna, Belarusian state medical University, Minsk, Republic of Belarus

THE EDUCATIONAL PROCESS OF FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENTS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE REPUBLIC OF BELARUS: CONDITION, PROBLEMS, PROSPECTS

Туремуратова Анар Рзабаевна, ЛШГ №24, Актобе, Казахстан
utarartek66@inbox.ru

Ниятова Калима Тажгалиевна, СОШ № 1, Актобе, Казахстан
niyatovakt@mail.ru

ПЕРЕХОД НА ОБНОВЛЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается актуальная проблема организации практической деятельности учащихся, ориентированной на результат. Современный учитель должен уметь отбирать наиболее эффективные педагогические технологии для реализации этих целей, разрабатывать методы обучения и индикаторы мониторинга и оценки прогресса в достижении ожидаемых результатов. Обновленная программа соответствует таким запросам при обучении русскому языку и способствует развитию читательских умений.

Ключевые слова: *организация практической деятельности учащихся; эффективные педагогические технологии; читательские умения.*

Процесс становления в Казахстане новой системы образования ориентирован на мировое образовательное пространство. Он сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходят изменения в инновационном подходе подготовки учебных материалов нового поколения, изменение их функций и способов использования в образовательной практике.

Качественное изменение образования невозможно без формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе, нового отношения к ученику. Переход к новой школе без соответствующей подготовки

учителей, методистов и руководителей школ был бы преждевременным, и реализовать на практике новые теоретические идеи без осмысления принципиально новых целей и задач, содержания и технологии обучения, новой формы оценивания было бы неправильным. Соответственно, осуществляется курсы повышения квалификации педагогов с учетом нового компетентностно-ориентированного обновленного содержания образования, транслируя лучший опыт внедрения новых подходов к обучению и методике преподавания.

Переход на обновление содержания образования предъявляет новые требования к кадровому ресурсу: подготовка педагогов к работе в рамках компетентного подхода к образованию, обеспечение педагогов здоровые сберегающими технологиями, формирование готовности работать в условиях существенно возросшей индивидуализации образовательного процесса. Именно поэтому педагогу необходима готовность к восприятию методологии и содержания обновленного ГОСО среднего общего образования, к изменению программного и методического обеспечения образовательного процесса, к изменению целей и способов педагогической деятельности [1].

Сегодня каждого педагога интересуют вопросы: – В чем разница обновленного содержания образования отныне действующего? – Изменяются ли подходы к организации образовательного процесса в школе?– Что означает понятие «образование, ориентированное на результат»?– В каком направлении и как должен готовиться учитель к обновленному содержанию образования?

И решению данных вопросов должны способствовать именно ИПК. Благодаря целенаправленной работе АО «НЦПК «Өрлеу» совместно с МОН РК и АО «НИШ», многие учителя прошли курсы повышения квалификации педагогических кадров по предмету «Русский язык» в школах с казахским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. Теперь нам необходимо систематизировать данный опыт

и максимально распространить и довести его до учителей республики [2].

Программа курса по русскому языку в школах с казахским языком обучения направлена на формирование и развитие коммуникативной деятельности (говорения, слушания, чтения и письма). Программа поддерживает развитие практического применения коммуникативной компетенции учащихся и языковых навыков в различных сферах и ситуациях, которые необходимы для сотрудничества и взаимопонимания в многонациональном обществе. Изучение русского языка позволяет учащимся использовать языковые навыки в реальной жизни, чтобы получать, выбирать, обрабатывать и создавать необходимую информацию, соответствующую коммуникативным целям. Программа русского языка как второго направлена на:

- приобретение знаний о единицах языковой системы, правилах их сочетания, функционирования, навыках и умениях конструирования синтаксических структур в соответствии с нормами русского языка;
- обогащение словарного запаса учащихся коммуникативно-актуальной лексикой и фразеологией русского языка;
- развитие навыков слушания, чтения, говорения, письма, необходимых для общения в бытовой, учебной, социокультурной и официально-деловой сферах жизни;
- развитие коммуникативности за счет ролевых игр в рамках тем общения;
- понимание и осознание ценностей культуры казахского, русского и других народов.

При планировании уроков русского языка в школах с казахским языком обучения учителю необходимо определить способы активизации мыслительной деятельности учащихся, поддерживать мотивацию в обучении и развивать языковые навыки, следует определить этапы уроков, в которых происходит деятельность по оцениванию [3].

Важно понимать, что преподавание и учение – не два

отдельных вида деятельности, а связанные элементы одного процесса. Чем больше учителя понимают, как происходит учение и каким образом можно улучшить свою практику преподавания, тем больше он способствует эффективности обучения. Благодаря некоторым крупным исследованиям обнаружилось, что наиболее эффективными в повышении успешности учеников являются следующие стратегии:

- активное обучение (например, когда учащиеся действительно выполняют задания и реализуют практические навыки);
- обратная связь (например, дискуссия об обучении, включающая в себя предоставление личного мнения, которая может происходить либо между сверстниками, либо между учителем и учащимся);
- укрепление уверенности (например, использование похвалы для мотивации и придания уверенности учащемуся);
- качество обучения (например, планирование для широкого круга дифференцированных заданий).

Учителю русского языка необходимо:

- создавать позитивную атмосферу обучения, вовлекать всех учащихся;
- воспитывать у учащихся уверенность, ответственность, активность и направлять на самоанализ, рефлексию и инновационную деятельность;
- использовать эффективные методы преподавания, направленные на развитие навыков учащихся;
- организовывать, управлять и планировать групповую (фронтальную или работу в малых группах), индивидуальную, парную или коллективную формы работы, эффективно использовать материалы, ресурсы и дополнительные материалы для проведения запланированных уроков, согласно установленным целям;
- использовать простой, понятный язык для объяснения ученикам идей, для инструктирования, в использовании подсказок, в разъяснении значений слов и похвале учеников;
- наблюдать за учениками и предоставлять обратную связь [4].

С целью качественного обновления содержания программ курсов методисты нашей школы проводят работу по изучению и внедрению зарубежного опыта повышения квалификации по применению технологии развивающего обучения на основе системного подхода, изучению опыта внедрения дуальной системы обучения, организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательных школ, технологии Smart-обучения. Поставлены новые приоритеты в организации и внедрении обновленной программы:

- необходимо двигаться к одному типу школ, которые на высоком уровне обеспечат преподавание на трех языках.
- все дети должны уметь свободно общаться на трех языках, понимать друг друга и иметь доступ к передовым мировым знаниям.
- новое содержание школьного образования предполагает ввести в планы уроков учителей казахского, русского, английского языков сквозные темы, основанные на принципе спиральности.

Что это такое? Это темы идентичные, похожие, они изучаются на трёх языках одновременно.

Например, лексическая тема, в младших классах «Моя Родина», она отрабатывается на уроках казахского языка, русского языка, английского языка.

Эти стратегии в методике преподавания казахстанского образования необходимы. Они позволяют нашим ученикам овладеть определенной лексикой, помогает выразить ее на трёх языках уже в младших классах, а такие параллели устанавливаться будут и с другими предметами. И по спирали этот процесс обучения будет усложняться с каждым годом.

Можно уже представить, какими подготовленными станут в будущем наши выпускников. Они не только будут понимать, и говорить на нескольких языках. А также смогут овладеть в будущем научно-терминологической лексикой, не только родного и русского языков, но и английского языка.

Им откроются двери в самые лучшие университеты, наши и мировые. Будут иметь доступ к передовым мировым

знаниям. Знание языков – это объективная необходимость, продиктованная временем!

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионализма педагога, без которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства и, как следствие, нового высокого качества образования [5].

Литература

1. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предмету «Русский язык» в школах с казахским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования РК. Программа повышения квалификации учителей. Второе издание

2. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предмету «Русский язык» в школах с казахским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования РК. Руководство для учителя.

3. Интернет-источник <http://nis.edu.kz/ru/edurenew/renewinfo/>

4. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях Республики Казахстан в 2014-2015 учебном году Инструктивно-методическое письмо. – Астана, 2014

5. Учебная программа по предмету «ИКТ» (в рамках обновления содержания среднего образования). Начальная школа - Астана, 2014

Niyatova Kalima Tazhgalievna, middle School of General education №1, Aktobe, Kazakhstan

Turemuratova Anar Rzabaevna, Aktobe, Kazakhstan

TRANSITION TO UPDATED EDUCATION CONTENT

In this article the actual problem of the organization of the practical activities of students, results-oriented. Modern teacher must be able to select the most effective educational technology for the realization of these goals, to develop teaching methods and indicators for monitoring and assessing progress in achieving the expected results. Update The program of satisfying such requests in teaching Russian language and contributes to the development of reader's abilities.

Key words: *organization of practical activities of students; effective pedagogical technologies; reading skills.*

У До, преподаватель русского языка, Сычуаньский университет
иностраннных языков, Чунцин, Китай
wkdny@mail.ru

ОПЫТ РАБОТЫ С ЛИРИЧЕСКИМ СТИХОТВОРЕНИЕМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья посвящена вопросу использования русской художественной литературы в преподавании РКИ китайским студентам на примере лирики А.А.Ахматовой. Именно с помощью чтения и анализа художественных текстов иностранные учащиеся могут ближе познакомиться с миром русского языка. Несмотря на то, что у русских и китайцев разные языковые картины мира, обеим культурам присущи схожие ценности.

Ключевые слова: *РКИ, А.А. Ахматова, лирическое стихотворение.*

История преподавания русского языка в Китае насчитывает уже более 300 лет. На сегодняшний день изучение русского языка в Китае очень престижно, так как у России с Китаем тесные дипломатические отношения, что требует взаимного адекватного и глубокого знания языка и культуры. В Китае проводятся огромное количество программ, нацеленных на развитие изучения русского языка. Освоение языковой картины русского мира, понимание основ русской национальной жизни играет очень важную роль в преподавании РКИ китайским учащимся, помогает учащимся овладеть языком еще лучше.

Когда представители двух культур (в данном случае русской и китайской) смогут понимать тексты на иностранных языках правильно, ассоциативно и глубоко, это будет способствовать развитию обоих народов, взаимообогащению их культур и языков.

Следует отметить, что преподавание художественных текстов имеет целью воспитание нравственно ориентированной личности в системе традиционных ценностей через постижение идей и художественных образов в литературе, стремление к идеалу, творческое восприятие жизни. Именно с помощью чтения художественных текстов иностранные учащиеся воспринимают русскую культурную жизнь, могут войти в мир русского языка, постичь характер русского человека, его душу, содержание его поступков.

Одним из авторов русской литературы Серебряного века, поэзия которого хорошо известна китайцам, является Анна Андреевна Ахматова.

Современники признавали, что именно Ахматовой после смерти Блока бесспорно принадлежит первое место среди русских поэтов. До Ахматовой история знала много женщин-поэтесс, но только ей удалось стать женским голосом своего времени, женщиной-поэтом вечного, общечеловеческого значения. Именно она впервые в русской литературе явила в своем творчестве универсальный лирический характер женщины. Ее стихи связаны с временем, с жизнью русского народа. Когда она писала их, она жила теми ритмами, которые звучали в героической истории того времени. Любовная лирика Ахматовой сильно отличается от лирики других поэтов. Ахматова очень смело раскрыла свой внутренний мир, рассказала нам тайну; она пишет в сочетании со своим личным опытом, подчеркивает трагический процесс в любви, эмоциональный конфликт. Поэзия Ахматовой имеет много напряженности в сюжете и начинается с расходящегося сюжета, который зачастую является наиболее важным до разрешения кульминации.

А.А. Ахматова известна китайцам не только из-за того, что ее называли «Луной русской поэзии», но и потому что она перевела классическую китайскую поэзию на русский язык. Ее переводческая работа познакомила русский народ с великими высокохудожественными переводами произведений Цюй Юаня, стихотворений Ли Бо и Ли Шанъиня. Знакомство

с этими произведениями помогает понять культурные и национальные особенности русской и китайской поэзии.

Изучение философско-любовной лирики помогает китайским учащимся освоить языковую картину русского мира, понять основы русской национальной жизни. На примере стихотворения А.А. Ахматовой «Мне голос был...» мы рассмотрим, как может строиться аудиторная работа над поэтическим текстом.

А.Ахматова.

Мне голос был. Он звал утешно,
Он говорил: “Иди сюда,
Оставь свой край глухой и грешный,
Оставь Россию навсегда.
Я кровь от рук твоих отмою,
Из сердца выну черный стыд,
Я новым именем покрою
Боль поражений и обид”.

Но равнодушно и спокойно
Руками я замкнула слух,
Чтоб этой речью недостойной
Не осквернился скорбный дух.
Осень 1917 г.

В начале занятия преподаватель может предложить сформировать у учащихся фоновые знания, объясняя условия создания стихотворения:

Стихотворение А.А. Ахматовой «Мне голос был...» написано в суровом для России 1917 году. В это время, в эпоху коренных политических и социальных событий, перед многими интеллигентами встал жизненно важный вопрос: «Как отнестись к революции? Остаться в России, в неизвестности или уехать за границу и не рисковать?» Некоторая часть учёных, деятелей искусства сделала выбор в пользу последнего решения. Но остальная часть интеллигенции приняла мужественное решение остаться с

Россией в годы суровых испытаний. В их числе и была А.А. Ахматова. На эту тему написано её стихотворение «Мне голос был. Он звал утешно».

Модель диалога преподавателя со студентами

1. «Мне голос был. Он звал утешно...» Китайским студентам, скорее всего, непонятна уже первая строка. Все слова кажутся ясными, но они не могут догадаться, о каком «голосе» идет речь. Преподаватель может спросить: чей это голос? Кто разговаривает с автором? Возможна ли такая же ситуация в китайской культуре или жизни? Скорее всего, ответ будет неточный.

Комментарий преподавателя:

Когда человек стоит перед выбором, он напряженно размышляет: по какому пути идти? И тогда ему слышится некий голос, который как будто советует или подсказывает, как нужно поступить. В русской культуре это может быть или голос Бога, или во сне человек слышит или видит другого человека, который пытается что-то подсказать. Это может быть святой человек, например, русские люди верят святителю Николаю Чудотворцу, который помогает в трудных обстоятельствах и часто является во сне.

Героиня Ахматовой стоит на таком распутье, во время гражданской войны она не знает точно, где находится правда и какой путь выбрать.

2. Как зовет этот голос? Что значит «утешно»?

В работе с иностранцами часто приходится делать лексические этюды со словообразовательным и смысловым комментарием.

Преподаватель может спросить, какие слова с корнем «теш» им известны?

Возможный ответ: утешать, тешить, потеха.

Комментарии преподавателя:

Глагол «тешить» имеет 2 основных значения: 1) успокаивать, умиротворять, приводить душу в порядок; 2) веселить, развлекать (сравни *потеха, потешать*). Можно спросить студентов: Какое из двух значений используется здесь?

Ответ: конечно, первое. Этот голос должен успокоить и показать правильный путь.

3. Куда «голос» звал поэта?

Строка «Он говорил: иди сюда...»

Возможный вопрос: сказано ли здесь, куда зовет этот голос?

Предполагаемый ответ:

Нет, не сказано. Ясно только, что это голос не отсюда, он – с какой-то другой стороны. Это поясняют следующие строки:

«Оставь свой край глухой и грешный,

Оставь Россию навсегда»

4. Вопрос: Что предлагает сделать этот «голос»? Скажите своими словами. Преподаватель может предположить, что студенты поймут не все слова, а только самые простые: оставь, свой край, Россию, навсегда. Они могут сказать своими словами:

Покинуть Родину, уехать за границу.

5. Как вы думаете, что значат слова «*край глухой и грешный*»?

Комментарий: *глухой* – буквально человек, который не слышит. Но здесь смысл переносный.

Вопрос: какой смысл вкладывается в слово «*глухой*»?

Это край, земля, где не слышны или куда не доходят голоса цивилизации, культурной жизни. Поэтому русские говорят: *глухая деревня, глухая провинция*. Россия для некоторых европейцев до сих пор представляется таким «глухим» краем.

Грешный – от слова грех. Вопрос: что значит *грех*?

Грех – это ошибка, вина, проступок, который связан с нравственным или духовным состоянием человека. Поскольку революция принесла много «грехов» и страданий на русскую землю, автор называет свой край «грешным».

6. Почему так важна строка «оставь Россию навсегда»?

Предполагаемый ответ:

Потому что это - кульминация мысли автора. Самое главное – это то, что таинственный голос предлагает оставить Россию **навсегда**.

7. Что ответил автор? Как относится к этому предложению?

Руками я замкнула слух, чтоб этой речью недостойной, не осквернился скорбный дух.

8. Почему автор так поступила?

Это сильная любовь к Родине.

Несмотря на то, что у русских и китайцев разные языковые картины мира, у них есть некие общие национальные особенности: сильная любовь к своей Родине; способность найти выход даже в самой сложной ситуации; сильный характер, который никогда не сдаётся, даже женщина, считающаяся «слабым» полом, также имеет силы, чтобы побеждать, когда это нужно.

Литература

1. Ахматова А. Сочинения в двух томах – Москва: Цитадель, 1996.
2. 汪介之, 阿赫玛托娃等诗人与中国诗歌文化//俄罗斯文艺 –2002–(03) 17-21

Wu Duo, teacher of the Russian language, Sichuan University of Foreign Languages, Chongqing, China

EXPERIENCE WORKING WITH A LYRIC POEM IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the use of Russian fiction in the teaching of RCTs to Chinese students on the example of the lyrics of AA Akhmatova. It is through the reading and analysis of artistic texts that foreign students can become more familiar with the world of the Russian language. Despite the fact that Russians and Chinese have different language pictures of the world, both cultures share similar values.

Keywords: *Russian as a foreign language, A. Akhmatova, lyrical poem.*

Усатенко Марина Николаевна, старший преподаватель ФГБОУ ВО Ивановская государственная медицинская академия, Россия
mary.usatenko@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье речь идет об использовании информационно-коммуникационных технологий во внеаудиторной работе с иностранными учащимися. Освещаются цели информационно-коммуникационных технологий. Автор обращает внимание на повышение мотивации иностранных учащихся к обучению.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии; учебный процесс; внеаудиторная работа.*

Обучение в современном вузе невозможно представить без применения инновационных технологий. [2,с.300] Одним из видов инновационных технологий являются информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются: компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Использование ИКТ в учебном процессе, бесспорно, играет важную роль. Психолог Е.И. Машбиц (доктор психологических наук, почетный академик Академии педагогических наук Украины) в ходе исследований психологических закономерностей и механизмов учения и обучения отмечает существенные преимущества

использования компьютера в обучении перед традиционными занятиями:

1. Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности.

2. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию студентов

к обучению. Мотивация повышается за счет применения адекватного поощрения правильных решений задач.

3. ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

4. Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения. Компьютеры позволяют строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений.

5. ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

6. Компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии. Обучающая программа дает возможность обучающимся наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи,

на котором сделана ошибка, и исправить ее.[1,с.11]

Процесс обучения русскому языку как иностранному невозможно представить без внеаудиторной работы, роль которой трудно переоценить. На кафедре русского языка Ивановской государственной медицинской академии проводится немало внеаудиторных мероприятий, которые способствуют формированию таких важных и необходимых иностранным обучающимся умений как: умение общаться в многонациональной среде, быть толерантным, умение выступать на публике, навык выразительного чтения. Расскажем о некоторых мероприятиях, при проведении

которых используются компьютерные технологии. [3,с.227]

Традиционно осенью проводится тематический Конкурс чтецов, как правило, посвященный творчеству русских поэтов либо памятной дате

из истории России. Конкурс чтецов имеет формат литературно-музыкального вечера. Осенью 2016 г. преподавателями кафедры русского языка был организован и проведён Конкурс чтецов на тему «Я люблю тебя, Россия!».

В Конкурсе чтецов принимали участие иностранные студенты 1- 4 курсов, а также обучающиеся подготовительного отделения. Студенты читали стихотворения известных русских писателей: А.С. Пушкина, С.А. Есенина, В.И. Лебедева-Кумача и др. Выступления участников сопровождалось презентациями, видео слайдами и музыкой.

В конце декабря для обучающихся подготовительного отделения преподаватели кафедры организуют Новогодний вечер. В роли Деда Мороза и Снегурочки, а также других сказочных персонажей выступают иностранные обучающиеся. Исполнение студентами стихотворений о зиме, о новогоднем празднике украшают слайды, показывающие неповторимую красоту зимней природы России. Под музыкальное сопровождение студенты принимают участие в конкурсах, играх, и, конечно, водят хоровод вокруг наряженной ёлки, исполняя новогоднюю русскую песню «В лесу родилась ёлочка».

В апреле на кафедре проходит традиционный Конкурс презентаций «Особенности национальных этикетов». Данный конкурс пользуется большой популярностью у иностранных студентов. Ведь каждому хочется рассказать о традициях и обычаях своей страны! В апреле 2017г. в конкурсе приняли участие иностранные студенты 1-го и 2-го курсов, а также обучающиеся подготовительного отделения. Ребята интересно и увлечённо описывали достопримечательности и красоту природы Туркменистана, монгольские и африканские праздники, особенности африканской моды, природу Азербайджана, традиции и устои Вьетнамской семьи и многое другое. Выступление

студентов было украшено великолепными иллюстрациями презентаций и видео слайдов.

Формат внеаудиторного мероприятия в отличие от практического занятия и лекции в аудитории (с их строгими рамками) позволяет добиться повышения мотивации и интереса к обучению, улучшения эмоционального состояния учащихся, развития творческих способностей.

Литература

1. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

2. Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе //Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 299–309. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-299-309.

3. Усатенко М.Н. Роль электронных презентаций Microsoft Power Point в оптимизации учебного процесса // Международный научно-практический семинар «Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного пространства»: Сборник статей. Москва, 2017. Издательство: Московский городской педагогический университет. С.227-230

Usatenko Marina Nikolayevna, Senior lecturer, Ivanovo State Medical Academy, Russia

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR WORK WITH FOREIGN STUDENTS

The article focuses on the use of information and communication technologies in extracurricular work with foreign students. Highlights the goals of information and communication technologies. The author draws attention to the increasing motivation of foreign students to learn.

Key words: *Information and communication technologies; educational process; extracurricular work.*

Усенко Ирина Юрьевна, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
i.usenko@spbu.ru

О КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

В статье представлено размышление о возможностях разработки типовых моделей речевых актов, направленных на выражение тех или иных интенций, с точки зрения их грамматического наполнения.

Ключевые слова: *обучение грамматике, коммуникативный подход, речевой акт, интенция.*

В основе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам лежит тезис о том, что «содержание обучения должно определяться природой общения, а не грамматикой» [1, с. 28]. Вместе с тем, «владение языком как средством общения обязательно включает знание грамматики» [там же]. Грамотное соотнесение грамматического материала с коммуникативной целью обучения представляет собой одну из важных задач, которая по-прежнему оставляет для методистов и преподавателей-практиков возможности творческого поиска. По выражению Л.В. Щербы, грамматика «не дана нам в непосредственном опыте и наблюдении» [7, с. 75]. Как гармонично и эффективно соединить изучение морфологии и синтаксиса с задачами общения?

Основной коммуникативной единицей обучения методисты называют коммуникативно-речевой акт, который выступает как «структурная единица общения» [2]. В качестве ведущих характеристик коммуникативно-речевого акта английский философ Дж. Остин выделил иллокутивную функцию (F) и пропозицию (P), обобщенно представляя их

в виде формулы F(P) [4]. Иллокутивная функция речевого акта, реализующаяся в интенции, и пропозициональное содержание, отражающее предметную ситуацию действительности, обуславливают его языковое оформление.

Пропозициональное содержание непосредственно выражается при помощи соответствующих лексико-грамматических средств. Сложнее вопрос о взаимосвязи интенций и грамматики. По мнению некоторых исследователей, «интенции говорящих несомненно являются областью грамматики» [8, с.. 262]. Другие учёные, в частности, М.Н. Вятютнев, полагают, что интенции не могут считаться предметом грамматики, поскольку «между интенциями и средствами её выражения нет прямой зависимости» [1, с. 53], однако в коммуникации бывает «совпадение семантики языковых средств с интенциями говорящих» [Там же]. Ряд исследователей выделяют типовые лексико-грамматические модели вербализации тех или иных интенций [6].

В данной статье мы предлагаем опыт построения моделей речевых актов на примере речевого акта *предположение*. Как показывают результаты анализа речевых продуктов иностранцев, сдающих субтест «Говорение» в рамках государственного теста II сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным, выражение так называемых ментальных интенций (*предположение, мнение, оценочное суждение, сравнение* и др.) нередко вызывает сложности и сопровождается достаточно большим количеством ошибок. Мы проанализировали 152 аудиозаписи задания «Интервью», требующего от тестируемого участия в диалоге-беседе, посвященной обсуждению актуальной общественно-значимой проблемы. На основе анализа ответов тестируемых разрабатывались предлагаемые модели.

Д.И. Изаренков при описании коммуникативного намерения разграничивал «общее содержание потребности» и «конкретное содержание потребности» [3]. В соответствии с этим, мы выделили в составе общего интенционального смысла *предположения* две разновидности (а следовательно—

и две разновидности коммуникативного акта): *предположение-прогноз* (прогнозирую то, как будут развиваться события в будущем) и *предположение-фантазия* (предполагаю, как я действовал(а) бы при определённом условии).

Рассмотрим модель реализации коммуникативного акта *предположение-прогноз*. Содержательно-смысловая тактика реализации этой интенции определяется коммуникативной задачей: *прогнозирую то, как будут развиваться события в будущем*. Эту коммуникативную задачу можно передать при помощи ключевой формулы данного речевого акта: *что будет развиваться как*.

В ключевой формуле намечаются определённые речевые и языковые маркеры. Так, необходимо использовать лексико-грамматические средства для реализации трёх содержательных компонентов: 1) обозначить субъект развития; 2) описать развитие с помощью адекватных лексических средств и представить его характер с помощью корректного образования видовременных глагольных форм; 3) охарактеризовать направление развития событий с помощью качественных синтаксем.

Для выражения каждого из описанных компонентов можно использовать вариативные лексико-грамматические средства. Идея изменения, развития ситуации может быть выражена с помощью разных лексико-грамматических моделей (в зависимости от характера проблемы, от предмета обсуждения). Приведём некоторые из них: 1) *что будет развиваться как? (быстро/динамично/активно/медленно)*; 2) *уровень чего? будет повышаться/понижаться*; 3) *решение проблем будет каким? (благоприятным/неблагоприятным)*; 4) *перспективы чего? будут какими? (положительными/отрицательными)*; 5) *состояние чего улучшится/ухудшится*.

Анализ приведённых лексико-грамматических моделей позволяет выделить набор операций, которыми говорящий должен владеть при их оформлении и употреблении: образование глагольных форм простого и сложного будущего

времени, образование форм от глаголов с –ся и их употребление, употребление наречий образа действия, образование и употребление темпоральных синтаксем. Представим вышесказанное в виде таблицы.

Модель речевого акта *предположение-прогноз*

Частный интенциональный смысл	Предположение-прогноз
Ключевая формула	Что будет развиваться как
Речевые образцы и лексико- грамматические модели	<ul style="list-style-type: none"> - что будет развиваться как? (быстро/ динамично/активно/медленно) - уровень чего? будет повышаться/понижаться - решение проблем будет каким? (благоприятным/неблагоприятным) - перспективы чего? будут какими? (положительными/отрицательными) - состояние чего улучшится/ ухудшится
Операции и элементы языковой системы	<ul style="list-style-type: none"> - образование глагольных форм простого и сложного будущего времени - образование форм от глаголов с –ся и их употребление - употребление наречий образа действия

Как отмечают методисты, определённая грамматическая форма должна быть «маркирована» в сознании человека конкретной речевой функцией [5, с. 118]. Это маркированность обуславливает успешность не только операции выбора лексико - грамматической модели, но и операции её грамматического оформления [там же].

Представляется, что разработанные по аналогичному алгоритму модели речевых актов, содержащие разноуровневые лексико-грамматические единицы, необходимые для выражения

конкретного коммуникативного намерения, могут использоваться в качестве средства управления организационно-методической деятельностью преподавателя: служить ориентиром при создании циклов уроков и учебных пособий по говорению, а также базой для разработки специальных схем, непосредственно управляющих речевой деятельностью учащихся.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.
3. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – М.: Русский язык, 1986. – 154 с.
4. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. XVII. Под ред. Городецкого Б.Ю. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Икар, 2007. – 480 с.
7. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. – 3-е изд., исправленное и дополненное – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.
8. Parret H. Discussing Language. – The Hague -ParisMouton, 1974. – 428 p.

Usenko Irina Yurievna, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING

This paper analyses the ways of working out typical models of speech acts and their grammar content.

Key words: *grammar teaching, communicative approach, speech act, intention.*

Фадеева Ирина Анатольевна доцент кафедры РКИ,
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
fadeeva.ia@dvfu.ru

РУССКИЕ СТИХИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В докладе рассматриваются особенности оценки русских поэтических текстов китайскими студентами. Анализируется ценностная составляющая выбора. Предлагаемые к рассмотрению материалы могут служить методическим базисом структурирования культуроцентричных учебных курсов.

Ключевые слова: *методика русского языка как иностранного; чтение художественного текста; поэтический текст; восточная ментальность.*

Проблема выбора художественного текста в рамках курсового обучения, когда учебная программа не столь жестко регламентирует образовательный процесс, во многом может быть решена, если есть встречный интерес со стороны аудитории. К сожалению, идеальных условий обучения не существует, особенно в современных условиях информационного потока, порождающего почти полный отказ от медленного вдумчивого чтения. Между тем, духовных и образовательных запросов никто не отменял, и анализ таких запросов во многом определяет стратегии построения культуроцентричных курсов для иноязычной аудитории. Мы предлагаем оценить те послылы, которые транслирует преподавателю учебный класс.

В нашей практике работы в условиях корейско-китайского приграничья основная аудитория, безусловно, представлена, в первую очередь, китайцами, небольшим процентом корейцев и только редкими вкраплениями других национальностей. Предлагаемый к обсуждению материал

получен нами в ходе чтения методического курса «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного» магистрантам с уровнем владения русским языком В-1, реже В-2. Такой уровень владения языком обусловлен тем, что набор в магистратуру является договорным и не учитывает данных вступительного тестирования. Основной контингент представлен выпускниками китайских университетов северных провинций. При этом часто бакалавриат имеет не филологическую, а лингвистическую направленность, что во многом объясняет специфику литературоведческой и культурологической подготовки обучаемых.

В ходе выполнения учебных заданий студентам предлагалось выбрать произведения русской литературы, которые, на их взгляд, были бы интересны их соотечественникам, делалась обратная работа – китайские произведения для русских, готовились лингвокультурологические комментарии к текстам, стилистический комментарий. Курс прослушали 2 группы студентов – 39 человек. Ниже мы рассмотрим, каким же представляется китайскому магистранту интересный русский поэтический текст (курсивом выделены выдержки из работ магистрантов, написание сохранено).

Общая картина следующая: стихи А. С. Пушкина предложили семь человек, три текста – «Зимнее утро»; С. А. Есенина – семь человек, из них четыре раза – «Белая береза под моим окном...»; А.А. Ахматова – пять текстов, повторов нет; по два раза прозвучали М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, М.И. Цветаева. Единичны – В.Ф. Ходасевич, А.А. Блок («Незнакомка»), В.В. Маяковский («Прозаседавшиеся») К.М. Симонов («Жди меня»), Е. А. Евтушенко («Хотят ли русские войны») и др.

Стихотворение А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет...» является одним из самых важных пушкинских текстов для представителей культур АТР, о чем свидетельствует, например, сеульский памятник Пушкину с этим стихотворением на постаменте: «Поэт хотел нам рассказать, что в жизни существует много трудностей, но

светлое будущее пройдёт, мы должны надеяться на будущее». Есть оно и в школьных учебниках Китая, учится наизусть наряду с «Я вас любил...». Выбирая этот текст для прочтения, магистрантка дает следующее пояснение: «Так как между переводом и исходным стихотворением существуют нюансы, учащиеся хотят изучать исходное стихотворение, знать, как поэт его написал, испытывать чувство поэта». Безусловно, при выборе текста для чтения в иноязычной аудитории критерий «знакомство с оригиналом» может учитываться, если языковые возможности группы позволяют увидеть стилистические особенности авторского языка.

Помимо названного критерия здесь явно звучит посыл «воспитательной ценности текста». И по этому параметру к нему тесно примыкает, с точки зрения китайской ментальности, стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус»: «В результате изучения данного стихотворения можно воспитывать в студентов любовь к свободе, смелость преодолеть трудности, пробуждать надежду на успехи (например, в их процессе изучения русского языка), что приносит пользу каждому».

Характеризуя особенности стихотворения «К морю», другая магистрантка обращает внимание на политическую направленность текста, проникновенность, лирическое настроение, высокую эмоциональность, фонетическое мастерство. При этом следует заметить, что приводится перевод текста А.С. Пушкина на китайский язык, и весь анализ значительно акцентирован на борьбе с тиранией. Это свидетельствует о том, что текст подробно разбирался в китайской аудитории. При этом сама магистрантка делает такой интересный вывод: «Третья часть – «Прощай же, море! Не забуду» – передаёт голос сердца Пушкина к прощанию с морем, тосковании о море и стремлении к морю.» Собственно, студенты, обучающиеся во Владивостоке, всегда акцентируют свой интерес именно на море, на природной красоте и чистоте. Поэтому можно предположить, что девушка, выбирая текст, руководствовалась еще и своими

чувствами, своим отношением к морю. Критерий выбора может быть обозначен как «личностный интерес, совпадение системы ценностей».

Одним из важных нам показалось основание для выбора стихотворения С. А. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу...»: «Я выбрала это стихотворение, потому что это явное проявление отношения поэта Есенина к жизни, и я ценю такое отношение. Кроме того, в стихотворении употребляются красивые слова, описание русской природы и выражении чувств прекрасно объединяются и составляют единое целое. В нём много элементов русского народа, через которые студенты могут пытаться понять русскую душу». Так, в работе был озвучен еще один критерий – «отражение русской ментальности», что является еще более значимым, если не основным при формулировках запросов на художественный текст представителями восточной культуры.

При анализе стихов А. Ахматовой почти все сказали, что про любовь понятно всем студентам: «Стихотворения Ахматовы краткие, отличаются выразительностью». Но если понимание стихотворения «Сжала руки под темной вуалью...» затруднений не вызвало: «В этом стихотворении Ахматовы показывается картина, в которой расстаются женщина и мужчина, может быть в темной ночи, ветер холодный. Они глубоко любили друг друга, но не знают почему-то она хотела расставаться с ним, поэтому чувства сложные, совмещаются горе, сожаление, отчаяние, забота и т. д.», то смысл стихотворения «Звенела музыка в саду/ Таким невыразимым горем...» был понят не до конца: «В конце стихотворения героиня выразила благодарность, что возвышает ее дух. Поскольку она находит в себе силы поблагодарить за эту встречу: «Благослови же небеса:/ Ты первый раз одна с любимым». Критерий, выделяемый нами – «обсуждение общечеловеческих ценностей».

«Жди меня, и я вернусь...» К.М. Симонова отвечает критерию «историчности художественного текста», когда через литературное произведение мы демонстрируем значимые культурные события страны изучаемого языка.

Сухой язык истории для иностранца оставит за рамками эмоциональной сферы многое из того, что носителями культуры введено в круг непреложных ценностей, что не раз демонстрировали беседы со студентами, например, о Великой Отечественной войне. Поэтому выбор таких текстов особенно значим в рамках структурирования учебного курса: «В данном стихотворении пишется о том, что во время войны мальчикам приходилось расстаться со своим любимыми. Изучая это стихотворение, учащиеся знают историю войны России, понимают, такие многие люди пожертвовали жизнью для защиты своей Родины. Когда 9-ого мая учащиеся смотрят парад и слышат это стихотворение, они могут глубоко понимать горе, смелость народа России и важность мира».

На общем фоне классических текстов, оцениваемых студентами «о русской природе, о том, что чувствует человек, о воспитании личности», выбор стихотворения В.В. Маяковского «Прозаседавшиеся» может показаться странным. Но обучаемый так объясняет свой интерес: «Китайские студенты больше знакомы с лирикой, а это стихотворение представляет новую тему, новый сюжет... Мне кажется, есть необходимости представить его китайским читателям». Собственно, прозвучал тот главный запрос, который, на наш взгляд должен реализовывать русский педагог в иноязычной аудитории – дать новое, познакомить со всем многообразием русской культурной традиции.

Литература

1. <http://rupoem.ru/>

Fadeeva Irina, Associate Professor, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

RUSSIAN VERSE IN THE CHINESE AUDIENCE

The report examines the peculiarities of the evaluation of Russian poetic texts by Chinese students. The value component of the choice is analyzed. The materials proposed for consideration can serve as a methodological basis for structuring culture-centered training courses.

Keywords: *the methodology of Russian as a foreign language; reading of artistic text; poetic text; eastern mentality.*

Фан Цянь, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия
fangqian1989627@mail.ru

ОПЫТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ТРУДНОСТЕЙ, ИСПЫТЫВАЕМЫХ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ УСЛОВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Статья посвящена проблеме прогнозирования трудностей, которые испытывают китайские студенты при изучении русских условных конструкций. В основе исследования лежит предположение о том, что эти трудности во многом обусловлены различиями условных конструкций русского и китайского языков. Исследование показало, что причинами этих трудностей могут быть более богатый репертуар средств выражения условия в русском языке и более сложная семантика условных конструкций.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; опыт прогнозирования; трудности; китайские студенты; изучение условных конструкций.*

Обучение иностранных студентов-филологов грамматической стороне русской речи, в том числе и способам выражения условных отношений, остается одной из актуальных, но в то же время сложных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Что касается разработки этноориентированных методик, то система обучения способам выражения условных отношений в русском языке до сих пор ещё не представлена в них с достаточной полнотой и строгостью с точки зрения её восприятия и усвоения китайскими учащимися, для которых выражение условия средствами русского языка является большой проблемой.

В лингвистической и лингводидактической литературе выделяются два аспекта исследования трудностей, с которыми сталкиваются изучающие неродной язык: 1) исследование ошибок учащихся; 2) прогнозирование ошибок на основе сопоставления явлений двух языков [7, с. 47-47 306-309]. В данном докладе остановимся на втором аспекте и рассмотрим трудности, которые могут испытывать китайские студенты при изучении русских условных конструкций, используя данные сопоставления русского и китайского языков. Примеры будут приводиться преимущественно из научных текстов, главным образом текстов лингвистической тематики, значимых для студентов-филологов.

В русском языке в отличие от китайского существуют разнообразные способы выражения семантики условия. Так, например, в нем обнаруживаются предположно-падежные конструкции, выражающие в простом предложении условие каких-либо действий:

– наличие каких-либо факторов (*при + П. п., при наличии + Р. п.*): **При образовании новых слов из имеющихся в языке корней и аффиксов также появляется немало омонимов** [4, с. 32];

– отсутствие каких-либо факторов (*без + Р. п., при отсутствии + Р. п.*): ... **без этих картин собирательный образ русской женщины был бы неполным** [1, с. 150];

– зависимость от каких-либо факторов (*в зависимости от + Р. п.*): **В зависимости от положения фонемы по отношению к другой фонеме, к ударению или к месту в слове различаются сильные и слабые позиции фонемы** [4, с. 148];

– учет каких-либо факторов (*с учетом + Р. п.*): **С учетом логической структуры различают индуктивные гипотезы, гипотезы по аналогии, гипотезы из неправильных дедукций** [3, с. 31].

В китайском языке аналогичные способы выражения условия в простом предложении отсутствуют. Значения приведенных русских конструкций *при + П. п., при наличии + Р. п., без + Р. п. и при отсутствии + Р. п.* выражаются при

помощи союзных сочетаний: 如果... 就... (если ..., то ...), 在... 情况下 (когда ...), 如果没有... 就... (если нет..., то ...), 在缺少... 情况下... (когда отсутствует ...) и др. При переводе конструкции *в зависимости от* + Р. п. на китайский язык используют предлог 根据, 依据; а при переводе конструкции *с учетом* + Р. п. глагол 考虑到 (учесть). Например, *С учетом логической структуры* 考虑到逻辑结构. Это позволяет предполагать, что русские предложно-падежные конструкции со значением условия могут вызывать особые трудности у китайских студентов, что необходимо учитывать в процессе обучения.

Отсутствуют в китайском языке и деепричастные обороты, что также может вызывать трудности у студентов, но главное даже не в этом, а в том, что в русском языке эти обороты могут выражать не только условное, но и другие обстоятельственные значения [5, с. 186]. Приведем два примера: *Количественное числительное один, употребляясь с существительным, согласуется с ним в роде, числе, падеже* [4, с. 212]; *Будучи языком богослужебных книг, старославянский язык вначале был далек от разговорной речи* [4, с. 62]. В первом предложении деепричастный оборот выражает условно-временное значение, во втором – причинно-следственное.

Эти различия могут быть причинами трудностей понимания и употребления указанных условных конструкций в русских текстах, причем показателями этих трудностей являются не только ошибки, но и то, что китайские студенты в своих письменных текстах стараются избегать употребления предложно-падежных конструкций и деепричастных оборотов, заменяя их сложноподчиненными предложениями с союзом *если*. По нашим наблюдениям, предложно-падежные конструкции со значением условия, особенно конструкция *при* + П. п., все же иногда встречаются в текстах, написанных китайскими студентами, деепричастные же обороты в них почти не встречаются.

Употреблению сложноподчиненных предложений с придаточными условия способствует то, что простые предложения с указанными предложно-падежными конструкциями и деепричастными оборотами легко в них трансформируются, и китайские студенты на занятиях по практической грамматике обучаются этим трансформациям (*Учитывая особенности словообразования паронимов, можно выделить следующие группы [4, с. 55] = Если учитывать особенности словообразования паронимов, можно выделить следующие группы*). Преподаватели предлагают им и задания на трансформацию сложноподчиненных предложений с придаточными условия в простые предложения с предложно-падежными конструкциями или деепричастными оборотами. Однако в своих текстах китайские студенты используют для выражения условия в основном сложноподчиненные предложения с союзом *если*, и это позволяет считать, что способы выражения условия в простом предложении они не усваивают или их усвоение недостаточно прочное. Выбор сложноподчиненных предложений с союзом *если*, несомненно, обусловлен тем, что это один из наиболее типичных случаев выражения условия в китайском языке, где для выражения условных отношений используют союзы или союзные сочетания (*如果...就..., 既然...就...* и другие) [6, с. 136].

Одной из причин трудностей усвоения русских условных конструкций китайскими студентами является синтаксическая синонимия. Так, например, характерные для разговорной речи предложения с придаточной частью, содержащей императив, эквивалентны предложениям с союзом *если бы*: *Сдай я все экзамены досрочно, я смог бы поехать домой. = Если бы я сдал все экзамены досрочно, я смог бы поехать домой [2, с. 291]*. Наши наблюдения показали, что китайские студенты употребляют в своей речи предложения с союзом *если бы*, хотя и нечасто, но при этом мы не зафиксировали ни одного случая употребления предложений с придаточной частью, содержащей императив,

вероятно, потому, что данная конструкция отсутствует в китайском языке.

Трудным для китайских студентов является понимание того факта, что условные конструкции выражают не только условное, но и другие обстоятельственные значения, и иногда эти другие значения преобладают. Так условное предложение с союзом *даже если* выражает главным образом уступительное значение: *Даже если в лингвистических гипотезах условные конструкции не используются, в них могут содержаться основание и следствие.* = *Хотя в лингвистических гипотезах условные конструкции не используются, в них (все равно) могут содержаться основание и следствие.* Условные конструкции с различными обстоятельственными значениями (причины, времени и т.д.) распространены и в разговорном языке, и в научных текстах, и поэтому требуют особого внимания в процессе обучения.

Таким образом, в русском языке условные отношения выражаются разнообразными способами: сложноподчиненными предложениями, простыми предложениями, включающими предложно-падежные сочетания или деепричастные обороты, а также сложносочиненными и бессоюзными предложениями. В китайском языке такого разнообразия не наблюдается. Почти во всех этих случаях в нем употребляются сложноподчиненные предложения с придаточными условия (иногда значение условные отношения выражаются бессоюзным предложением, и значение условия определяется по контексту). Именно это несовпадение и является основной причиной трудностей при овладении условными конструкциями. Показателями этих трудностей являются или ошибки, или избегание употребления непрочно усвоенного языкового материала. Второй причиной трудностей являются семантические особенности русских условных конструкций, их способность выражать не только условие, но и другие обстоятельственные значения. Все это

необходимо учитывать при разработке учебных заданий для обучения китайских учащихся русскому языку.

Литература

1. Аладышкина Л. В., Храброва О. С. Изучение феномена “Русская женщина” на занятиях по русскому языку как иностранному: интерактивно-коммуникативный и лингвокультурологический аспекты // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова): матер. докл. и сообщ. XXI междунар. науч.-метод. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016. – С. 147-151.

2. Величко, А.В. Условные отношения // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. М.: Изд-во Московского ун-та, 2009. – С. 283-298.

3. Постовалова, В.И. Лингвистическая гипотеза в аспекте науковедения // Гипотеза в современной лингвистике / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Наука, 1980. – С. 14-89.

4. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – 11-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 448 с.

5. Русская грамматика: В 2 ч. Т. 2. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1980.

6. Сюй Фэнцай. Сопоставительное исследование сложных предложений в русском и китайском языках / Пекин: Изд. Методика обучения ИЯ, 2013. 186 с. (许凤才, 俄汉语复合句对比研究 — 北京: 外语教学与研究出版社, 2013.3)

7. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2001. 824 p.

Fang Qian, Postgraduate Student, Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia

**FORECAST EXPERIENCE OF DIFFICULTIES FACED
BY CHINESE STUDENTS IN THE STUDY OF RUSSIAN
CONDITIONAL CONSTRUCTIONS**

The article is devoted to the problem of forecasting difficulties of Chinese students in the study of Russian conditionals. The analysis is based on the supposition that these difficulties are largely due to differences in the conditional constructions in Russian and Chinese languages. The study showed that the reasons of these difficulties may be more rich repertoire of the ways of expressing condition in the Russian language and more complex semantics of conditional constructions.

Key words: *Russian as a foreign language; forecast experience; difficulties; Chinese students; study of conditional constructions.*

Федяева Елена Владимировна доцент кафедры иностранных и русского языков, Омский автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия

suluguni@inbox.ru

Бесценная Виктория Владимировна доцент кафедры иностранных и русского языков, Омский автобронетанковый инженерный институт, Омск, Россия

vikvl@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (на материале видеофрагментов сериала «Кадетство»)

Статья посвящена вопросам создания учебных материалов на основе аутентичных звучащих текстов современного сериала о жизни учащихся военного училища. Описаны принципы отбора фрагментов, дан пример разработки по теме «Обмундирование» с элементами предпросмотровой, просмотровой и послепросмотровой работы.

Ключевые слова: методика аудирования; профессионально-ориентированное аудирование; аутентичный звучащий текст; предпросмотровая, припросмотровая и послепросмотровая работа.

С самых своих истоков методика преподавания русского языка как иностранного базировалась на принципе коммуникативности, ставила во главу угла формирование и развитие речевых умений и навыков. В последнее десятилетие особое внимание уделяется аудированию. «Если участник общения не понимает, что ему говорят, то необходимость в говорении отпадает», – говорят ведущие методисты РКИ (М.М. Нахабина, Т.А. Евгеньева и др.). Поэтому аудирование должно занимать не менее 30% занятия. Разрабатываются новые подходы (5-элементная модель аудирования И.А. Гончар), пособия, инновационные курсы по аудированию (сайт «Образование на русском»,

авторский интерактивный курс «Современная Россия в кино и музыке» Т.Н. Дьяченко) [1, 2, 3, 7].

Профессионально-ориентированное аудирование для будущего военного специалиста начинается буквально с порога института. Курсанты не только учатся: в их образовательный процесс включена служебная деятельность. В повседневную жизнь вплетаются построения, утренние осмотры, вечерние поверки, наряды, дневальная служба, а также общение в казарме или общежитии. Поэтому профессиональное аудирование – это зона повышенного внимания преподавателя русского как иностранного на подготовительном курсе уже с уровня А1.

Изучение опыта работы преподавателей кафедры иностранных и русского языков ОАБИИ по проблеме формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих инженеров- танкистов и автомобилистов показал, что: 1) учебных пособий по данной тематике не существует, 2) назрела необходимость в их создании, т.к. накоплен определённый опыт в этой сфере и созданы условия для использования технических средств обучения в процессе обучения в военных вузах РФ, 3) процесс разработки должен основываться на современных достижениях российской зарубежной методики в области аудирования [2, 3, 6].

Создание собственных учебных материалов по видеотрегментов сериала «Кадетство», их дидактическая обработка привела к разработке и подготовке к изданию учебного пособия «Теперь ты в армии: Слушаем и обсуждаем» [6].

Принципы отбора видеотрегментов из сериала:

- видеотрегмент должен быть относительно законченным; – содержать словарный минимум по актуальной тематике; – стимулировать общение или дискуссию.

Содержание пособия включает следующие темы: «Встреча с абитуриентами», «Экзамен по физподготовке», «Я не курю», «Ура! Я поступил», «Мы теперь одна семья», «Где ночевал курсант?», «Кто сегодня не устал?», «Третий взвод к занятию по математике готов!», «Столица Бирмы»,

«Маменькин сынок», «Я упал», «Господа, с нами дамы».

Структура занятия построена по классической методике аудирования, и для курсантов она формулируется следующим образом: 1) перед просмотром, 2) смотрим и выполняем, 3) после просмотра.

Предпросмотровая работа включает в себя задание на анализ стоп-кадра и названия фрагмента, лексическую и грамматическую работу, игровые задания. При просмотре курсанты выполняют тесты, различные упражнения на установления последовательности действий главных героев, принадлежности реплик, вставку пропущенных слов, словосочетаний, реплик и др. И наконец, после просмотра проводится собственно коммуникативный блок: дискуссии, рассказы о личном опыте, деловые игры, решение ситуационных задач [5] и проч.

Рассмотрим, как разрабатываются задания на конкретном примере.

ФРАГМЕНТ 6. ГДЕ НОЧЕВАЛ КУРСАНТ?

Перед просмотром

1. На фото курсант Леваков. Как вы думаете, его форма в порядке? Он одет по уставу? 2. Предположите, что случилось?

Смотрим и выполняем

Задание 1. Что случилось? Вы правильно догадались?

Задание 2. Выполните тест.

1) Подъём в армии длится ... А) 45 секунд Б) 1 минуту В) полторы минуты

2) Взвод построили ... А) в 1 шеренгу Б) в 2 шеренги В) в 3 шеренги

3) Офицер-воспитатель думает, что Леваков ночевал ... А) в казарме

Б) в аэропорту В) на вокзале

4) Офицер-воспитатель наказывает Левакова ... А) нарядом вне очереди Б) лишает увольнения В) объявляет выговор

Задание 3. Вставьте пропущенные слова.

- Рота, _____! – Так, я не понял. Третий _____!

Команда была «Подъём»! _____! Шевелись! Подъём как в армии! _____! Время пошло! _____! Выходим строиться по _____.

Задание 4. Кому принадлежат эти фразы?

1) Суворовец Леваков! Выйти из строя! 2) Не знаю. Ещё вчера была чистая.

3) Наряд вне очереди! 4) Никак нет! 5) Есть!

После просмотра

1) Справедливо ли наказали Левакова? Если бы вы были его командиром, что бы вы сделали? 2) Если бы вы были на месте Левакова, что бы вы сделали? Если бы вы узнали, кто испачкал вашу форму, что бы вы сделали? 3) Что можно постирать? Что почистить? А что погладить? Слова: куртка, брюки, ботинки, рубашка, носки, шапка, шарф, мундир. 4) В 2014 году в Вооружённых Силах РФ введена новая форма. Принцип – уровневый, от первого уровня – бельё до восьмого – очень тёплая куртка (=утеплённая). Каждый уровень соответствует погодным условиям. Военный выбирает форму в зависимости от температуры, ветра, влажности. Рассмотрите схему «Вещевое обеспечение», расскажите, что нужно надеть, если температура воздуха +10? А если -25? Что вы наденете, если на улице дождь? 5) Парадная форма – особая гордость военного. Расскажите о своей парадной форме. Покажите фотографии. В каких случаях вы надеваете парадную форму?

Первый опыт применения разработанных материалов показал: повышается эффективность освоения профессиональной лексики, повышается интерес к учебному процессу и к военной жизни в целом, улучшается общение курсантов-иностранцев друг с другом и с российскими командирами.

Литература

1. Гончар И. А. Педагогические технологии при обучении аудированию (в аспекте русского языка как иностранного) / Мат-лы XXXIV Международной филологической конференции. Вып. 20. Аудио-, видео- и мультимедийные средства в преподавании филологических дисциплин. 14-19 марта 2005. С.-Петербург. – СПб., 2005. – С. 6-8.

2. Домбровская, И.И. Применение аудирования в качестве элемента коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного [Текст]: монография/ И.И. Домбровская, А.М. Белопухова, Т.В. Некрасова. – Омск: «Издательство Ипполитова»; ОАБИИ, 2016. – 130с.

3. Закарлюка В.А., Вашутина О.Ю. Формирование навыков аудирования при обучении русскому языку как иностранному с использованием аудиовизуального материала // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты материалы III Международной научно – методической конференции: в 2 томах. Омский автобронетанковый инженерный институт. 2017. С. 237-244.

4. Имитационные методы в преподавании русского языка как иностранного в военном вузе: ситуационные задачи и кейсы: монография / О.П. Фесенко, Е.В. Федяева, Е.А. Штехман, В.В. Бесценная, Ю.А. Мельник. – Омск: «Издательство Ипполитова», ОАБИИ, 2017. – 139 с.

5. Мельник Ю.А. Ситуационная задача в курсе РКИ: компетентностный подход. Славянские чтения – 2017: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 69-71.

6. Федяева Е.В., Бесценная В.В. Использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере фрагментов сериала «Кадетство»). Инновационное образование и экономика. 2015. Т.1. № 19 (19). С. 27-29

7. <http://ac.pushkininstitute.ru/course2.php> Авторский инновационный курс «Современная Россия в кино и музыке»

Fedyeva Elena Vladimirovna Associate Professor of the Department Foreign and Russian Languages Omsk Automotive Tank Institute Omsk, Russia

Bestcennaya Victoriya Vladimirovna Associate Professor of the Department Foreign and Russian Languages, Omsk Automotive Tank Institute, Omsk, Russia

TRAINING PROFESSIONALLY-ORIENTED LISTENING IN THE CLASSROOM RCTS (based on the movies of the series "Kadetstvo»)

The article is devoted to the creation of educational materials on the basis of authentic sounding texts of the modern series about the life of students of the military school. The principles of selection of fragments are described, an example is given of the development on the topic "Uniforms" with elements of preview, viewing and after-inspection work

Keywords: *methods of listening; professionally oriented listening; authentic sounding text; preview, preview and post-review work.*

Фильцова Марина Сергеевна старший преподаватель кафедры русского языка; Медицинская академия имени С.И.Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, Российская Федерация

marinafiltsova@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ)

Доклад посвящён проблеме обучения языку специальности иностранных студентов, получающих медицинское образование на английском языке.

Ключевые слова: *экспорт образования; английский язык-посредник; профессиональная речь.*

Принятый Правительством РФ в мае 2017 г. приоритетный проект «Экспорт образования» [1] предусматривает повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан, узнаваемости и статуса бренда российского образования на международном образовательном рынке. В рамках реализации проекта предстоит развивать новые формы образовательных программ, в том числе программ обучения на английском языке – так называемое обучение English media – обучение с помощью английского языка-посредника без довузовской языковой подготовки. Сказанное определяет актуальность заявленной темы сообщения, поскольку при обучении русскому языку как иностранному формирование речевых навыков (в том числе диалогической и связной монологической речи на темы специальности) является центральным требованием к обучению любого контингента

учащихся, однако в гораздо большей степени проблема управления этим процессом стоит при обучении студентов, получающих медицинское образование на языке-посреднике. Прежде всего это объясняется искусственно созданными вокруг названного контингента англоязычной средой общения и англоязычным же образовательным пространством, в связи с чем количество учебного времени, выделяемого на изучение русского языка, постоянно сокращается (192 час. на 1 курсе; 105 час. на 2; достигаемый к концу обучения уровень – А2). Владение основами общелитературного языка происходит параллельно с обучением на языке-посреднике профильным дисциплинам, что влечёт за собой увеличение учебной нагрузки студентов и соответствующим образом сказывается на качестве их знаний. Студенты English media не заинтересованы в практическом использовании русского языка и потому за весьма небольшим исключением не вступают в прямой вербальный контакт с носителями изучаемого языка, ограничиваясь минимумом лексики, необходимой для удовлетворения бытовых потребностей. Русский язык воспринимается через язык-посредник на всех этапах обучения и, безусловно, не становится средством выражения мыслей, что нивелирует усилия преподавателя по формированию устойчивых навыков связной речи, тем более на темы специальности.

Между тем медики в силу своей профессии обязаны устанавливать речевые контакты с окружающими, владеть терминологией, необходимой для клинической практики, которая в условиях русской языковой среды по определению не может протекать на языке-посреднике. Кроме того, с преподавателя русского языка отнюдь не снимается ответственность за неумение англоговорящего студента вести диалог с пациентом и его родственниками, понимать медицинский персонал в клинике, давать разъяснения о ходе выполнения медицинских процедур и лабораторных исследований и т.п. Поэтому нам трудно согласиться с мнением о том, что в сложившейся ситуации следует

ограничиться формированием и, соответственно, контролем (как текущим, так и итоговым) лишь произносительных навыков («техника чтения»), простейших навыков вопросно-ответного говорения с поиском ответа в предлагаемом тексте и, главное, сообщением теоретических сведений о языке. Представляется, что даже при фактически полном отсутствии мотивации к изучению языка обучение связной речи на материале текста по специальности проводиться не только может, но и должно, поскольку даже элементарные попытки выражения мысли на русском языке, тем более полноценный анализ структуры научного текста (пусть элементарного) и связное высказывание на основе текста закладывают основы клинического мышления, предполагающего умения анализировать, сравнивать, проводить аналогии, аргументировать, обобщать, систематизировать, делать вывод и др. [2].

Исходя из собственного опыта, мы пришли к выводу о том, что первый этап чтения специальных текстов, включающий соматическую лексику, должен начинаться уже во вводно-фонетическом курсе. Соматизмы в этом случае отрабатываются на фонетическом уровне с употреблением в простейших конструкциях; упражнения по их использованию основаны на операции копирования, имитации с нулевым преобразованием информации, когда изначально правильные конструкции разными методами – игрой, дриллами, затверживанием – вводятся в память студента. По нашему мнению, на первых порах студент не должен сам конструировать предложения: он будет делать это по моделям родного языка и всякий раз ошибаться. Задача преподавателя – создавать на занятии такие ситуации, чтобы готовые модели при необходимости всплывали в памяти в момент речи. Так формируется навык воспроизведения определённых предложений в готовом виде путём их многократных изолированных или контекстных повторений. Элементы такого метода сохраняются и на более поздних этапах обучения, на которых присутствуют уже некоторые лексико-грамматические трансформации (подстановка

одного / нескольких элементов модели, трансформация в вопросительную / отрицательную форму в ходе вопросно-ответной работы и т.п.). Чтение текстов собственно научного содержания начинается со второго года обучения, когда известны основы грамматики. Тип текстов – преимущественно описание анатомического объекта: части тела, скелет, ткани и внутренние органы, системы органов; объём текстов – от 80 до 130 слов; структура текста: дефиниция, классификация, локализация, элементарная характеристика, функция. Первоначально справа от текста размещается перевод на язык-посредник – для того, чтобы обучающийся имел возможность сравнить структуры изучаемого языка с соответствующими средствами выражения мысли на языке-посреднике. Виды работы – от ответов на вопросы с использованием активной лексики и грамматических моделей текста к самостоятельному формулированию вопросов и составлению элементарного плана (чаще всего в виде структурно-логических схем, графиков, ментальных карт, опорных сигналов, сводных таблиц), далее – к построению элементарного монологического высказывания на основе опор, а также высказывания по теме на основе нескольких текстов (например, тема «Ткани, органы, системы органов» – на основе текстов «Ткани и органы» и «Внутренние органы»; «Сердечно-сосудистая система» – на основе текстов «Сердечно-сосудистая система», «Кровь», «Сердце» и т.п.). Параллельно ведётся отработка лексики путём её употребления в разных контекстах.

Кроме того, мы постепенно приходим к мысли о необходимости пошагового обучения студентов средствам связи между предложениями: использованию причинно-следственных и сопоставительно-противительных союзов, союзных слов, личных, притяжательных и указательных местоимений. Отметим при этом, что для большинства предлагаемых текстов характерен описательный тип абзацев, построенный по принципу синтаксического параллелизма («Грудной отдел позвоночника и рёбра образуют грудную

клетку. Ключицы и лопатки образуют / составляют верхнюю часть скелета, а тазовые кости, крестец и копчик составляют / образуют нижнюю часть скелета», «Эритроциты – это красные клетки крови. Они образуются в красном костном мозге. Эритроциты живут плюс – минус 120 дней. Лейкоциты – это белые клетки крови. Они образуются в красном костном мозге, в лимфатических узлах и в селезёнке. Они живут 8 – 12 дней. Лейкоциты защищают организм от инфекций. Они продуцируют антитела» и т.п.). Подобное построение объединяет предложения по смыслу и облегчает структурирование собственного высказывания.

При всей, казалось бы, простоте и незамысловатости предлагаемых текстов и заданий они вполне успешно служат (безусловно, при систематическом использовании!) обучению построению логически связанных суждений на основе текста по специальности в условиях крайне ограниченного учебного времени и сомнительной мотивации. Так в содержание речи входят связи и отношения между понятиями, выраженными в суждениях, что формирует элементарную речевую и концептуальную компетенцию на русском языке. Эта проблема является предметом наших дальнейших размышлений.

Литература

1. О приоритетном пректе «Экспорт образования // [Правительство России] [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения 03.11.2017).

2. Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 2004 – 2009.

Filtsova Marina Sergeevna, Senior Lecturer of Russian language department; Medical Academy named of S. I. Georgievsky (structural unit) V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

**TRAINING OF PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS
THE MEDICAL UNIVERSITY (ENGLISH MEDIA EDUCATION)**

The report is dedicated to the problem of teaching the language of specialty foreign students who get the higher medical education in English.

Keywords: *the export of education; English language; professional speech.*

Флянтикова Елена Викторовна, преподаватель, Гродненский государственный медицинский университет, Гродно, Беларусь
alena-flint@mail.ru

Черкес Татьяна Владимировна, старший преподаватель, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь
t_koteleva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена проблеме изучения и правильного использования в коммуникации простых глаголов движения. В рамках работы представлена систематизация ситуаций использования данных глаголов, а также задания, направленные на их активацию в речевом общении.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; глаголы движения; коммуникативный подход.

Как известно, коммуникативный подход является основополагающим при обучении РКИ. Его цель заключается в формировании коммуникативной компетенции: «умения использовать язык для конструктивного общения» [1]. Однако при продуцировании высказывания, при реальном общении нельзя не учитывать смыслообразующую функцию русского глагола. Важную роль в коммуникации играют глаголы движения, так как количество их в русском языке велико, а возможности формообразования и лексико-грамматическая сочетаемость разнообразны. Трудности у иностранных учащихся вызывают смыслоразличение и правильное употребление глаголов по направленности, длительности, кратности протекания действия и т.д. Проблема презентации глаголов

движения на уроке РКИ, обучение их правильному использованию в ситуациях речевого общения относится к актуальным вопросам методики преподавания. Как отмечают исследователи, «до сих пор вряд ли можно сказать, что методика подачи этой темы окончательно разработана» [2].

В данной работе предпринята попытка описательной систематизации ситуаций, способствующих усвоению основных случаев употребления бесприставочных глаголов движения идти-ехать, ходить-ездить и приставочных глаголов с префиксом по- пойти-поехать. Задания соответствуют уровням А2-В1 и направлены на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Во время первого знакомства инофонов с глаголами движения мы предлагаем делать опору на грамматическую категорию времени (оппозиция настоящее – прошедшее – будущее время). Назовем это ситуацией 1. Известно, что существуют две традиционные группы: 1) однонаправленное (идти...) / 2) разнонаправленное (ненаправленное) движение (ходить...). Предлагаемый к рассмотрению альтернативный вариант – введение третьей группы с префиксом по-: 1) однонаправленное / 2) разнонаправленное (ненаправленное) / 3) однонаправленное планируемое (предполагаемое) движение (пойти...). Далее в статье – группа 1, группа 2, группа 3. Например: Сейчас Хасан идет в банк / Вчера Хасан ходил в банк / Завтра Хасан пойдет в банк.

Аргументами для изучения глаголов движения с префиксом по- одновременно с основными бесприставочными глаголами, как нам кажется, является то, что, во-первых, как отмечается в «Частотном словаре современного русского языка», глаголы с префиксом по- находятся по уровню использования между основными бесприставочными глаголами (так, идти занимает 95 позицию, пойти – 153, ходить – 342) [3]. Они одинаково актуальны в ситуациях речевого общения, например: Куда ты идешь / ходил вчера / пойдешь после урока? Во-вторых, глаголы движения с префиксом по- выделяются из системы формообразования русских глаголов движения, так как не

образуют видовые пары, подобно другим приставочным глаголам по принципу: глаголы НСВ – префикс+бесприставочный глагол разнонаправленного (ненаправленного) движения; глаголы СВ – префикс+бесприставочный глагол однонаправленного движения (например: при+ходить/при+йти (идти) и т.д.).

Для отработки ситуации 1, актуализации глаголов движения в учебных коммуникативных ситуациях, предлагаются задания: 1) составить простейшие диалоги: Куда ты ходил вчера? – Вчера я ходил в кино; Куда ты пойдёшь завтра? – Завтра я пойду на рынок...; 2) составить мини-текст по модели: Сейчас Абу идет в парк. Вчера он тоже ходил в парк. А завтра он не пойдёт в парк; 3) составить гипотезу а) о вчерашнем дне: У Мо новые туфли. – Я думаю, вчера она ходила в магазин; б) о планах на будущее: У Али болит горло. – Я думаю, он пойдет к врачу; 4) дать реплику-реакцию: Ты можешь говорить? – Извини, не могу. Сейчас еду в автобусе. Здесь очень шумно.

Далее мы рассмотрим следующие ситуации (объединим их под названием ситуация 2): одновременность двух действий группы 1 – повторяемость действий группы 2 – последовательность действий группы 3 (заметим, что глаголы движения с префиксом по- обычно следуют после завершения первого действия). При объяснении уместна опора на базовые знания грамматической категории вида. Обратим внимание, что действие может происходить в любом возможном грамматическом времени: 1) Когда мы шли, мы говорили по-русски / когда мы идем, мы говорим по-русски / когда мы будем идти, мы будем говорить по-русски; 2) Я часто хожу в бассейн (отметим приоритетное использование формы настоящего времени) / Раньше я часто ходил в бассейн / Зимой я буду ходить в бассейн; 3) Том пообедал и поехал в цирк / Том пообедает и поедет в цирк. При отработке ситуации 2 могут быть использованы коммуникативные задания: 1) составить простейшие диалоги: Что ты обычно делаешь, когда едешь на троллейбусе?

– Когда я еду на троллейбусе, я смотрю в окно; Куда ты никогда не ходил? – Я никогда не ходил в клуб; Куда ты пойдешь, когда поужинаешь? – Когда я поужинаю, я пойду в парк; 2) описать ситуацию по картинке, например: Ира шла и ела мороженое; 3) сыграть в игру «Кто лучше знает город». Один из учащихся говорит фразу: Когда я еду домой, я всегда вижу старую церковь. Другие должны угадать, какая это улица / где это; 4) дать реплику-предположение: У Макса спортивная фигура. – Это потому, что он всегда ходит в спортзал. 5) дать реплику-реакцию: Вчера я ходил в клуб. – Ну и что! Ты часто ходишь в клуб; 6) догадаться, куда пошел герой: Иса написал тест и ... (пошел в кафе). Сейчас он пьет кофе. 7) озвучить мечту: Я никогда не ездил во Францию. Вот получу диплом и поеду.

И наконец, мы выделяем для учащихся ситуации 3,4,5. В группе 1 – это наличие определенного времени, в течение которого длится однонаправленное действие. Например: Я шел до дома 5 минут / обычно я иду до дома 5 минут / я буду идти до дома 5 минут. В группе 2 – это сочетание инфинитива глагола движения с глаголами, в семантическом поле которых заложен коннотативный признак постоянности / физической возможности: Нань любит ездить на такси. Мне нравится ходить пешком. Брату 9 месяцев, но он умеет ходить. Я могу ходить в спортзал по средам.

Для группы 3 следующую ситуацию представляет употребление глагола движения в форме инфинитива после глаголов с дополнительным значением намерения (реализация действия-движения предполагается в будущем, что параллельно ситуации 1): Моя семья думает поехать летом на Кипр. Я мечтаю пойти на балет. Ты хочешь пойти на концерт? Правильному использованию глаголов движения в данном значении способствует выполнение следующих заданий: 1) составить простейший диалог по модели: Вчера я ехал на такси до центра 15 минут. – Здорово! Вот поэтому я люблю ездить на такси! Быстро! / Вчера я ехал на метро до центра час. – Ужас! ...2) дать совет: Мэри идет до института 20 минут. – Она может ехать на автобусе. / Я не люблю

ездить на автобусе. Там много людей. – Ты можешь всегда ходить пешком. 3) подсказать маршрут. Так, девушка находится на улице N, но ей нужно попасть на улицу M. Нужно посоветовать: Она может ехать на автобусе № 5 до остановки А потом ехать на метро до станции ...; 4) озвучить мечту: Недавно Ирина ездила в Москву. – В Москву? А я мечтаю поехать в Париж; 5) пригласить друга: Ты хочешь пойти в театр? – С удовольствием! Я давно не ходил в театр. Подобные типы заданий способствуют корректному использованию глаголов движения в речи учащихся, созданию осмысленного контекста их употребления, переводу данных лексико-грамматических знаний из пассивного словаря в активный, что определяет успешность в коммуникации.

Литература

1. Веретенникова, С. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс]. URL: <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> . (дата обращения: 01.11.2017).
2. Корчик, Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/glagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke-i-osobennosti-ih-prepodavaniya-v-kitayskoj-auditorii>. (дата обращения: 30.10.2017).
3. Ляшевская, О.Н, Шаров, С.А. Частотный словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://dict.ruslang.ru/freq.php?act=show&dic=freq_freq&title=%D7%E0%F1%F2%EE%F2%ED%FB%E9%20%F1%EF%E8%F1%EE%EA%20%EB%E5%EC%EC. (дата обращения: 01.11.2017).

Flyantikova Elena Viktorovna, lecturer, Grodno State Medical University, Grodno, Belarus

Cherkes Tatyana Vladimirovna, senior lecturer, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

SPECIFIC FEATURES OF STUDYING THE MOTION VERBS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMMUNICATIVE APPROACH

The article is devoted to the problem of studying and correct usage of the simple motion verbs for verbal communications. Within the framework of this work, the usage situations for these verbs are systematized, and some special assignments are provided for their activation in verbal communications.

Key words: *Russian as a foreign language; verbs of motion; communicative approach.*

Фрика Муна, аспирант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
mannoufrikha@gmail.com

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается формирования и использования интерактивных и аффективных стратегий на занятиях по обучению устной диалогической речи на русском языке тунисских учащихся в условиях отсутствия языковой среды. Также отбора учебно-методических материалов, помогающих создавать позитивный настрой на эффективное овладение этими материалами на занятиях в условиях Туниса .

Ключевые слова: использования интерактивных и аффективных стратегий , ведения диалога, коммуникативной компетенцией ,мотивация, снятия психологических стрессов.

Последние десятилетия XX века ознаменовалась появлением новых концепций обучения. Особенно часто стало использоваться понятие «стратегии обучения языку». Эти стратегии были направлены на то, чтобы достичь максимальной эффективности в обучении, повысить качество усвоения знаний учащимися и найти более быстрые и легкие способы развития иноязычного общения.

Как уже неоднократно отмечалось в настоящем исследовании основная цель обучения иностранному языку (в том числе и РКИ) – умение общаться на иностранном языке, т.е. овладение коммуникативной компетенцией.

Если общение – это, прежде всего диалог (но не только), значит, мы должны научить наших учащихся уметь выражать свои мысли в диалогической форме и аудировать.

Согласимся с мнением С.В. Беспаловой, которая в содержании обучения диалогу предлагает «...выделять **интерактивные и аффективные** стратегии обучения, поскольку они и демонстрируют природу самого типа данного дискурса [1, с. 185]. Как отмечалось выше, многие современные методисты, говоря о коммуникативной компетенции, среди входящих в нее стратегических компетенций выделяют в ее содержании интерактивную составляющую, которая детерминирует взаимодействие коммуникантов, организацию совместных речевых действий и координирует ход их «речевых ходов» в процессе диалога. Передача речевых ходов (реплик в диалоге) служит достижению желаемого результата общения. Это, собственно и есть интерактивный акт коммуникации.

Владение **интерактивной стратегией** представляет собой знание и умение правил ведения диалога, его организации, выбора из определенного набора наиболее эффективных способов достижения целей коммуникации.

«Интерактивные стратегии предусматривают характерные способы включения в разговор, перехвата и передачи речевой инициативы и т. д. Они задают и определяют траекторию ведения разговора. Незнание и игнорирование правил и конвенций принципа интерактивности ведет к неудачам в общении и неправильной интерпретации намерений говорящего и слушающего. Чтобы избежать подобных сбоев, следует придерживаться принципов» (определенных правил – М.Ф.) «речевого общения».

Важнейшим принципом, который регулирует речевую деятельность собеседников является принцип Кооперации Г.П. Грайса, который предположил, что каждый участник коммуникации должен строить свою реплику так, чтобы продвигать диалог в нужном для него направлении [3, с. 217-230].

На основе идей Г. П. Грайса Дж. Лич предложил стройную систему прагматических правил, расширив их, и назвав свои принципы «принципом Вежливости»,

основанном на шести постулатах: такте, великодушии, одобрении, скромности, согласии и симпатии [4].

Еще один тип коммуникативных стратегий обучения - **аффективные стратегии**, применение которых в обучении, с нашей точки зрения, будут во многом способствовать решению коммуникативных задач, а также повышению мотивации и снятию психологических стрессов учащихся, изучающих РКИ, поскольку они связаны с эмоциональной стороной общения.

Обучение диалогу должно осуществляться, конечно, использованием вербальных средств коммуникации, но также и с использованием невербальных средств общения, которые обычно всегда сопровождают речевой акт.

Аффективные стратегии регулируют, прежде всего, поведение участников общения. Именно поэтому они, по нашему мнению, должны составлять основу обучения.

Во время проведения обучающего эксперимента важно было создать в аудитории творческую доброжелательную атмосферу для того, чтобы тунисские студенты не испытывали в процессе обучения дискомфорт и активно участвовали в процессе формирования навыков применения коммуникативных стратегий. Для этого преподаватель, наряду с традиционными средствами обучения, использовал материалы развлекательного характера, чтобы стимулировать учащихся и привлечь их внимание к работе, полной положительными эмоциями и юмором на основе учебно-дидактического материала и речевого содержания эмоционально-гуманитарного характера, отобранного для достижения намеченной цели.

Литература

1. Беспалова С.В. Специфика интерактивных и аффективных стратегий в обучении диалогическому дискурсу на иностранном языке (немецкий язык, языковой вуз). Серия Гуманитарные науки, с. 185

3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217—230.

4. Leech J/ The Principles of Pragmatics/ L. \$. ; N. Y., 1983. 250 p,

Frick Muna, post-graduate student of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

STRATEGIC COMPETENCIES IN THE PRACTICAL COURSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THE ARAB AUDIENCE

The article considers with the formation and use of interactive and affective strategies in classes for teaching oral dialogic speech in Russian of Tunisian students in the absence of a language environment. Also the selection of educational and methodological materials that help create a positive attitude to the effective mastery of these materials in classes in Tunisia.

Keywords: *use of interactive and affective strategies, dialogue, communicative competence, motivation, the removal of psychological stress.*

Фролова Арина Эдуардовна преподаватель русского языка как иностранного АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Российская Федерация
himawari.mosi@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО АРАБОГОВОРЯЩИМ СТУДЕНТАМ

В статье автор рассматривает особенности преподавания русского языка как иностранного арабоговорящим студентам на краткосрочных курсах, связанные с применением лингвоориентированной методики. Выделяются основные ошибки и трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; лингвоориентированная методика; арабские студенты.*

Русский язык и культура России все больше набирают популярность среди молодежи из разных стран: Китая, Америки, Японии, Ирака и других.

Будущие студенты выбирают русский язык как средство общения и приобретения определенного набора умений и навыков для поступления в вузы страны и овладения выбранной специальностью.

Русский язык, наряду с арабским и китайским языками, считается одним из самых сложных в мире. Первостепенной задачей для преподавателя русского языка как иностранного является успешное освоение и закрепление языкового материала учащимися, чему способствует применение лингвоориентированной методики, направленной на целевое преподавание языка (то есть преподавание языка разной языковой аудитории). Данная методика ориентирована на расширение объема изучаемого материала и, конечно, повышение мотивации учащихся к изучению языка. Следует

отметить, что лингвоориентированная методика позволяет сократить количество возможных ошибок, совершаемых иностранными студентами в ходе работы над языком [1, с. 86].

Остановимся на ошибках и трудностях, которые совершали студенты из Ирака на краткосрочных курсах русского языка как иностранного, и путях их преодоления.

Был проведен сопоставительный анализ русского и арабского языков: относятся к различным группам языков и имеют несхожие фонетику, графику и орфографию, словообразование, морфологию, синтаксис, лексику и фразеологию.

1. Фонетические ошибки. Так как в арабском языке отсутствует часть фонем русского языка, то в процессе обучения звукам особое внимание в процессе игры и распевки было уделено произнесению гласных звуков о, э, ы, согласным д, т, з, с, б, п, ш, щ, в, н, й, ц, мягким согласным. В конце краткосрочного курса студенты различали звуки о и у, и и й, и и ы, ж и ш, с и з, мягкие и твердые, звонкие и глухие согласные.

2. Графические и орфографические ошибки. Арабоговорящие студенты имеют свои особенности письма: движение слева направо, отсутствие прописных букв, неразделение на письменное и печатное изображение букв. При работе над графическими ошибками особое внимание было уделено правильной последовательности написания букв и их соединений (ом, ра, об и т.д.), написанию заглавной большой буквы в начале предложения, замене печатных букв прописными, замене буквы о на букву а и т.д.

Некоторые студенты отмечали возникновение затруднений, связанных с написанием букв разной высоты. Решить проблему помогли тетради для прописей с косой линейкой. Студентами выполнялся самоконтроль высоты прописных и строчных букв и их наклон.

3. Ошибки словообразования. Было выявлено, что студенты смешивают прилагательные и существительные. Следовательно, была проведена работа по формированию

словообразовательного навыка с помощью творческих заданий на образование новых лексем.

4. Морфологические ошибки, такие как распределение существительных мужского и женского рода (в связи с тем, что в арабском языке, в отличие от русского, существительные распределяются согласно значениям формы рода); унификация падежных форм существительных, прилагательных, местоимений, наречий; выбор и неправильное употребление падежей (в связи с различием в распределении падежных значений), а также отсутствие предлогов; замена инфинитива личной формой; употребление в форме прошедшего времени глагола конструкции «быть + глагол», где основной глагол чаще всего имеет форму инфинитива или настоящего времени, а связка быть – прошедшего времени; употребление видов русских глаголов [4]. Устранение данного типа ошибок связано в основном с активным закреплением и повторением материала.

5. Синтаксические ошибки. Студенты часто употребляли глаголы с постфиксом -ся в качестве переходных; в предложении вместо местоимения свой использовали притяжательные местоимения мой, твой, наш, ваш, его, ее, их; неправильно использовали управление и согласование; вводили второй субъект в предложение. Данные ошибки также были устранены благодаря повторению и закреплению материала с помощью упражнений. До сведения учащихся было донесено, что в русском языке преобладает свободный порядок слов, фразы должны быть интонационно оформленными.

6. Лексические ошибки. В процессе изучения русского языка на краткосрочных курсах у студентов не возникло проблем с применением антонимов и синонимов. Некоторые трудности были связаны с употреблением многозначных слов, глаголов движения (в прямом и переносном значении), глаголов, отличающихся семантикой и видовой принадлежностью. Стоит отметить, что арабоязычающим студентам в процессе ознакомления с русским языком было

непросто относить слова к разным частям речи, понимать значения слов и их связь с другими словами. С помощью творческих игр, разыгрывания сценок ошибки были частично устранены.

Для того чтобы включить иностранных студентов в разговорную среду, показать взаимосвязь характера русского человека и эмоционально-экспрессивной окраски русского языка, была проведена работа по ознакомлению студентов с фразеологическими оборотами, пословицами и поговорками. Особо заинтересовало студентов такое задание, как сравнение пословиц и поговорок в русском и арабском языках.

Было замечено, что арабговорящие студенты очень любят петь. Это было использовано в процессе изучения языка: текстовая нагрузка, заложенная в песне, и музыкальный язык (мелодия) сняли психологическое напряжение, способствовали восприятию новой информации и, самое главное, приобщали студентов к русской культуре [3, с. 90].

Таким образом, были рассмотрены особенности преподавания русского языка как иностранного студентам из Ирака. Применение лингвоориентированной методики на краткосрочных курсах преподавания русского языка как иностранного, направленной на целевое преподавание языка, позволило закрепить и расширить объем изучаемого материала, сократить количество возможных ошибок и повысить мотивацию учащихся к изучению языка.

Литература

1. Аббас Ясин. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории / Ясин Аббас // [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvoorientirovannaya-metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-arabskoy-auditorii>.
2. Долгих А.Н. Взаимосвязь языка и культуры в методике преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Долгих // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка: Материалы международной научно-практической конференции. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. – С. 264-270.

3. Логинова Е.В. Место аутентичного песенного материала в содержании социокультурного компонента обучения иностранному языку/ Е.В. Логинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 2 (6). – С. 89-93.

4. Пушкарева Е.Н. Из опыта преподавания русского языка арабоязычающим студентам / Е.Н. Пушкарева // [Электронный ресурс] – режим доступа: http://uapryal.com.ua/wp-content/uploads/2016/05/statya_Pushkareva_DLYa_SAJTA.pdf.

5. Хабарова О. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного / О. Хабарова // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – Т. 4. № 3. – С. 33-38.

Frolova Arina, teacher of Russian language as foreign ANO HE «Interregional Open Social Institute» Yoshkar-Ola, Republic Mari El, Russian Federation

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN TO ARABIC-SPEAKING STUDENTS

In the article the author considers features of teaching Russian as foreign to Arabic-speaking students on short-term courses, connected with application of a lingvo-oriented method. The main mistakes and difficulties which students meet when studying Russian are allocated.

Keywords: *Russian language as a foreign; lingvo-oriented method; Arab students.*

Хальпукова Екатерина Леонидовна, доцент кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
ekaterina.l.x@gmail.com

Басова Анна Ивановна, декан факультета повышения квалификации и переподготовки Института журналистики БГУ, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
basova06@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются общие вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранцев русскому языку на основе принципа культурной грамотности.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетенция; русский язык как иностранный; культурная грамотность; фоновые знания; языковая личность.*

Основу современных стандартов лингвистического образования составляет коммуникативно-культурологическая концепция обучения языкам. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является обязательным в процессе овладения иностранным языком, особенно в языковой среде, поскольку от понимания логики выражений и поступков носителей языка зависит степень адаптации инофона к новым для него реалиям.

Несмотря на то что концепция культурной грамотности разработана Э.Д. Хиршем для носителей английского языка,

принцип культурной грамотности универсален, поэтому может служить основой для формирования необходимых знаний, умений и навыков адекватной коммуникации с представителями других наций в методике иноязычного образования вообще. Культурная грамотность, согласно данной концепции, определяется пониманием фоновых знаний, ценностных установок, социальных и психологических характеристик иностранцев. Американский культуролог и педагог выделяет четыре уровня межкультурной компетенции: 1) необходимый для выживания; 2) достаточный для вхождения в чужую культуру; 3) обеспечивающий полноценное существование в новой культуре, т.е. ее «присвоение»; 4) позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности [3]. Объем культурной грамотности зависит не столько от языковой семантики, сколько от национальной картины мира.

Исходя из концепции Э.Д. Хирша, при обучении иностранцев русскому языку для реализации межкультурной коммуникации на первом уровне достаточно знаний речевого этикета и небольшого количества безэквивалентной лексики, а также невербальных средств общения; на втором уровне объектом изучения являются лексические и фразеологические единицы, содержащие информацию о культуре и традициях народа, а также фоновые знания, речевое поведение носителей русского языка; третий уровень предполагает усвоение культурологических единиц разных уровней языковой системы, а также речевых ситуаций и жанров, знание исторических событий, великих произведений искусства и их авторов, известных людей; целью четвертого уровня является глубокое знание разнообразных культурных кодов русской культуры, освоение ее концептов, понимание живого функционирования языка, в котором отражены не только лингвистические знания, но и общий культурный контекст и культурные аллюзии, адекватное использование

в собственной речи крылатых выражений и прецедентных высказываний.

Средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции способствуют аккультурации инофона, развивают способности эмпатии, понимания другой культуры. Процесс обучения русскому языку как иностранному базируется на сравнении фактов родной культуры учащихся и русской культуры, поэтому при отборе учебного материала учитываются интересы иностранцев. В условиях реализации аспектного преподавания необходимо помнить о том, что «соединение языковой и культурной информации объективно служит усилению именно различительной составляющей в контактирующих культурах, что проявляется на вербальном и невербальном уровнях межкультурной коммуникации» [1]. Выявленные различия в образах своей и чужой культур, поиск «эквивалентного» варианта в родной культуре способствуют выработке нового знания, экспликации функциональных и системных качеств культурных предметов и фактов.

Среди источников культурологической информации выделяются национальные традиции, обряды, ритуалы и праздники, национальная наука, искусство, фольклор, история, религия, художественная литература и кино. Использование различных видов аутентичных текстов (художественных, научных, креолизованных, прецедентных, кинотекстов и др.) на занятиях по русскому языку как иностранному способствуют расширению фоновых знаний учащихся. Работа с текстом, широко используемая в методике обучения иностранным языкам вообще, способствует развитию навыков аудирования, говорения, чтения и письма и приобщению инофонов к национальной культуре, традициям и обычаям, социальной системе ценностей, созданной русским народом.

Преподавание русского языка как иностранного связано с осознанием языковой личности русского человека, характеризующейся особенностями национального

мышления, образом жизни нации. Поскольку каждая языковая личность уникальна, то освоение когнитивного пространства, персонального «знания» языка и особенностей его использования позволяет познакомиться с различными способами репрезентации менталитета и опыта оценки действительности. Как известно, эффективность любой коммуникации зависит от общности знаний коммуникантов. Общие знания, составляющие феномен культурной грамотности, свидетельствуют об успешности коммуникации.

В связи с тем, что современная методика преподавания русского языка как иностранного предполагает культуруориентированный коммуникативный подход в обучении, в формировании бicultурной языковой личности иностранных учащихся важную роль играет развитие ценностно-смысловой и общекультурной компетенции [2]. Углубленная работа, направленная на анализ специфики смыслообразования, обогащает личный опыт иностранных учащихся, совершенствует их критическое мышление посредством понимания жизненных ситуаций, характеров, мыслей, чувств, поступков носителей русского языка. Активизация страноведческой работы становится точкой отсчета в оценке собственных или стереотипных представлений. Наглядная демонстрация живого функционирования языка в процессе естественной человеческой коммуникации приводит к пониманию закономерностей взаимодействия социопрагматических факторов коммуникации, сущности речевого акта и культурно значимых ценностных параметров. В связи с этим лингвистический аспект межкультурной коммуникации необходимо наполнять следующими составляющими: совокупностью приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры, особенностями национального менталитета, духовными и материальными ценностями, формирующими национальное достояние.

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранцев русскому языку опирается на умения и навыки, сформированные при обучении родному языку (чем лучше сформированы эти умения и навыки, тем меньше усилий и времени потребуется на овладение межкультурной компетенцией). Межкультурное обучение как одна из форм процесса развития личности способствует распознаванию стереотипов, осознанной смене перспектив, принятию культурно-специфических форм поведения представителей других народов, готовности к социокультурному диалогу и межкультурной восприимчивости.

Литература

1. Басова А.И. Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы лингводидактики иностранного языка на современном этапе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Материалы международной научной конференции, 21–22 апреля 2006 г. – Москва: РУДН, 2006. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/147861>.
2. Хальпукова Е.Л. Формирование коммуникативной компетенции иностранных магистрантов на занятиях по курсу «Литература экране»// Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Минск, 2014.– Вып. 14. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/106351>.
3. Hirsch E.D., Jr. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – New York: Vintage, 1988. – 272 p.

Khalpukova Catherine L., associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and General Educational Disciplines of BSU, Candidate of Philology, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Basova Anna Ivanovna, Dean of the Faculty of Further Training, Institute of Journalism BSU, Candidate of Philology, Associate Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines general questions of formation of intercultural communicative competence in the process of teaching foreigners the Russian language based on the principle of cultural literacy.

Key words: *intercultural communicative competence; Russian as a foreign language; cultural literacy; background knowledge; linguistic personality.*

Ханнанова Руфина Халитяновна, учитель в школе российско-палестинской дружбы для мальчиков, Вифлеем, Палестина
hrh-71@mail.ru

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ БЕЗ ПРИСТАВОК. МЕТОДИКА РАБОТЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В АРАБОГОВОРЯЩИХ ГРУППАХ

В докладе выявляются наиболее сложные темы для понимания арабских учащихся, на основе чего была сделана попытка выстроить систему подачи материала, предложены задания и упражнения для проведения обучения этой темы максимально эффективно.

Ключевые слова: *русские и арабские глаголы движения; частотные глаголы; однонаправленное и разнонаправленное движение; упражнения.*

При обучении глаголам движения в арабговорящих учащихся необходимо учитывать особенности глагольных систем русского и арабского языков. Основными трудностями при изучении темы «Глаголы движения без приставок» являются:

1) отсутствие в арабском языке слов, описывающих движение на транспорте (*ехать – ездить*);

2) отсутствие в арабском языке слов, эквивалентных по семантике русским глаголам *везти – возить, вести – водить, нести – носить*;

3) отсутствие значений «однонаправленное движение» и «разнонаправленное движение».

Изучение глаголов движения целесообразно начинать со знакомства с глаголами *идти-ходить* и *ехать-ездить*, потому что, во-первых, это самые частотные глаголы, а во-вторых, разница между ними заключается только в том, каким способом осуществляется движение: на транспорте или без. Это принципиальное отличие особенно важно

уяснить арабоязычным учащимся, так как арабские глаголы не имеют таких смысловых отличий. Кроме того, необходимость в четком понимании ситуаций их использования продиктована тем, что на основе этих знаний по аналогии строятся предложения и с другими глаголами движения без приставок. В соответствии с методическим принципом предъявления материала на синтаксической основе глаголы движения предъявляются сначала в готовых предложениях – речевых формулах, потом учащимся разъясняют значения этих высказываний, после чего ученики знакомятся со смысловыми оттенками на приведенных примерах. Первые упражнения должны быть составлены так, чтобы студент и слышал образец употребления слов, и мог этот образец повторить, и понимал причины употребления того или иного глагола, и не имел возможности совершить ошибку. Студенты обязательно должны проговорить и прочитать эти предложения и записать их.

Знакомство с глаголами и их парадигмой происходит при предъявлении образцов *Я иду. Я еду*. При предъявлении новых глаголов используются небольшие картинки, демонстрирующие разницу между движением пешком и движением на транспорте. После семантизации предлагаются речевые образцы в виде диалогов, которые очень часто встречаются в реальных ситуациях. Первыми упражнениями, которые знакомят учащихся с тем, как функционируют глаголы в предложении, должны быть имитационные. Ученикам предлагаются различные конечные точки движения, используя которые они смогут построить диалог самостоятельно.

Поскольку постоянное механическое повторение предложенных формул быстро надоедает, внимание рассеивается, интерес исчезает, нарушается эмоциональная связь с предметом изучения, можно и нужно использовать разные способы отработки материала, например, игры (в частности, игра «Круг в круге»).

После того, как учащиеся начнут уверенно употреблять глаголы *идти* и *ехать*, они должны так же уверенно уметь дифференцировать и выбирать их. Для этого предлагаются упражнения, построенные на выборе того или иного глагола в смоделированной преподавателем ситуации.

В качестве закрепления можно предложить учащимся текст – сказку «Старик, мальчик и осел». После чтения сказки, ответов на вопросы на контроль понимания, ее пересказа по частям, учащиеся могут выполнять задание на подстановку нужных глаголов в правильной форме письменно, после чего учащиеся выполняют репродуктивное упражнение – пишут дома похожую сказку, опираясь на картинки.

В каждом последующем упражнении происходит постепенное нарастание сложности, расширение лексического состава предложений и разнообразных грамматических форм.

Тема должна отрабатываться в упражнениях, нацеленных на развитие всех видов речевой деятельности: и аудирования, и чтения, и говорения, и письма.

В арабском языке глагол сам по себе не передает различия между однократным и повторяющимся действием. Поэтому на следующем этапе проводится работа над объяснением этих значений. Для лучшей семантизации и правильного использования в речи целесообразно предложить вопросно-ответные упражнения, а после этого учащиеся рассказывают об их ежедневных передвижениях, используя слова-подсказки.

Поскольку для арабской аудитории является довольно трудным различие единичного и повторяющегося движения, глаголы *идти* – *ехать* должны быть даны в сопоставлении с глаголами типа *ходить* – *ездить*. Для профилактики ошибок и отработки употребления глаголов в речи можно предложить выполнить упражнения на подстановку с комментированием.

Но знакомство с бесприставочными глаголами движения не ограничивается парами *идти* – *ходить* и *ехать* – *ездить*.

После того, как будут поняты и отработаны данные глаголы, мы предлагаем вводить в речь учащихся другие частотные глаголы (*лететь – летать, плыть – плавать, бежать – бегать, нести – носить, везти – возить, вести – водить*).

В школьной аудитории более актуальными глаголами, кроме названных основных, являются *бежать – бегать*, так как этот вид движения присущ детям, эти глаголы органично вплетаются в детскую речь.

Глаголы *лететь – летать* и *плыть – плавать* также имеет смысл вводить на начальном этапе у школьников в качестве уточнения способов или средств передвижения. Обычно эти глаголы не вызывают трудностей у учащихся, они легко семантизируются и подчиняются общим ситуациям употребления бесприставочных глаголов движения, которые вводятся на начальном этапе. Поэтому мы предлагаем подстановочные упражнения для отработки данных глаголов.

Но если понимание значений глаголов *лететь – летать* и *плыть – плавать* не представляет трудности для арабоязычных учащихся, то глаголы *нести – носить, вести – водить* и *везти – возить* передаются в арабском языке одним глаголом и воспринимаются как избыточные. Для того чтобы облегчить семантизацию, можно использовать картинки с изображением людей, несущих, ведущих или везущих что-либо кого-либо, после чего предложить учащимся описать картинки самостоятельно, а затем выполнить упражнения письменно для закрепления полученных знаний.

Говоря о глаголах *идти – ехать* в прошедшем времени, нужно еще раз напомнить, что в прошедшем времени эти глаголы используются только для характеристики процесса движения.

Для лучшего понимания смысловой разницы между глаголами *ходить – ездить* в прошедшем времени полезно последовательно заполнить таблицу со схематическим изображением значений кратности и направленности глаголов движения. Необходимо также указать учащимся на синонимию глаголов *ходить – летать – плавать*

и глагола *был* в прошедшем времени. Учащимся предлагается выполнить упражнения на составление предложения по образцу.

Для закрепления знаний можно предложить посмотреть мультфильм «Чудо» с поккадровыми комментариями и с использованием глаголов движения в настоящем и прошедшем времени.

Материал лучше запоминается, если есть связь между учебным упражнением и личным опытом. Поэтому каждую грамматическую ситуацию необходимо связывать с реальными случаями: учащихся можно попросить рассказать о том, куда они ездят или ходят, обсудить, что происходит в дороге каждый раз или что случилось с ними однажды, что случилось по дороге в (или из) выбранного ими места, что случилось во время путешествия, а потом попросить записать их мини-рассказы, так как в этом случае им придется еще раз повторить все сказанное и быть при этом более внимательными к лексической и грамматической сторонам высказывания.

Глаголы *идти – ехать* могут употребляться и в будущем времени в значении запланированного или желаемого действия. Супплетивная форма будущего времени *буду ходить – буду ездить* используется тогда, когда говорящий сообщает о многократном действии в будущем. Для контроля понимания и введения в речь образцов можно предложить учащимся ответить на вопросы.

На уроках РКИ после выполнения необходимых упражнений для понимания и усвоения ситуаций употребления той или иной формы глагола, необходимо выводить в речь представленные образцы для автоматизации и умения их употреблять. В этом помогают диалоги.

Мультфильм «Ехал Ваня на коне», созданный по стихотворению Э. Успенского не только помогает понять и связать новые слова (*нести – носить, вести – водить* и *везти – возить*) в прошедшем времени со зрительным образом, но и способствует более легкому их запоминанию.

Также на начальном этапе обучения русскому языку арабоязычащих школьников рассматриваются случаи, когда глаголы движения используются в переносном значении. Например, глагол *идти* в разных ситуациях: когда говорится о том, что какой-либо транспорт передвигается по земле/рельсам, мы говорим: автобус *идет*. Но если человек находится внутри этого транспорта, то он *едет*. Также мы говорим *идет дождь*, *идет платье*, *идет урок*. Кроме переносных значений, интерес представляют и пословицы и поговорки с бесприставочными глаголами. примере этих глаголов можно изучить и страноведческий материал.

Но вся проделанная работа должна быть достойным образом завершена: для того, чтобы учащиеся могли продемонстрировать свои навыки, знания, они должны уметь применять их в речи. Для этого необходимо предложить различные коммуникативные задания: это может быть рассказ о поездке или экскурсии, которая была в реальности, или фантастический рассказ с погонями и приключениями, или создание презентации с подробным рассказом о путешествии. Для создания более оживленной обстановки, повышения интереса и создания элемента соревнования, можно предложить провести конкурс на лучший рассказ или презентацию.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 2 изд-е, испр. и доп. / Под общ. Ред. Н.М. Подъяпольской. М.: Русский язык
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
3. Азимов Э.Г., Фарисенкова Л.В. Живой русский. Учебник русского языка для начинающих/ Азимов Э.Г., Фарисенкова Л.В. – М.: Издательство ИКАР, 2014.
4. Акишина А.А. Русский язык в играх: Учебное пособие (раздаточный материал)/ А.А.Акишина. – М.: Русский язык. Курсы, 2011.

5. Архипова Л.В. Изучаем глаголы движения: Учебно-методическое пособие/Авт.-составитель Л.В.Архипова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006.
6. Ахмадуллина С.В. Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-мари в практическом курсе русского языка. Автореф. дисс. ...к. пед. наук. Казань, 2002.
7. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007.
8. Богомолов А.Н., Петанова А.Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008.
9. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Ленинград: Изд-во Наука, 1978.
10. Бабаханян М.Г. Изучаем русские глаголы движения: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного/ М.Г.Бабаханян. – Ереван: Изд. ЕГУ, 2015.
11. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. М., 1983; 4-е изд. М., 1990.
12. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова. - 3-е изд., испр. - М.: Высш. Шк., 1986. - с 351.
13. Вяпютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах/М. Н. Вяпютнев // Русский язык за рубежом. – 1977.
14. Камынина А.А. Современный русский язык. Морфология. М.: Изд-во МГУ, 1999.
15. Книга о грамматике: Русский язык как иностранный: Учеб. пособие/ Под.ред. А.В.Величко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004
16. Русский язык для всех: Учебник/ О.П.Башилова, Н.А.Федякина, Е.М.Степанова, З.Н.Иевлева, Л.Б.Трушина; под ред. В.Г.Костомарова. – М.: Русский язык, 1978.
17. Миронова С.В. Современный русский язык. Ч. 2. Морфология. Синтаксис: Краткий конспект лекций / С.В. Миронова; Каз. федер.ун-т. – Казань, 2013.
18. Надеждина О. Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения . – Издательство: Международный центр РКИ, Russian for Foreigners, 2014 г.
19. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих. — М.: Русский язык, 1993.
20. Полное собрание сочинений В. Г. Белинского под ред. С. А. Венгерова. Грамматические разыскания В. А. Васильева. Соч., т. IX – Типография товарищества "Общественная польза", 1910

21. Розенталь Д.Э. Современный русский язык/ Д.Э.Розенталь, И.Б.Голуб, М.А.Теленкова. – 11-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2010.
22. Русская грамматика. В 2-х тт. Т1./Под ред.Н.Ю. Шведовой. - М., 1980. С. 590-591.
23. Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. — М.: Рус. яз. Курсы, 2003.
24. Словарь современного русского литературного языка в 17 т./под.ред. В.И.Чернышева. – М.-Л.: Академия Наук СССР, 1956
25. Современный русский язык: Учеб. Для филол. Спец. Ун-тов/ В.А. Белошапкова, Е.А.Брызгунова, Е.А.Земская и др.; под ред. В.А.Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. Шк., 1989.
26. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000
27. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие. – 9-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1999.
28. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941.
29. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.

Khannanova Rufina Khalityanovna, teacher at Russian-Palestinian friendship school for boys, Bethlehem, Palestine

VERBS OF MOTION WITHOUT PREFIXES. METHODS OF WORK IN THE INITIAL STAGE OF ARABIC-SPEAKING GROUPS

The report identifies the most complex topics for understanding the Arab students, on the basis of which an attempt was made to build a system for submitting material, proposed tasks and exercises to teach this topic as effectively as possible.

Keywords: *Russian and Arabic verbs of movement; frequency verbs; unidirectional and multidirectional movement; exercises.*

Ху Цзядун, аспирант кафедры прикладной лингвистики филологического факультета, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
843922315@qq.com

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

В статье рассматриваются задачи изучения поэзии при овладении родным и иностранным языком, в том числе русским языком как иностранным. Изучение поэзии, заучивание стихов наизусть и декламирование характерно для семейного и школьного образования в Китае и соответствует ожиданиям китайских студентов в учебном процессе, способствует более эффективному усвоению языка.

Ключевые слова: *изучение поэзии; заучивание стихов наизусть и декламирование, изучение иностранного языка; языковое образование.*

Китай имеет давние образовательные традиции, и эти традиции никогда не изменялись коренным образом. В настоящее время в китайской педагогике учитываются современные тенденции, характерные для европейской образовательной системы, но основы педагогических подходов к обучению, в том числе обучению языкам, сохраняются на всех этапах образовательного процесса.

Получая образование в зарубежных вузах и принимая новые знания о мире, китайские студенты остаются носителями традиционных ценностей своей родной культуры; они имеют устойчивые навыки работы с учебным материалом, выработанные в стенах учебных заведений на родине. Обучаясь в Белорусском государственном

университете, китайские студенты и магистранты принимают участие в проектной деятельности и могут использовать свои знания в коллективной или индивидуальной работе, используя имеющийся учебный опыт [2].

При изучении языка – родного и иностранного – большое внимание в Китае традиционно уделяется чтению, изучению поэзии, заучиванию стихов наизусть. Китай – это страна философов и поэтов. Признаком образованности и хорошего тона считается умение ввести в свою речь строки из известных стихотворных произведений, афоризмы. Как правило, именно эта часть образовательного процесса – обращение к художественным и философским произведениям – вызывает большой интерес у многих учащихся, потому что это надежный и интересный способ познания жизни. Каждое стихотворение является реальным отражением определенной жизненной сцены и определенного жизненного опыта. Поэзия – это не что-то внешнее по отношению к человеку, она тесно связана с нашей реальной жизнью и является ключом к пониманию самого себя. В стихах можно найти духовную поддержку для преодоления сложностей и энергию для движения вперед [3]. Человек, который не любит стихи, не имеет этой важной опоры в жизни.

Поэтическое образование ребенка начинается в семье. Родители, бабушки и дедушки цитируют стихотворные строки, включают в свои беседы с детьми афоризмы, пословицы. Эти знания, полученные в детстве, остаются на всю жизнь. По-видимому, не будет ошибкой утверждать, что в каждой китайской семье есть книга «300 стихотворений династии Тан», которую дети читают как с родителями, так и самостоятельно. Это часть семейного образования. В китайских школах в соответствии с программой обучения ученики должны выучить наизусть 300 стихотворений из упомянутой книги династии Тан и некоторые другие; в этот список включаются произведения ранней и классической поэзии. В школьном и вузовском обучении

изучение стихов занимает очень важное место. При сдаче выпускных экзаменов обязательно проверяется знание стихов по программе. Наиболее распространенная форма проверки знаний – вставить пропущенные слова в стихотворные строки. Особо оценивается умение сочинять стихи и включать их в сочинения и другие самостоятельные работы при изучении языка и литературы.

Следует отметить, что учебный процесс в Китае строится не так, как в Европе, поэтому при обучении за границей китайским студентам приходится проходить довольно сложный период адаптации. В том числе и лингводидактической адаптации.

Для школьников и студентов учебное время начинается рано утром – в 7 или 7.30. Это утреннее время (час или полтора часа) отводится на самостоятельное чтение, затем в класс приходит преподаватель, начинаются занятия. В разные дни недели дети читают небольшие произведения на родном и на иностранном (как правило, английском) языке. После чтения текстов на иностранном языке преподаватель обычно проводит проверочный словарный диктант. Произведения китайских авторов нужно уметь выразительно читать и в ряде случаев декламировать наизусть. Таким образом, китайские учащиеся с самого раннего детства привыкают к объемной ежедневной работе с письменными текстами, с изучением слов и запоминанием стихов и фрагментов прозаических произведений.

Беседа как форма занятий при изучении языка практикуется преподавателями не так часто, как это принято в европейских образовательных учреждениях. Изучение иероглифического письма требует особых усилий, нужно много времени для запоминания новых слов. Кроме того, в классах, как правило, довольно большое количество учеников; нормой считается 50-60 учеников в классе; учебная группа в университете может составлять 100 и более учащихся. По этой причине беседы преподавателя с учащимися затруднены; большое значение придается выполнению письменных заданий. Еще одна важная деталь в

организации процесса обучения: китайские учащиеся привыкли к четкому и однозначному формулированию домашних заданий и к очень строгому и регулярному контролю знаний. Формулирование собственного мнения не так важно во время занятий, как получение и демонстрация обязательных базовых знаний.

При изучении русского языка как иностранного чтение, запоминание и декламирование стихов для китайских учащихся также очень важно. В стихах есть ритм и рифма, легче правильно ставить ударение. Изучение поэзии способствует овладению нормами языка. Студентам, изучающим русский язык в Китае, известно такое выражение: «Если хочешь хорошо овладеть русским языком, читай стихи А.С. Пушкина». Произведения А.С. Пушкина переведены на китайский язык, снабжены комментариями, поэтому каждый учащийся может даже при самостоятельном чтении овладеть лексикой, понять историзмы и архаизмы. В китайских вузах у студентов третьего курса в программу специальности «Русский язык и литература» введено обязательное изучение русской литературы, в том числе творчества русских поэтов Золотого и Серебряного веков. В Китае знают и любят таких русских поэтов, как М. Ю. Лермонтов, Ф. И. Тютчев, А.А. Фет, А.А. Ахматова, М.И. Цветаева и др. Благодаря русской поэзии мы можем лучше понимать культуру России, наслаждаться красотой русского языка. Очень важно, что в настоящее время имеются русскоязычные электронные образовательные ресурсы, которые помогают студентам в изучении художественной литературы. Находясь в любой точке мира, мы можем обратиться, например, к ресурсам Института русского языка имени А.С. Пушкина, который хорошо известен иностранным учащимся и преподавателям-филологам [1]. Особая ценность он-лайн уроков состоит в том, что учебные материалы всегда доступны и могут быть использованы в том объеме, который нужен конкретному учащемуся, конкретной группе не только во время аудиторного занятия, но и для самостоятельной работы,

которая так привычна и необходима китайским учащимся при изучении языка и литературы.

Вывод. Самостоятельное чтение художественных произведений, самостоятельный анализ трудностей, заучивание наизусть и декламирование стихов и фрагментов прозаических произведений – все эти виды учебной работы при изучении иностранного языка соответствуют ожиданиям китайских учащихся в учебном процессе и способствуют скорейшему овладению языком, развитию языкового мышления.

Литература

1. Авторские курсы Института А.С. Пушкина: Н.В. Кулибина. «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ac.pushkininstitute.ru/news.php>. Дата доступа: 02.12.2017.

2. Гербик, Л. Ф. Обучение китайских студентов русскому языку с учётом рекомендаций и замечаний китайских преподавателей / Л.Ф. Гербик // 7 Чтения, посвященные профессору В. А. Карпову (Минск, БГУ, 15-16 марта 2013 г.) : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 1 / редкол. : А. И. Головня [и др.]. – Минск : Белорусский дом печати, 2013. – С. 196 – 200. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/109356>. Дата доступа: 18.11.2017.

3. 王贤斌. «我们为何要学习诗歌». Ван Сяньпинь. Почему нам надо изучить стихотворение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://blog.sina.com.cn/s/blog_4bd3f19f0102xnuu.html. Дата доступа: 23.12.2017.

Hu Jiadong, postgraduate student of the Department of Applied Linguistics, faculty of philology, Belarusian State University, Minsk, Belarus

ON THE ISSUE OF THE LINGUODIDACTIC ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE STUDY OF POETRY AS THE MOST IMPORTANT ELEMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN CHINA

In the article the problems of the study of poetry in the mastery of the native language and foreign language, including Russian as a foreign language. The study of poetry, learning poems by heart and recitation characteristic of family and school education in China and meet the expectations of Chinese students in the educational process, contributes to more effective language acquisition.

Key words: *the study of poetry; learning poems by heart and recitation, learning a foreign language; language education.*

Цао Но, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
cn900115@yandex.ru

ОТ ТЕСТА-УПРАЖНЕНИЯ К БАНКУ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КАФЕДР РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные со структурой банка тестовых заданий. В статье особо обращается внимание на проблемы классификации тестов по целевым функционально-содержательным признакам, описывается место и роль тестов-упражнений при создании банка тестовых заданий для кафедр русского языка китайских вузов.

Ключевые слова: *банк тестовых заданий; структура; тесты-упражнения.*

В настоящее время китайские исследователи занимаются проблемой создания банка тестовых заданий. При создании банка тестовых заданий необходимо большое внимание уделять использованию тестов-упражнений. В банк тестовых заданий должны входить не только преподавательские тесты, составленные преподавателями кафедры, но и тесты-упражнения.

Тест-упражнение – это упражнение, которое помогает обучать студентов, в то же время тесты-упражнения по своей форме являются собственно тестами. Мы считаем, что в банке тестовых заданий минимальной единицей может выступать тест-упражнение, которое можно встретить в учебнике. Тест-упражнение, также как и преподавательский тест, носит обучающий характер. При составлении теста-упражнения точно формулируются цели применения, для отвлекающих ответов отбираются типичные ошибки учащихся, выбирается наиболее целесообразная форма заданий и др.[2, с.100].

Рассмотрим структуру банка тестовых заданий. В основе структуры банка тестовых заданий лежит классификация тестов по целевым функционально-содержательным признакам.

Первый признак – это *объект контроля*. Здесь мы можем выделить:

– тесты, измеряющие усвоение языкового материала (тесты по фонетике, лексике, грамматике, проверяющие языковую компетенцию того или иного уровня);

– тесты, измеряющие сформированность речевых умений (тесты по чтению, говорению, письму, аудированию).

Второй признак – *вид осуществляемого контроля*. Это тесты текущего контроля; тесты промежуточного контроля; тесты итогового контроля.

Третий признак – *статус контролирующей программы*. Прежде всего, здесь выделяются нестандартизированные тесты (преподавательские тесты), эта система заданий, составленных преподавателем для учебных потребностей.

Что же касается стандартизированных тестов, которые составляются специалистами и которые носят комплексный характер, то они не должны включаться в банк тестовых заданий, потому что стандартизированные тесты используются при итоговом контроле.

Четвертый признак – *характер контролируемой деятельности*. Здесь выделяются:

– Тесты лингвистической компетенции. Это комплекс заданий позволяет выявить у тестируемых степень сформированности их языковой компетенции.

– Тесты коммуникативной компетенции. Эта система заданий позволяет оценить эффективность решения задач общения и языковую правильность высказывания.

Пятый признак – направленность тестовых заданий. Здесь мы можем выделить:

– Дискретные тесты (фрагментные тесты);

– Глобальные тесты (комплексные тесты). Тест сочетает проверку контекста и грамматики, структуры и ситуации [2, с.33].

Шестой признак – *формальный*.

Здесь предлагаются: избирательный тест, альтернативный тест, тест множественного выбора, тест перекрестного выбора, тест на установление правильной последовательности и т.д.

Кроме того, нельзя не обращать внимания также на содержание банка тестовых заданий, в основе которого лежит программа того или иного курса обучения. При разработке тестов, входящих в банк тестовых заданий, необходимо использовать четыре формы тестовых заданий: задания закрытой формы, задания открытой формы, задания на установление соответствия, задания на установление правильной последовательности. Чтобы создать банк тестовых заданий для кафедр русского языка в Китае, нужно также учитывать этнокультурную и этнопсихологическую специфику менталитета китайских учащихся при конструировании национально-ориентированных тестов по русскому языку.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. М.: ИКАР, 2009.
2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: МГУП, 2006.
3. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: МГУП, 2004.
4. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этно-ориентированного обучения русскому языку и тестирования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Изд-во РУДН, 2008.

CaoNuo, PhD student of Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia

**FROM THE TEST-EXERCISES TO THE DATABASE OF TEST
TASKS FOR THE DEPARTMENTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN
CHINESE UNIVERSITIES**

The article deals with issues related to the structure of the database of test tasks. The article especially draws attention to the problems of classification of tests by purposeful functionally significant features, and describes the place and role of test-exercises when creating a database of test tasks for the departments of the Russian language in chinese universities.

Key words: *database of tests; structure; test-exercises.*

Цзя Сюэ, аспирант, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
kajia_snow@mail.ru

ИСТОРИЯ И СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ

В данной статье рассматривается история и состояние преподавания русского языка как иностранного на занятиях по иностранным языкам в Китае на разных этапах этой дисциплины.

Ключевые слова: *история преподавания русского языка, современное преподавание РКИ в Китае, специальность «русский язык».*

В Китае преподавание иностранных языков в целом, и русского языка как иностранного в частности, имеет более чем трехсотлетнюю историю. Популярность русского языка как предмета обучения связана не только с успешно развивающимися российско-китайскими отношениями, но и с существующей длительной традицией его изучения.

История преподавания русского языка в Китае переживала следующие этапы:

Первым учебным заведением в Китае, где русский язык как иностранный был включен в программу обучения, была Школа русского языка при Дворцовой канцелярии, открытая в 1708 г. в Пекине. Это было специальное учебное заведение для подготовки переводчиков русского языка и дипломатических представителей. Многие российские и зарубежные исследователи считают, что с созданием этой школы зародилась традиция изучения русского языка в Китае и именно с этого началось знакомство китайцев с русской культурой [1, с.3].

В 1862 г. для развития дипломатических отношений с другими странами Школа русского языка при Дворцовой

канцелярии была включена в новую открытую Пекинскую школу иностранных языков, целью изучения языка в то время была подготовка дипломатов и переводчиков. Следует отметить, что в 1900 г. Пекинская школа иностранных языков была включена в состав Пекинского университета. Школа существовала в течение 40 лет, она стала первым созданным правительством дипломатическим и переводческим образовательным учреждением в Китае, где основным предметом обучения стали западные языки, а также современные науки [1, с.76]. Впоследствии правительством Цин были открыты русские учебные заведения в Шанхае и Гуанчжоу (1863 г.), Хубэ (1893 г.) и в других крупных городах. Таким образом, русское образование распространялось в Китае не только в столице, но и в других больших городах.

Под влиянием Октябрьской Революции в России (1917 г.) Китайское правительство начало осознавать необходимость изучения советской революционной идеологии и опыта «строительства» общества. В период с 1912 по 1949 гг., в общей сложности, в 13 университетах Китая были открыты факультеты русского языка. После образования КНР резко увеличилось количество студентов в университетах, были созданы факультеты русского языка и литературы из СССР. К 1957 году была завершена работа по определению целей обучения, составлению системы обучения и курса обучения, разработаны учебные программы и методики обучения.

Начиная с конца XX века усилилось сотрудничество между Китаем и Россией в энергетической сфере, в сфере космонавтики, культуры и искусства, образования и туризма, а также в сферах международного обмена, торговли и экономики и многих других областях. Северо-восточные районы Китая, будучи центром приграничной торговли с Россией, создали спрос на рынке труда на специалистов по русскому языку, что стимулировало подготовку кадров русистов. Некоторые институты, первоначально обучавшие только одной специальности, после повышения своего уровня до статуса многопрофильных университетов, также

начали вводить обучение русскому языку, комбинируя его с собственными профессиональными направлениями подготовки специальностей, главным образом, с торговлей, туризмом и сферой переводов. Одновременно с этим под руководством правительства и при поддержке университетов совместно с несколькими российскими учебными заведениями было подготовлено большое количество специалистов по русскому языку широкого профиля. К 2004 году во всей стране число высших учебных заведений, где была введена специализация по русскому языку, составило примерно 65.

В настоящее время обучение русскому языку в вузах Китая пользуется большим спросом, в университетских программах преподавания русского языка прописывается следующее: целью преподавания русского языка является развитие у студентов устойчивых навыков чтения, аудирования и умения перевода, а также развитие навыков письменной и устной речи.

К 2017 году в 138 университетах была введена специальность «Русский язык». Среди таких учебных заведений оказались лингвистические и педагогические университеты, общие и специальные учебные заведения, технические и военные университеты, независимые институты, профессиональные учебные заведения и другие. Специальность «Русский язык» в этих 138 университетах главным образом включает в себя 13 направлений: язык и культура, преподавание на русском языке, двуязычный перевод (русский - английский), русский язык в сфере экономики и торговли, международная торговля, русский язык в сфере космонавтики, русский язык в сфере бизнеса, русский язык в сфере туризма, практический русский язык, русский язык как иностранный, юридический русский, русский язык в нефтехимической отрасли, преподавание русского языка и др. [3, с.1].

Кроме того, в разных учебных заведениях различаются и учебные дисциплины по этой специальности. Например, если говорить о специальности «Русский язык» для

бакалавриата во Втором пекинском институте иностранных языков, то ученикам необходимо набрать минимальное число зачетных единиц (155 единиц), установленное программой обучения для данной специальности, что является обязательным критерием для выпуска из учебного заведения. Типы предметов и учебные часы представлены в таблице.

Таблица

Типы предметов	Общие обязательные предметы	Обязательные предметы по специальности	Факультативные предметы по специальности	Общие междисциплинарные (профессиональные) факультативные предметы
Зачетные единицы	42	79	48	15
Учебные часы	788	1296	864	270

Курс по специальности филолог-русист состоит из двух частей: обязательные предметы по специальности и факультативные предметы по специальности. Из них обязательные предметы по специальности включают в себя восемь предметов (79 зачетных единиц). Конкретные учебные дисциплины:

- основы русского языка (32 зачетных единицы),
- основы грамматики русского языка (16 зачетных единиц),
- русский язык среднего уровня (12 зачетных единиц),
- русский язык высокого уровня (4 зачетные единицы),
- сочинение на русском языке (4 зачетные единицы),
- аудирование русского языка (4 зачетные единицы),
- общественная и учебная практика (2 зачетные единицы),
- защита к диплому (5 зачетных единиц).

Факультативные предметы по специальности включают семнадцать предметов (48 зачетных единиц), среди которых аудиовизуальный курс русского языка, обстановка в России, перевод с русского на китайский, общий русский язык, язык и культура, русский язык в сфере экономики и торговли, устный перевод и др.

Таким образом, преподавание русского языка как

иностранный занимает особенное место в преподавании иностранных языков у нас в Китае не только в историческом освещении, но и в XXI веке.

Литература

1. Гао Вэньфэн. Первая школа русского языка в Китае. – Хэйлунцзянский ун-т, 1979. № 2. С.104-107.
2. Лапин П.А. Первая школа русского языка в Китае. – М.: Восточная литература, 2009. 127 с.
3. Сон Юйхуа, Лю Хун. Изучение состояния и реформы направления по специальности русского языка как иностранного в Китае в новое эпохе // Иностранный язык и обучение иностранному языку. 2011. №1. С.1-4.
4. Юй Хаоци. Материалы по истории династий Мин и Цин. Тайбэй, 1960. 1054 с.

Jia Xue, PhD student, The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

HISTORY AND STATUS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AS A FOREIGN IN CHINA

This article discusses the history and status of teaching Russian as a foreign language at the lessons of foreign languages in China at different stages of this discipline.

Key words: *history of Russian language teaching, modern teaching Russian as a foreign language in China, specialty "Russian language".*

Чжэн Гуанцзе, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков Цзянсуского педагогического университета, СюйЧжоу, Китай
ouliya0920@163.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ВИЧАТА⁴

В статье рассматриваются методические проблемы использования ИТ в преподавании грамматики русского языка китайским студентам на современном этапе и пути их решения на основе Вичата. Анализ показал, что Вичат предоставляет возможность преподавателям расширить набор применяемых приёмов обучения, что позволит активизировать познавательную деятельность китайских студентов и обеспечит качественное и эффективное обучение русской грамматике в китайской аудитории.

Ключевые слова: *Вичат; обучение грамматике; методические приемы.*

В последние годы информационные технологии (ИТ) всё шире используются в различных сферах науки и образования, следствием чего стало появление новых ИТ-инструментов учебного назначения различной направленности и содержания, включая интерактивные доски, приложения для смартфонов и планшетов: миниуроки, Вичат (Кит.微信) и т.д. Использование новейших ИТ, нацеленных на предоставление студентам возможности

⁴ Статья является одним из результатов исследования в рамках проекта современных образовательных технологий в провинции Цзянсу Китая в 2017 г., тема проекта – «Инновационное исследование умных курсов русского языка в условиях информационной образовательной среды» (2017-R-54094). 本文系江苏省现代教育技术研究2017年度课题“信息化环境下大学俄语智慧课堂创新研究”阶段性成果之一。(课题编号：2017-R-54094).

свободного доступа к ресурсам и информации, требуют совершенствования профессиональной компетенции преподавателей: «Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий» [3, с.62].

1. Проблемы внедрения ИТ в обучение грамматике

В цифровой образовательной среде студенты чувствуют себя более комфортно, превращаясь в активного участника учебного процесса. Однако все еще мало преподавателей используют современные технические средства для методического творчества. Очевидно, что на пути использования ИТ до сих пор остаётся немало препятствий. Среди них:

(1) отсутствие непротиворечивой научно обоснованной педагогической концепции информатизации обучения;

(2) недостаточная сформированность профессиональной ИТ-компетенции современных педагогов;

(3) отсутствие теоретически обоснованной системы непрерывной информационной подготовки будущих преподавателей в процессе их обучения в вузе;

(4) отсутствие необходимого информационного обеспечения или специальных компьютерных курсов в вузе и т.д.

Несмотря на имеющиеся трудности в области внедрения современных технологий в процесс обучения, преимущества, которые получает преподаватель при использовании ИТ-технологий в курсе грамматики, очевидны: традиционные подходы к обучению не создают необходимую мотивацию у студентов к изучению грамматического материала, тогда как использование преподавателями ИТ для активного вовлечения китайских студентов в учебный процесс является одним из самых многообещающих направлений развития образования.

2. Методические приемы при обучении грамматике на основе Вичата

Грамматика «как инструмент выражения мыслей играет ведущую роль в процессе обучения учащихся...» [1, с.7], имеет

«первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения» [4]. Смешанные занятия по грамматике для китайских студентов будут более интересными, если преподаватель будет обращаться к многообразию программного обеспечения дисциплины. Э.Г. Азимов отметил, что «использование компьютеров в обучении РКИ рассматривается нами не как новый метод обучения, а как система новых приемов обучения» [2, с. 10].

Безусловно, методические приемы обеспечивают взаимосвязь деятельности преподавателя и студентов. Но как повысить интерес к изучению грамматики, которое обычно является для китайских студентов скучным и тягостным делом? Вичат помогает организовать новые формы и методы обучения. Относительно универсальными приемами мы считаем следующие:

(1) создание мотивации

Трудно найти человека, связанного с Китаем и при этом не знающего, что такое Вичат, поэтому предложение использовать Вичат точно может вызвать восторг у китайских студентов. Используя Вичат, можно обмениваться текстовыми и голосовыми короткими сообщениями, а также вести полноценные видео- и аудиоразговоры, передавать файлы. В начале занятия перед студентами ставится понятная для них задача, соответствующая учебному плану преподавателя. Когда студенты видят на экране компьютера или телефона красочные рисунки, таблицы, диаграммы и др., они лучше воспринимают и быстро усваивают новое знание. То же происходит, когда преподаватель отправляет по Вичату подготовленный мини-урок, чтобы студенты познакомились с грамматическими явлениями во время урока или после занятий. Главное, что с помощью Вичата удастся не просто привлечь внимание студентов, но и удерживать возникший интерес в течение длительного отрезка времени.

(2) объяснение

В ходе презентации учебного материала преподаватель демонстрирует слайды, ориентирует студентов на

грамматику и одновременно, используя индуктивный метод, объясняет грамматические нормы на родном языке. При объяснении правил грамматики также используется принцип аналогии с китайским языком – там, где анализируются сходные явления.

(3) тренировка

Студенты изучают правило, сформулированное в грамматических терминах, которое иллюстрируется примерами в Вичате, и делают серию готовых упражнений в соответствии с правилом. Исправление грамматических ошибок способствует тому, что студенты привыкают осознавать языковые нормы. Преподаватель отправляет студентам подготовительные упражнения по Вичату, чтобы они сделали их. Если возникают вопросы, у преподавателя есть возможность сразу дать студенту образец правильной речи и предложить повторить его. Также можно использовать Вичат для того, чтобы делать голосовые или видеозвонки, призывающие студентов к исправлению ошибок.

(4) повторение

Для прочного запоминания трудной формы применяется многократное повторение ее студентами вслед за преподавателем, который напоминает, как сказать правильно. Кроме того, студентам также хочется просмотреть поступивший файл на каком-нибудь устройстве или перенести его для хранения в заранее подготовленное место. Для этого видеоматериал нужно скачать. В результате любой студент сможет смотреть Вичат, где и сколько захочет, что также способствует многократному повторению изученного материала.

Таким образом, трудно переоценить роль технологии Вичат в образовательном процессе. Использование Вичата в преподавании грамматики дает возможность наглядно представить материал, активно вовлекает студентов в учебную деятельность. У студентов стимулируется выработка привычки к самообучению и поиску информации. С помощью Вичата возможно объяснение сложных

грамматических явлений, тренировка грамматических навыков и многократное повторение изученного материала.

Литература

1. Абрамова Я.К. Информационно-образовательные технологии в формировании грамматической связи слов у иностранных студентов (уровень А1): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 200 с.

2. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 291 с.

3. Бессараб В.Ф. Теоретические проблемы внедрения образовательной технологии в учебный процесс / В.Ф. Бессараб // Вестник Челябинского университета. – 2001. – № 1(3). – С. 61-71.

4. Гаврилович Д.В., Новикова М.А. Игровая наглядность при обучении грамматике РЯ. [электронный ресурс] // URL: http://www.rusnauka.com/32_WP_2016/Philologia/0_213542.doc.htm. - 22.11.2017.

Zheng Guangjie, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the School of Foreign Studies Jiangsu Normal University, Jiangsu Province, China

METHODS OF TEACHING CHINESE STUDENTS THE RUSSIAN GRAMMAR THROUGH VICHAT

The article discusses the methodological problems of using it in teaching Russian grammar to the Chinese students at the present stage and ways of their solution based on Vichat. The analysis showed that Vichat allows teachers to expand the range of applicable techniques that will enhance the cognitive activities of Chinese students and provide a quality and effective learning Russian grammar in the Chinese audience.

Key words: *Vichat; teaching Russian grammar; methods.*

Шевцова Елена Яковлевна, учитель русского языка и литературы,
Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического
направления, г. Тараз, Казахстан
info@trz.nis.edu.kz

Белозерова Ольга Игоревна, учитель русского языка и литературы,
Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического
направления, г. Тараз, Казахстан
info@trz.nis.edu.kz

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время появилась необходимость изменений в методике преподавания языковых дисциплин.

Предлагаемая нами система интегрированного преподавания русского, казахского, английского языков способна разрешить многие проблемы: восполнить в некоторой степени отсутствие в школьной программе предмета «Сопоставительная типология языков», исключить механическое заучивание учебного материала, формировать лингвистическое мышление.

Интегрированный подход к обучению русскому и казахскому, русскому и английскому языкам – это не просто соединение разных учебных предметов, а объединение их в одно целое на основе общего языковедческого подхода.

Мы предлагаем включить в школьный курс лингвистических дисциплин вопросы, позволяющие проводить сравнительный анализ двух или трёх языковых систем.

Продemonстрируем репродукцию интегрированного подхода на примере фрагмента урока русского языка в 7 классе с казахским языком обучения (раздел «Путешествия и достопримечательности»).

На уроке анализируется текст из путевых очерков «Фрегат «Паллада» И.А. Гончарова. На доске запись слов

писателя: «Собака залаяла, и то не так: отдаёт чужим, как будто на иностранном языке лает». Учитель задаёт вопросы:

- Как в русском языке воспроизводятся звуки, которые издают животные?

- Как эти звуки передаются на казахском языке. Как называются эти слова?

Анализируется таблица.

Звукоподражательные слова в русском и казахском языках

Наименование предметов, животных, птиц	Слова, имитирующие различные звуки и голоса птиц, животных в русском языке	Слова, имитирующие различные звуки и голоса птиц, животных в казахском языке
колокольчик утка кукушка воробей журавль корова овца кошка свинья лягушка	динь-динь кря-кря ку-ку-ку чик-чирик курлы-курлы му-му бэ-э-э мяу хрю-хрю ква-ква	шылдыр-шылдыр қағ-қағ көкек-көкек шық-шық қырау-қырау ме-е-е мэ-э-э мияу қорқ-қорқ күр-күр

Затем учащимся предлагается назвать английские звукоподражательные слова:

- Вспомните, как в английском языке воспроизводятся звуки, которые издают петух, собака, утка, овца, свинья, кошка (крик петуха – кок-а-дудль-ду, кошки – меу, свиньи – ойнк-ойнк, утки – куак-куак, овцы – ба-а, лай собаки – бау-ау). Почему возникла такая разноголосица?

Ученики должны прийти к выводу, что человек передаёт сигнальные звуки животных и птиц, а также различные шумы, полученные от внешнего мира, в соответствии с особенностями звуков и звукосочетаний родного языка.

При изучении в 8 классе с казахским языком обучения раздела «Мир труда» можно предложить следующие задания:

1. Сравните русские и казахские (английские) пословицы о труде.

2. Докажите тождество значений русской и казахской (английской) пословицы.

3. Сделайте вывод о своеобразии русского и казахского (английского) языкового моделирования мира.

Задания могут быть усложнены. Например, можно предложить самостоятельно найти русский эквивалент казахской (английской) пословице (и наоборот), а затем выполнить их сопоставительный анализ. Задание выполняется по алгоритму:

1. Сделай дословный перевод казахской (английской) пословицы.
2. Найди русский эквивалент.
3. Сравни пословицы.

Наблюдения учащихся оформляются в таблице:

Казахская пословица о труде	Дословный перевод на русский язык	Русский эквивалент
Кәсіп иесі-қорған иесі. Кәсіп, кәсіп түбі-нәсіп.	Обладатель ремесла все равно, что обладатель крепости.	Дело мастера боится.
Әрекет-береке. Әрекет болмай-берекет болмас.	Без труда не бывает добра.	Без труда не вытянешь и рыбку из пруда.
Келісім болмаса, тарасу керек.	Если нет согласия, лучше разойтись.	Когда в товарищах согласия нет, / На лад их дело не пойдёт.

Особый интерес учащихся вызывает сравнительный анализ фразеологизмов, которые играют большую роль в создании языковой картины мира. Они – «зеркало жизни нации». Так, в английском языке сложное слово *a maypole* обозначает – «долговязый человек, верзила» (буквально «майский столб» - очень высокий столб, украшенный лентами и венками, вокруг которого танцуют дети и молодёжь в праздник начала весны – первого мая); этот комментарий и позволяет понять образную основу национально-специфической метафоры английского языка. Идиоматична (непереводима) почти вся фразеология [2, с. 97].

Сравнительный анализ фразеологизмов целесообразно включать в разделы «Знание: мир и изучение иностранных языков» (7 класс), «Язык и культура» (8 класс), «Традиции и культура» (9 класс). Ученики сравнивают русские и английские фразеологизмы, доказывают тождество их значений, сопоставляют фразеологические компоненты и делают вывод о своеобразии русского и английского языкового моделирования мира.

Образец сравнительного анализа

Вариант 1

Фразеологизмы:

1. Русский: *Яблоко раздора*
2. Английский: *The apple of discord*

Оба фразеологизма имеют значение «причина спора; причина разногласия». Буквальный перевод английского фразеологизма: «яблоко разногласия».

Сопоставление фразеологических компонентов показывает их тождество (яблоко – *the apple*) и семантическую близость (раздор – *discord*).

Главный фразеологический компонент воспринимается как метафора. Чем же обусловлено тождество метафорических образов в русском и английском фразеологизмах? Дело в том, что оба фразеологизма восходят к образу древнегреческой мифологии: троянский юноша Парис преподнёс Афродите яблоко с надписью

«Прекраснейшей», чем вызвал гнев двух других богинь – Геры и Афины, впоследствии началась Троянская война.

Таким образом, мифологическое происхождение фразеологизмов обуславливает их образно-семантическое тождество в современном русском и английском языках.

Между тем в обоих языках есть исконные фразеологизмы с тем же значением «причина спора»:

Вариант 2

Русский: *Камень преткновения*

Английский: *To be in clover*

Оба фразеологизма имеют значение «ни в чём не нуждаться: жить безбедно». Буквальный перевод английского фразеологизма: «быть в клевере».

Сопоставление фразеологических компонентов обнаруживает существенные различия: если русская традиция закрепляет значение «довольства» за словами-символами «сыр», «масло», то в английском языке значение «довольства» реализуется в слове-символе «clover (клевер)» [1, с. 56]. Данный пример показывает, как по-разному моделируется действительность в русском и английском языках.

Вариант 3

Фразеологизмы:

1. Русский: *Куй железо пока горячо*

2. Английский: *Make hay while the sun shines*

Оба фразеологизма имеют значение «своевременность работы». Буквальный перевод английского фразеологизма: «суши сено, пока солнце светит».

Сопоставление структуры фразеологических единиц показывает их синтаксическое тождество: побуждение к действию – условие действия.

Сопоставление фразеологических компонентов выявляет различия в языковой картине мира русских и англичан. Значение «своевременности работы» в русской фразеологии мотивируется реалией кузнечного ремесла, а в английской фразеологии – реалией хозяйственного быта.

Возможны различные виды заданий по фразеологии:

1. Выпишите из Толкового словаря русского языка все значения слова *рука*, составьте предложения с этим словом.

2. Выпишите из фразеологического словаря 10 фразеологизмов со словом *рука*. Сгруппируйте их по значению (разбить на тематические группы).

3. Сопоставьте русские фразеологизмы с казахскими, имеющими в своём составе понятие *рука*.

Фразеологические единицы со словом *рука* могут обозначать мерки длины, физическую силу и власть, могут дать характеристику человеку. Подобные значения имеют фразеологизмы в русском и казахском языках:

Золотые руки – қолы алтын Ударить по рукам – қол соғу Руки коротки – қолы қысқа Сидеть сложа руки – қол кусырып қарап отыру	Руки не доходят – қол жетпейді мүмкіндік жоқ Лёгкая рука – қолы жеңіл Рукой подать – қол созым Отдать руку и сердце – жүрек пен қолын ұсыну
---	--

Подобные задания помогают учащимся осознать факты сходства и различия языков, выработать навыки сопоставительного анализа языкового материала, совершенствовать лингвистическое мышление.

Интегрированный подход мы можем использовать не только на уроках русского языка в классах с казахским языком обучения, но и на уроках литературы в классах с русским языком обучения. Так, при изучении поэзии М.Ю. Лермонтова учащимся можно предложить сделать подстрочный перевод стихотворений Абая, созвучных творчеству русского поэта. Например, анализируя стихотворение М.Ю. Лермонтова «Утес», учащиеся рассматривают стихотворение Абая и выполняют подстрочный перевод:

Стихотворение Абая	Подстрочный перевод на русский язык
Жартасқа бардым, Күнде айғай салдым, Баяғы жартас – бір жартас. Саңк етер түкті байқамас...	Я каждый день ходил к утесу, Кричал, взывая к нему, Но утес – этот прежний утес Не откликнулся даже, ничего не заметил...

Учащиеся могут сопоставить стихотворения казахского и русского поэтов, выявить характерные особенности поэтической системы каждого автора. Например, предлагается сравнить две строки стихотворения «Парус»:

Стихотворение М.Ю. Лермонтова	Стихотворение М.Ю. Лермонтова в переводе Абая	Подстрочный перевод на русский язык
А он, мятежный, просит бури, Как будто в бурях есть покой!	Қарашы, ол бүлік, кудайдан Сурайды дауыл күні - түні.	Посмотри, он, смутьян, мятежный, просит у Бога бури (урагана) и ночью, и днем.

Интеграцию можно успешно реализовать при условии, если учитель будет достаточно хорошо осведомлён о сущности межпредметных связей, убеждён в их необходимости и обладать практическими умениями осуществлять их в своей работе [3, с. 7].

Литература

1. Васильева С.Г. Проблема «Образ мира и язык» в концептах теории носителя языка. Казань, 2005. – С. 56
2. Зализняк А., Левонтина И., Шмелев А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Высшая школа, 1998. – С. 97
3. Матюшкин Е. А. Интегрированные уроки гуманитарного цикла. 5-7 класс. М.: Просвещение, 2005. – С. 7

Shevtsova Olena Y., teacher of Russian language and literature,
Nazarbayev Intellectual school, Taldykorgan, Taraz, Kazakhstan

Belozerova Olga Igorevna, teacher of Russian language and literature,
Nazarbayev Intellectual school, Taldykorgan, Taraz, Kazakhstan

THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN POLYLINGUAL SCHOOL

Шибалева Наталья Борисовна, ст. преп., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
shibnataly@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В данной статье рассматривается использование проектных технологий как модели личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие культурного и образовательного потенциала учащихся средствами русского языка.

Ключевые слова: *речевая деятельность; интерактивные технологии; модель обучения; проектные технологии.*

Методика обучения языку предполагает систему определенных взглядов на речевую деятельность, которая, по определению И.А. Зимней, есть «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения при взаимодействии людей между собой» [3, с. 318].

Речевая деятельность при этом является, прежде всего, интеллектуальным видом деятельности. Научить общаться естественным образом на иностранном языке в условиях учебного процесса – проблема сложная. Естественную речь стимулирует не необходимость (когда учащийся должен говорить на иностранном языке), а потребность в общении. Именно потребность и внутреннее желание высказаться есть необходимое условие общения на иностранном языке.

В настоящее время в методике преподавания РКИ все большее применение находят интерактивные методы и технологии, направленные на оптимизацию учебного процесса, развитие личности ученика, его познавательных

интересов.

Инновационную образовательную среду вуза следует рассматривать как «организованное пространство социально-культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-образовательных, коммуникативно-партнерских и демократически-коллегиальных педагогических условий реализации образовательной функции вуза» [2, с. 228].

Использование новых технологий невозможно без оптимизации процесса взаимодействия преподавателя и студента, привлечения новых моделей обучения, нацеленных на повышение качества учебного процесса. В этой связи представляется важным внедрение метода проектов как эффективного способа формирования коммуникативной компетенции – «навыков и умений общаться на языке с разными людьми в разных обстоятельствах» [1, с. 6].

Метод проектов как модель личностно-ориентированного обучения является именно тем средством, которое объединяет иностранных учащихся в работе над материалом, позволяет им сообща принимать решения и оценивать полученные результаты.

Проекты могут быть классифицированы по следующим признакам:

- по преобладающему виду деятельности (творческие, информационные, исследовательские);
- по признаку предметно-содержательной области (монопроекты, межпредметные);
- по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые);
- по результатам деятельности (доклад, видеофильм, презентация);
- по продолжительности (краткосрочный, средний, долгосрочный).

В настоящее время проектные технологии становятся все более востребованными, так как, во-первых, способствуют созданию прочной языковой базы учащихся; во-вторых, активизируют самостоятельность мышления и стимулируют учащихся в речевом общении, тем самым повышая их

коммуникативность; в-третьих, способствуют развитию личной ответственности каждого за выполнение части проекта, что повышает мотивацию учащихся.

Инициация проекта начинается с определения проектной идеи – основного замысла проекта. Для формулировки проектной идеи широко используются различные варианты мозгового штурма, основная задача которого заключается в выдвижении идей, от самых простых до фантастических. Все без исключения идеи фиксируются, анализируются на предмет оценки их ценности.

Считаем целесообразным отметить обязательность планирования проекта, в котором определены все действия, необходимые для достижения его целей. План проекта нужен для координации деятельности всех участников проекта. Он описывает, **что, кто, как и когда** будет делать. Для каждого действия определяются необходимые ресурсы (человеческие, технические, дидактические). Согласование плана участниками проекта, его разработка по вехам, то есть по контрольным событиям, называющим важные моменты проекта (при консультационной поддержке преподавателя), означает завершение подготовки проекта и возможность перехода к этапу его реализации. По истечении времени, отведенного на реализацию проекта, участники проектной группы презентуют подготовленный материал для его оценивания другими.

Метод проекта можно использовать на любом этапе обучения русскому языку. Так, при изучении темы «Дом, квартира» студентам-филологам, проходящим обучение в НГЛУ, было предложено принять участие в реализации проекта «Дом будущего». На стадии обсуждения проекта был составлен список требований, которым должны были соответствовать здания будущего: безопасность и комфортность проживания, низкая стоимость жилья, применение экологически чистых материалов, оригинальность дизайна и т.д.

Участники проектных групп (в каждой группе по три человека) должны были представить модель дома с

описанием его характеристик. Задача аудитории заключалась в объективном анализе предлагаемых моделей жилых строений: в ходе презентации выявлялись плюсы и минусы представленных домов; уточнялись их характеристики, при этом студенты активно использовали вопросо-ответную систему, этикетные речевые формулы, характерные для дискуссии как вида речевой деятельности.

После ознакомления со всеми предложенными проектами учащиеся делились своими впечатлениями о том, какой дом им понравился и почему. В ходе обсуждения было выявлено, какой дом является самым оригинальным, самым дорогим, самым надежным, самым запоминающимся и т.д. Ребятам предлагалось подумать и дать ответы на следующие вопросы, аргументировав свою точку зрения:

В каком доме поселилась бы молодая семейная пара? В каком доме было бы весело жить? В каком доме могли бы быть самые дорогие квартиры? В какой дом захотелось бы переехать пожилым людям? И т.д.

После обсуждения проектов домов перед участниками была поставлена задача проведения социологического опроса с целью сбора информации о лучшем доме. Для выполнения этого задания был использован такой прием, как «Броуновское движение», в ходе которого учащиеся перемещались по классу, опрашивая друг друга и фиксируя полученные результаты. После общего подсчета голосов были выбраны три дома-лидера, а создатели этих домов были награждены почетными грамотами за развитие жилищного строительства.

С целью формирования у учащихся социокультурной компетенции можно предложить им найти фото необычных домов в России и подготовить о них рассказ. Рассказ-монолог легко разнообразить, превратив его в диалог, если предложить аудитории угадать, о каком здании идет речь, используя общие вопросы. Рассказчик при этом должен отвечать только «Да» или «Нет». Такое упражнение позволяет активизировать навык создания различных типов вопросов, используя Вы-общение.

В качестве примеров можно взять а) дом-стену в Петербурге; б) дом-парус на Ходынском поле в Москве.



А)



Б)

Для студента, изучающего русский язык как иностранный, быть участником подобных проектов – это значит иметь возможность проявить себя творчески, работая в команде, показать себя как личность, активно мыслящую на изучаемом языке, личность, заинтересованную в результате совместной деятельности, демонстрирующую исследовательские навыки работы над проектом. Проведение подобных мероприятий способствует повышению общего культурного уровня иностранных студентов, их коммуникативной компетенции.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 256 с.
2. Тринитатская О.Г., Лидак Л.В. Образовательные инновации как основа управления современным вузом в условиях стратегических изменений // Вестник ПГЛУ, 2016. – № 1. – С. 226–231.
3. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

Shibayeva Natalya Borisovna, senior instructor, N.A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod State Linguistic University, Russia

THE USE OF PROJECT TECHNOLOGIES IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article considers the issue of using project technologies as a model of personality-oriented learning, aimed at developing the cultural and educational students' potential by means of the Russian language.

Key words: *speech activity; interactive technologies; learning model; method of projects.*

Шляхов Владимир Иванович, д-р педагог. наук, профессор,
факультет социальных и гуманитарных наук РУДН, Москва, Россия
shlyakhovv@mail.ru

МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье идет речь о лингвистике, изучающей когнитивные действия, участвующие в процессах передачи мыслей средствами языка. Для иностранных учащихся дискурсивные слова представляют для понимания значительные трудности, поскольку они содержат в своем синтаксическом и семантическом строении этноспецифику русского языка.

Ключевые слова: *лингвистическая революция, глубинные структуры языка, метасмысл, дискурсивные слова.*

В конце прошлого века произошла так называемая лингвистическая революция, в результате которой на свет появилось когнитивно-коммуникативное направление в языкознании. Многие исследователи языка пришли к мнению о том, что изучение формального устройства языка оставляет за пределами научного знания такие обширные области сознания и подсознания, как процессы превращения мыслей в слова (тексты), понятные другим людям. Язык предоставил людям уникальную способность не только делиться своими мыслями, знаниями и чувствами с другими людьми, но также воздействовать на их сознание, поступки и эмоции. Проблема понимания (когниция) выходит на первое место среди интересов лингвистов. Понимание относится к одной из главных особенностей человеческого сознания и подсознания, люди обладают способностью использовать язык и другие знаковые системы не только для того, чтобы познавать окружающий мир, накапливать знания в различных областях знания, но также понимать друг друга.

Для «глубинной» лингвистики, по словам Е.Ф. Тарасова, «... характерно стремление избавиться от своеобразного лингвистического редуционизма, когда объект исследования ограничивается, редуцируется до речевых текстов, изолированных от условий их производства и восприятия, от общения в человеческой деятельности, в которой и ради целей которой они были продуцированы»[3, с. 20]. Добавим, в сегодняшней лингвистике обострилось внимание к идее, согласно которой люди создают тексты по определенным правилам и схемам, а люди, воспринимающие речевые произведения, пользуются общими алгоритмами, когнитивными схемами для их понимания. Понятно, что эти правила и схемы применяются практически без участия сознания и находятся в глубинах языкового сознания.

Осознать, то есть «поднять» эти правила и схемы на поверхность сознания – труднодостижимая цель. Дело в том, что в отличие от естественных наук в языкознании не существуют и не могут быть созданы инструменты наблюдения, показывающие, как нейронные импульсы превращаются в слова, так как для наблюдателя открывается только невысказанно сложная нейронная сеть в мозгу человека, в которой переливаются многоцветные импульсы. Достаточно сказать, что в разных комбинациях задействованы 86 миллиардов нейронов и 100 триллионов их связей для трансформации мыслей в слова.

О психолингвистических процессах производства и понимания текстов приходится судить, изучая готовые словесные произведения. Упрощая невысказанную сложность проблемы изучения языкового сознания и подсознания, можно сказать, что о процессах создания текстов ученые судят примерно так, как изучается растительность и живой мир по окаменелостям в слоях угля. Метанаблюдатели-лингвисты научились также думать о том, как они думают об окружающем мире и социуме и как в этом деле используется язык. Другими словами, интерес к рефлексивным, отстраненным умственным действиям понимания выдвигается на первые роли в лингвистических штудиях.

В лингвистике укрепляется постулат (исходное положение): если одни люди произносят или пишут слова (тексты) и они понимаются другими людьми, значит, должны существовать правила создания вербальных текстов и, соответственно, правила понимания текста говорящими или слушающими. Как говорилось выше, эти правила существуют в латентном состоянии и находятся в подсознании, они недоступны прямому наблюдению. Из глубин подсознания они выносятся на поверхность, если возникает потребность участвовать в речевом общении. Эти правила, с одной стороны, лежат в основе процессов порождения текстов, а с другой — обеспечивают понимание этих текстов. Заметим, что текстами считаются большие и малые словесные формы, обладающие смыслом. Видимо, одна из функций языка заключается в том, чтобы самым простым и удобным способом транслировать мысли и чувства человека другому человеку.

Прежде чем перейти к примерам, показывающим, как происходит понимание скрытых смыслов, нужно остановиться на основных терминах глубинной лингвистики **метасмысл** и **метанаблюдатель**.

Почти во всех текстах содержится информация, не выраженная словесно, то есть **метасмысл**. Метасмысл обнаруживается в глубинах метафорических построений, он сопровождает фигуры непрямой коммуникации (эвфемизмы, намеки, ирония, умолчания, двусмысленности), он также может окружать семантическим «облаком» речевые события в сценариях русского речевого поведения. Так, в сценариях речевого взаимодействия, протекающих в реальном времени, в скрытом виде содержится так называемая экстралингвистическая информация, помогающая осмыслить словесные тексты. Это сведения о том, кто говорит и с кем, с какой целью сказаны слова, какие эмоции сопровождают речевое общение и т.п. Упрощенно говоря, метасмысл – это все, что не сказано, не выражено в словах собеседника (автора), а подразумевается. Метасмысл влияет на

взаимопонимание, поскольку он присутствует в разных обличьях практически во всех текстах.

Говорящие на родном языке без особых затруднений понимают метасмысл и всю лексико-грамматическую и прагмалингвистическую информацию в повседневном речевом общении. Известно, что в детстве огромный объем правил порождения и понимания словесных текстов усваивается интуитивно, вне стен школы. Взрослые люди, иностранцы, изучающие русский язык, утратили эти волшебные способности.

Термин «**метанаблюдатель**» появился в лингвистике не без влияния теории дополнительности в физике. Поясним сказанное. Одним из аспектов теории дополнительности является понимание особой роли исследователя и его приборов, считается, что они неукоснительно влияют на итоги изысканий о микромире. Н. Бор указывал на «неизбежное влияние» наблюдателя на атомные явления, имея в виду, что результаты исследований зависят от человека в том смысле, что он изучает феномены микромира, используя приборы, которые направлены не на весь изучаемый объект целиком, а на его фрагменты. Описание разных аспектов языка филологами позволяет полнее представлять одно из самых сложных устройств в мире – язык. Говоря словами Н. Бора, можно утверждать, что новый метаязык вносит дополнительную «ясность и гармонию» в исследования языка и речи [1]. Принцип дополнительности, выдвинутый Н. Бором, устраняет барьеры между научными направлениями и позволяет изучать язык с разных сторон для понимания его сложности.

Метанаблюдатель, изучая языковое мышление, сталкивается с трудностями, которых нет при исследовании физических объектов. В.А. Плуноян пишет: «Язык ... нельзя ни потрогать, ни увидеть, ни зафиксировать приборами. Человек сам не осознает механизмов своей языковой способности... Вам пришло что-то в голову, вы захотели что-то сказать, для этого вы пользуетесь языком, совершенно не осознавая, как это происходит. За доли секунды происходит

этот самый сложный переход от мысли к словам, к тексту. Узнать, как этот механизм работает, извлечь его из бессознательных пластов человеческой психики — это и есть задача теоретической лингвистики» [2]. Повторимся, в современной лингвистике доминирует интерес к глубинным структурам языкового сознания и подсознания, к проблеме понимания, то есть когнитивной способности человека с помощью языка и других знаковых систем, осознавать окружающий мир, а также, самое главное, средствами языка транслировать мысли и чувства отдельной личности другим людям.

Изучение глубинных структур метафоры и роли метафорических построений в освоении новых знаний о строении мира и общества открыло дверь к изучению таких фигур косвенной коммуникации (иносказаний), как ирония, намеки, эвфемизмы, уклонения и т.п. Когнитивно-коммуникативная лингвистика далеко продвинулась в изучении схем (фреймы и сценарии) речевого взаимодействия партнеров в речевом общении. Так, в сценарно-фреймовом подходе исследуются обстоятельства речевого взаимодействия, роли собеседников, стратегии и тактики речевого воздействия на разные сферы сознания говорящих, словесные и поведенческие реакции на словесное воздействие, фигуры косвенной коммуникации и многое другое. Установлено, что в подсознании и в памяти человека находятся тысячи фреймов и сценариев, то есть знаний о том, как вести себя в разных обстоятельствах речевого взаимодействия.

Перейдем к обсуждению роли **метанаблюдателей в методике РКИ**. Если говорить кратко, то им приходится рассматривать массивы научных работ в языкознании с точки зрения создателя учебных материалов. Другими словами, им нужно «переводить» сведения о языке на язык обучающих практик. Как известно, нельзя пользоваться академическими и школьными грамматиками для того, чтобы научить иностранцев говорить на русском языке и понимать русскую речь. Заметим, что такая позиция

позволила «коммуникативистам» еще в 70-е годы прошлого столетия осознать необходимость включения в практики преподавания РКИ сведения экстралингвистического и прагмалингвистического характера (В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев, Е.М. Верещагин, Н.И. Формановская, А.А. Акишина и др.).

Сегодняшняя методика РКИ должна обратить серьезное внимание на результаты исследований в когнитивно-коммуникативной парадигме и «приспособить» разработанные там исследовательские приемы для объяснения, например, метасмысла в русском речевом общении. Подчеркнем, что эти исследовательские приемы поиска и объяснения метасмысла универсальны и применяются для извлечения смысла внутри метафорических построений, идиом, в политическом и научном дискурсах. Итак, метасмысл может находиться не только во внутренней структуре текстов и слов, он также может сопровождать слова в коммуникативном пространстве.

Самым удобным материалом для демонстрации метасмысла, находящегося вне слов в коммуникативном пространстве, являются так называемые **дискурсивные слова**, традиционно их называют частицами.

Итак, метасмыслом окутаны слова-реакции, составленные из частиц (партикул) и других слов, попавших в зону притяжения частиц. В метаязыке науки для этого явления используется термин «дискурсивные слова». Для иностранных учащихся эти дискурсивные идиомы представляют одну из тайн русского языка, поскольку они содержат в своем синтаксическом и семантическом строении этноспецифику русского языка.

Покажем, как происходит **поиск и понимание метасмысла** вокруг дискурсивных слов. Например, дискурсивная идиома *Да ну тебя* означает, что собеседник недоволен тем, что ему говорят или что происходит вокруг.

Пример 1.

– Вставай, погода отличная. Нас ждет пробежка утром.

– Да ну тебя, дай поспать. Какая там пробежка в 6 утра. (Не хочу вставать, отстань, хочу спать).

В ответ на вопрос, понравились ли фильм, прогулка, обед и пр., можно услышать *Еще как!* А если люди не в восторге от чего бы то ни было, то они говорят *Так себе*.

Понятно, что для понимания слов ***так себе*** недостаточно знать грамматику, так как в грамматическом плане дискурсивный оборот в ответной реплике состоит из частицы *так* и местоимения *себе*. Приобретая свойство идиомы, это выражение означает *Не очень хорошее, ниже среднего, нельзя сказать, что хорошее*.

Пример 2.

– Как тебе фильм?

– Так себе. (Подразумевается, что фильм не понравился).

Пример 3.

– Тебе понравился фильм?

– Еще как! (Подразумевается, что очень понравился).

В лингвистике общеприняты приемы выявления метасмысла, сопровождающего дискурсивные слова. Выяснилось, что они обеспечивают связность речевого общения, являясь ответными репликами. Они также показывают, как люди реагирует на слова собеседника. Так, следующие дискурсивные слова передают отрицательные эмоции *Как же так!; Что же это такое?; Вот тебе и раз!; Вот вы (ты) как!; Это еще что?; Еще чего?; Вот так-так!; Как так?; Вот тебе и на!; Как бы не так!; Ну тебя!; Ишь ты какой!; Ишь ты как!; Что за дела?; И ты туда же!*

Положительные эмоции: *Вот это да!; Ну и хорошо (ладно); Ну и молодец (умница)!; Вот учитель так учитель; Как раз вовремя; Как раз кстати; В самый раз*. Понятно, что учащимся должны стать известны ограничения, исключающие реплики *Вот тебе раз!* или *Еще чего!* в официальной сфере общения.

Завершая статью, представим задания и упражнения, предназначенные для выявления метасмысла, сопровождающего дискурсивные слова. С этой целью проводится прагмалингвистический анализ, позволяющий

научить студентов учитывать обстоятельства общения, намерения говорящих, объекты словесного воздействия и т.п. Студенты также учатся заменять их уместными и знакомыми словами и выражениями [4, с. 44-69]

Задание 1. Как вы думаете, что имеется в виду, когда собеседник использует следующие дискурсивные слова ***Вот тебе и ...***

Обстоятельства общения. Преподаватели говорят о том, что праздничные дни для них будут сокращены:

– Уже повесили приказ, экзамены будут проводиться и в праздничные дни. На три дня отдыхать будем меньше в новогодние каникулы.

– Вот тебе и праздники, а я собирался уехать на горнолыжный курорт.

Ключ. С уверенностью можно сказать, что словами *Вот тебе и праздники*, собеседник выражает недовольство сложившимися обстоятельствами.

Задание 2. Если вы поняли, что люди имели в виду, выражая недовольство, то найдите в списке выражения, которые могут заменить дискурсивные слова ***Вот тебе и ...***

Список: Не ожидал от тебя; Плохая новость; Мне это все не нравится; Все говорят ерунду и ты тоже; Очень плохое решение.

Ключ. Слова *Вот тебе и праздники*, можно заменить следующими выражениями: Плохая новость; Мне это все не нравится; Черт знает что!; Это неправильно; Плохо дело; Испортили праздник.

Литература

1. Бор Н. Единство знаний. В кн.: Бор Н. Избранные научные труды в 2-х т. М.: Наука, 1970-1971.
2. Плуныян В.А. <http://postnauka.ru/books/14841>
3. Тарасов Е.Ф.. Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. С. 20.
4. Шляхов В.И., Саакян Л.Н. Текст в коммуникативном пространстве. – М.: ЛЕЛАНД, 2017.

Shlyakhov Vladimir Ivanovich, doctor of pedagogical Sciences, Professor, faculty of social Sciences and Humanities peoples' friendship University, Moscow, Russia

METALINGUISTIC FUNCTION OF LANGUAGE AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN

The article deals with linguistics that studies cognitive actions involved in processes of conveying human thoughts via language. It is hard for foreign students to understand the so called discourse words because of ethno-specific features of the Russian language contained in the semantic and syntactic structure of this type of words.

Key words: *Linguistic revolution, deep structures, metameaning, discourse words (particles).*

Шутова Марина Николаевна, профессор, доктор педагогических наук, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия
marina.shu@mail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИНТОНАЦИИ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

В статье представлена методика работы над русской интонацией речевого этикета. Русскую интонацию изучают иностранные студенты с уровнем владения языком В1, что позволяет рассматривать синонимичные ряды формул речевого этикета и использование разных ИК для их оформления.

Ключевые слова: *обучение иностранных учащихся; речевой этикет; русская интонация.*

Современный этикет общения является составной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Этикет имеет трехчастную основу: а) систему правил социального поведения; б) систему устойчивых формул общения (речевой этикет); в) систему невербальных средств коммуникации (позы, жесты, мимика, взгляд, дистанция общения [1, с.308].

Наш интерес касается речевого этикета и, в частности, интонационного оформления единиц речевого этикета, что представляет большую проблему для иностранных учащихся, изучающих русский язык. К сожалению, даже на уровне владения русским языком В1, учащиеся не осознают, что *Здравствуйте!*, произнесенное с ИК-1, не является приветствием, а лишь ответом на него. Студенты из Китая, например, здороваются с преподавателем каждый раз, когда встречаются его, обращаются к нему. Считаем, что над этой

проблемой необходимо работать с иностранными учащимися, снимая трудности при общении, нарушение коммуникации.

Коммуникативный принцип в обучении общению на русском языке предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, но и понимание законов общения, специфических правил речевого поведения, принятых в данном социуме. Уже на начальном этапе обучения вводятся простейшие формулы речевого этикета для включения контакта собеседников.

Однако, только на продвинутом этапе возможно глубокое познание законов общения, законов правильного выбора уместных речевых единиц в зависимости от их социолингвистических характеристик. Базовые единицы речевого этикета – это готовые устойчивые формулы общения, которые лишь репродуцируются в речевой деятельности. Выбор формулы общения и подача ее с определенным оформлением зависит от статуса и роли собеседников, ситуации общения, этики общения. Формулы речевого этикета в процессе обучения целесообразно представлять в виде синонимических рядов с указанием компонентов (грамматическая структура, лексическое наполнение, интонационное оформление), отличающих одну формулу от другой. Например: *Здравствуйте! Здрасьте! Здор'во! Привет! Приветик! Салют!*

Мы предлагаем учебное пособие в виде рабочей тетради по интонации речевого этикета [2]. В учебном пособии решается комплексная задача корректировки и дальнейшего совершенствования интонационных навыков в тесной связи с развитием навыков устной речи. Кроме того, целью пособия является углубление у иностранных учащихся уровня В1-В2 представления об интонации как об одном из смысловоразличительных средств, средстве выражения эмоционально-стилистических отношений, как о необходимом сопроводительном речевом средстве.

В нашем пособии основной акцент делается на интонационное оформление формул речевого этикета,

на выражение эмоционально-стилистического различия этих формул, которое зависит от ситуации общения и ролей собеседников. Правила речевого поведения, принятые данным коллективом носителей языка, должны быть усвоены учащимися и активно использоваться в общении с носителями языка.

В учебном пособии представлены формулы речевого этикета в разделах: 1. Обращение. 2. Приветствие. 3. Знакомство. 4. Приглашение. 5. Согласие и отказ. 6. Поздравление и пожелание. 7. Благодарность. 8. Извинение. 9. Просьба, совет, предложение. 10. Прощание.

Каждый раздел дает представление о нейтральном интонационном оформлении формул речевого этикета и эмоционально-стилистическом с необходимыми комментариями и примерами. Далее интонационный материал закрепляется в упражнениях. В конце каждого раздела помещены проверочные задания, которые показывают степень сформированности навыков интонирования той или иной формулы речевого этикета.

Литература

1. Короткова О.Н. К проблеме определения национально-культурной специфики этикетных фреймов. – Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: МГУ им. М. В. Ломоносова, 26-28 ноября 2015г. – М.: МАКС Пресс, 2015. – Вып. XVI. – С.308-311.

2. Шутова М.Н. Рабочая тетрадь «Интонация русского речевого этикета». Учебное пособие для иностранных студентов. - М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2017. - 40 с.

Shutova Marina Nikolaevna, Professor, doctor of pedagogical sciences, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation

TECHNIQUE OF TRAINING OF FOREIGN PUPILS INTONATIONS OF THE RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE

The technique of work on the Russian intonation of speech etiquette is presented in article. The Russian intonation is studied by foreign students with level of proficiency in the B1 language that allows to consider synonymous ranks of formulas of speech etiquette and use of different IK for their registration.

Key words: *training of foreign pupils; speech etiquette; Russian intonation.*

Яскевич Марина Ивановна, кандидат физ.-мат. наук, доцент, проректор по инновационной деятельности Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
Miyaskevich@pushkin.institute

РЕСУРСЫ ПОРТАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ» ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Портал "Образование на русском" предоставляет слушателям из разных стран мира возможность пройти бесплатные онлайн-курсы русского языка, а преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) повысить профессиональную квалификацию. Преподавателям русского языка предлагается свыше десяти онлайн-программ повышения квалификации, посвященных вопросам теории и методики преподавания РКИ. Особым видом деятельности является проведение бесплатных вебинаров по актуальным вопросам преподавания русского языка. Портал является средством массовой информации. Публикуемые материалы по вопросам изучения и преподавания русского языка вызывают растущий интерес читательской аудитории. Аудиторию портала составляют более 5 миллионов обучающихся из 202 стран мира.

Ключевые слова: *Открытое образование, онлайн-обучение, портал «Образование на русском», русский язык как иностранный, повышение квалификации преподавателей, русский язык для детей.*

Интернет-портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/>) обеспечивает открытый онлайн-доступ изучающим русский язык, преподавателям русского языка и всем, кто интересуется русским языком, литературой и культурой России, к широкому спектру образовательных программ. В их числе фундаментальный модульный онлайн курс изучения русского языка, позволяющий слушателям развивать все четыре вида речевой деятельности: чтение,

письмо, слушание, говорение; полный предметный курс современного русского языка, дающий возможность получения углубленных знаний в этой области; более 150 онлайн курсов и сотни видеofilьмов просветительской тематики – от правил речевого этикета и обучения вдумчивому чтению до основ журналистики и робототехники, расширяющие кругозор обучающихся, словарный запас в предметной области и ориентирующие их на продолжение обучения по выбранному профилю.

Преподавателям русского языка на портале предлагается свыше десяти онлайн-программ повышения квалификации, посвященных различным вопросам теории и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в том числе вопросам подготовки тьюторов для сопровождения обучающихся по курсу РКИ. Важно отметить, что онлайн-программы реализуются для преподавателей бесплатно. Преподавателям и специалистам в области гуманитарного знания предоставлена возможность пройти обучение в онлайн формате и получить диплом преподавателя РКИ.

Для поддержки изучающих русский язык в освоении слов и выражений, обладающих национально-культурным компонентом семантики, на портале создан «Лингвострановедческий словарь “Россия”». Словарь - снабженная поисковой системой упорядоченная в соответствии с уровнем владения языком совокупность более тысячи словарных статей и относящихся к ним видеофрагментов и заданий. Особенностью словаря является описание живого русского языка в реальном употреблении и ориентированность на языковое сознание современников и на современную культуру.

Помощь в изучении русского языка детям призван оказать мультимедийный учебно-методический комплекс «Русский язык для наших детей». Он содержит интерактивный мультимедиа контент для индивидуальных и коллективных занятий русским языком, а также систему сертификационного тестирования по русскому языку, адресованные детям-билингвам в возрасте от 5 до 15 лет, их

родителям и педагогам. Детский раздел портала дополняют цикл мультфильмов «Русский на каникулах» - путеводитель по комплексу «Русский язык для наших детей», цикл видеоуроков «Наш русский», а также раздел «Русский язык в детских лагерях отдыха». Особым видом деятельности Института Пушкина является проведение бесплатных вебинаров по актуальным вопросам преподавания русского языка, онлайн-лекций и онлайн-уроков, в том числе с использованием возможностей интерактивных авторских курсов, разработанных ведущими преподавателями и научными сотрудниками института. Записаться на участие в этих мероприятиях можно в специальном разделе портала по адресу <https://webinar.pushkininstitute.ru/>.

Сегодня количество просмотров портала составляет около 65 000 000, количество посетителей – более 5 300 000, более 1 млн 150 тыс. человек являются зарегистрированными пользователями образовательных ресурсов и сервисов, из них более 67 тыс. человек – преподаватели.

Миссию Института Пушкина по продвижению русского языка поддерживают около 540 организаций-партнеров портала «Образование на русском». Пройдя регистрацию, организация-партнер получает на портале личный кабинет - бесплатную информационную интернет-площадку для популяризации своей деятельности и возможность активного участия в проводимых на портале онлайн-мероприятиях. Институт регулярно проводит бесплатные ознакомительные тематические вебинары с целью информирования о возможностях использования ресурсов портала в педагогической деятельности.

Пользовательская аудитория портала уникальна по своему возрастному составу и географии. Его посетителями являются жители 202 стран мира в возрасте от 5+ до возраста зрелости. Интернет-пользователи получают на портале доступ не только к качественным образовательным ресурсам, но и к новостям о происходящих событиях и мероприятиях в мире русского языка, литературы и культуры. Портал является средством массовой

информации и публикуемые на его страницах материалы по вопросам изучения и преподавания русского языка, об олимпиадах, конкурсах и конференциях вызывают растущий интерес читательской аудитории. Портал стирает границы на лингвистической карте мира и становится международной площадкой образования, просвещения и общения.

Yaskevich Marina Ivanovna, candidate of Phys.-math. Sciences, associate Professor, Vice-rector for innovative activity of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

THE RESOURCES OF THE PORTAL "EDUCATION IN RUSSIAN" FOR THE STUDY AND TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Portal PushkinOnline ("Education in Russian") provides students from different countries of the world the opportunity to take free online courses of Russian language, and teachers of Russian as a foreign language to improve their professional qualifications. Teachers of the Russian language are offered over ten on-line professional development programs dedicated to the theory and methodology of teaching. A special type of activity is holding free webinars on topical issues of teaching Russian. The portal is a mass medium. Published materials on the study and teaching of the Russian language are of interest to the readership. The audience of the portal is made up of more than 5 million students from 202 countries.

Keywords: *Open education, online training, "Education in Russian", russian as a foreign Language, teacher development, russian for children.*

Содержание

Предисловие	3
-------------------	---

Раздел 1. Актуальные вопросы описания русского языка как иностранного/неродного

<i>Беляева Елена Алексеевна. Фреймовый анализ художественного концепта «танец» (на материале пьесы И. Вырыпаева «Танец Дели»).....</i>	<i>5</i>
<i>Гоголева Инна Андреевна. Сопоставительный анализ способов выражения движения в русском и английском языках в лингводидактических целях</i>	<i>10</i>
<i>Гончарова Наталья Николаевна. Англицизмы хард и софт в подязыке информационных технологий.....</i>	<i>18</i>
<i>Го Сюли. Краткий анализ извинений на основе речевых актов в контексте прагматики.....</i>	<i>24</i>
<i>Гусева Елена Николаевна. Типы употребления форм времени русского и английского языков в сопоставительном аспекте.....</i>	<i>28</i>
<i>Доминикова Светлана Федоровна. О систематизации различий в грамматике близкородственных языков: от системы к тексту (на материале русского и белорусского языков).....</i>	<i>30</i>
<i>Еремина Елена Анатольевна. Словесный образ и крылатые выражения: соотношение единиц и их описание с точки зрения обучения РКИ</i>	<i>36</i>
<i>Кацай Дмитрий Алексеевич, Исупова Татьяна Дмитриевна, Харченко Елена Владимировна. Алгоритм анализа речевых образцов иностранных студентов, изучающих русский язык</i>	<i>43</i>
<i>Киреева Наталья Николаевна. Этнографические лексические лакуны и методика работы с ними на уроке русского языка как иностранного.....</i>	<i>50</i>
<i>Комацу Мами. Вопросы «повторяемости» в русской и японской видовых системах</i>	<i>55</i>
<i>Коноваленко Ирина Владимировна. Междисциплинарные связи дисциплины «русский язык как иностранный».....</i>	<i>60</i>
<i>Купрещенко Ольга Федоровна. Коммуникация в цифровой среде: к вопросу о терминологии</i>	<i>65</i>
<i>Куртай Арьола. Эвфемизмы и дисфемизмы в современном русском языке</i>	<i>70</i>

<i>Лю Юй.</i> Аксиология концепта «любовь» в русской лингвокультуре (с позиции носителя китайского языка)	76
<i>Олехно-Василюк Иоанна.</i> Лингвокультурная лексикография. Лингвострановедческие и лингвокультурологические словари и их роль в преподавании русского как иностранного	81
<i>Парамонова Мария Константиновна.</i> Культурно-маркированная лексика в словаре идеографического типа (на материале религиозной лексики)	88
<i>Перевизник Ольга Сергеевна.</i> Категория аспектуальности русского глагола в контексте преподавания русского языка франкофонам	93
<i>Расолько Елена Андреевна.</i> Прецедентные феномены в лингвокультуре Беларуси (по результатам интернет-опроса)	100
<i>Самохвалова Лейла Джалаловна.</i> К вопросу о соотношении понятий интертекстуальность, интермедиальность, экфрасис в аспекте лингвистики текста	105
<i>Сенцова Валентина Андреевна.</i> Типологии вербально-визуальных отношений в поликодовых текстах, обладающие наибольшим лингводидактическим потенциалом	112
<i>Сичинава Нелли Гарриевна.</i> Особенности языкового выражения единиц со значением эмоционального воздействия	118
<i>Солодовникова Елена Владимировна.</i> Особенности семантики и средств выражения категории аспектуальности в русском и итальянском языках	123
<i>Столетова Екатерина Константиновна, Пахомова Елена Петровна.</i> К проблеме отбора и описания конструкций научного стиля речи, актуальных для обучения слушателей подготовительных факультетов по программе инженерно-технического профиля	133
<i>Шамсутдинова Регина Ринатовна.</i> Потенциальная интерференция при обучении польских студентов категории состояния	139
<i>Шляхов Владимир Иванович.</i> Лингвистика глубинных структур языка и методика преподавания РКИ	145
<i>Щукина Кира Александровна.</i> Функционирование японского хайку как прецедентного текста в русской лингвокультуре	154
<i>Юань Мяосюй.</i> Союз <i>хотя</i> и его смысловые эквиваленты в китайском языке	161

Раздел 2. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного/неродного

<i>Азимов Эльхан Гейдарович.</i> Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному с помощью цифровых видеозаписей	166
<i>Акишина Алла Александровна, Дронов Владимир Васильевич, Тряпельников Анатолий Викторович, Яхненко Владимир Васильевич.</i> Речевой этикет "Добрые слова": новый цифровой образовательный ресурс (ЦОР) учителям и родителям в поддержку обучения русскому языку детей новых соотечественников	173

<i>Алиева Динара Асылхаковна.</i> Технология Web-квест на уроках русского языка в национальных группах неязыкового вуза	195
<i>Архипецкая Мария Вячеславовна.</i> Роль интонационных фразеологизмов в обучении русскому языку как иностранному	200
<i>Бабенко Анна Владимировна.</i> Фразеологизмы с анималистическим компонентом при обучении русскому как иностранному	205
<i>Балакина Ксения Дмитриевна.</i> Русско-итальянский учебный корпус на уроках РКИ	211
<i>Баранова Оксана Леонидовна.</i> Типичные случаи межъязыковой интерференции при обучении грамматике РКИ англоговорящих учащихся	217
<i>Беггар Юсеф.</i> Использование материалов русских СМИ в обучении русскому языку алжирских студентов (уровень А2) в условиях отсутствия языковой среды	224
<i>Беженарь Оксана Анатольевна.</i> Знание невербальных средств общения как необходимый элемент профессионализма переводчика	229
<i>Белихина Елена Николаевна.</i> Доклад с использованием мультимедийной презентации как средство обучения монологической речи иностранных слушателей на подготовительном факультете	240
<i>Белова Анна Владимировна.</i> Ситуационные задачи при обучении русскому языку как иностранному	245
<i>Битехтина Наталия Борисовна, Климова Валентина Николаевна.</i> Формы профессиональной поддержки преподавателя РКИ на портале «Образование на русском»	250
<i>Богачева Галина Федоровна.</i> Словарь как средство обучения русскому языку: заметки лексикографа	255
<i>Борыс Ивона.</i> Польско-российское трансграничное сотрудничество в обучении РКИ студентов филологических факультетов	261
<i>Булгарелли Елена Диновна.</i> Глаголы движения без приставок. Методика работы в итаоговорящих группах	267
<i>Ван Сюемэй.</i> Ошибки и их причины при использовании глаголов СВ в так называемом суммарном значении в китайской аудитории	276
<i>Ван Чэн.</i> Изучение русской лингводидактической терминологии китайскими студентами филологами	280
<i>Васильева Юлия Александровна.</i> Коммуникативный потенциал поэтического текста при обучении русскому языку как иностранному	285
<i>Вашутина Ольга Юрьевна, Закарлюка Валентина Андреевна.</i> Использование методического приема синквейн на занятиях по русскому языку как иностранному	291
<i>Верецагина Анна Николаевна, Верецагина Ольга Николаевна.</i> Художественный текст как основа работы с грамматическим материалом	297
<i>Веселовская Татьяна Сергеевна.</i> Использование диалоговых систем в обучении русскому как иностранному	303

<i>Вик Наталья Олеговна. Типичные артикуляционные трудности обучаемых с родным языком норвежским при изучении РКИ.....</i>	<i>307</i>
<i>Виноградова Наталия Владимировна, Виноградов Владимир Сергеевич. Типы заданий в интерактивном авторском курсе Института Пушкина «Волшебные русские слова»</i>	<i>312</i>
<i>Власова Надежда Александровна. Модульная учебная игра «Вокруг света» (на основе «Мемори»).....</i>	<i>321</i>
<i>Выговская Наталья Сергеевна. Аутентичный художественный фильм как средство обучения аудированию на уроках русского языка как иностранного (на примере художественного фильма «Призрак»).....</i>	<i>325</i>
<i>Гаврилова Мария Борисовна. Особенности преподавания русского языка как иностранного в условиях обучения на языке-посреднике.....</i>	<i>333</i>
<i>Гайдукова Ольга Владимировна. Работа в социальных сетях как способ повышения мотивации к изучению русского языка иностранных слушателей подготовительного факультета.....</i>	<i>339</i>
<i>Герасименко Ирина Евгеньевна, Динь Вьет Кыонг. Методика обучения русскому языку трудовых мигрантов из Вьетнама</i>	<i>345</i>
<i>Герасименко Ирина Евгеньевна. Особенности интерференции при овладении вьетнамцами русскими произносительными навыками</i>	<i>351</i>
<i>Гербик Людмила Францевна. Хобби в образовательной оболочке: проектная деятельность студентов-филологов в белорусском государственном университете</i>	<i>355</i>
<i>Гринько Елена Николаевна. Использование мультипликационных фильмов в обучении детей русскому языку как иностранному</i>	<i>361</i>
<i>Гуань Сюй. Особенности создания учебных компьютерных программ по русскому языку как иностранному</i>	<i>366</i>
<i>Гужова Наталья Владимировна. Из опыта проведения тестового контроля качества знаний по русскому языку иностранных слушателей.....</i>	<i>371</i>
<i>Данилова Ольга Валентиновна. Трудности освоения русской грамматики носителями польского языка. Глагольное управление ...</i>	<i>375</i>
<i>Дементьева Наталья Владимировна. Создание заданий по использованию технологии «развития критического мышления через чтение и письмо» на занятиях по русскому языку как иностранному.....</i>	<i>383</i>
<i>Долгих Ольга Владимировна. Обучение пониманию научного текста на уроках РКИ в техническом университете.....</i>	<i>389</i>
<i>Дрога Марина Анатольевна. Использование родного языка на уроках РКИ.....</i>	<i>395</i>
<i>Дронов Владимир Васильевич. О принципах методики сохранения русского языка за пределами России</i>	<i>400</i>
<i>Душеева Кулбайра Азрановна. Методисты Кыргызстана в развитии методики обучения русскому языку.....</i>	<i>408</i>
<i>Елисеева Ольга Евгеньевна. Компьютерные технологии в обучении РКИ: из опыта преподавания дисциплины</i>	<i>418</i>
<i>Ефимова Светлана Юрьевна, Зюзюкина Анна Алексеевна. Минимальная структурная схема предложения как способ</i>	

представления языкового материала при обучении научному стилю речи иностранных студентов-медиков	424
<i>Жеребцова Виктория Владимировна.</i> Игровые технологии как средство оптимизации учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному детей-инофонов 6-8 лет	430
<i>Жильцова Людмила Юрьевна.</i> О роли сертификационного тестирования по русскому языку в обучении школьников-билинггов	436
<i>Жуковска Алла Александровна.</i> Индивидуальное обучение иностранцев русскому языку в условиях языковой среды	442
<i>Жумагулова Бакитгуль Сакеновна, Токтарова Толкын Жанибековна.</i> Организация занятий по дисциплине «русский язык» в Казахстане	448
<i>Золотарева Марина Николаевна.</i> Изучение терминологической лексики в деривационном аспекте на занятиях РКИ в технических вузах	453
<i>Зонова Елена Вячеславовна.</i> Проблемы организации научно-исследовательской работы иностранных студентов-филологов	458
<i>Ильина Ольга Александровна.</i> Транслингвизм и национально ориентированное обучение в методике преподавания русского языка как неродного	463
<i>Ильченко Наталья Михайловна, Киселева Екатерина Вячеславовна.</i> Киммерия М. Волошина: вербальные и визуальные средства обучения на занятиях по РКИ	468
<i>Исупова Светлана Михайловна.</i> Работа с художественными текстами на занятиях РКИ с использованием технологии критического мышления	473
<i>Кадола Татьяна Александровна.</i> Использование приемов фантазирования Джанни Родари при изучении русского языка как иностранного	478
<i>Карагодин Александр Александрович, Карагодина Инна Андреевна.</i> Лингводидактическая концепция олимпиады по русскому языку как иностранному	483
<i>Касюк Наталья Станиславовна.</i> Обучение творческому письму китайских студентов-русистов вне языковой среды	488
<i>Кацай Дмитрий Алексеевич, Исупова Татьяна Дмитриевна, Харченко Елена Владимировна, Бирюков Александр Дмитриевич, Филиппов Даниил Сергеевич.</i> Структура тренажёра для совершенствования речи иностранных студентов, изучающих русский язык	492
<i>Каширцева Татьяна Борисовна.</i> Из опыта организации языковой подготовки на подготовительном отделении для иностранных граждан в ТГПУ им. Л. Н. Толстого: проблемы и перспективы	497
<i>Кебаили Эль Хосин.</i> К проблеме создания современного учебника русского языка для алжирских студентов (уровень В1-В2)	503
<i>Коздра Михал.</i> Мультиmodalность в обучении русскому языку как иностранному	509
<i>Кондрашова Наталия Владимировна, Окерешко Анна Валентиновна.</i> Стимулирование учебно-познавательной активности студентов-	

иностранцев при обучении русскому языку на подготовительном факультете	518
<i>Конищева Анастасия Николаевна.</i> Педагогические условия формирования готовности иностранных студентов к самостоятельной познавательной деятельности.....	523
<i>Константинова Мария Михайловна.</i> Актуальные вопросы методики преподавания РКИ.....	528
<i>Конышева Юлия Романовна, Потапова Иоанна Вячеславовна.</i> Проблема дистанционного обучения русскому языку как иностранному	534
<i>Крутина Людмила Борисовна, Савогина Инна Игоревна.</i> Использование игры на уроках РКИ как эффективного приема создания эмоционально-положительной атмосферы обучения русскому языку	539
<i>Кудоярова Татьяна Викторовна.</i> Методические особенности занятий по русскому языку как неродному и иностранному в рамках молодежной волонтерской программы.....	544
<i>Кузнецова Инна Викторовна.</i> Обучение глаголам движения без приставок в англоговорящей аудитории на начальном этапе обучения.....	550
<i>Кулибина Наталья Владимировна.</i> К вопросу об определении языка: родной, неродной, иностранный.....	558
<i>Лаврова Ольга Валентиновна.</i> Специфика методов и приемов преподавания РКИ в аудитории детей 11-15 лет, утративших материнский язык.....	564
<i>Лапошина Антонина Николаевна.</i> Автоматическое определение сложности текста по РКИ.....	573
<i>Лебедева Мария Юрьевна.</i> Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты	580
<i>Лебедева Ольга Александровна, Левичева Екатерина Владимировна.</i> Использование методического потенциала синонимии на уроках РКИ.....	586
<i>Лисик Лариса.</i> Читаем и пересказываем сказки – на основе модели круга	594
<i>Маймакова Алмагуль Дильдиновна, Кадырова Галина Рабиковна.</i> Русский язык в формировании полиязычной и поликультурной личности студентов-репатриантов Казахстана	597
<i>Макевнина Ирина Анатольевна.</i> Организация текущего контроля при преподавании русского языка как иностранного с учетом личностно-ориентированного обучения.....	602
<i>Махшанцева Наталия Вениаминовна.</i> Формирование социокультурной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному	607
<i>Мальченко Виктория Андреевна.</i> Преподавание глаголов движения с пространственными приставками на уровне А2 и В1 в итаоговорящей аудитории	613

<i>Маринина Юлия Анатольевна. Особенности преподавания фонетического курса русского языка как иностранного в педагогическом вузе</i>	621
<i>Маркина Наталья Алексеевна. Принципы адаптации учебного текста для работы с детьми мигрантов в российской общеобразовательной школе</i>	625
<i>Мельник Юлия Александровна. Метод ситуационных задач при обучении РКИ: развитие речи</i>	630
<i>Меньшикова Юлия Владимировна, Ван Синьи. Учебное пособие для китайских учащихся «Структура русского слова»</i>	633
<i>Мерзлякова Екатерина Владимировна. Формирование эмотивной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному</i>	640
<i>Меттлер Кароль. О двуязычном образовании</i>	645
<i>Минаева Елена Витальевна. К вопросу о роли грамматики при коммуникативном подходе</i>	652
<i>Мишечкина Валентина Васильевна. Использование русских народных сказок в преподавании русского языка как иностранного</i>	660
<i>Мишонкова Надежда Алексеевна. Современные технологии в обучении иностранных учащихся негуманитарного вуза</i>	665
<i>Морохина Светлана Львовна, Смычкова Елена Глебовна. Некоторые аспекты обучения чтению на языке специальности (на материале текстов по фармации)</i>	671
<i>Музыченко Екатерина Святославовна. Методическая разработка комплекса игр по теме «Здоровый образ жизни» для развития навыков говорения</i>	680
<i>Мухаммад Людмила Петровна, Мухаммад Халид Иннаят Али. Моделирование учебной деятельности по изучению иностранных языков в свете российской педагогической антропологии</i>	687
<i>Наззибекова Мехриниссо Бозоровна, Ходжиматова Гулчехра Масаидовна. Структура урока русского языка в школе с таджикским языком обучения в рамках компетентностного подхода</i>	694
<i>Нагиева Елена Билаловна. Роль публичных лекций в формировании культуры профессиональной речи иностранных студентов-медиков</i>	703
<i>Некрасова Юлия Васильевна. Фонетическая интерференция и общие принципы методики формирования фонетических навыков у итальянских учащихся при обучении РКИ</i>	709
<i>Неустроева Екатерина Петровна. Визуальное проектирование диалогов как способ обучения иностранных студентов разговорной речи</i>	717
<i>Нефёдова Ирина Константиновна, Дьяченко Таня Николаевна. Специфика организации учебного процесса в условиях реализации онлайн-программ дополнительного профессионального образования преподавателей РКИ</i>	722

<i>Нечаева Татьяна Викторовна, Стукова Екатерина Григорьевна.</i> Грамматическая интерференция в речи студентов из Зимбабве, изучающих русский язык на элементарном уровне	729
<i>Никитина Наталья Владимировна.</i> Формирование общегуманитарной компетенции в процессе обучения иностранцев русскому языку в медицинском вузе	735
<i>Нурпеисова Гульжахан Муратбековна, Текеева Гульнара Кесиковна.</i> Особенности обучения русскому языку как неродному в лингвистическом вузе Казахстана	741
<i>Овчинникова Майя Викторовна, Колотова Наталья Ивановна.</i> Трудности в учебно-профессиональном общении китайских студентов, изучающих русский язык	747
<i>Окунева Светлана Александровна.</i> Возможности использования стратегий смыслового чтения при обучении иностранных студентов	753
<i>Олихвер Лидия Викторовна.</i> Использование субтитров при просмотре фильмов для изучения русского языка как иностранного	758
<i>Ольховская Александра Игоревна.</i> Интерактивный авторский курс «Слова и словечки»	763
<i>Пархоменко Мария Александровна.</i> Трудности, возникающие при постановке русских звуков у учащихся-франкофонов, и пути их решения	769
<i>Поляков Владимир Николаевич.</i> Новый взгляд на проблему обучения диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному	777
<i>Потоцкий Ярослав Николаевич.</i> Роль тестора-экзаменатора в формировании вторичной языковой личности	784
<i>Прокофьева Лариса Петровна, Беляева Анна Юрьевна, Левицкая Анна Дмитриевна.</i> Русский язык как иностранный на билингвальном отделении: проблемы и перспективы	791
<i>Проничева Инна Александровна.</i> Страноведческая игра «Путешествие по России» как способ повышения мотивации к изучению РКИ	797
<i>Романтовский Александр Владимирович.</i> Интеграция обучающей и повседневной коммуникативной среды на основе социальных сетей	803
<i>Ростова Евгения Гелиевна.</i> Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов-гуманитариев в курсе практического лингвострановедения	808
<i>Рузиева Лола Толибовна.</i> Некоторые проблемы лингвокультурологического обучения русскому языку	812
<i>Рябokonь Анна Владимировна.</i> Игровые технологии как средство оптимизации учебного процесса при обучении РКИ детей младшего школьного возраста	821
<i>Садыкова Руна Ханифовна, Самарёва Елена Викторовна.</i> Формирование артикуляционного навыка произношения звука [p] у студентов из Китая	827

<i>Сенцова Валентина Андреевна. Методы и приёмы преподавания РКИ в больших группах</i>	832
<i>Сивковская Елена. Содержание и оформление интернет-ресурсов, используемых для обучения детей-билингвов 10-12 лет</i>	843
<i>Синягина Ирина Владиславовна. Игровые технологии в обучении лексике иностранного языка</i>	861
<i>Смирнова Евгения Сергеевна. Фильм как полиинформационный источник изучения языка</i>	866
<i>Смирнова Юлия Георгиевна. Ключевые аспекты в изучении особенностей патента как ведущего жанра научно-технической литературы</i>	869
<i>Снежницкая Оксана Сергеевна. Использование современных инновационных технологий в преподавании РКИ</i>	874
<i>Стурикова Марина Владимировна. Этапы в обучении студентов-иностранцев грамматике русского языка</i>	879
<i>Супатаева Эльвира Акиновна. О методических принципах при обучении русскому языку как неродному</i>	886
<i>Супиан. Использование нормативной модели и трехуровневой проверки перевода литературных произведений при подготовке переводчиков</i>	892
<i>Тань Яньцзе. Лингвометодические основы создания сопроводительного курса русской фонетики для китайских студентов-филологов</i>	898
<i>Татаренко Наталья Николаевна. Методы обучения монологической речи иностранных граждан, изучающих русский язык</i>	903
<i>Титкова Светлана Игоревна, Абудуреиму Гулмире. Некоторые организационные и методические особенности обучения русскому языку в Китае</i>	907
<i>Титова Жанна Николаевна. Внеаудиторная работа как средство развития интереса при обучении русскому языку как иностранному ..</i>	912
<i>Тихомирова Елена Александровна. Обучение пониманию некорректного использования валентностей слова в современных текстах на русском языке</i>	918
<i>Тихомирова Елена Александровна. Диктант как вспомогательный материал при коммуникативном обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе</i>	927
<i>Тихоненко Елена Викторовна. Образовательный процесс иностранных слушателей подготовительных отделений с английским языком обучения в Республике Беларусь: состояние, проблемы, перспективы</i>	932
<i>Туремуратова Анар Рзабаевна, Ниятова Калима Тажгалиевна. Переход на обновленное содержание образования</i>	937
<i>У До. Опыт работы с лирическим стихотворением на уроке русского языка как иностранного</i>	943
<i>Усатенко Марина Николаевна. Использование информационно-коммуникационных технологий во внеаудиторной работе с иностранными учащимися</i>	949

<i>Усенко Ирина Юрьевна. О коммуникативной направленности обучения грамматике.....</i>	953
<i>Фадеева Ирина Анатольевна. Русские стихи в китайской аудитории</i>	958
<i>Фан Цянь. Опыт прогнозирования трудностей, испытываемых китайскими студентами при изучении русских условных конструкций.....</i>	964
<i>Федяева Елена Владимировна, Бесценная Виктория Владимировна. Обучение профессионально-ориентированном аудированию на занятиях РКИ (на материале видеофрагментов сериала «Кадетство»).....</i>	971
<i>Фильцова Марина Сергеевна. Обучение профессиональной речи студентов медицинского вуза (англоязычная форма образования)....</i>	976
<i>Флянтикова Елена Викторовна, Черкес Татьяна Владимировна. Особенности изучения глаголов движения на начальном этапе обучения РКИ: коммуникативный подход</i>	982
<i>Фрика Муна. Стратегические компетенции в практическом курсе обучения русскому языку как иностранному в арабской аудитории</i>	988
<i>Фролова Арина Эдуардовна. Особенности преподавания русского языка как иностранного арабговорящим студента</i>	992
<i>Хальнукова Екатерина Леонидовна, Басова Анна Ивановна. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному</i>	997
<i>Ханнанова Руфина Халитяновна. Глаголы движения без приставок. Методика работы на начальном этапе в арабговорящих группах ...</i>	1003
<i>Ху Цзядун. К вопросу о лингводидактической адаптации китайских студентов при изучении РКИ: изучение поэзии как важнейший элемент языкового образования в Китае</i>	1011
<i>Цао Но. От теста-упражнения к банку тестовых заданий для кафедр русского языка китайских вузов.....</i>	1017
<i>Цзя Сюэ. История и состояние преподавания русского языка как иностранного в Китае</i>	1021
<i>Чжэн Гуанцзе. Методические приемы обучения китайских студентов грамматике русского языка с помощью Вичага.....</i>	1027
<i>Шевцова Елена Яковлевна, Белозерова Ольга Игоревна. Изучение русского языка в полилингвальной школе</i>	1033
<i>Шibaева Наталья Борисовна. Использование проектных технологий в практике преподавания РКИ.....</i>	1041
<i>Шляхов Владимир Иванович. Металингвистическая функция языка и методика преподавания РКИ.....</i>	1047
<i>Шутова Марина Николаевна. Методика обучения иностранных учащихся интонации русского речевого этикета</i>	1056
<i>Яскевич Марина Ивановна. Ресурсы портала «Образование на русском» для изучения и преподавания русского языка</i>	1060

Научное издание

**Международная научно-практическая
интернет-конференция «Актуальные вопросы описания
и преподавания русского языка
как иностранного/неродного»
(Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.)**

Сборник материалов

Под общ. ред.: *Н.В. Кулибиной*

Материалы публикуются в авторской редакции

Компьютерная верстка: *Д.Р.Юсувалиева*

Управление инновационной деятельности Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. Тел.: + 7 495 330 88 01.
Факс: + 7 495 330 85 65. Эл. адрес: inbox@pushkin.institute.
Сайт: www.pushkin.institute