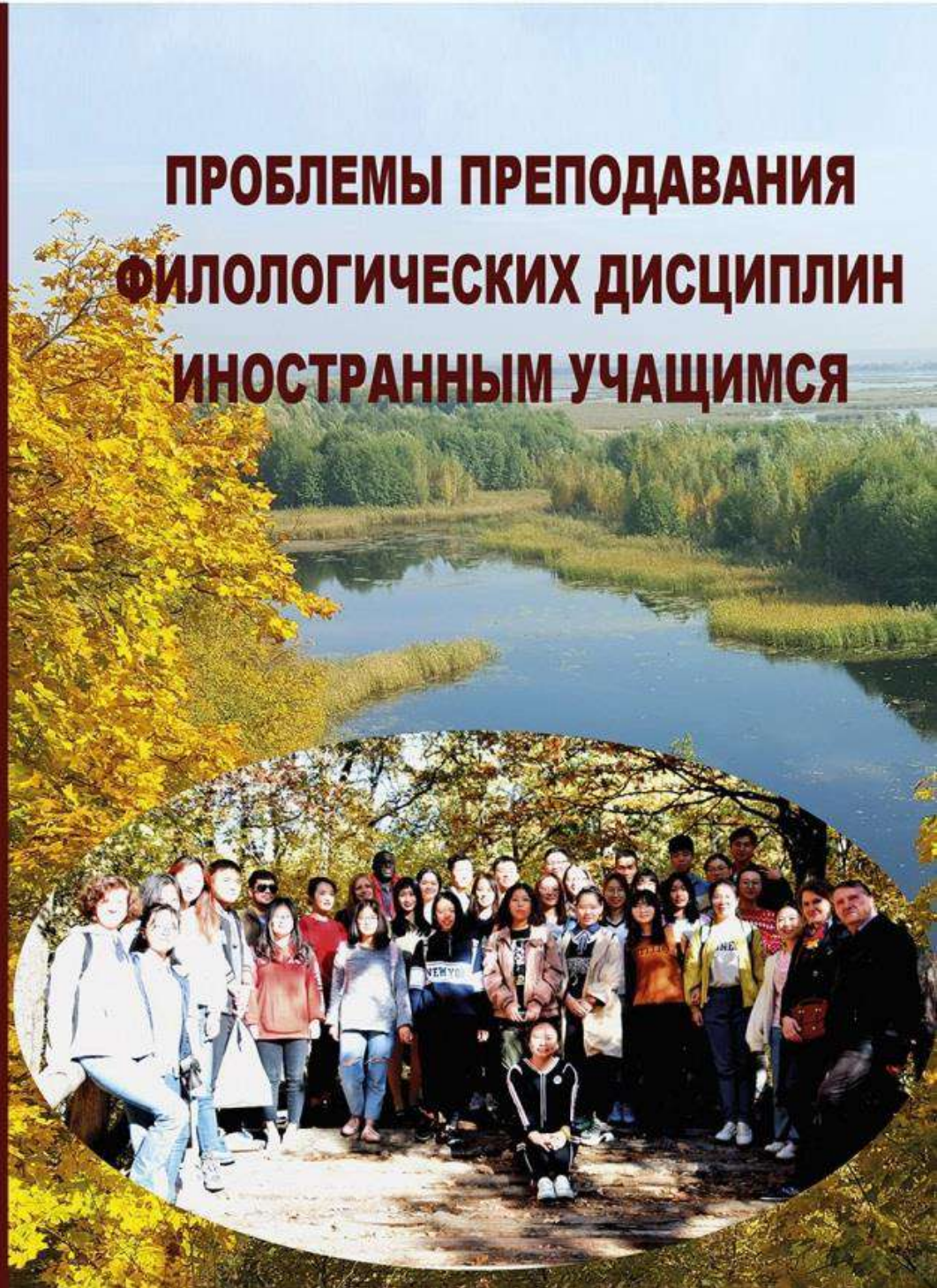
ISBN: 978-5-4446-1371-9

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ



МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФГБОУ ВО «ВГУ»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Сборник материалов
VI Международной научно-методической конференции

(24–25 января 2020 г.)

Воронеж
Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
2020

УДК 81.161.1`243
ББК 81.411.2-99
П78

Редакционная коллегия:
Куйдина Е. П., канд. филол. наук, преподаватель;
Куркина А. С., ст. преподаватель;
Пляскова Е. А., канд. филол. наук, доцент (отв. ред.);
Погорелова М. В., канд. филол. наук, доцент;
Рыбачева Л. В., канд. филол. наук, доцент

П78 **Проблемы** преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : сборник материалов VI Международной научно-методической конференции (24–25 января 2020 г.) / редкол.: Е. А. Пляскова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. – 375 с. – ISBN 978-5-4446-1371-9. – Текст : непосредственный.

В сборнике представлены материалы VI Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся».

Адресуется преподавателям русского языка как иностранного, а также всем интересующимся проблемами межкультурной коммуникации и методики преподавания филологических дисциплин иностранным студентам.

Редакционная коллегия оставила за собой право частичного редактирования публикуемых статей. Редакционная коллегия не несет ответственности за фактическую достоверность представленных авторами материалов.

УДК 81.161.1`243
ББК 81.411.2-99

© ФГБОУ ВО «ВГУ», 2020
© Оформление.
Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020

ISBN 978-5-4446-1371-9

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Богданова С.А., Некоз О. А. Обучение лексике на подготовительном курсе. 8

Ботин В.А., Лаврова О.В., Финагина Ю.В. Письмо-инструкция на занятиях по русскому языку как иностранному. 13

Буркова С.С. Обучение диалогической и монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному. 18

Бурченкова А.А. К вопросу о создании учебника по русскому языку и культуре речи для иностранных военнослужащих. 23

Ванюшина Н.А. Инновационные методы в работе преподавателя русского языка как иностранного. 30

Власкина Е.Д., Клубничкина Д.А. Релевантные и нерелевантные элементы общения в практике преподавания русского языка как иностранного. 36

Власова Н.А., Монгуэ Э. Место и роль занятий по русскому языку как иностранному в социокультурной адаптации иностранных студентов довузовского этапа обучения. 41

Волчкова Т.М. Использование игровых методов при обучении русскому языку как иностранному на занятиях в медицинском вузе. 46

Галушко Е.Ф. Социокультурная направленность заданий как фактор повышения мотивации к изучению русского языка иностранными студентами. 50

Думан И.В. Использование интернет-технологий на занятиях по практике русской речи со студентами-филологами китайских вузов 56

Козельская Н.А. Социокультурная информация в российском и американском учебниках РКИ. 60

Куйдина Е.П. Использование игр на уроках РКИ. 65

Куркина А.С. К вопросу обучения РКИ туркменских студентов-бакалавров 1 курса. 69

Лу Дунсюе Стажировка в России: потребности китайских студентов. . 74

Малюгина А.В. Об организации занятий по иностранному языку с иностранными слушателями. 79

Овчинникова М.В. Использование аудиовизуальных текстов СМИ на занятиях по русскому языку как иностранному на среднем этапе обучения. 83

Романова Г.В. Три составляющие обучения русскому языку как иностранному: национальное, универсальное, личностное. 87

Свешникова О.А., Серова Л.К. Преподавание РКИ студентам-билингвам 1 курса технического и естественнонаучного профилей. . . 93

Сенченкова Е.В. Реализация «золотого правила дидактики» Я.А. Коменского в практике преподавания РКИ. 99

Третьякова Е.В. Использование коммуникативного подхода при работе с текстом на занятиях по русскому языку в медицинском вузе. . . 104

Троцюк С.Н. Применение электронных учебно-методических пособий в процессе обучения русскому языку как иностранному. 109

Хантурова И.Е. Русский язык как инструмент межкультурных коммуникаций в пространстве лексико-семантического поля. 113

Хрипункова О.В. Применение видеоматериалов на занятиях по русскому как иностранному (РКИ**)** 118

Хуонг Тхи Тху Чанг Видеоматериал как особенный инструмент в обучении русскому языку. 122

Черникова Е.Л., Форопонова А.А. Из опыта преподавания курса «Страноведение России» иностранным гражданам (на примере настольной игры «Русская шкатулка») 126

Шванченко Е.И. Особенности речевого поведения преподавателя русского языка в иностранной аудитории. 131

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Галюк А.А. Русские глагольные синонимы с доминантой «подражать» в иностранной аудитории: принципы отбора и предъявления. . 137

Ивченко Е.В., Калмыкова В.А., Петрянина А.Н. Особенности восприятия разных пластов разговорной лексики иностранными студентами. 143

Копров В.Ю. Числительное как лексико-грамматический разряд слов в семантико-функциональной грамматике: теория и практика. 149

Морозова Г.В. Тематическая группа «Чаепитие» на занятиях в иностранной аудитории. 154

Назарова И.В., Березкина А.С. Роль междометий при образовании слов-паразитов. 161

Назарова И.В., Пархоменко С.С. Фразеология официально-делового стиля: типология и особенности. 165

Погорелова М.В. Русские предложения с синтаксемой *за что* и их переводные соответствия во французском языке. 171

Рыбачева Л.В. Глагольное и именное управление : сходства и различия. 176

Саввина С.Л. Об изучении синонимии в простом предложении (на материале локативных конструкций). 182

Соловьева М.В. Словообразовательные морфемы как объект изучения на элементарном и базовом уровнях РКИ. 187

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Гладкова Н.Н. Обучение языку специальности на основе текстов дисциплины «История» на занятиях по РКИ. 195

Голубничая А.В. Работа с текстами дисциплины «Военная история» на занятиях по русскому языку как иностранному. 200

Гусева Е. Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Интегрированные уроки как метод обучения русскому языку как иностранному и как неродному. 205

Козакова А.А., Литвинова И.А.Особенности написания выпускной квалификационной работы бакалавра студентами-иностранцами. 210

Костерина Э.В., Селедцова В.Н. Русский язык в учебно-профессиональной сфере: особенности языка специальности и его изучения в военном вузе. 214

Ланге Н.В. Подготовка к написанию и защите магистерской диссертации (выпускной квалификационной работы) по военным специальностям на занятиях по РКИ. 220

Милуд М.Р. Структурные типы лексических единиц терминологии информатики и нанотехнологии. 224

Черкашина Е.Л. Формирование учебного материала для обучения русскому языку иностранных магистрантов неязыкового вуза (на примере НИУ МГСУ) 228

Юсупова С.Н. Из опыта работы по обучению профессиональной лексике иностранных учащихся строительных специальностей. 234

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

Вафа Сайед Надер Трудности освоения русского языка как иностранного в Афганистане. 238

Усачева О.И. Преподавание РКИ вне языковой среды (из опыта преподавания в Университете Нинся, Китай). 243

Яровая Т.Ю. Проблема отбора учебного материала для занятий по курсу «Аудирование» (из опыта работы в китайском вузе). 246

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Арзамасцева Н.Ю., Рагулина Э.С. Преподавание русской литературы иностранным слушателям (из опыта работы) 252

Бердникова О.А. Мировое значение русской литературы как феномена Русского мира. 257

Кочкина А.В. «Прощание с Матерой» В.Г. Распутина как модель национальной картины русского мира. 260

Орехова Е.Е. Игры разума, или геймификация литературы. 265

Пляскова Е.А. Фильм-сказка «Как Иванушка-дурачок за чудом ходил» при изучении русского языка как иностранного (методические разработки). 270

Стрельникова Н.Д. Проблема выбора текста на уроках РКИ. 277

Тарасова И.С. Разговор о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ (на примере рассказа К.Г. Паустовского «Бабушкин сад»). . . . 283

Шершнёва И.Л. Детская литература и мультфильмы на уроках РКИ (на примере мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» по сказке Н.Носова) 288

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бабейко Е.Н. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных военнослужащих на материале пословиц и поговорок «Смоленского этнографического сборника» В.Н. Добровольского. . . . 294

Валеева Н.И. Специфика языкового стиля и лексической наполняемости полипредикативных сложных предложений-микротекстов малых фольклорных жанров. 299

Ву Тхи Тьин Использование пословиц и поговорок в обучении русскому языку вьетнамских студентов. 304

Исмаилова Х.Э. Применение внеклассных мероприятий с целью формирования русской речи иностранных учащихся. 313

Карагодин А.А., Карагодина И.А. Фрагмент языковой картины мира казахского народа (на примере концепта «семья») 318

Лебедева А.Л., Филатова В.Б. Тема «Русский стиль в одежде вчера и сегодня» на занятиях по практике речи. 322

Макарова О.В. Коды культуры в русской лингвокультуре и межкультурная коммуникация. 326

Михайлова Н.Д., Ткачёва Р.А., Витлинская Л.Г. Гастрономическая культура России и Индии в зеркале народной мудрости: на примере русских и индийских пословиц и поговорок. 331

Розина М.С. Социокультурная адаптация иностранных учащихся как основа межкультурного общения в условиях образовательной среды. 336

Рукавишникова С. М., Дунькович Ж.А., Лу Юэ, Хао Пэнхуэй Пословицы и поговорки как средство межкультурной коммуникации. . . 340

Таирова А.В., Качалова А.А. Кулинарные мастер-классы в обучении РКИ как способ глубокого погружения в язык (из опыта работы международной летней школы «О России по-русски» со студентами из Ноттингемского университета в ВлГУ) 345

Таирова А.В., Качалова А.А. Формирование лингвокультурологической компетенции через обращение к русскому фольклору в процессе преподавания РКИ японским учащимся в рамках работы международной летней школы «Знакомимся с Россией» (из практики работы в ВлГУ**)** 350

Хоанг Тхи Ханг Уменьшительно-ласкательные имена в русском и вьетнамском языках: сходство и различие. 354

Швецова О.А., Алексеевская И.О. Особенности использования лексических средств в идиолекте В.В. Путина. 358

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ. 366

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С.А. Богданова, О.А. Некоз
Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Обучение лексике занимает важное место, так как лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма. Лексика является основой коммуникации: общение на иностранном языке не может осуществляться без наличия у учащегося определенного запаса слов и умения пользоваться ими в устной и письменной речи. Поэтому работе над лексикой на всех этапах обучения русскому языку отводится большое место, при этом на разных этапах она имеет преимущественные задачи.

Овладение иноязычной лексикой – это, во-первых, усвоение значения и формы лексических единиц; во-вторых, понимание лексических единиц на слух и при чтении; в-третьих, пользование ими в продуктивных видах речевой деятельности [2].

В задачи обучения лексике входит формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков. Рецептивные лексические навыки – это навыки узнавания и понимания лексических единиц в рецептивных видах речевой деятельности, при аудировании и чтении. Продуктивные – это навыки правильного словоупотребления в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации [1].

Обучение лексике на начальном этапе направлено на формирование следующих лексических навыков:

1) безошибочные действия по выбору лексической единицы адекватной замыслу;

2) четкое определение значения лексической единицы;

3) правильное сочетание (как грамматическое сочетание, так и лексическая сочетаемость) её с другими единицами в речи в соответствии с заданной ситуацией;

4) соотнесение лексической единицы с синонимами и антонимами;

5) овладение правилами словообразования.

На начальном этапе необходима строгая минимизация лексики с ограничением многозначности. Лексическая единица вводится в контексте и сопровождается её семантизацией, например, *свежий хлеб, свежие газеты*. На начальном этапе обучения русскому как иностранному важно использовать простые способы семантизации: перевод, применение наглядности, подбор антонимов.

Презентация нового слова – это лишь первый этап работы с лексикой. Дальнейшее введение лексических единиц, их дозировка непосредственно связана с обучением грамматике. Успешное формирование грамматических навыков возможно только на специально отобранном лексическом материале. Например, для того чтобы научить выражать место нахождения предмета, необходимо не только усвоить форму – предложный падеж с предлогами *в* и *на*, но и освоить необходимые лексические единицы – глаголы *лежать, висеть, стоять* и др. (*таблица* 1).

Существует большое количество заданий, которые могут быть использованы на занятиях в любой последовательности для успешного формирования не только лексических, но и грамматических навыков. Это рецептивные задания: распознавание, выбор, согласование, сортировка, расположение.

Распознавание – это способ нахождения слов в тексте. Например, *найдите в каждой группе слов лишнее слово. Можно ли объединить лишние слова в одну группу? Определите род данных слов. Образуйте от данных слов форму множественного числа.*

В заданиях на выбор слова необходимо не только распознать слово, но и определить критерии выбора между ними. Например, *составьте из данных слов словосочетания по модели прилаг.+ сущ..*

Задания на согласование предполагает распознавание слов и расположение их парами в соответствии с заданием. Например, *прочитайте текст. Выпишите из текста выделенные слова, подберите к ним антонимы.*

При выполнении заданий на сортировку, учащимся необходимо определённым образом классифицировать слова внутри более крупных категорий. Например, преподаватель показывает обучающимся иллюстрации (картинки) с изученными на уроке словами. Задача обучающихся расположить слова в две колонки – с положительным и отрицательным значением (например*, большой мяч – маленький мяч, красивая улица – некрасивая улица*). Здесь также проверяется и грамматический навык: согласование прилагательного с существительным.

Последний тип заданий – расположение слов в определенном порядке, например, *вам необходимо купить продукты для праздничного ужина. Вы сами заняты уборкой квартиры, но вам готовы помочь друзья Иван и Владимир. Составьте два списка из предложенных слов.*

Обучение речи на начальном этапе организуется и на основе речевых тем. Каждая речевая тема реализуется соответствующими языковыми и лексическими единицами. Тема диктует отбор определенных слов и словосочетаний, необходимых для общения на данную тему. Например, при обсуждении распорядка дня, нужен круг таких слов, как *просыпаться, вста-*

вать, умываться, принимать душ, завтракать, обедать, ужинать, делать зарядку, а также названия различных предметов: *будильник, зубная щётка, расчёска и др.*. Таким образом, словарь учащихся пополняется и группируется тематически.

Продуктивные задания развивают у учащихся правильное использование новых слов в работе с продуктивными видами речевой деятельности – говорением и письмом. Выделяют два больших типа таких упражнений: заполнение пробелов в предложении и создание предложения или текста.

Первый тип заданий – заполнение пробелов в предложении (тексте), как правило, используемый в тестах для контроля усвоения лексического материала. Они делятся на задания открытого, закрытого типа и множественного выбора. В заданиях открытого типа учащиеся пользуются собственным лексическим запасом (*таблица* 2), в заданиях закрытого типа – подставляют в нужное место в тексте уже предложенные слова с соответствующим лексическим значением – речевое задание – или в соответствующей форме – лексико-грамматическое упражнение – (*таблица* 3), а в заданиях множественного выбора (*таблица* 4) – выбирают слово (оно уже стоит в необходимой форме).

В учебных материалах для начального этапа одни и те же слова содержатся и в лексико-грамматических упражнениях, и в различных речевых заданиях, и в текстах. Высокая повторяемость лексических единиц способствует прочному их запоминанию, активному употреблению в речи. Сформированный именно на начальном этапе словарь составляет основу для лексической работы на последующих этапах обучения РКИ.

В заданиях на создание текста, в отличие от заданий на заполнение пробелов в предложении, в которых контекст уже представлен, учащимся предстоит самим сформировать нужный текст из определённых слов, например, *напишите небольшой рассказ, используя следующие слова* и др.

На занятиях по лексике необходимо использовать также языковые игры с изученными словами, не забывая о грамматике (*таблица* 5). Языковые лексические игры должны быть органично включены в структуру урока. Игры можно применять на всех этапах работы с лексикой: при семантизации новой лексики, ее усвоении, активизации уже изученной лексики, повторении и контроле.

Контроль усвоения изученного лексического материала можно организовать с помощью таких приемов, как выполнение заданий в группах, решение кроссвордов и др. Пройденная на прошлом уроке лексика, должна быть проверена в начале следующего с помощью тестирования, контроля изученной лексики (перевод, создание минитекста из изученных слов), речевой разминки.

Таким образом, все этапы работы с лексическим материалом (презентация нового слова, закрепление и контроль усвоения лексической единицы) взаимосвязаны и представляют собой процесс овладения лексикой

русского языка как иностранного. Новые слова должны быть органично включены в лексикон конкретного учащегося, чтобы затем данные слова могли быть использованы в работе.

***Таблица* 1.** *Презентация нового слова*

***Таблица* 2.** *Задания открытого типа*

Таблица 3. *Задания закрытого типа*

Задание* 1. *Выберите все возможные варианты.

1. В нашем городе будет выступать … актриса.	(А) знаменитая (Б) известная (В) старшая
2. Мой … брат хорошо читает по-английски.	(А) младший (Б) молодой (В) маленький
3. Это … картина.	(А) старая (Б) известная (В) старшая
4. Какая сегодня … погода!	А) красивая (Б) хорошая (В) приятная

5. Желаем вам … ночи!

(А) спокойной
(Б) тихой
(В) хорошей
(Г) доброй

6. Сумка очень … .

А) трудная
(Б) тяжёлая
(В) сложная

Задание 2. Поставьте прилагательные в нужную форму.

Красивый: …. улица, … мужчина, … море.

Чёрный: … брюки, … ремень, … ручка.

Русский: … преподаватель, … курсанты, … словарь.

Таблица 4. *Задания множественного выбора*

Таблица 5. *Языковые лексические игры*

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений – М.: «Академия», 2004. – 134 с.

2. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» – М., 2008. – 198 с.

В.А. Ботин, О.В. Лаврова, Ю.В.Финагина

Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ПИСЬМО-ИНСТРУКЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Письмо представляет собой продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением, фиксацией и грамматическим структурированием письменного текста. В методике обучения иностранному языку письменная речь выступает не только как средство, но и как цель обучения, что подробнее рассматривалось в методических материалах Л.С. Кицун, Хэ Юй [1,6].

Современные требования к уровню овладения письменной речью по мере развития обучающих электронных платформ включают умения иностранных студентов заполнять различные регистрационные электронные бланки, формуляры, анкеты, вписывать личные данные, логины и пароли и т.д., т.е. пользоваться интернет-ресурсами вуза наравне с российскими студентами уже практически с первых дней обучения в вузе. Все эти умения тесно связаны в целом с официально-деловым стилем речи, в частности, с письменной деловой речью и документацией, что предполагает наличие у студентов-иностранцев определенных знаний в области функционального стилистического расслоения лексики.

Однако общий уровень владения русским языком у студентов 1 курса еще недостаточно высок для самостоятельного овладения данными профессиональными компетенциями, поэтому авторами-составителями учебного пособия по письменной речи «Пишем по-русски, пишем как русские» [2, с. 62-94] была предложена модель работы с личными и деловыми письмами, включающая сумму их реквизитов и содержательно-композиционную схему.

Деловое письмо можно рассматривать как пограничное явление между собственно документом и текстом частного письма, как особый способ передачи информации, отражающей официально-деловую ситуацию (в нашем случае – учебно-образовательную), особое графическое оформление и композиционное строение, документальность изложения. Кроме того, документ является объектом науки, т.к. создается в ходе документно-коммуникационной деятельности (производства, хранения, использование документа, создание собственной системы документации).

Таким образом, был выбран научно-деловой подстиль жанров официально-деловой письменной речи, которому соответствует жанр инструкции – организационно-справочного текста, предполагающего взаимосвязь данных компонентов, последовательность, расположение и языковое наполнение уроков: официально-деловая ситуация – жанр письма – форма

письма – языковое наполнение письма. В практике обучения данному жанру необходимо учитывать технологический или процессуальный аспект, выражающийся в письменной фиксации личной информации для решения конкретной коммуникативной задачи (создание текста на русском языке с использованием клавиатурного письма; осуществление редактирования и структурирования текста в соответствии с его смыслом; письменное смысловое резюмирование высказываний; использование словарей и переводчиков в режиме работы с сайтами Интернета; использование средств орфографического и синтаксического контроля русского текста).

Жанр письма-инструкции в настоящее время представляется одним из наиболее актуальных для будущей профессиональной деятельности студента. Рассмотрим подробнее структуру уроков, посвященных составлению письма-инструкции, а также задания, включенные в данные уроки.

Первый из двух уроков, посвященных обучению написанию письма-инструкции, посвящен регистрации на электронной платформе Moodle. Основная цель данной платформы – организация взаимодействия между преподавателем и студентами. В современной практике преподавания РКИ активно используются различные электронные курсы и предлагаются возможности их интеграции в учебный процесс [5, с. 1727-1731]. А платформа Moodle в настоящее время является одним из наиболее востребованных компьютерных средств обучения как для организации дистанционных курсов, так и для контроля над успеваемостью обучающихся. К вопросам организации самостоятельной работы обучающихся обращались Н.А. Фененко и О.В. Лебедева. Современные реалии диктуют необходимость активного использования тестов, контрольных работ и других видов заданий, размещенных на подобных Интернет-платформах. Для внедрения подобных заданий в процесс обучения и контроля достаточно иметь компьютер с вэб-браузером. Преподаватель может создавать курсы для студентов, наполнять их разнообразными текстами, вспомогательными файлами, презентациями, заданиями и т. д. По итогам выполненных заданий у преподавателя есть возможность оценить работы обучающихся и дать комментарии.

Урок «Письмо-инструкция. Как зарегистрироваться на электронной платформе» построен по следующему алгоритму: краткая теоретическая справка, подготовительные лексические и грамматические задания, ответы на вопросы, предтекстовые задания, чтение текста, послетекстовые и творческие задания. Перед началом работы необходимо дать краткую справку, включающую наиболее важную информацию об электронной платформе Moodle. После прочтения справки в задании 1 студентам предлагается перевести на родной язык ряд словосочетаний, необходимых для дальнейшей работы (*организация взаимодействия, средство обучения, интерактивное взаимодействие, центр создания учебного материала, центр обеспечения*

взаимодействия между участниками учебного процесса), и составить с ними предложения.

Далее студентам необходимо дать ответы на вопросы по теме урока. Примеры вопросов: 1) *Как вы поняли, что такое электронная платформа Moodle*? 2) *Для чего она нужна*? 3) *Объясните, как вы понимаете словосочетание дистанционный курс. Почему сейчас дистанционные курсы очень популярны*?

Одной из особенностей жанра письма-инструкции является употребление глагола в повелительном наклонении. Этим обусловлено то, что далее в уроке приводится правило образования императива и грамматическое задание.

Затем следует предтекстовое задание, призванное снять лексические трудности. Студентам необходимо прочитать и перевести слова и словосочетания с целью снятия трудностей во время чтения текста. Лексический материал сгруппирован по принципу частеречной принадлежности:

1) *развитие, технология, действие, логин, пароль, символ, регистрация;*

2) *информационный, популярный,* (*не*) *сложный, латинский, успешный;*

3) *зарегистрироваться* (*где*?), *появиться, предложить создать* (*что*?), *придумать, ввести* (*что*?), *содержать* (*что*?), *забыть* (*что*?), *использовать, осуществляться, обратиться* (*к кому*?);

4) *уделяется внимание* (*чему*?), *с помощью* (*чего*?), *учетная запись, перейти по ссылке, электронный пропуск, дата рождения, обратить внимание* (*на что*?), *заглавная буква, как минимум, зайти на электронную платформу, записаться на курс.*

Основной текст урока снабжен актуальными ссылками на Интернет-ресурс, иллюстрациями и представляет собой письмо-инструкцию о том, как зарегистрироваться на электронной платформе Moodle.

Как зарегистрироваться в Moodle?

С развитием информационных технологий все больше внимания уделяется такому средству обучения иностранным языкам (*и русскому языку в том числе*), *как компьютер.*

Одной из наиболее популярных электронных платформ является Moodle. С помощью этой платформы ваши преподаватели могут проводить контрольные работы, а вы можете учиться и делать различные задания по русскому языку не только в университетской аудитории, но и дома. Как же на ней зарегистрироваться? Для этого необходимо выполнить несколько несложных действий.

1) *Зарегистрируйте вашу учетную запись. Для этого перейдите по ссылке <…> . В появившемся окне введите номер электронного пропуска, фамилию и дату рождения.*

2) *Далее система предложит вам создать логин и пароль. Придумайте их и введите в следующем окне. Обратите внимание на то, что пароль должен содержать от 7 символов и больше, только латинские буквы, среди которых как минимум одна должна быть заглавной. Но не придумывайте слишком сложный пароль, потому что его легко забыть.*

3) *После успешной регистрации зайдите на электронную платформу Moodle, используя логин и пароль. Вход осуществляется с главной страницы электронной платформы Moodle РГПУ им. А.И. Герцена.*

Поздравляем, теперь вы зарегистрированы на электронной платформе и можете заниматься русским языком еще чаще! Чтобы записаться на курс, обратитесь за помощью к вашим преподавателям. Они обязательно помогут вам!

После текста предлагается задание на составление словосочетаний с использованием лексики, разделенной на две группы.

Ввести, электронный(*-ая*)*, перейти по, создать, зарегистрироваться на, выполнить, появившееся, электронный.*

Слова для справок: *ссылка, платформа, пропуск, учетная запись, логин и пароль окно, задание.*

Преподавателю следует сделать акцент на современную компьютерную лексику, с которой необходимо знакомить иностранных учащихся.

В конце урока даются задания, направленные на закрепление и отработку полученных знаний. Студентам предлагается рассказать о своем опыте регистрации на электронной платформе, а также о записи на один из курсов, размещенных в электронной системе. Последнее задание представляет собой продуцирование собственного текста на основе отработанного материала. Учащийся должен написать письмо-инструкцию для друга, в котором нужно рассказать, как записаться на курс «Практический курс первого иностранного языка», используя в письме глаголы в форме императива.

Следующий урок «Письмо-инструкция “Электронное портфолио”» составлен по аналогичному принципу. Электронное портфолио по своей сути – это информация о достижениях, которую создает и редактирует студент в процессе обучения. Целью предстекстовых заданий является снятие лексических трудностей и отработка новой лексики в предложениях. Далее следует текст с притекстовым заданием, направленным на отработку глаголов в форме повелительного наклонения. Ниже приведем данный текст. Текст снабжен вспомогательным иллюстративным материалом.

Как зарегистрироваться в электронном портфолио?

Электронное портфолио студента – это совокупность его достижений в процессе обучения в университете. Кроме учета текущих достижений студента в различных видах деятельности (*учебной, научно-исследовательской и др.), электронное портфолио помогает обучающемуся накопить материал для будущего резюме, когда он окончит вуз и будет искать работу.*

Чтобы начать работу в электронном портфолио, перейдите по ссылке portfolio.herzen.spb.ru. Откроется следующее окно: <…>

Авторизируйтесь в системе. Для этого нажмите кнопку «Войти» в правом нижнем углу: <…>

В появившемся окне введите логин и пароль. Логин и пароль в электронном портфолио те же, что и в системе дистанционного обучения Moodle, в которой вы уже зарегистрированы.

Если логин и пароль введены верно, откроется страница с вашим портфолио: <…>

Посмотрите информацию о себе. Вы можете увидеть основные сведения: факультет, уровень образования, направление, курс, сроки обучения. На личной странице введите информацию о своих достижениях. Обратите внимание, что информация для портфолио вводится по типам достижений, которые разделены по видам деятельности (*учебная, научно-исследовательская, общественная, культурно-творческая и другие*).

Начните добавлять информацию о своих достижениях. Если у вас что-то не получается, обратитесь к преподавателю!

В конце урока дается творческое задание: студентам предлагается рассказать о своих достижениях, информацию о которых они могут впоследствии добавить в свое электронное портфолио.

Электронная платформа Moodle и электронное портфолио зачастую являются обязательной частью обучения как русскоязычных, так и иностранных студентов российских вузов. Новые технологии помогают в обучении, всеобщая компьютеризация упрощает процесс обучения и для преподавателей, и для студентов. Остро встает вопрос о необходимости знакомить студентов с данными электронными системами и обучать их продуцированию собственных писем-инструкций. Это поможет им не только в процессе обучения, но и в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Кицун Л.С. Методика обучения письму и письменной речи в курсе русского языка как иностранного // Знание. – 2016. – №2 (2) 31. – С.88-91.

2. Пишем по-русски, пишем как русские: учебное пособие / В.А. Ботин [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 94 с.

3. Пишем по-русски, пишем, как русские (на материале учебного пособия по развитию навыков письменной речи для иностранных студентов) / В.А. Ботин [и др.]. // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XVII Международной научно-практ. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018.

4. Фененко Н.А., Лебедева О.В. Опыт использования системы Moodle при организации самостоятельной работы на неспециальных фа-

культетах // Актуальные проблемы современного языкового образования: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам Второй Международной научно-практической конференции. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2014. – С. 337-345.

5.Хорохордина О.В. Принципы интеграции электронных курсов по РКИ в обучение иностранцев русскому языку в вузе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6. – С.1727-1731.

6. Хэ Юй Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 6. – С. 271-275.

С.С. Буркова

Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

На начальном этапе основной целью обучения русскому языку иностранных граждан является обучение речевой деятельности всех видов: аудированию, говорению, чтению и письму.

При обучении речевой деятельности первостепенное значение уделяется устному речевому общению. Работа по обучению говорению должна носить систематический характер. «Включать работу над говорением в каждое занятие», – так звучит первый совет в разделе «Рекомендации по работе над развитием навыков говорения» в книге А.А. Акишиной и О.Е. Каган «Учимся учить» [1, с. 76].

Проблема формирования навыков диалогической речи при обучении РКИ рассматривается в работах В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Е.С. Кузнецовой, Д.Д. Дмитриевой, В.М. Чирковой и многих других.

Рассмотрим подробнее особенности обучения говорению и аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному. Упражнения по формированию и развитию навыков устной речи можно разделить на следующие виды:

– обучающие элементам диалога;
– обучающие диалогической речи;
– обучающие неподготовленной диалогической речи;
– обучающие монологической речи.

В процессе выполнения упражнений у обучающихся формируются и развиваются одновременно навыки говорения и аудирования.

Остановимся на детальном рассмотрении каждого из этих видов заданий.

Рассмотрим, например, конструкцию, характеризующую возраст: «Мне двадцать лет». Вспомнив с обучающимися все существительные, с которыми может быть соотнесён возраст (мама, папа, брат, сестра, друг, подруга и т.д.), преподаватель предлагает составить разнообразные предложения с данной речевой единицей. Следует обратить внимание обучащихся на то, что в данной конструкции «мне» представляет собой местоимение «я» в дательном падеже. Таким образом, они должны усвоить, что в данной конструкции существительные тоже употребляются в дательном падеже.

Важно также обратить внимание на то, что в русском языке для обозначения возраста употребляются словоформы *год, года, лет*. Данные единицы могут быть использованы иностранными обучающимися при описании фотографии семьи, а также при составлении рассказа. Этот вид работы проводится фронтально по очереди всей группой. Последний обучающийся может получить задание повторить все предыдущие предложения. Такие упражнения проводятся для усвоения всех лексических единиц и конструкций. Отметим, что вся необходимая лексика должна быть известна обучающимся. На данном этапе необходимо развивать умение наполнять изученные образцы необходимой для определённой ситуации знакомой лексикой. Большое значение имеет создание разнообразных ситуаций, заставляющих обучающихся каждый раз менять в заученном образце подстановочные элементы. В данном случае незаменимы средства наглядности. Компоненты речевой ситуации преподносятся в такой форме, чтобы можно было догадаться о содержании речи участников коммуникации. В этом случае обучающиеся могут представлять себя на месте лиц, изображённых на рисунках, и инсценировать разговор.

После тренировки определённых речевых единиц обучающимся предлагается прослушать и записать серию вопросов по темам занятий: «Знакомство», «Моя семья», «В общежитии», «В магазине» и т.д. Данные вопросы заучиваются наизусть и задаются преподавателю и друг другу. В процессе овладения вопросами по теме обучающиеся добавляют собственные. Умение задавать вопросы является ступенью к овладению диалогической речью.

Характерная для диалогической речи быстрота реакции требует широкого использования речевых образцов. В связи с этим необходимо обучать вопросно-ответному единству. На занятиях при отработке грамматического образца вместо многократного повторения одного и того же вопроса следует применять приём постановки встречного вопроса.

Пример:

– *Где ты живёшь*?

– *Я живу в общежитии на улице Свободы. А где живёт твой брат*?

– *Он живёт в Китае*.

Преподаватель даёт образец, затем обучающиеся обращаются друг к другу с вопросом по цепочке. Следует указать в задании, чтобы обучающиеся, задавая вопрос, варьировали лицо глагола, соотнесенного с подлежащим.

Такой встречный вопрос приближает условия речи к реальным, а также даёт преподавателю возможность отработать формально-грамматическую сторону речевого образца. При выполнении данных заданий происходит не повторение одного и того же вопроса, а формулирование нового вопросительного предложения. Необходимость сначала ответить на вопрос, а затем задать встречный полностью снимает возможность опереться на слуховой образ фразы.

Отметим, что обмен репликами между преподавателем и обучающимися является распространённой формой подготовительных упражнений. Например, преподаватель сообщает, что в ответ на утверждение, с которым нельзя согласиться, обычно говорят так: «*Я не согласен*» (м.р.) или «*Я не согласна*» (ж.р.), «*Это не так*». На приглашение пойти куда-нибудь можно выразить своё согласие формулой «*Это хорошая идея. Я согласен* (*согласна*)», несогласие – формулой «*Извини, я не могу*». Затем преподавателем предлагается ряд предложений с требованием прореагировать на них. Сначала упражнения строятся так, чтобы реплики были однотипные, затем обучающиеся произносят разнообразные фразы.

При подготовке к диалогическому высказыванию можно использовать следующие упражнения: сообщение факта и просьба уточнить сказанное, выражение согласия или несогласия с высказанным предложением, присоединение к высказанному, обмен формулами вежливости.

Например:

- Я приехал из Вьетнама. А ты?

- *Я тоже.*

- Как дела?

- Отлично. *А у тебя?*

- Пойдём вместе в театр!

- *Извини, я не могу*.

На следующем этапе обучения устной речи необходимо использовать упражнения, подготавливающие обучающихся к составлению самостоятельных диалогов на заданную тему.

Важно обучать как диалогической, так и монологической речи. Традиционно считается, что обучение монологу следует начинать на более поздних этапах обучения, но работу по овладению этим сложным искусством надо вести с самых первых занятий, поскольку в условиях естественного речевого общения монолог в чистом виде встречается редко, чаще всего он сочетается с элементами диалогической речи, являясь монологом в диалоге. Необходимо стимулировать обучающегося к развернутым ответам с самого начала обучения.

Один из инструментов, используемых при обучении говорению, – различные опоры-стимулы. Это иллюстрации, репродукции картин, сюжетные картинки. В учебных целях можно использовать «подручный» материал: рекламные проспекты, объявления, афиши, буклеты и т.д. Обращение на занятиях к наглядному материалу такого рода помогает выполнять информативную, страноведческую, семантизирующую, мотивирующую, познавательную, контролирующую функции. Кроме того, наглядность даёт обучающимся живой красочный образец недостаточно известного им кусочка действительности, расширяет их чувственный опыт, обогащает их впечатления. Наглядность мобилизует психическую активность обучающихся, привносит новизну в учебный процесс, повышает интерес к занятиям, увеличивает возможность непроизвольного запоминания, расширяет объем усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного.

С помощью наглядности представляется возможным воссоздать необходимую ситуацию общения на занятии, а также улучшить эмоциональный фон.

Отметим, что в процессе обучения иностранных учащихся монологической речи могут быть использованы следующие упражнения:

– сокращение сложных предложений;

– составление вопросов по содержанию прочитанного текста для пересказа;

– составление косвенных вопросов;

– перефразирование отдельных предложений;

– составление сжатого пересказа.

Формирование навыков неподготовленной монологической речи предполагает обучение максимально разнообразному и свободному комбинированию усвоенного языкового материала, а также обучение инициативному говорению. Для этого следует использовать задания, основанные на поиске слов и словосочетаний, относящихся к новой теме. Данную работу можно проводить с помощью карточек, на которых дана новая лексика занятия. Могут быть использованы такие упражнения: рассказ о себе на заданную тему, постановка уточняющих вопросов к тексту с целью получения дополнительной информации, передача содержания рассказа от лица героя, превращение диалогической части рассказа в описание. Также можно предложить обучающимся выполнить задание «интервью», когда один из них должен изобразить героя текста и ответить на вопросы, задаваемые группой.

Особый интерес у обучающихся вызывают так называемые «проблемные» вопросы, которые требуют оценки событий. Например, «Как бы вы поступили на месте данного персонажа? Правильно ли поступил главный герой?» и т.д. Отметим, что при составлении монологического высказывания на основе прочитанного текста обучающиеся должны использовать отдельные слова и словосочетания, но не целые предложения из него.

Для развития навыка устной речи и поддержания у иностранных обучающихся интереса к изучению русского языка можно использовать небольшие шуточные рассказы, анекдоты. Учащиеся воспринимают их на слух, а затем пересказывают в сжатой или расширенной форме. Формирование навыка аудирования должно происходить с самого начала занятия, когда преподаватель проводит с обучающимися беседу не только о погоде, дате и т.д., но и о проблемах, касающихся их жизни.

В заключение следует отметить, что рассмотренные в статье упражнения, направленные на развитие диалогической и монологической устной речи, достаточно эффективны. Они способствуют формированию и совершенствованию у иностранных обучающихся навыков говорения и аудирования на русском языке, а также помогают им преодолеть языковой барьер, повышают мотивацию к изучению языка.

Литература

1.Акишина А.А. Учимся учить / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.

2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.

3. Басырова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 22-26.

4. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи / В.Н. Вагнер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

5. Вохмина Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1978. – № 5. – С. 60-64.

6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

А.А. Бурченкова
Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» прописано в стандартах третьего поколения ФГОС 3+ и ФГОС 3++, предназначенных для военно-учебных заведений Министерства обороны РФ. В Федеральном государственном стандарте высшего образования – специалитет по специальности «Специальные радиотехнические системы» – указанная дисциплина реализуется в рамках части, формируемой участниками образовательных отношений, (вариативной) основной профессиональной образовательной программы, и обусловлена необходимостью формирования речевой и лингвистической компетенции курсантов, получения знаний для осуществления коммуникации в военно-профессиональной деятельности.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» изучается на первом курсе в первом семестре в объеме 72 часов с целью развития коммуникативных способностей военнослужащих, формирования навыков использования языка в военном профессиональном общении на основе владения нормами русского языка, коммуникативными качествами речи, правилами речевого этикета (военного речевого этикета) и правилами риторики.

Нами были уже ранее описаны особенности и проблемы преподавания русского языка и культуры речи иностранным военнослужащим [3, 4], поэтому сейчас сделаем акцент на вопросе о создании учебника, учебного пособия для иностранных курсантов по указанной дисциплине.

Во-первых, следует определиться с содержанием курса «Русский язык и культура речи». Как мы уже ранее отмечали, на него учебным планом выделяется 72 часа, из которых 36 часов – это занятия с преподавателем и 36 часов – самостоятельная работа. Опираясь на исследования методистов [9-12] и на «Требования к минимуму содержания и уровням обученности слушателей и курсантов военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации» статс-секретаря заместителя Министра Обороны Российской Федерации П.Панкова от 10 июля 2015 г., мы определили три темы, которые, на наш взгляд, необходимо включить в данный курс: тема № 1 «Понятие культуры речи. Аспекты культуры речи», в рамках которой рассматриваются следующие вопросы: понятие культуры речи, язык и речь, взаимосвязь языка и мышления, особенности речи в сфере военно-профессиональной деятельности, нормы современного русского языка в сфере военно-профессиональной деятельности, коммуникативные качества речи военно-

служащего, нормы военного речевого этикета; тема № 2 «Функциональные стили речи» и следующие понятия: понятие функционального стиля речи, характеристика функциональных стилей речи, функции русского языка в сфере военно-профессиональной деятельности; языковые средства для составления текстов военно-профессионального назначения (рапорта, автобиографии, служебной характеристики, объяснительной записки), языковые средства оформления учебно-научных работ (доклада, реферата, курсовой и дипломной работы); тема № 3 «Особенности устной публичной речи»: риторика как наука, основные этапы становления русской военной риторики, виды устной публичной речи (информационная, агитационная), дискуссия, речевая культура военного оратора, закономерности функционирования русской военной риторики, оратор и аудитория, традиции русской военной риторики.

В рамках первой темы (32 часа, из них 16 часов занятий с преподавателем) предусмотрено 2 лекции и 6 практических занятий, во второй теме (20 часов, из них 10 часов занятий с преподавателем) – 1 лекция и 4 практических занятия, в третьей теме (18 часов, из них 8 часов занятий с преподавателем) – 1 лекция и 3 семинара. По окончании курса проводится контроль знаний, умений и навыков в виде зачета с оценкой.

Каким же должен быть учебник по русскому языку и культуре речи, чтобы в рамках такого минимального объема учебного времени обеспечить достижение обучающимися уровня коммуникативной компетенции, который необходим и достаточен для их активного и адекватного общения в актуальных сферах деятельности, прежде всего – военно-профессиональной?

Т.В. Васильева [5] полагает, что учебник по русскому языку и культуре речи для иностранцев должен: «а) включать задания, развивающие познавательные способности обучающихся; б) приучать их к самостоятельной работе; в) учитывать особенности учебного процесса в вузах определенного профиля; г) поддерживать высокую мотивацию изучения данного предмета; д) быть полезным и интересным для обучащихся» [5, с. 4].

Е.В. Стрельчук [9] считает, что почти все перечисленные требования находят отражение в текстах, принадлежащих к научно-популярному стилю речи, поэтому закономерно включать тексты научно-популярного подстиля для изложения профессиональных проблем, в нашем случае – в культурологическом их преломлении.

Основная цель научно-популярных текстов – привлечь внимание обучающихся к наиболее значимым явлениям русской культуры, науки и техники, взаимосвязь которых позволяет удовлетворить профессиональные и культурные интересы курсантов в процессе формирования русской речевой культуры. При отборе текстового материала должны учитываться педагогические принципы научности, доступности, последовательности, профессиональной направленности; методические принципы коммуникативности, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, страноведческой и культурологической направленности; психолого-педагогический принцип мотивации обучения.

Некоторые российские вузы уже разработали специальные пособия для иностранных студентов по русскому языку и культуре речи. Например, в РУДН имеется комплекс учебных пособий по культуре русской речи для изучающих русский язык как иностранный [1]. В издательстве «Флинта – Наука» опубликованы справочные материалы и контролирующие тесты по нормативному аспекту культуры речи для иностранцев продвинутого этапа обучения [12].

Но большинство таких пособий предназначено для студентов гуманитарных специальностей. Для иностранцев, обучающихся в высших учебных заведениях технического профиля, необходим несколько иной подход. Например, для данного контингента приобретает большое значение этикетный компонент. Особое внимание необходимо уделять также функционально-стилистическим особенностям русского языка: научному и официально-деловому стилям речи. На наш взгляд, следует отметить учебное пособие И.А. Пугачева, М.Б. Будильцевой, И.Ю. Варламовой «Основы риторики и культура речи: практический курс» [6], предназначенное для студентов естественнонаучного и технического профилей. Данное пособие состоит из трех разделов: нормативный аспект современной риторики, коммуникативный аспект современной риторики, основы ораторского искусства. Каждый раздел представляет собой тематически объединенные циклы для практических занятий. Пособие обеспечивает формирование устойчивых навыков грамотной и убедительной речи, ведения дискуссии, общения и публичного выступления в социально-культурной, учебно-профессиональной и официально-деловой сферах. Интересным кажется деление на рубрики внутри каждого занятия: Читаем комментарий, От теории к практике, Учимся искусству общения, Готовимся выступать, Проверим себя. Такое построение учебного курса направлено не только на «ознакомление студентов с риторикой как социальным явлением, формирование коммуникативной компетенции специалиста в актуальных для него учебно-профессиональной и социально-культурной сферах, повышение уровня практического владения современным русским литературным языком в указанных сферах, но и формирование навыков публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, полемики в соответствии с нормами русского литературного языка, речевого этикета; повышения уровня практического владения риторическими приемами, формирование навыков адекватного речевого поведения, что является необходимым условием становления конкурентоспособного специалиста и гарантией успешности его будущей деятельности» [6, с. 144].

Дисциплина «Русский язык и культура речи» имеет ярко выраженную практическую направленность, поэтому считаем нецелесообразным и

методически неоправданным предлагать иностранным студентам какие-то специальные теоретические сведения из области культуры речи. По нашему мнению, необходимо представить на рассмотрение те вопросы, которые будут способствовать формированию коммуникативной компетенции иностранцев.

Иностранные курсанты, обучающиеся в военных вузах Министерства обороны РФ, представляют собой особую категорию студентов, поскольку их сферой деятельности является военно-профессиональная, они не только военнослужащие, но и инженеры, поэтому учебные пособия должны соответствовать требованиям стандартов и профессионально коммуникативным интересам и потребностям обучающихся.

К сожалению, в настоящее время нам неизвестны учебные пособия по русскому языку и культуре речи для иностранных курсантов.

В 2017 году кафедрой русского языка Военного университета г. Москвы был разработан базовый электронный учебник «Русский язык и культура речи» [7], который содержит в себе много мультимедийных возможностей, позволяющих оптимизировать образовательную деятельность (тесты, справочный аппарат, видеофрагменты, аудиофайлы, наличие ключей к заданиям), но, на наш взгляд, он является слишком сложным с точки зрения теоретического и речевого материала, не рассчитанного на работу с иностранными военнослужащими 1 курса. Применение данного учебника для российских курсантов является целесообразным, а для иностранных требует доработки с учетом уровня владения русским языком.

Преподавательский состав кафедры русского языка ВА ВПВО ВС РФ постарался учесть преимущества данного учебника и разработал электронное учебное пособие «Русский язык и культура речи» [8] для иностранных курсантов 1 курса военной академии.

Материал пособия позволяет сформировать основные представления об аспектах культуры речи, нормах современного русского литературного языка и коммуникативных качествах речи (или качествах хорошей речи), системе функциональных стилей речи и особенностях устной публичной речи. При этом важнейшей составляющей пособия является система заданий, ориентированных на формирование, развитие и совершенствование речевых компетенций иностранных военнослужащих, связанных с выполнением конкретных коммуникативных задач. Пособие состоит из четырех частей. В первой части «Нормативный аспект культуры речи» рассматриваются основные литературно-языковые и речестилевые нормы: орфоэпические, акцентологические, лексические, морфологические и синтаксические нормы. Вторая часть «Коммуникативный и этический аспекты культуры речи» посвящена изучению коммуникативных качеств речи, а также ознакомлению с нормами и правилами русского военного речевого этикета. Третья часть «Функциональные стили речи» направлена на формирование понятия о функциональных стилях речи русского языка, функциях

русского языка в сфере военно-профессиональной деятельности. В данной части рассматриваются особенности официально-делового стиля речи, языковые средства для составления текстов военно-профессионального назначения, особенности научного стиля речи, языковые средства оформления учебно-научных работ. Четвертая часть пособия «Особенности устной публичной речи» посвящена рассмотрению основных понятий риторики: аргумент, аргументация, спор, дискуссия, оратор, аудитория, а также традициям русской военной риторики направлена на формирование навыков публичного выступления.

В систему заданий, направленных на совершенствование коммуникативных умений, включены тексты речей знаменитых полководцев, являющиеся образцом высокого стиля, эффективного воздействия на слушателя и читателя, владения нормами и качествами русского языка. Содержится в пособии также и отрицательный речевой материал, позволяющий актуализировать знания обучающихся о речевых ошибках и недочетах с целью обратить внимание на наиболее частотные нарушения в речевой практике военнослужащих. Анализ положительного и отрицательного языкового материала способствует совершенствованию практических навыков использования языковых единиц.

Необходимым компонентом электронного учебного пособия являются видеофрагменты и мультимедийные презентации, что существенно отличает электронный учебник от печатного издания и расширяет возможности обучения иностранных военнослужащих русскому языку и культуре речи. После каждого занятия предусмотрено выполнение тестов для контроля усвоения теоретического материала и уровня сформированности навыков. Кроме того, добавлены тесты для проведения рубежного контроля по темам.

Задания содержат гиперссылки на теоретические сведения (Теоретическая справка), таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров (Приложения), видеофрагменты (фрагменты кинофильмов, телепередач и др.) и т. п. Приложение включает таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров.

Данное учебное пособие отличает от других наличие в нем списка основных понятий для каждой темы, которые иностранные курсанты должны перевести перед занятием, что обеспечит более эффективное усвоение учебного материала. Также данное приложение содержит аудиозаписи, которые помогают ИВС правильно произносить слова и словосочетания, способствуют формированию фонетического и графического облика термина, формированию и коррекции фонетических навыков.

Нам кажется, что подобное построение и наполнение учебного пособия позволяет реализовать основные требования, предъявляемые к организации проведения занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи» [9]: «обязательная минимизация теоретических сведений о современном

русском языке, нормах и функциональных стилях, правилах речевого этикета; доступное представление теоретического материала в виде таблиц, блок-схем, электронных презентаций; преимущественно практическая направленность курса, предполагающая выполнение различных упражнений и заданий; наличие комплекса материалов для промежуточного и итогового контроля, в том числе в тестовой форме» [9].

При создании электронного пособия учитывались следующие дидактические и методические принципы: связь теории с практикой (минимум необходимых теоретических сведений, максимум практических заданий); коммуникативность; доступность и посильность; последовательность; сознательность; наглядность; лингвокультурологическая направленность; индивидуализация (использование личностно ориентированного обучения, позволяющего студентам разного языкового уровня усваивать материал).

Авторы учебного пособия старались включать в него коммуникативные поисковые задания, которые вызывают значительный интерес у обучающихся и способствуют не только активизации работы каждого иностранного курсанта, но и развитию языковой догадки (например*, сравните особенности русского ударения и ударения в вашем родном языке; посмотрите видеофрагмент кинофильма «Карнавал», скажите, какие орфоэпические ошибки допустила героиня фильма, аргументируйте свой ответ* и др.).

Помимо поисковых заданий целесообразно использовать и другие коммуникативные задания, в частности пропедевтические и иллюстративные.

Задания, носящие пропедевтический характер, обращены к запасу имеющихся у курсантов сведений о функциях и условиях употребления языковых единиц, изучаемых ранее на этапе довузовской подготовки. Так, на занятии «Морфологические нормы» ИВС необходимо вспомнить темы, связанные с русской грамматикой. Например, при изучении морфологических норм имен существительных (тема «Род существительных, оканчивающихся на мягкий знак») необходимо обращение к категории рода, поэтому предлагаем курсантам следующее задание: *Вспомните слова, которые оканчиваются на мягкий знак. Какой род они имеют? Как вы определяете род таких существительных*?

С пропедевтическими заданиями тесно взаимосвязаны иллюстративные, когда обучающиеся придумывают свои примеры (*по аналогии с предлагаемыми, с использованием грамматических и лексических опор* и т. п.).

Для иностранных курсантов наиболее актуальными жанрами военно-профессиональной и учебно-научной деятельности являются рапорт, объяснительная записка, автобиография, служебная характеристика, план, конспект, реферат, доклад, курсовая и дипломная работа, поэтому обязательно в пособии уделяется внимание структуре, композиции и языковым средствам оформления документов официально-делового стиля речи и

учебно-научных текстов научного стиля речи, при этом обязательно представляются готовые образцы, поскольку все эти сведения сложны для восприятия иностранцев, обучающихся на первом курсе.

По нашему мнению, обязателен в пособии по русскому языку и культуре речи лингвокультурологический подход, который отражается в отборе текстового материала – в заданиях представлены пословицы, высказывания известных русских и зарубежных писателей о русском языке.

Таким образом, учебные пособия по дисциплине «Русский язык и культура речи» для иностранных военнослужащих должны быть направлены не только на формирование речевой культуры курсантов, но и соответствовать их учебным интересам, а также удовлетворять профессиональные потребности. В связи с этим необходимо тщательно отбирать тексты, которые должны обращаться к наиболее значимым явлениям русской культуры, науки и техники, должны быть связаны с военной специальностью и гражданской профессией. При создании учебных пособий следует обязательно обращать внимание на подачу теоретического и практического материала (минимизировать теоретический материал и предлагать больше практических заданий), включать разнообразные виды заданий (коммуникативные, проблемные, поисковые и др.), разрабатывать определенные формы контроля (тесты), тогда предложенная структура печатных или электронных учебных пособий позволит проводить целенаправленную работу по формированию и развитию культуры речи иностранных военнослужащих.

Литература

1. Будильцева М.Б. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова, И.А. Пугачев, Л.К. Серова. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 232 с.

2. Баранова И.И. Научно-популярные тексты в системе обучения иностранных студентов общению в учебно-профессиональной сфере / И.И. Баранова // V Международная научно-практическая конференция «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». – М.: МГУ, 2011. – С.40-44.

3. Бурченкова А.А. Преподавание русского языка и культуры речи иностранным курсантам. Проблемы и пути решения / А.А. Бурченкова // Проблемы преподавания филол. дисциплин иностранным учащимся: Материалы 5 Междунар. науч.-метод. конф. 25-27 янв. 2018 г. Воронеж. – Воронеж: Научная книга. – 2018. – С. 30-35.

4. Бурченкова А.А. К вопросу о преподавании русского языка и культуры речи в военном вузе / А.А. Бурченкова // Четвертые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка: в 2 ч. Материалы Всеросс. (с междунар. участием) научн. конф. Оренбург, оренбургский

гос. Пед. ун-т, 22–24 ноября 2018 г. / [сост. и науч. ред. П.А. Якимов]. – Оренбург: Оренбургская книга, 2018. – Ч. 2. – С. 141-145.

5. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: монография. / Т.В. Васильева. – М., ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. – 316 с.

6. Пугачев И.А. Основы риторики и культура речи: практический курс: учеб. пособие / И.А. Пугачев. М.Б. Будильцева. И.Ю. Варламова. – М.: РУДН, 2019. – 149 с.

7. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс]: базовый электрон. учебник для курсантов: версия 2.0 / Т. Е. Токарева. Электрон. дан. (1,69 Гб). –М.: ВУ, 2017. 1 электрон. опт. диск (DVD-R). Загл. с этикетки диска.

8. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс]: учеб. пособие для иностранных курсантов 1 курса ВА ВПВО ВС РФ /А.А. Бурченкова и [др.] – Версия 2.0. – Электрон. дан. (2,88 Гб). Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2019. –1 электрон. опт. диск (DVD-R). – Загл. с этикетки диска.

9. Стрельчук Е.В. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: Дисс. на соискание уч. ст. доктора пед.н./ Е.В. Стрельчук. – М., 2016. – 357 с.

10. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи: учебное пособие для иностранных студентов / Е.Н. Стрельчук. – Иваново: Иван. гос. хим.-технол. ун-т., 2010. – 110 с.

11. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика: учебное пособие для иностранных студентов / Е.Н. Стрельчук. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 128 с.

12. Трегубчак А.В. Нормативный аспект культуры речи. Справочные материалы и контролирующие тесты / А.В. Трегубчак. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 88 с.

Н.А. Ванюшина
Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Неоспоримым фактом во все времена признается то, что возможность получения качественного образования является одним из приоритетов для каждого человека. Стремительно развивающийся мир требует от человека новых идей, подходов к решению существующих задач, повышается конкуренция. Образование, модернизируя свое содержание, должно

дать достойный ответ, подготовив специалистов, способных решить задачи современности. На сегодняшний день большое внимание уделяется инновационным методам и технологиям, модернизации системы образования. Инновационные технологии, применительно образовательной системы, представляют собой новые способы и методы взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса, которые направлены на обеспечение эффективного достижения результата учебной деятельности. Говоря об обучении русскому языку как иностранному, отметим, что все инновации связаны с повышением интерактивности. Постоянное взаимодействие преподавателя и студента, особенно в условиях иноязычной для обучаемого среды, является основополагающим в процессе формирования лингвокультурологической компетенции и, в конечном итоге, вторичной языковой личности [1, с. 82]. В данной статье мы рассмотрим некоторые современные методы работы при изучении русского языка как иностранного, которые способствуют интенсификации обучения, делают этот процесс более ярким и насыщенным. Употребляя слово «новое», хотим сразу отметить, что некоторые методы не являются чем-то кардинально новым, они представляют собой в некоторой степени обогащенные, уже ставшие традиционными приемы работы. Так, например, геймификация учебного процесса, которая представляет собой включение интересных и вовлекающих игровых моментов в неигровую деятельность с целью интенсификации обучения и повышения мотивации студентов. Однако, трудно согласиться с тем фактом, что игровые методики при обучении не использовались ранее и это является неким открытием современности. В то же время, современный урок должен конкурировать с явлениями массовой культуры сегодняшнего дня, должен увлечь больше, чем общение в социальных сетях или компьютерные игры. Особенно остро проблема мотивации стоит при изучении теоретических дисциплин на иностранном языке, возникающие трудности снижают интерес. Одним из наиболее ярких изданий по этой теме является книга Кевина Вербаха и Дэна Хантера «Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса» (ориг. «For the Win or How Game Thinking Can Revolutionize Your Business»), предлагая шесть последовательных шагов внедрения геймификации в работу. Авторы говорят о бизнесе, но эти пункты можно трансформировать и для нужд образовательного процесса. Включение рассматриваемого элемента в свою работу требует от преподавателя больших энергозатрат, поскольку необходимо построить определенный нарратив, который будет отвечать требованиям учебного процесса, и в рамках которого будет осуществляться игра. Кроме того, необходимо ориентироваться и на контингент слушателей. Так, например, обучающиеся среднего возраста с трудом воспринимают и соглашаются с целесообразностью включения игрового компонента в процесс обучения, считая это чем-то несерьезным, нестоящим потраченных ими денег на обучение. В таком случае преподавателю необходимо очень четко

очертить цели и конечные результаты предлагаемой деятельности, вводить игру планомерно и последовательно в свою работу. Проблематичным данный вид работы может быть и при обучении студентов из Китая, что связано с особенностями системы образования в их стране. Очень часто преподаватели замечают, как отлично знающий грамматику и лексику слушатель испытывает большие затруднения при построении высказывания, не проявляет инициативы, стремится больше промолчать. Безусловно, в таком случае ему будет трудно включиться в игру, примерить на себя вымышленную роль, действовать с помощью иностранного языка и в рамках его изучения. Однако, если группа интернациональная, то китайские студенты с готовностью включаются в процесс.

Далее хотелось бы остановиться на методе TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) – сторителлинге, автором которого является Блейн Рей. Содержание этого метода постоянно обогащается, поскольку преподаватели со всего мира, делясь какими-то моментами из опыта его применения в своей работе, дополняют, открывая новые грани и возможности. Обсуждая с коллегами этот метод, мы слышали мнение, что сторителлинг хорошо работает на заключительных занятиях по изученной теме, когда студенты, усвоив достаточно лексики, могут без затруднений понять предложенную историю. Можно использовать рассказ о жизни иностранца в чужой стране и случающихся с ним веселых казусах, в которые он попадает из-за незнания национальных особенностей, традиций и обычаев. Так, например, на уроках лингвострановедения в китайской аудитории хорошо воспринимается рассказ об иностранце, который столкнулся с обозначением чисел первого десятка с помощью жестов. Важным является не просто предложить эту историю и посмеяться, но и включить в нее циклично повторяющиеся вопросы, имеющие целью вовлечь студентов в многократное повторение услышанного с подробным описанием того, как же надо реагировать. Успех этой истории объясняется тем, что студенты сами находятся сейчас в другой стране, поэтому им понятны все чувства иностранца, с другой стороны, мы говорим о Китае, поэтому они чувствуют себя уверенно, экспертами в этой области. Таким образом, появляющаяся некоторая свобода и эмоциональная вовлеченность позволяет студентам активно участвовать в предложенной деятельности, процесс говорения становится более мотивированным. Далее эта история может быть подстроена под нужды урока, возможно проведение параллелей между китайской и русской культурой, поиск черт сходства и различия. Главное – найти увлекательный контекст, который способен заинтересовать студента, сделать его сотворцом урока, повысив мотивацию и сделав обучение более осознанным. На сайте *eduneo.ru* автор проекта «Сторителлинг в РКИ» Виктория Максимова рассматривает использование комиксов Херлуфа Бидструпа на уроках русского языка как иностранного. Примеров включения этих материалов в работу великое множество – можно взять

одну картинку для отработки определенной грамматической темы, например, глаголов движения, или постараться построить повествование, отвечающее теме урока. Автор отмечает, что при построении серии необходима сквозная тема, связывающая предложенные преподавателем картинки. Найти ее не представляется затруднительным, поскольку все сюжеты отражают бытовые ситуации, наполнены юмором и несут в себе определенную динамику. Идея сквозной темы не является новой, поскольку и ранее в некоторых учебниках были герои, участвующие в диалогах каждой лексической темы, иногда, если группа маленькая, преподаватель давал роль одного из героев каждому студенту. В целях сохранения интереса к картинке Виктория Максимова рекомендует не давать картинку студентам целиком, а разрезать ее на фрагменты, задавать студентам вопросы, ответы на которые как бы предвосхищали дальнейшее развитие событий на картинке [2].

Рассмотрим следующую методику, которая называется «Перевернутый класс» (Flipped Class) (авторы Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams)), личное знакомство с которой произошло во время стажировки в Кельнском университете. «Перевернутый класс» – модель смешанного обучения, при которой преподаватель дает материал для самостоятельного изучения вне аудитории, а потом на занятии происходит практическое закрепление полученных знаний. Проверке самостоятельного усвоения теоретической части отводится лишь 25% учебного времени, причем акцент делается именно на частях, вызывающих наибольшее затруднение. Основываясь на предшествующем опыте работы и уровне языковой подготовки студентов, преподаватель может спрогнозировать возможные трудности и построить работу с их учетом. Данный метод является весьма энергозатратным для преподавателя, поскольку требует не только предварительной подготовки материалов для самостоятельной работы студентов, но и постоянной корректировки практических заданий для отработки теории, так как каждая новая группа студентов усваивает материал по-своему, абсолютного универсального прогноза трудностей разработать не представляется возможным. Необходимо также подготовить подкасты (Podcast) – звуковые файлы или аудиолекции по изучаемой теме и Водкаст (Vodcast) – видеофайлы, видеофрагменты, отражающие те или иные моменты темы. Эти материалы также не могут оставаться статичными на протяжении долгого периода времени, поскольку для поддержания интереса слушателей необходимо использовать актуальные на сегодняшний день ресурсы. Такое обучение не является дистанционным, потому что время для очного занятия остается неизменным. В целях повышения продуктивности обучения по данному методу необходимо провести большую подготовительную работу – объяснить студентам, как именно они должны заниматься, предоставить техническую возможность общения студентов между собой во время подготовки / прослушивания подкастов / просмотра водкастов, а также связи с преподавателем, который ответит на возникаю-

щие в процессе предварительного усвоения вопросы в режиме реального времени или на очном занятии. «Перевернутый класс» способствует индивидуализации обучения, так как дает возможность работать каждому студенту в своем собственном темпе, вернуться к непонятному моменту неограниченное количество раз. Если трудность так и остается неснятой, студент может обратиться за дополнительной информацией самостоятельно, не боясь показаться недостаточно умным на фоне своих одногруппников. Нередки случаи, когда студенты отвечают утвердительно на вопрос преподавателя, понятно ли было объяснение, а при дальнейшей работе выясняется обратное. Метод «Перевернутый класс» минимизирует такие ситуации.

Применительно к реалиям практики преподавания стоит отметить, что организационная работа по внедрению данного метода в образовательный процесс должна строиться в тесном взаимодействии с техническими службами учебного заведения, которые могли бы предоставить платформу для размещения учебных материалов, чаты студентов для обсуждения. Немаловажным остается и вопрос защиты авторских прав преподавателя при подготовке тех или иных аудиолекций и последующего размещения их в открытом доступе, а также включение в содержание курса материалов других авторов. Кроме того, учитывая неоднородность контингента, необходимо предоставить рабочие места с выходом в интернет в удобное для всех участников образовательного процесса время с целью создания равных условий обучения. Стоит также отметить важность предварительного объяснения сути рассматриваемого метода студентам. Так, например, учащиеся из европейских стран и Северной Америки не испытывают затруднений при работе, так как такой путь организации процесса обучения знаком им еще со школы. В других странах метод «Перевернутый класс» не используется, поэтому нужны точные инструкции преподавателя в целях создания одинаковых условий для каждого слушателя. Необходимо подчеркнуть, что не нужно заучивать теоретический материал с целью дальнейшего воспроизведения на очном занятии, следует лишь хорошо разобраться в нем и сделать первичные тестовые задания (предлагаются опционально) в целях самостоятельного определения успешности освоения теории. Методика «Перевернутый класс» прекрасно работает не только на занятиях по практическому курсу русского языка, но и на различных спецпредметах. Стоит отметить, что ее применение возможно в группах с достаточно высоким уровнем владения русским языком, позволяющим студенту сконцентрироваться на содержании.

Остановимся на описании графического способа представления информации – интеллект-карты (mind-map). Такой путь возможен как при объяснении материала преподавателем, так и при его фиксировании студентами. Роль преподавателя в последнем случае будет сводиться к обучению слушателей такого рода записи данных. Интеллект-карты представляют информацию упорядоченно, систематизировано, в виде наглядного образа, что способствует наилучшему запоминанию. В основе интеллект-карты лежит некая главная идея или образ, детализация которых происходит с помощью ветвей, отходящих из центра. С помощью этого приема преподаватель может объяснять, например, значения слов, ветвями указывая на переносное значение, возможно также и схематичное изображение значений падежа. На более поздних этапах обучения составление интеллект-карты может выступать в качестве задания при подготовке к пересказу текста. Таким образом, студент показывает, что является для него основной идеей, отсекая не столь важные детали и фокусируясь на главном. Умение передать прочитанное в сжатом виде является одним из заданий при прохождении тестирования ТРКИ-3 и ТРКИ-4 по письму, где в первом случае необходимо написать на основе прочитанного сообщение для передачи по факсу [3, с. 23], а во втором – тезисы выступления на одну из предложенных тем [4, с. 24]. Говоря об интеллект-картах, стоит отметить и использование инфографики на уроках русского языка как иностранного. Это один из простых способов сделать сложные вещи более доступными, графический способ подачи информации. Инфографика прекрасно вписывается в работу на занятии благодаря тому, что такой способ подачи материала, благодаря четкой организации, красочности и сравнительного небольшого объема, усваивается намного быстрее. Неоспоримым преимуществом является также возможность ее использования со студентами практически всех уровней (А2-С2), преподаватель может повышать или понижать уровень сложности в зависимости от этапа обучения. Инфографика прекрасно зарекомендовала себя на занятиях по практике речи, когда студенты строят высказывание, устраивают дебаты, основываясь на ключевых словах темы, представленных таким образом.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что все перечисленные выше методы способствуют повышению интереса и мотивации студентов, делают процесс обучения более ярким и многогранным. Не представляется возможным, однако, остановиться только на одном из них, все они дополняют традиционную работу по обучению русскому языку как иностранному.

Литература

1. Ванюшина Н.А. Особенности обучения безэквивалентной лексике в практике преподавания русского языка как иностранного (для немецкоязычных студентов) / Н.А. Ванюшина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. − 2019. − № 3 (136). − С.80-85.

2. Максимова В. Бесценные помощники: комиксы Херлуфа Бидструпа на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. – https://www.eduneo.ru/bescennye-pomoshhniki-komiksy-xerlufa-bidstrupa-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/ (Дата обращения: 15.09.2019).

3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. [и др.]. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 112 с.

4. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова [и др.]. – М. – СПб: Златоуст, 2000. – 108 с.

Е.Д. Власкина, Д.А. Клубничкина
Москва, Научно-исследовательский университет «Московский энергетический институт»

РЕЛЕВАНТНЫЕ И НЕРЕЛЕВАНТНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В современной прагмалингвистике, теории дискурса и теории коммуникации, разделах языкознания, посвященных межличностному общению, особое внимание уделяется изучению эффективности передачи информации от одного участника общения другому. В идеальных условиях общения смысл созданного адресантом высказывания остаётся тождественно равен смыслу полученной адресатом информации. Однако подобные ситуации общения по ряду сугубо лингвистических, а также экстралингвистических причин остаются маловероятными. Зачастую препятствия на пути от исходной мысли говорящего к воспринимаемой адресатом информации приводят к коммуникативным неудачам, то есть «ситуациям, когда коммуникативный акт не достигает коммуникативной цели» [1, с. 99].

– Дистантность общения, то есть общение посредством разнообразных технических средств, таких как телефон, компьютерные программы (мессенджеры), социальные сети, а также письма, телеграммы и пр.

– Присутствие третьих лиц, а также малая степень знакомства между собеседниками, приводящие к определенной степени неловкости, так как коммуниканты испытывают затруднения в интерпретации невербальных, а также контекстуальных смыслов, скрытых в том или ином высказывании.

– Нарушение паритетности общения, связанное с психологическими особенностями и чертами характера одного из собеседников, при котором диалог или полилог превращается в монолог.

– Ритуализация общения, проявляющаяся в использовании языковых клише и устойчивых конструкций, лишенных прагматической наполненности.

– Несовпадение знаний и социокультурного фона коммуникантов, часто проявляющееся между представителями различных поколений, профессий и разного рода других социальных групп.

– И, наконец, одной из наиболее частотных причин является нарушение принципов кооперации, солидарности и релевантности.

В рамках нашей статьи остановимся на последнем принципе подробнее.

Создатели теории релевантности Д. Уилсон и Д. Спербер интерпретировали общение как требование внимания со стороны собеседника. Таким образом, при вербальном общении собеседники должны дать понять друг другу, что передаваемая информация релевантна, то есть существенна для данной конкретной ситуации общения. Это наблюдение стало основой теории релевантности. Д. Уилсон и Д. Спербер модифицировали инференционную модель коммуникации Г.П. Грайса, выделив два типа намерений говорящего: информационное и коммуникативное. Функция первого намерения заключается в передачи информации, в то время как второе является отражением интенции говорящего сообщить о своём желании передать данную информацию. Зная о коммуникативном намерении говорящего, адресат распознаёт информационное намерение, содержание, заложенное в высказывании, от чего в конечном итоге и зависит успешность коммуникации. Успех перехода от коммуникативного намерения к информационному напрямую зависит от соблюдения принципа релевантности, т.е. существенности, значимости сообщения для адресата. «…гарантия релевантности, определяющая, какая информация может задержать внимание собеседника в данный момент, обусловливает, во-первых, отправление адресантом только той информации, которую он считает взаимно существенной; во-вторых, строительство адресатом адекватных гипотез по поводу информативного намерения адресанта» [4, с. 171].

В любом тексте можно выделить релевантные и нерелевантные элементы, способствующие или, напротив, препятствующие совпадению вложенного адресантом и интерпретируемого адресатом смыслов. Трудности при понимании высказываний возникают даже при одноязычном общении, однако особую роль наличие и различение релевантных и нерелевантных элементов играет в общении между коммуникантами, которые принадлежат к различным языковым сообществам, ведут общение на иностранном языке и вынуждены преодолевать как культурный, так и языковой барьеры на пути к успешному межличностному общению. Множество людей различных национальностей встречаются с проблемами межкультурного непонимания, обусловленными различиями в культурных и языковых нормах общения. В нашей статье мы решили сфокусироваться на основных проблемах использования релевантных и нерелевантных элементов общения при обучении иностранных граждан русскому языку в высших учебных заведениях, а также при непосредственном контакте с носителями русского языка вне учебного процесса.

В российских вузах обучение студентов-иностранцев строится по интегрированному принципу. Они полностью погружены в атмосферу обучения наравне со студентами-носителями русского языка, они вместе

посещают лекции и семинары по профильным предметам, готовят доклады, рефераты, лабораторные работы, иногда соседствуют вместе с русскими студентами при проживании в общежитии. Курс русского языка как иностранного выполняет множество задач разных направлений, являясь своеобразным мостом между студентом и русскоязычной средой, в которой он находится и с которой должен успешно взаимодействовать.

Во всех вышеперечисленных условиях иностранные студенты находятся в ситуации риска коммуникативной неудачи, который может быть значительно снижен посредством включения в курс занятий РКИ упражнений, направленных на обучение студентов интерпретации и различению релевантных и нерелевантных элементов текста. Так, при успешной перцепции экстралингвистических, невербальных элементов общения, иностранец может, опираясь не только на знания грамматической системы русского языка, но и на познания в русской культуре, строить высказывания, наиболее точно соответствующие типу речевой ситуации, не полностью совпадающие с моделями, предложенными в учебных пособиях.

Любое высказывание существует в контексте. Именно контекст ситуации порождает ожидание релевантности от высказывания, которое помогает адресату понять коммуникативное намерение адресанта. В обыденном диалоге, в ходе ситуации общения, говорящий часто передает важную информацию малыми языковыми средствами. Слово категории состояния *можно* выражает желание или намерение говорящего совершить какое-то действие. Студент, только начавший изучать русский язык, знакомится с ним на первых уроках: *можно взять ручку, открыть окно, войти* и т.д.? Достаточно указать на какой-либо предмет, и адресат легко угадает намерение адресанта. Значение в таких случаях часто придается невербальным средствам общения: выражению лица, мимике, жестам – остенсивным стимулам в теории релевантности. Они помогают лучше понять намерения говорящего. При этом коммуникативная эффективность требует, чтобы адресат затратил как можно меньше времени и усилий на расшифровку содержания. Высказывание релевантно, если адресат в контексте ситуации может быстро сделать из него правильный вывод, т.е. понять информативное намерение говорящего. Итак, чем меньше времени и усилий адресат тратит на обработку полученной в ходе речевого акта информации, тем выше релевантность высказывания. Иногда избыточность языковых средств затрудняет достижение положительного коммуникативного эффекта, потому что требует у адресата слишком много времени и усилий на обработку данных. Однако оценить их соотношение мы можем только применительно к конкретной разговорной ситуации.

Иностранные учащиеся часто ограничены в использовании языковых средств. И неправильный выбор слова, формы слова, грамматической или синтаксической конструкции может привести к коммуникативному сбою. Кроме того, «шероховатости, неточности в выражении мысли, недоразумения, вызванные отказом от формализованного общения, являются интегральными составляющими естественного речевого взаимодействия. Наличие подобных аномалий в речи нередко вызывает непонимание и недопонимание, определяемые в исследованиях коммуникативно-прагматической направленности как коммуникативная неудача» [2, с. 22].

Например, выражение недовольства медленным темпом ходьбы «*Ну что ты тащишься*? *Опоздаем*!», обращенное к своему товарищу, в ситуации, когда студенты опаздывают, вполне допустимо и релевантно. Однако употребление данного глагола по отношению к пожилому преподавателю («*Анна Ивановна по коридору тащится*») вызывает недоумение, оно неуместно, а значит нерелевантно. А студент всего лишь понял значение глагола *тащиться* как «медленно идти», и не придал особого значения тому, что это сниженная разговорная лексика. Как уже упоминалось выше, в ситуации, когда коммуниканты принадлежат к разным культурам, непонимание одной из сторон афоризма, шутки или крылатой фразы так же затрудняет общение и провоцирует коммуникативную неудачу. Например, однажды студент попросил разъяснить ему выражение «*Здравствуйте, я ваша тётя*!», которое он часто слышал от своего русского знакомого, но никак не мог понять, что оно означает, и не знал, как ему надо реагировать. Иногда случаются и комичные ситуации. На вопрос, почему студент плохо выучил песню, которую выбрал, чтобы петь на Олимпиаде по русскому языку, он ответил, что песня «*в душу ему залетела, а в мозг нет*». Смысл высказывания в данном случае понятен: песня произвела на него сильное впечатление, но оказалась трудна для запоминания. Коммуникация состоялась, но были допущены нормативные ошибки [3].

Достижение положительного коммуникативного эффекта прямо следует из понимания адресатом коммуникативного намерения адресанта. Вчера два студента договорились, что не пойдут сегодня на собрание. Сегодня один из них видит, что другой собирается уходить.

– *Ты идёшь? – с удивлением спрашивает он*. (Вчера адресат говорил, что не пойдет. Вопрос выражает удивление, но звучит вполне нейтрально.)

– *Ты идёшь*?! (Вчера весь вечер утверждал, что ни за что туда не пойдет. Что же заставило его изменить решение? Вопрос выражает удивление и высокую степень недоумения.)

– *Ты идёшь*! (Ура! Вижу, что ты тоже передумал. А то мне пришлось бы идти одному.)

– *Ты идёшь*. (Констатация факта, при виде собирающегося друга. Я уже привык, что тебе нельзя верить. Ты говоришь одно, а делаешь другое.)

Подобные упражнения мы иногда применяем на уроках РКИ. Группе студентов задается определенная ситуация, далее выбирается два студента, которые должны как можно более скупыми языковыми средствами выразить свои чувства, мысли и эмоции, т.е. разыграть несколько диалогов. А аудитория должна понять и описать коммуникативные намерения адресан-

та и в соответствии с этими намерениями дать оценку, состоялась ли коммуникация, т.е. релевантна ли ответная реплика адресата, был ли достигнут положительный коммуникативный эффект и оказалась ли коммуникативная интенция адресанта реализованной. Возможно также, что они сочтут какие-либо элементы избыточными или нерелевантными.

Чтобы повысить успешность речевого взаимодействия, студентам важно уметь различать оттенки смысла при употреблении синонимов. Зачастую в идентичных ситуациях мы по-разному ответим знакомому или незнакомому человеку, другу или преподавателю, иначе начнем с ними диалог. Например, студентам предлагается выразить сомнение в совершении действия в ответ вопрос, который может быть любым, употребляя как можно больше синонимов и выбрав из них наиболее релевантные для данной ситуации. – *Ты покупаешь эту сумку*? (*Вы покупаете эту сумку*?) – *Сомневаюсь*. – *Ну не знаю*. – *Может быть да, а может быть, нет*. – *Еще думаю*. – *Я в нерешительности*. – *Я нахожусь в сомнениях*. – *Пока не решил*. И подумать, будет ли ответ отличаться, если их спросит об этом продавец или подруга.

Часто студенты избегают или испытывают трудности в употреблении паронимов. Поэтому, видя такие слова рядом, они успешнее понимают их различие. – *Ты всегда говоришь обидные слова*. – *Ничего подобного, просто ты такой обидчивый*. Или: – *Ты сытый? – Да, обед был очень сытный*. После студентам предлагается дать свои примеры с этими словами.

Итак, мы представили частые ошибки в коммуникации, возникающие в том числе и от того, что студенты не различают нюансов употребления тех или иных слов, интонационных и синтаксических конструкций. Подобные ошибки препятствуют пониманию содержания высказывания, делая сообщения нерелевантными для адресата. Наша задача помочь иностранным студентам правильно интерпретировать смысл высказывания, чтобы понять информативное намерение говорящего. И наоборот, научить их стремиться к более точному выражению своих коммуникативных намерений, чтобы у адресата не возникло трудностей в интерпретации смысла. Упражнения, представленные в статье, способствуют пониманию релевантности элементов высказывания в контексте заданной ситуации. Они учат студентов не бояться живого русского разговорного языка, снижают риск коммуникативной неудачи и облегчают учащимся задачу межличностного общения в чуждой для них культурной среде. Подобные упражнения могут быть включены в учебники русского языка для иностранных студентов с целью предотвращения коммуникативных ошибок.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Бугрова С.Е. Феномен коммуникативной неудачи в рамках коммуникативно-прагматической парадигмы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 21 (275). Филология. Искусствоведение. – Вып.68. – С. 22-26.

3. Епихина Е.М. О типологии коммуникативных ошибок // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал). Modern Research of Social Problems. – 2014. – №1 (33).

4. Кильмухаметова Е.Ю. Основные понятия теории релевантности // Вестник Томского государственного ун-та. – 2006. – № 291. – С. 170-172.

Н.А. Власова, Э. Монгуэ
Воронеж, Воронежский институт МВД России

МЕСТО И РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Впервые приезжая в Россию на обучение, иностранные студенты сталкиваются с целым рядом сложностей. Они приспосабливаются к новым условиям жизни, погружаются в незнакомую социокультурную среду, в которой им приходится привыкать к чуждым нормам, осваивать непривычные модели поведения. В современных российских исследованиях, посвященных изучению иностранного студенчества, проблема адаптации по объективным причинам занимает одно из центральных мест. Адаптация понимается как сложный многосоставной процесс приспособления обучающегося к условиям новой среды, зависящий от различных факторов [1], [2], [3], [5]. Большая часть подобных исследований посвящена, как правило, выявлению проблем, связанных с адаптацией, и разработке рекомендаций по их решению.

В различных исследованиях составляющие (другими словами, факторы) успешной адаптации определяются по-разному. Подробный анализ существующих подходов не входит в задачи настоящей статьи, однако следует отметить, что авторы, часто используя разную терминологию и различные основания для выделения факторов или, напротив, их объединения в более крупные группы, говорят, по сути, об одних и тех же составляющих. Мы будем использовать подход, предложенный И.О Кривцовой [3].

Исследователь выделяет следующие факторы успешной адаптации:

1) психофизиологические, обусловленные необходимостью привыкать к климату, продуктам, особенностям быта; снимать эмоциональное и

психологическое напряжение, неизбежно возникающее при интенсивном обучении, учитывать личностные особенности обучающегося;

2) учебно-познавательные, связанные непосредственно с учебным процессом, принятием других, зачастую более сложных, требований, формированием и развитием недостающих умений и навыков, изучением русского языка как иностранного;

3) социокультурные, возникающие при овладении чуждыми нормами, ценностями, правилами поведения и последующим снятием коммуникативных барьеров.

В современных условиях обучение иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному, как никогда тесно связано с возможностью общения с представителями иной культуры. Сейчас от обучающихся требуется не просто знать язык, а уметь использовать его в реальной коммуникации и, что не менее важно, готовность вступать в эту коммуникацию. В этой связи социокультурные аспекты обучения иностранному языку представляются особенно значимыми, поскольку иностранные слушатели постоянно находятся в ситуации межкультурного общения и, следовательно, им необходимо усвоить отличные от знакомых им с детства нормы, ценности, мнения и оценки. Этот процесс не проходит безболезненно и особенно остро протекает у студентов первого года обучения, которые, как правило, проходят курс довузовской подготовки в российских вузах.

Слушатель первого курса старший сержант полиции Эрман Монгуэ (Габонская республика) провел анкетирование среди порядка 70 иностранцев из 16 стран, обучающихся в Воронежском институте МВД России. Вопросы анкеты касались основных трудностей, с которыми сталкивались обучающиеся. Выводы, сделанные по результатам исследования, приведены ниже.

«Когда мы впервые приехали в Воронеж, мы очень мало знали о России и россиянах. На моей родине, как и в некоторых других странах, многие считают, что русские недолюбливают иностранцев. По нашему опыту мы можем сказать, что это не так. Есть люди, которые относятся к нам – иностранным слушателям − настороженно, хотя, конечно, много и тех, кто готов помочь.

Мы понимаем, что основой обучения в другой стране является знание языка. Однако должны признаться, что учиться поначалу было сложно, потому что русский язык сильно отличается от нашего родного французского. Кроме того, на наш взгляд, одного обучения в классе недостаточно. Наши преподаватели прикладывают много усилий, чтобы помочь нам выучить русский язык, но без живого общения это невозможно.

Мы заметили, что русские − очень закрытые люди. Это осложняет общение с окружающими. Люди в общественных местах не очень охотно

идут на контакт. Русские нечасто улыбаются, и поэтому нам кажется, что они не рады нас видеть.

Чтобы адаптироваться быстрее, иностранным студентам нужна помощь друзей или знакомых. Если окружающие люди закрыты для общения, студенты учат язык труднее и медленнее, чем могли бы. Должны признаться, что эта проблема волнует нас сильнее, чем холодный климат или особенности русской кухни (хотя к гречневой каше и черному хлебу мы, наверное, никогда не привыкнем).

Мы хотели бы больше общаться с другими людьми, чтобы знать, как вести себя в бытовых ситуациях.

Мы считаем, что иностранным студентам очень важно принимать участие в различных мероприятиях института наравне с русскими. Это могут быть концерты, спортивные соревнования. Мы очень любим футбол и хорошо знаем, что игра в команде объединяет ее участников.

Мы также хотели бы чаще участвовать в экскурсиях по Воронежской области и за ее пределы, потому что это позволило бы нам лучше узнать регион, его историю, традиции и конечном счете лучше понять Россию и россиян».

Как видим, среди основных проблем иностранные студенты назвали не суровый климат, незнакомые блюда национальной кухни или насыщенность вузовской программы, а, в первую очередь, недостаток неформального общения и нехватку бытовых умений и навыков. Кроме того, в силу различных причин исторического и идеологического характера у иностранных студентов еще до приезда в Россию нередко складывается искаженное представление о стране, носителях изучаемого языка и их культуре.

Преподавателю необходимо формировать у обучающихся уважительное и доброжелательное отношение к русскому народу; положительное отношение к государственному языку и культуре России; потребность пользоваться русским языком как средством общения в условиях международного сотрудничества.

Реализация задач социокультурной адаптации иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает следующие формы работы:

1) чтение и обсуждение текстов страноведческой и краеведческой тематики в рамках учебных занятий;

2) беседы в преддверии государственных праздников и памятных дат (Нового года и Рождества, Дня защитника Отечества, Международного женского дня, Масленицы, Дня космонавтики, Дня Победы, Дня памяти и скорби и т.д.);

3) встречи с носителями языка: ветеранами Вооруженных сил Российской Федерации и органов внутренних дел, деятелями искусства, науки, культуры, спорта;

4) учебные экскурсии.

Социокультурной адаптации иностранных студентов способствует регулярное использование на занятиях по русскому языку как иностранному некоторых методических приемов, таких как применение «реалий» [4] и обращение к социальным сетям и мессенджерам.

В практике преподавания английского языка понятием «реалия» (realia) обозначается те взятые из повседневной жизни вещи, которые, будучи включенными в процесс преподавания и изучения иностранного языка, «оживляют» его, помогают преподавателю мотивировать студентов, а студентам – лучше понять изучаемый материал, как лексический, так и грамматический. Авторы, писавшие об использовании реальных предметов в практике преподавания иностранных языков, сходятся во мнении, что, во-первых, они должны быть актуальными, то есть действительно востребованными в стране изучаемого языка; во-вторых, их применение на занятии необходимо тщательно продумывать. При этом нет четких указаний, какие именно реальные предметы рекомендуются к использованию в учебном процессе: многое зависит от уровня учащихся, целей и задач конкретного занятия, мастерства преподавателя, наличия у него возможности принести такие предметы в класс и ряда других факторов.

В практике преподавания русского языка как иностранного реальные предметы, конечно, используются, однако чаще в качестве средства наглядности, а не полноценного методического средства. Тем не менее при помощи реальных предметов можно не только семантизировать лексические единицы, вводимые на занятии, но и отрабатывать и закреплять определенные грамматические конструкции, а также развивать различные виды речевой деятельности. Применять реальные предметы возможно в том числе и на элементарном уровне изучения русского языка как иностранного (А1 по международной классификации). В качестве таковых могут выступать объявления, буклеты из различных магазинов, телевизионные программы, театральные афиши, расписания сеансов в кинотеатре, расписание движения поездов или автобусов, билеты, меню ресторанов и кафе, несложные рецепты.

Практика использования реальных предметов на занятиях по русскому языку как иностранному показывает, что подобные задания воспринимаются студентами с энтузиазмом, так как, во-первых, выгодно отличаются от привычных им упражнений в учебниках; во-вторых, разработаны на актуальном для обучающихся материале (ассортимент продуктов в разных регионах и разные сезоны может быть различным); в-третьих, позволяет студентам почувствовать уверенность в своих силах и мотивирует на дальнейшее изучение языка.

Недостаток живого (не учебного) общения можно восполнить, создав для обучающихся закрытую группу в социальных сетях или мессенджерах для обмена информацией о заданиях, текущих событиях, получения поддержки товарищей по учебе и преподавателя. Преподаватель может

выступать в качестве ее администратора и участника, создавая ситуацию непрерывного освоения русского языка, прививая студентам навыки самостоятельной работы с учебно-методическими материалами с использованием технических возможностей смартфонов. Основные задачи общения в подобной группе – снятие психологических барьеров и относительно свободная коммуникация на русском языке. Преподавателю необходимо мотивировать учащихся к общению на русском языке и показывать студентам их успешность в этом общении. Успешность заключается, прежде всего, в том, чтобы быть понятым. Преподаватель может подсказать, помочь выразить мысль правильно прежде всего как полноправный участник общения (а не как ментор, объясняющий грамматику на уроке).

Общение в чате всегда носит характер беседы, обмена информацией. Используя мессенджеры, преподаватель может реализовать задачи социокультурной адаптации, предлагая студентам новую информацию культурологического и страноведческого характера: фотографии или картинки с небольшими комментариями, тексты, ссылки. Обсуждение интересных для обучающихся тем стимулирует их к использованию изучаемого языка в общении.

Следует отметить, что усилий одного преподавателя по решению задач социокультурной адаптации иностранных студентов недостаточно. Образовательная организация должна активно поддерживать студентов в их желании участвовать в мероприятиях вуза, предлагать иностранцам помощь и поддержку.

В Воронежском институте МВД России иностранные слушатели принимают участие в чемпионатах, спартакиадах, соревнованиях, конкурсах, спортивно-массовых мероприятиях, проводимых в институте, а также другими образовательными организациями Воронежской области при условии допуска туда иностранных граждан. Регулярно проводятся конкурсы художественной самодеятельности с участием иностранных слушателей, один из которых − ежегодный конкурс «Добро пожаловать в мою страну!». Немаловажную роль играет и общение с русскими курсантами, их помощь. В Воронежском институте МВД России за каждой группой слушателей довузовской подготовки закрепляется помощник из числа русских курсантов-старшекурсников, показавших отличные результаты в учебе и службе и владеющих иностранными языками. Общение с носителями языка нивелирует чувство изоляции, возникающее у обучающихся, способствует снятию коммуникативных барьеров.

В заключение скажем, что успешное прохождение иностранными студентами адаптации к условиям жизни и учебы в России – первостепенная задача как образовательной организации в целом, так и отдельных преподавателей, ведущих занятия в группах довузовской подготовки. Эффективная адаптация к условиям жизни и учебы в неродной стране способствует повышению мотивации иностранных слушателей к учебе и лю-

бому другому процессу адаптивного характера, например, к изучению культуры и традиций страны пребывания.

Литература

1. Дорожкин Ю.Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю.Н. Дорожкин, Л.Т. Мазитова // Социологические исследования. – 2007. − № 3. – С. 73–77.

2. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. … д-ра психол. наук. − СПб.: СПбГТУ, 2001. – 353 с.

3. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) / И.О. Кривцова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. − № 6(86). − С.124-127.

4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.

5. Моднов С.И. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С.И. Моднов, Л.В. Ухова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. − № 2. – С.111-115.

Т.М. Волчкова

Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЗАНЯТИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем высшего профессионального образования является потребность в качественном усвоении программы по изучению русского языка как иностранного (РКИ) при сокращении количества часов, выделенных на обучение иностранных студентов.

Учебные методы – это главные инструменты, используя которые преподаватель закладывает базовые знания по предмету, способствует развитию личности, расширяет кругозор учащихся. Поэтому проблема методов обучения является одной из важнейших как в педагогической науке, так и в практике обучения.

Выбор метода преподавания – одна из главных задач, которые стоят перед преподавателем. Понятие *метод* включает в себя способы совместной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на достижение

целей образования и развития обучающихся. Универсальные методы, используемые в преподавании разных дисциплин, могут иметь в каждом предмете свое собственное воплощение [3, с. 30].

А.Н. Щукин также отмечает, что «каждый метод обучения направлен на достижение определенной цели» [7, с. 210].

Современные требования к обучению РКИ ориентированы на формирование языковых и речевых компетенций в ситуациях, которые предполагают максимальное приближение к условиям реального функционирования языка. В данной ситуации является эффективным использование игровых методов в студенческой аудитории.

Одним из продуктивных средств возникновения интереса у студентов к учебной деятельности выступает игровая форма, применяемая при проведении занятий РКИ. Использование игр на занятии делает процесс обучения увлекательным, трудный материал становится более доступным пониманию учащихся. Игровая форма занятия стимулирует речевое общение, обеспечивает участие всех участников коммуникации в процессе обучения, формирует интерес к изучаемому языку.

«Цель обучения взрослого учащегося состоит в том, чтобы формировать его как новую языковую личность, развивать аппарат его мышления, способности для решения проблем, возникающих в общественной, профессиональной и личной жизни» [5, с. 86-87].

В своих работах современные авторы, занимающиеся методикой РКИ, Л.Е. Азарина [1], А.А. Акишина [2], Т.В. Губанова [4], Л.С. Крючкова, НВ. Мощинская [5] и др. обращаются к игровым методам обучения.

В настоящее время не существует однозначной классификации игр. Попытки классифицировать игры предпринимались еще в прошлом зарубежными и отечественными исследователями, которые занимались проблемой игровой деятельности.

По виду деятельности среди игр выделяют:

- физические (двигательные);
- интеллектуальные;
- трудовые;
- социальные;
- психологические.

По характеру педагогического процесса различают следующие группы игр:

1) обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;
2) познавательные, воспитательные, развивающие;
3) репродуктивные, продуктивные, творческие;
4) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По характеру игровой методики игры делят на:

- предметные;

- сюжетные;
- ролевые;
- деловые;
- имитационные;
-игры-драматизации.

Игра – это вид деятельности, с которым человек знаком с раннего детства. В игре моделируются практические жизненные ситуации, закрепляются свойства, знания, умения, навыки, способности, которые необходимы человеку для выполнения социальных, профессиональных и творческих задач.

Основная функция педагога заключается не только в передаче знаний, но и в создании проблемно-познавательных ситуаций и управлении процессом учебной деятельности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет **следующие функции**: *развлекательную, коммуникативную, диагностическую, функцию социализации, игротерапевтическую, самореализации, функцию межнациональной коммуникации, эстетическую*.

Для эффективного проведения игры необходимо следующее:
- тщательная подготовка к ее проведению;
- доброжелательная атмосфера;
- максимальное использование известного грамматического и лексического материала.

На начальном этапе преподаватель руководит процессом игры, следит, координирует действия учащихся. Но постепенно роль преподавателя меняется, сводится к наблюдению.

Ролевые игры могут быть применены на разных этапах обучения: на начальном, продвинутом.

При подготовке к проведению игры требуется объяснить студентам их роли и предоставить информацию о герое, при этом приветствуется, если студент использует свою фантазию.

В зависимости от целей, стоящих перед преподавателем, ролевые игры можно разделить на лексические, грамматические.

Лексические игры способствуют запоминанию учащимися слов, употреблению изученной лексики в практических, приближенных к жизни ситуациях (в университете, в магазине, в поликлинике, в транспорте и т.д.).

Грамматические игры помогают грамотно строить письменную и устную речь студентов.

Процесс проведения ролевой игры состоит из нескольких этапов:

1. Этап подготовки, который предполагает разработку сценария и составление плана игры.

2. Этап объяснения – формулировка целей урока, распределение ролей, постановка проблемы.

3. Сама игра.

4. Анализ игры, который преподаватель проводит вместе с учащимися, обращает внимание на ошибки и положительные результаты.

5. Заключительный этап предполагает подведение итогов.

Часто на занятии применяются такие интерактивные методы, как ролевая игра, метод проектов, метод кейса, кластера, метод «мозгового штурма».

Например, на начальном этапе обучения иностранных студентов в СГМУ проводится игра «conversation». Перед проведением игры преподаватель распределяет роли между студентами. Как правило, студенты получают роли героев из учебника «Жили-были…», кроме того роли могут быть взяты из реальной жизни. Так, студентам нравятся роли известных актеров, спортсменов и т.п. Студенты с удовольствием участвуют в данной игре, вносят собственные коррективы.

Игра «Conversation» предполагает использование реальных ситуаций. Игра проводится обычно в конце занятия. Один из участников рассказывает о своем герое, затем остальные студенты задают вопросы. Преподаватель в процессе игры фиксирует ошибки, стараясь делать это незаметно. После окончания игры преподаватель обращает внимание на встретившиеся ошибки учащихся, вместе со студентами обсуждает результаты данной игры, подводит итоги.

К достоинствам данной игры следует отнести вовлеченность всех учащихся, преодоление барьера боязни говорить, активность в речевом общении, умение начать и вести беседу.

Примером используемой в СГМУ игры продвинутого этапа обучения является также кейс-метод. Суть данной игры направлена на решение студентами ситуационной задачи. На основании полученного текста студенты должны выступить на конференции и сообщить об анкетных данных, о жалобах и настоящем состоянии больного.

Пример: *На приеме в поликлинике Анна Петровна Павлова рассказала, что ей 48 лет, она работает бухгалтером на предприятии «Спектр», проживает в Смоленске, на улице Кирова, в доме 25, в квартире 15.*

Вчера вечером ей стало плохо, у нее сильно сжимало сердце, боли отдавали в левое плечо, в левую лопатку и руку. Боли внезапно появляются и исчезают через 2-3 минуты. Приступы болей бывают до 20-ти раз в сутки. Боли в сердце возникают, когда пациентка поднимается по лестнице или когда нервничает. Во время приступа она боится, что умрет. Иногда Анна Петровна чувствует, как учащенно бьется сердце, иногда ей не хватает воздуха.

Благодаря этой игре студенты учатся заполнять медицинскую карту, строят монологическую речь, осваивают профессиональную лексику, отрабатывают умение работы с информацией, ищут решение на основе анализа ситуации.

Таким образом, вышеизложенное не означает, что при обучении следует использовать только игровые методы. Эффективность обучения РКИ может быть достигнута при применении преподавателем различных методов в зависимости от изучаемого материала, от поставленных им целей и задач, от уровня подготовленности студентов, от технической оснащенности вуза. Использование разнообразных методик позволит достичь максимальной результативности в обучении РКИ. Хотя игровые формы не являются единственным методом, используемым в учебном процессе, однако они выполняют важную функцию при обучении иностранных учащихся РКИ.

Литература

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102-109.
2. Акишина А.А. Игры на уроках русского языка: учеб. наглядное пособие / А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова, Т.Е. Акишина. – М., 1990. – 93 с.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
4. 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.
5. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с.
6. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были… 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. – СПб.: Златоуст, 2016.– 117 с.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Е.Ф.Галушко

Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАДАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Практика обучения китайских студентов русскому языку в магистратуре Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, показала, что подбор заданий социокультурной направленности помогает повысить мотивацию к изучению русского языка.

Социокультурная направленность заданий понимается нами как фактор, способствующий аккумулированию знаний о реалиях и видах поведения граждан страны изучаемого языка у иностранных студентов, преодолению культурного барьера, выработке умения применять полученные знания в общении. Мотивация (при неоднозначной трактовке термина) рассматривается как побуждение к определенному действию, например, к изучению иностранного языка.

Выполнение заданий социокультурной направленности позволяет пополнять социокультурные и межкультурные знания иностранных студентов, корректировать их устную и письменную речь в рамках заданных жанров и стилей. Вместе с тем, внимание к родной культуре студента усиливает его познавательные и эстетические потребности, создает атмосферу эмоционального контакта учителя и ученика на занятиях по русскому языку как иностранному.

Таким образом, общение со студентом в формате диалога культур способствует оптимизации учебного процесса.

Рассмотрим, какие задания социокультурной направленности можно включить, например, в занятия по функциональной стилистике.

Эта дисциплина изучается студентами второго курса в рамках программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Русский язык как иностранный» (направленность образовательной программы «Русский язык. Русская литература»).

Преподаватель, приступая к подготовке занятий по курсу, планирует не только сообщить студентам теоретические сведения о функциональной стилистике, но и хочет дать им представление о системе методологических принципов и методических приемов лингвистического исследования, заложить основы научно-исследовательской и практической деятельности с текстом.

Известно, что в функциональной стилистике в настоящее время «*проявляется тенденция к изучению деятельностно-коммуникативных аспектов языка*» [5, с. 38].

Как показал опыт, студентам легче, прочитав текст о русских реалиях, практиках поведения и т.д., вспомнить и рассказать о реалиях своей страны, о своих национальных коммуникативных стратегиях. Сравнение помогает лучше понять текст и написать свой на русском языке.

Следует также учитывать, что «*китайские студенты избегают оценок в силу сдержанности национального характера, правда, психологически более раскрепощены и готовы к общению студенты из южного Китая. Кроме того, группы комплектуются иностранными менеджерами таким образом, что один-два студента имеют лучшую подготовку и высокую заинтересованность в успехе, разрыв по уровню с остальными студентами группы, как правило, очень велик*» [1, с. 100].

Студенты неплохо выполняют тестовые задания закрытой формы с выбором ответа (найти уместное слово со стилистической окраской, дать

название тропу или стилистической фигуре, составить словосочетание, выбрав уместную в данном стиле модель и т.д.).

Однако некоторые студенты испытывают затруднения при попытке создания письменного текста на русском языке (объем его минимален, предложения короткие). Порой такие студенты долго преодолевают страх перед письмом на русском языке.

Очевидно, что в этой ситуации психологически помогает обращение к сравнению русских реалий с реалиями, образами родной культуры.

Китайские синологи называют одной из черт китайской духовной культуры «консервативный традиционализм мышления» [6]. Известны жесткие нормы поведения, жесткие структуры общества, строгие шаблоны построения фраз на китайском языке. Кроме того, в китайском языке нет слов в привычном для нас понимании, нет формоизменения единиц, формального согласования предикативных элементов и так далее.

Представляется, что оптимальна следующая модель изучения норм русского языка китайскими студентами:

1) читается готовый текст на русском языке;

2) текст анализируется (тема, идея, ключевые слова, композиция, стилевое своеобразие и т.д.);

3) конструируется собственный текст по изученной модели с опорой на знание системы национальных китайских концептов и реалий современной жизни в КНР.

Задания формулируются таким образом, чтобы стимулировать активность учащихся.

Рассмотрим варианты.

Задание № 1. Написать электронное письмо учителю о прочитанном произведении русского классика. К следующему занятию подготовить письмо о китайском произведении, ассоциация с которым возникла при прочтении произведения русского классика (или объяснить отсутствие ассоциации).

Например, такой вид имеет электронное письмо магистранта, испытывавшего серьезные затруднения в формулировании своих мыслей на русском языке. Письмо содержит большое количество ошибок (сохранена авторская орфография и пунктуация):

Тема письма: *уважение учителя*

здравствуйте!

Я прочитал (Староветские Помещики) рассказа жизнь в русский деревне помещики это очень интересно рассказ они жили комфортой жизнь. жили в старны дом. они часто есть. и тоже люблю. но сеичас я не всё читал.

Ваш ученик ли ши чен

Как свидетельствует пример, студент прочитал не все произведение Николая Васильевича Гоголя, часто отсутствуют прописные буквы и некоторые буквы в словах, знаки препинания, предлоги, смешиваются грамматические показатели рода, падежа, вида.

Однако в поле «тема письма» указана формулировка, принятая в Китае, без дифференцированного указания имени, отчества преподавателя.

Сравнительный анализ работ, исправление ошибок в таком задании вызывают неизменный интерес обучающихся.

Задание № 2. Посмотреть оперный спектакль, изучить особенности русской традиционной одежды или кулинарии. Подготовить презентацию о китайских культурных традициях.

Выполнение данного задания как лакмусовая бумага демонстрирует умения студента. Студенты, имеющие пробелы в знаниях, предпочитают комментировать презентацию устно, так как слайды содержат практически только фотографии. Более успешные студенты включают в презентацию текст достаточного объема. Ошибки, безусловно, встречаются, но их проработка воспринимается студентами положительно. Например, фразы из презентации о пекинской опере: «*Пекинская опера не является коренной местной оперой Пекина*», «*постановочный условия*», «*известный артисты*», «*эта роль с участием макияж на лице*», «*они отвечают за смешные часть*», «*активно атмосфера на сцене*» (У. Инъин). Чаще всего в тексте, приведенном для примера, встречаются нарушения согласования за счет смешения падежных форм и форм единственного и множественного числа.

Задание № 3. Прочитать текст интервью Председателя КНР Си Цзиньпина автору российской телепрограммы «Вести в субботу с Сергеем Брилевым» [3]. Выделить, какими личными воспоминаниями делится Си Цзиньпин. Что об увлечениях Председателя КНР пишут китайские газеты? Написать об этом небольшое сочинение.

Самым сложным в этом задании для студентов оказалось найти материал из китайских газет. Ориентировались они преимущественно на публикации «Жэньминь Жибао».

Задание № 4. Прочитать статью, посвященную проблеме рационального питания [7]. Ответить, какие советы дали бы китайские целители. Объяснить различия. Написать рекомендации о правильном питании «по-китайски».

При необходимости можно заменить письменные рекомендации устными.

Задание № 5. Законспектировать текст [2]. Определить пространственно-временные координаты в двух рассказах (стихотворениях): сначала на русском, затем – на китайском языке. Назвать идею произведения.

Например, *хронотоп: Война. Китай. Автор хочет показать нам трудная жизнь походных, закалённый боец. И суровая жизнь формирует сильные характеры*. (Се Чжиюн).

Задание № 6. Изучить произведение русских авторов о Китае. Написать (рассказать) о своем впечатлении. Для изучения можно предложить материалы антологии «Русская поэзия Китая» [4].

Задание № 7. Проанализировать стихотворение китайского поэта (поэтессы). Дословно перевести его. Попытаться сделать литературный перевод.

Например, текст стихотворения Ли Цинчжао на китайском языке:

东篱把酒黄昏后，有暗香盈袖。(《醉花阴》 宋·李清照)

Перевод: *Вечером из-за изгороди пить вино сам, на рукаве наводнит ароматом цветов хризантемы* (Се Чжиюн).

Комментарий (сохранена авторская орфография и пунктуация): *Это время года цветы хризантемы распускается везде. В древной Китае у нашей одежды есть широкие рукава когда автор пьёт вино ароматом цветов хризантемы наводнит на рукаве. Здесь мы можем смотреть гиперболу и автор обращает своё внимание на аромат цветов хризантемы. Мы увидим фиолетовый дым и природный аромат ладана, так красота*! (Се Чжиюн).

Оттачивание перевода на русский язык в ходе беседы студента и преподавателя расширяет словарный запас и укрепляет грамматические умения, позволяет проверить полноту, точность, четкость, креативность понимания текста на русском языке и способность критически оценить самостоятельный перевод с китайского языка.

Задание можно усложнить, предложив перевести на русский язык стихи древнекитайских поэтов. Классики китайской поэзии Ду Му («Цинмин»), Сэн Джиань («Без названия»), Сюй Юаньцээ («На озере»), Ли Шэ («Поднялся на гору») использовали иероглифы, естественно, сложные для многих современных китайцев, привыкших к упрощенному письму, произведения древних поэтов знакомы не всем студентам, но общими усилиями студенты сделали перевод, объяснили реалии. После этого китайским студентам был предложен литературный перевод данных стихотворений на русский язык. Они анализировали отличия, усваивая правила сочетаемости слов на русском языке.

Студенты выполняли это задание очень эмоционально, проявляя неподдельный интерес к работе, так как многие впервые познакомились с данными стихами; стремление преодолеть содержательные и формальные трудности актуализировало и другую качественную характеристику понимания текста (волевую окрашенность).

Выполнение рекомендуемых упражнений способствовало неформальной обстановке на занятии, ставило студентов в позицию активного участника образовательного процесса, обогащало культурно, развивало когнитивное мышление, повышало мотивацию.

Такая организация занятий с использованием упражнений социокультурной направленности позволила студентам глубоко усваивать материал, а преподавателю − совершенствовать речь иностранных студентов на русском языке.

Литература

1. Галушко Е.Ф. Роль рефлексии в профессиональном общении китайских студентов на русском языке // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: Русский язык и русская литература в поликультурном пространстве XXI века: Материалы I Международной научно-практической конференции (27-29 апреля 2016 г., г. Киров, Россия). − Киров: ООО «Научно-редакционная группа “Университет-Плюс”», 2016. − № 2-3 (8). − С. 99-103. [Электронное издание]. − URL: http://univers-plusru/na-peresechenii-iazykov-i-kultur.-aktualnye-voprosy-gumanitarnogo-znaniia (дата обращения: 20.11.2019).

2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. − М., 1988 [Электронный ресурс] // 5litra.ru. Вся теория школьного курса литературы в таблицах и схемах: [сайт]. − URL: http://5litra.ru/other/table/625-hudozhestvennoe-prostranstvo-i-vremya.html (дата обращения: 18.11.2019).

3. Председатель КНР Се Цзиньпин 7 февраля в Сочи дал интервью российской телепрограмме «Вести в субботу с Сергеем Брилевым». – 2014. – 02.09. − 13:20:10 [Электронный ресурс] // В России и СНГ. Газета «Жэньминь Жибао»: [сайт]. − URL: http://russian.people.com.cn/31519/8531050.html (дата обращения: 18.11.2019).

4. Русская поэзия Китая: Антология. – М.: Время, 2001. − 718 с. [Электронный ресурс] // КулЛиб. – URL: https://coollib.com/b/224662 (дата обращения: 20.11.2019).

5. Салимовский В.А. Функциональная стилистика в ее отношении к формирующейся коммуникативной лингвистике // Русский язык за рубежом. − 2017. − № 5. − С. 34-39.

6. Чжан Цзиньин Межкультурная коммуникация между Китаем и Россией. 2014. Русско-китайский молодежный международный форум на высоком уровне «Языковая культурология и методика преподавания» [Электронный ресурс] // Библиотека. Содержание. Русский центр на базе Даляньского университета иностранных языков: [сайт]. – URL: http://eyzx.dluft.edu.cn/rus///xsyj/2014-12-11/42997.htm (дата обращения: 18.11.2019).

7. Юдина Л. Целебный рацион: здоровье, настроение и ум зависят от продуктов питания [Электронный ресурс] // Аргументы и факты. − № 42. − 15.10.2014 // АИФ. RU. Федеральный АИФ: [сайт]. − URL: https://aif.ru/health/food/1360409 (дата обращения: 18.11. 2019).

И.В. Думан
Воронеж, Воронежский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РУССКОЙ РЕЧИ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ

Ежегодно на филологический факультет Воронежского государственного университета в рамках академической мобильности благодаря межвузовскому сотрудничеству на годичное обучение приезжают студенты-филологи из китайских вузов (Сычуаньского университета иностранных языков, г. Чунцин; Шаньдунского университета путей сообщения, г. Шаньдун, университета Нинся, г. Иньчуань). Данная категория обучающихся, как правило, изучает русский язык на родине в течение двух лет по программам бакалавриата, а затем китайским студентам предоставляется возможность годичного обучения в России.

Важнейшими первостепенными задачами таких студентов по приезде в Россию являются следующие: проверить адекватность полученных ими на родине знаний и оценить свой уровень владения русским языком, т.к. обучение китайских студентов на родине осуществлялось в основном китайскими преподавателями, по китайским учебникам, а общение с носителями русского языка было ограниченным. В связи с этим лишь в языковой среде студенты могут в полной мере определить, насколько хорошо полученные знания помогают им достигать своих коммуникативных целей в общении с носителями русского языка в повседневной жизни.

Несмотря на определенную подготовку, погружение данной группы обучающихся в русскоязычную среду сопряжено с рядом трудностей.

Строгие временные рамки учебного процесса (чаще всего 10 месяцев) требуют от китайских студентов сразу активно влиться в новую культурно-языковую и образовательную среду для благополучной жизни в России и успешного освоения своей программы обучения. Однако большинство обучающихся приезжает в Россию в первый раз, поэтому не имеет возможности постепенно пройти физиологическую, психологическую, социальную, а также коммуникативную адаптацию так, как другие иностранные студенты в период довузовской подготовки до начала обучения на филологическом факультете. Первое время они не могут свободно ориентироваться в городе, не могут самостоятельно решать бытовые вопросы (обмен валюты в банке, приобретение новых вещей и одежды, подключение услуг мобильной и Интернет связи, прием у врача и пр.). При таких обстоятельствах китайским студентам необходимо как можно скорее хорошо развить коммуникативные навыки, вследствие чего занятия по практике русской речи становятся ключевыми. Необходимы интенсификация и рационализация процесса обучения, что может быть достигнуто с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, одним из которых является Интернет.

Использование Интернет-технологий на занятиях по практике русской речи имеет множество положительных сторон.

1. *Поддерживает мотивацию студентов.* Современное поколение китайских студентов, как представителей стремительно развивающейся высокотехнологичной страны, рассматривает различного рода гаджеты, девайсы и персональные компьютеры как устройства для помощи во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и учебной.

2. *Обеспечивает наглядность учебного материала, что способствует реализации мультисенсорного подхода*, когда в процессе обучения задействовано несколько видов восприятия студентами учебного материала. Например, в рамках речевой темы «Еда» студенты сначала изучают картинки с изображением продуктов питания, затем смотрят рецепты приготовления блюд, затем готовят эти блюда под руководством преподавателя или дома и пробуют их на вкус.

3. *Развивает информационно-коммуникативную компетентность обучающихся*, что выражается в свободном владении вербальными и невербальными средствами общения, отношении к познавательной деятельности, естественному и социальному миру, а также самому себе [2, с.10].

4. *Осуществляет максимальное приближение к естественной языковой среде.* У большинства студентов, приезжающих лишь на год, нет возможности близко познакомиться с носителями языка, побывать у них в гостях и увидеть своими глазами русский быт. Однако в настоящее время с развитием видеохостинга Youtube и созданием множества видеоблогов позволяется проникать на частную территорию незнакомого человека и знакомиться с укладом его жизни, наблюдать за его поведением в различных ситуациях.

«Использование ресурсов и услуг Интернета для обучения русскому языку как иностранному имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах» [1; с. 40].

В большинстве случаев первой платформой для проведения эффективной языковой практики, относящейся к коммуникационным ресурсам Интернета, становятся социальные сети (чаще всего русская социальная сеть «ВКонтакте»). Многие студенты до или после своего приезда в Россию самостоятельно создают личные страницы и начинают активно пользоваться этими услугами. Преподаватель может создать беседу или даже отдельную группу в данной социальной сети для обмена информацией со студентами. В настоящем пространстве возможно не только координировать самостоятельную учебную деятельность студентов, но и делиться новостями, размещать ссылки на полезные материалы в ознакомительных

целях для развития кругозора обучающихся в сфере русского языка и культуры.

Обучение дисциплине «Практика русской речи» китайских студентов осуществляется на основе учебных пособий «Практика русской речи. В России как дома» и «Практика русской речи. Человек и природа», созданных преподавателями филологического факультета Куркиной А.С. и Плясковой Е.А., которые имеют широкий опыт в области методики преподавания РКИ. На образовательном портале "Электронный университет ВГУ" также размещены тесты и задания для отработки лексико-грамматического материала по речевым темам данных учебных пособий. Привлечение же других Интернет-ресурсов в процессе изучения лексико-грамматических и коммуникативных тем указанных учебных пособий поможет в формировании хорошей базы вспомогательного аутентичного материала, равно как максимально приблизит студентов к естественной языковой среде.

Рассмотрим некоторые варианты использования Интернет-ресурсов в рамках некоторых коммуникативных тем учебных пособий Куркиной А.С. и Плясковой Е.А. по практике русской речи [3, 4].

Речевая тема «Как мы одеваемся»

- Введение и отработка нового лексико-грамматического материала, когда необходимо показывать студентам, как выглядят те или иные предметы одежды и обуви, головные уборы и аксессуары, используется сайт Интернет-магазина одежды (Lamoda, Zara, Снежная королева и пр.). На сайте Интернет-магазина размещен каталог женской, мужской и детской одежды, обуви и аксессуаров, где каждый предмет имеет название и представлен в различных вариациях по цвету, форме, размеру, бренду, цене и другим параметрам. Материал разбирается совместно со студентами в аудитории, а затем многократно повторяется студентами дома.
- Просмотр различных видеосюжетов на тему «Мои покупки». Моделирование монолога «Что я купила?».
- Моделирование диалогов в ситуации «Покупка одежды в магазине».
- Чтение статей в известных журналах о модных тенденциях (Vogue, Harper's Bazaar и пр.). Просмотр видеосюжетов из новостей с показа мод, где рассказывают о современных модных тенденциях. Комментирование показа мод с паузами, а затем синхронно.

Речевая тема «Характер человека»

- Просмотр отрывков из известного фильма. Анализ характера человека может осуществляться только при наблюдении за его поведением, поэтому в рамках этой темы необходим систематический просмотр видеоматериалов. Наиболее эффективным способом в данном случае будет выбор отдельных частей известного фильма с множеством разнохарактерных персонажей, которым студенты по очереди давали бы характеристики (Например, фильмы о Гарри Поттере).

Тема «Под крышей дома моего»

- Введение и отработка нового лексико-грамматического материала с помощью сайтов Интернет-магазинов мебели (ЦДМ, Hoff и пр.).
- Описание возможного расположения мебели в квартире с помощью программы «Онлайн-планировщик квартиры».

В рамках подтемы «Съем и покупка жилья», где требуется научиться снимать в аренду или покупать квартиру/дом, студенты знакомятся с сервисом для размещения объявлений Avito.

- Чтение текстов объявлений на сайте Avito и составление своих объявлений по представленным образцам.
- Просмотр видеосюжетов об опыте аренды/покупки квартиры на видеохостинге Youtube. Составление диалогов по ситуациям в рамках темы.

Тема «Где эта улица? Где этот дом?»

Хорошая ориентация студентов в городе может быть достигнута благодаря использованию таких картографических сервисов, как Карты Google и Yandex карты. С их помощью можно показывать расположение различных объектов в городе, формировать пешие маршруты, изучать маршруты следования городского транспорта и пр. Более того, благодаря наличию виртуальных туров можно изучить организацию внутреннего пространства университетов, театров, музеев и прочих культурных объектов города.

Тема «У природы нет плохой погоды»

- Чтение статей о прогнозе погоды на сайтах российских газет.
- Анализ прогноза погоды по данным различных сайтов gismeteo.ru или Yandex погода по схеме с картинками.
- Просмотр прогноза погоды в форме видеосюжета на сайтах различных телевизионных каналов или на каналах видеохостинга Youtube.
- Создание и представление своего прогноза погоды для передачи.

Таким образом, построение занятий по практике русской речи в прямой взаимосвязи базового учебного пособия по практике русской речи и дополнительных материалов Интернет-ресурсов не только делает процесс обучения более динамичным и позволяет развивать все виды речевой деятельности студентов, но и показывает студентам, как осуществляется творческое использование изученного материала в реальной языковой среде.

Невзирая на очевидные преимущества использования Интернет-технологий на занятиях по практике русской речи, нужно учитывать и затруднения, с которыми может сталкиваться преподаватель в процессе подготовки к занятиям: 1) подбор качественного видеоматериала, его обработка и при необходимости корректировка занимает большое количество времени, т.к. носители русского языка могут говорить с речевыми и грамматическими ошибками, использовать просторечные слова и выражения, говорить слишком быстро и т.д.; 2) недостаточно хорошее техническое оснащение аудитории; 3) отсутствие в аудитории подключения к сети Ин-

тернет и т.д. Соответственно преподавателю необходимо проводить тщательную подготовку к подобного рода занятиям, а также отбирать такой учебный материал, который был бы максимально приближен к естественной языковой среде.

Несмотря на то, что Интернет-технологии дают доступ студентам только к виртуальной языковой среде, она является некой моделью естественной языковой среды, поэтому у них есть возможность использовать изученные модели поведения в реальных естественных коммуникативных ситуациях.

Более того, использование Интернет-технологий в процессе обучения практике русской речи способствует развитию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся, что позволит им в дальнейшем самостоятельно находить, отбирать, обрабатывать, анализировать и использовать новый аутентичный материал в русскоязычном Интернет-пространстве и совершенствовать владение русским языком.

Литература

1. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник центра международного образования московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – Москва: Центр международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. – С. 40-44.

2. Качалов Н.А. Информационно-коммуникативная компетентность субъектов образовательного процесса высшей школы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2011. – С. 10-13.

3. Куркина А.С. Практика русской речи: В России как дома: уч. пособие / А.С.Куркина, Е.А.Пляскова. – Воронеж : Импри, 2013. – 190 с.

4. Куркина А.С. Практика русской речи. Человек и природа : / А.С. Куркина, Пляскова Е.А. – Воронеж : «Импри», 2014 . – 102 с.

Н.А. Козельская

Воронеж, Воронежскийгосударственный университет

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИЯ В РОССИЙСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ УЧЕБНИКАХ РКИ

Дидактический материал современного учебного пособия необходимо рассматривать как средство для успешного развития коммуникативной деятельности, состоящей из языковых, речевых и социокультурных знаний. И от того, насколько правдиво и актуально его культурологическое и страноведческое содержание, зависит успех овладения языком даже в отсутствии языковой среды. Однако зачастую авторы-составители учебников

допускают ошибки при использовании или интерпретации сведений социокультурного характера, что приводит к сбоям в межкультурной коммуникации, появлению искаженных представлений о российской действительности и формированию отрицательных стереотипов о русской ментальности, характере и быте.

Мы обратились к сравнительному анализу дидактических материалов российского учебника «Дорога в Россию» базового уровня [1] и популярного американского учебника Golosa («Голоса») [2] аналогичного уровня с точки зрения их социокультурного, в том числе лингвострановедческого, потенциала и коммуникативной ценности обучающих материалов.

Текстотека сопоставленных учебников имеет общие и специфические черты. В обоих учебниках представлены тексты, разнообразные по социокультурной проблематике и жанрам; активно привлекаются аутентичные и адаптированные публицистические тексты. Отличительной особенностью российского учебника является преобладание объемных текстов исторического, историко-культурного содержания; очерков об известных людях; наличие прозаических и поэтических художественных текстов. Таковы, например, тексты «Москва. Красная площадь», «История храма Христа Спасителя», «Московское метро», «Город на Волге», «Улица Чистые пруды», «Анна Ахматова» и др. Таких текстов в пособии 12, т.е. 11% от общего количества текстов. Эффективным способом подачи страноведческой информации можно признать использование адаптированных и неадаптированных небольших газетных заметок, писем от читателей газет.

Вместе с тем значительная часть фактологической информации, топонимы, имена известных представителей науки, искусства, литературы; популярных, но известных только в свое время персонажей (артистов, спортсменов, бизнесменов) просто упоминаются в текстах. Они не осознаются, не запоминаются учащимися, порою создавая лишь информационный шум.

Без толкования предъявляются в тексте пособия пословицы, которые выполняют нередко функции своеобразного эпиграфа к теме [1, с. 165]. Видимо, предполагается, что студенты сами должны определить их значение или преподаватель истолкует выражения при необходимости.

Целый ряд аутентичных текстов, представляющих цитаты из популярных песен, дается без комментариев, без указаний на их авторов, так, например, цитируются строки В. Лебедева-Кумача «Широка страна моя родная…», «Чтобы тело и душа были молоды…» без имени автора стихов и упоминания того, что это песня [1, с. 94, 150].

Безэквивалентная лексика минимально семантизируется в материалах учебника: есть комментарий к отдельным историзмам, напр., *глашатай* [1, с. 198]; фоновая лексика отдельно практически не комментируется. В группах безэквивалетной лексики в русском учебнике дается в два раза больше топонимов и антропонимов, чем в американском пособии. Особен-

но много названий улиц и достопримечательностей столицы. Американцы практически не дают этого материала, у них больше лексики не историко-культурной, а бытовой семантики: названия еды, предметов быта, жилища.

В учебнике «Голоса» преобладают небольшие по объему тексты, основанные на аутентичных российских материалах (информации из социальных сетей, объявлений, рекламы, афиш, документов, меню ресторанов и т.д.). Не представлены художественные тексты – ни прозаические, ни поэтические.

Социокультурная информация, в том числе историко-культурная, в американском учебнике представлена в нескольких разделах каждого урока на английском языке в следующих рубриках:

Communication (общение) – в разделе даются задания на развитие базовой письменной и устной речи обучающегося в рамках реальных коммуникативных ситуаций.

Connections (связи) – рубрика направлена на развитие социокультурной и предметной компетенции с помощью изучения традиций и обычаев при помощи аудио- и видеоматериалов.

Comparisons (сравнения) – в этом разделе авторы-составители преподносят культуроведческую информацию через задания на сравнение родной и изучаемой культуры.

Communities (сообщества) – в рубрике предлагаются задания для аудирования в аудио и видео форматах на тему российской действительности. Данная рубрика поможет обучающимся быстрее адаптироваться и понять социокультурную ситуацию в России.

Cultures (культуры) – раздел *«Culture and Everyday Life»* («Культура и быт») – краткий культуроведческий комментарий по каждой теме в учебнике. Этот справочный материал предназначен для понимания основ социолингвистических и прагматических аспектов изучаемого языка, которые необходимы для корректного межкультурного общения.

Таким образом, авторы учебника «Голоса» не ограничиваются предъявлением социокультурной информации только в специальном разделе, но стремятся широко использовать ее в учебной практике.

Важная особенность учебника – использование для объяснения, в том числе комментирования культурем, родного языка учащихся, т.е. английского. Приведем пример из рубрики «Культура и быт».

Обед *обычно* ***состоит из двух, трех*** *или даже четырех блюд.* ***Закуски*** *– это appetizers. Первое блюдо (****первое****) - это* ***борщ, бульон, щи*** *или какой-то другой вид супа. После этого следует главное блюдо (****второе****), и затем обед заканчивается* ***сладким*** *(десерт и / или кофе или чай) (перевод наш)* [2, с. 318].

В приведенном тексте используется перевод, а также описание через прием конкретизации, когда общее понятие ***первое*** конкретизируется через его виды.

Можно выделить следующие способы подачи информации о России, традициях и нормах жизни, современном обществе и людях:

– в виде выделенных цветом специальных текстов-справок на английском языке с вкраплениями слов, обозначающих социокультурные объекты, и фотографиями: это информация о системе высшего образования в России, изучении иностранных языков в стране, жилищных условиях в СССР и современной России, видах документов россиян, системе торговли и питания;

– в виде учебных текстов, оформленных как переписка по обычной и электронной почте, общение в социальной сети «ВКонтакте». Подобная подача придает информации более личный характер, делает ее более достоверной и менее официальной. Так, например, ведется рассказ о коммунальных квартирах от лица бабушки, которая в них жила;

– в виде небольших сопроводительных комментариев, расположенных в разных частях урока. Информация в них самая разнородная: о популярности в России Международного женского дня (однако без конкретизации того, что этот день отмечается как «мамин» праздник, т. е. не только официальный, но и семейный); о помощи бабушек в воспитании детей; о традиции вешать ковры на стену и т.п.

В пособии относительно много внимания уделяется советской истории и образу жизни людей: о Великой Отечественной войне, о советском периоде жизни [2, с. 379], об известных людях (о М.В. Ломоносове, Н.И. Лобачевском, академике А.Д. Сахарове), современных писателях (В. Войновиче, Е. Гришковце, Т. Толстой) и практически не представлена информация о традиционной культуре, праздниках, которая дается в соответствующих российском пособии – учебном комплексе «Дорога в Россию». Отметим также, что в справочных текстах порой встречается устаревшая информация, например, о системе магазинов в стране, их названиях: *ДЛТ – Дом Ленинградской торговли, молочный магазин, Булочная* [2, с. 275].

Были выявлены тенденциозные комментарии, например, о названии *Великая Отечественная война* сообщается, что это «несколько пафосная» номинация» или самовосхваление [2, с. 379]:

World War II*, or at least the part fought on Russian and Eastern European soil, is usually referred to as Великая Отечественная война, the Great Fatherland War. This name might sound self-aggrandizing, but keep in mind that the Soviet Union lost 27 million lives during the war. By comparison, the United States lost about 300,000. The term Вторая мировая война refers to the «rest» of World War II.*

Вторая мировая война*, а точнее та ее часть, которая развернулась на территории России и всего Восточного фронта, обычно называется Великой Отечественной войной. Это название может показаться* ***пафосным / самовосхвалением****, однако стоит помнить, что потери СССР составили 27 миллионов человек. Для сравнения – США потеряли*

300 000 тысяч. Выражением Вторая мировая, в свою очередь, описывают военные действия за пределами Восточного фронта (перевод наш).

Подписи под портретами известных людей даны не в нашей традиции, например, о Терешковой не сообщается, что она первая женщина-космонавт, Троцкий представлен как русский политик, командир Красной Армии, Хрущев – коммунистический лидер [2,с.8]. Такие характеристики передают иную интерпретацию исторических лиц, а главное, не отражают их восприятие носителями языка.

Кроме того, есть досадные недочеты в предъявляемом базовом лексиконе, например, в теме «Наша семья» в перечне родственников предлагаются только слова *отец* и *мать*, которые затем используются в диалогах, имитирующих реальное общение. Но в коммуникативной традиции русских принято называть родителей *мама* и *папа*, если это не официальная ситуация, заполнение документации или общение с незнакомыми людьми. Студентам же для описания фотографии своей семьи предлагается такой образец: «*Это мои родители. Вот мать. Ее зовут Раиса Петровна. А вот отец. Его зовут Михаил Павлович*» [2, с. 231].

Из множества обиходных традиций, принятых в России, в учебнике «Голоса» во втором уроке комментируется удивляющая американцев привычка ходить дома в тапочках и предлагать их гостям. В комментарии подчеркнута практичность этого обычая, возникшего в условиях северного климата, когда на улицах часто бывает мокро и грязно [2, с. 45].

Особую роль в качестве средства формирования социокультурной компетенции играет иллюстрация. На долю иллюстраций, несущих социокультурную информацию, в российском пособии приходится 42,7%, в американском (Голоса) – 30,5% от всех изображений. В российском учебнике преобладают фотопортреты, географические объекты, достопримечательности; в американском практически нет фотографий знаковых для россиян мест, но больше бытовых фотографий, снимков газет, журналов, документов, рекламы, страниц социальной сети ВКонтакте и т.п., что соответствует контенту учебника. Важно отметить, что в американском учебнике среди иллюстраций нет фотографий знаковых мест Москвы и Санкт-Петербурга, а также изделий прикладного искусства, что принято во многих отечественных учебниках РКИ. Зарубежный учебник не свободен от стереотипизации: на рисунках русские мужчины изображаются с бородой и усами, а женщины с толстой косой.

Таким образом, к достоинствам российского учебника можно отнести корректность социокультурной информации, ее разнообразие, сочетание актуальных и исторических фактов, персонификацию жизни страны. Недостатком является определенная избыточность социокультурной фактографии, отсутствие разнообразия в предъявлении таких материалов, недостаточная методическая проработка социокультурных единиц в учебнике. Сильной стороной американского учебника как раз является разнообразие способов подачи страноведческих материалов, их дозированность, небольшой объем. Учебник в целом свободен от распространенных отрицательных стереотипов о жизни россиян. Вместе с тем историко-культурное содержание в нем представлено минимально, оно отражает иную, чем в России традицию оценки и квалификации исторических событий и персон, что желательно корректировать в процессе работы по данному пособию.

Литература

1. Антонова В.Е. Дорога в Россию (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.
2. Robin R. Golosa / R. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina. – United States of America: Pearson Education, 2012. – 449 p.

Е.П. Куйдина
Воронеж, Воронежский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ РКИ

Какие ассоциации вызывает слово «игра»? Скорее всего, на ум придут слова «веселье, радость, отдых, развлечение».

Н.Б. Битехтина дает следующие определения игре: «Игра – это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир», «Игра – зачастую своеобразная предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни», «Игра – это способ реализации и самосознания личности в недостижимо широком для реальной жизни спектре ситуаций», «Игра – это узнавание и испытание себя», «Игра – необходимая часть культуры» [5, с. 64].

Таким образом, игра – это не только развлечение, но и обучение. В методике преподавания РКИ она уже давно рассматривается как вид учебной деятельности, который необходимо использовать на уроках по ряду причин.

Почему именно игра? По мнению Д.В. Колесовой и А.А. Харитонова, 1) «игра внесет свежую струю в методическую рутину занятий и вдохновит учащихся с новой силой взяться за изучение русского языка»; 2) «игра позволит вам создать условия, в которых изучаемый язык будет необходим учащимся не только для решения учебных задач, но и для решения естественной речевой деятельности»; 3) «игры создают естественную возможность для многократного повторения клише и форм речи и позволяют в результате довести речевые навыки до автоматизма без выполнения подстановочных упражнений» [6, с. 5-6].

Не стоит забывать и о том, что игра помогает студентам немного расслабиться и преодолеть психологические барьеры в процессе обучения.

Важно помнить, что игра должна быть ради обучения. Игра ради игры не принесет пользы: это будет лишь развлечение.

В зависимости от тех задач, которые решаются в игре, различают три типа заданий:

– игровые неккомуникативные задания, которые «используются для усвоения, отработки языковых форм, лексики, речевых моделей, а также для формирования речевых механизмов» [5, с. 65];

– игровые предкоммуникативные задания, которые «используются для формирования и развития лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков и умений» [Там же, с.66];

– игровые комуникативные задания, которые «применяются при формировании коммуникативной компетенции в четырех видах речевой деятельности» [Там же].

Д.В. Колесова и А.А. Харитонов предлагают много интересных вариантов, как для игры разделить участников на пары, мини-группы, команды. Например, раздать студентам парные карточки: на одной написана первая часть сравнения, на другой – вторая (быстрый… как молния, легкий… как пух). Студенты должны соединить начало и конец выражения. Таким образом определятся пары для игры [6, с. 8].

Предлагаем вашему вниманию несколько игр, которые мы используем на уроках РКИ.

«Художники»

Игра направлена на отработку лексики и конструкций по теме «Внешность человека».

Студенты получают карточки, на которых изображена голова (Рис. 1). Также потребуются карандаши или фломастеры.

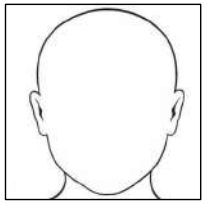


Рис.1

Один из студентов получает картинку, на которой изображен человек, и медленно вслух описывает его внешность, а остальные слушают и рисуют портрет.

Например: *Это девушка. Она брюнетка. У нее длинные прямые волосы. Она носит челку. У нее красивые голубые глаза, прямой нос и пухлые губы. Над губой у нее родинка. И т.д.*

Затем коллективно выбирается победитель: побеждает тот студент, чей портрет больше всего похож на оригинал.

Другой вариант игры. Студенты по очереди описывают внешность выдуманных людей, а остальные рисуют. Здесь нужно дать установку: необходимо использовать разные характеристики. Если один студент сказал, что у девушки длинные прямые волосы, то следующий уже не должен это повторять.

Затем предлагается устроить выставку работ и выбрать из них лучшие, а также определить лучшего художника.

Данную игру можно использовать при отработке лексики по теме «Одежда», пространственных предлогов в рамках темы «Интерьер» и т.д.

«Каким меня видят другие»

Игра направлена на отработку лексики и конструкций по теме «Характер человека».

Каждый студент получает чистый лист бумаги, пишет на нем свое имя и передает его следующему студенту по кругу. Студенты пишут на листах по одной черте характера, которая, по его мнению, присуща тому человеку, чье имя указано на листочке.

Чжоу Пу
рассеянная гостеприимная веселая любознательная и т.д.

Листочки передаются по кругу до тех пор, пока к учащимся не вернутся листочки с их именами, которые затем они отдают преподавателю. Он по очереди зачитывает характеристики, а студенты отгадывают, о ком идет речь. На этом можно закончить, а можно продолжить, усложнив задание.

Преподаватель возвращает листочки студентам. Теперь они должны рассказать о своих одногруппниках, опираясь на те качества, которые написаны, но не называть их прямо. Студенты, которые слушают рассказ, должны назвать те качества, о которых идет речь.

Например: *Чжоу Пу очень часто забывает свои вещи в разных местах. Например, вчера она забыла телефон в кафе* (рассеянная). *Она любит принимать гостей, поэтому часто приглашает нас к себе. И всегда готовит много вкусных блюд* (гостеприимная).

Конечно, на усмотрение преподавателя это могут быть два самостоятельных задания.

«Поздравляю»

В игре отрабатываются лексика и конструкции по теме «Поздравления».

Необходимо подготовить три комплекта карточек: первый – с названиями праздников (Новый год, день рождения и т.д.), второй – с адресатами (преподаватель, друг, родители и т.д.), третий – с пожеланиями (сча-

стье, здоровье, радость и т.д.). Чтобы усложнить задачу, вместо названий праздников, где это возможно, можно написать только даты. Например, не Новый год, а 1 января. Карточки с пожеланиями должны повторяться: если 8 участников, необходимо подготовить 8 карточек со словом «счастье», 8 – со словом «здоровье» и т.д.

Раскладываем карточки: на первом столе – с названиями праздников, на втором – с адресатами, на третьем – с пожеланиями. Лицевой стороной вверх кладем только карточки с пожеланиями, чтобы учащиеся их видели.

Итак, у студентов есть три минуты на выполнение задания. Учащиеся берут по одной карточке с первого и второго стола, смотрят, кого и с каким праздником они должны поздравить, а затем выбирают подходящие пожелания на третьем столе. Можно дать ограничение: например, разрешается взять только 5 карточек с пожеланиями. Затем они составляют поздравления. Побеждают первые три человека, которые выполнили задание быстрее всех и не сделали ошибок.

«Русские имена»

Учащиеся делятся на две группы. Каждая из них получает небольшие чистые листочки, их количество должно быть в 2-3 раза больше количества студентов. В первом этапе игры студенты за 1 минуту должны написать на отдельных листочках краткие русские имена – мужские и женские. Желательно, чтобы их соотношение было 50 на 50. Для этого на листочках можно сделать какие-либо пометки. Например, поставить галочку ярким маркером и сказать учащимся, что на помеченных листочках пишем мужские имена, а на остальных – женские. Команда-победитель определяется по количеству правильно написанных имен: одно имя – один балл.

Во втором этапе для каждой команды нужно оставить одинаковое количество листочков с женскими и мужскими именами по количеству студентов. Представители от каждой команды по очереди берут два листочка, на одном из которых должно быть обязательно написано мужское имя, и показывают их соперникам. А те должны образовать полное имя и отчество. Если студент ошибается, то тот, кто показывает листочки, дает правильный ответ. За каждое правильное имя присуждается один балл. В итоге побеждает та команда, которая набрала наибольшее количество очков.

«Кто больше?»

Игра направлена на отработку глаголов «звать, называть, называться, назвать».

Студентам предлагается рассказать о себе, используя данные глаголы. На выполнение задания отводится не больше двух минут. Побеждает тот учащийся, который в своем рассказе употребил эти глаголы наибольшее количество раз. Если у студентов возникнут сложности, перед игрой им можно дать подсказку в виде вопросов: Кто вас так назвал? В честь кого вас назвали? Как называется город, в котором вы родились?

Литература

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ / Л.Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С.102-109.
2. Аннушкин В.И. Знакомиться легко, расставаться трудно. Интенсивный курс русского речевого общения: учебное пособие / В.И. Аннушкин, А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
3. Арутюнов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для преподавателя / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков. - М.: Русский язык, 1987. – 217 с.
4. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ / П.М. Баев. – М.: Русский язык, 1989. – 86 с.
5. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшнорене // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – с. 64-96.
6. Колесова Д.В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие / Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.
7. Куйдина Е.П. Игры на уроках РКИ (в рамках темы «Как мы одеваемся») / Е.П. Куйдина // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сб. мат. IV междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2014. – С. 154-158.
8. Куйдина Е.П. Игры на уроках русского речевого этикета / Е.П. Куйдина // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сб. мат. IV междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 63-67.

А.С. Куркина

Воронеж, Воронежский государственный университет.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РКИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ 1 КУРСА

В последнее десятилетие в России появился новый контингент учащихся: граждане бывших советских республик, изучающих русский язык как средство общения. Как правило, они изучают русский язык у себя на родине в средних школах и приезжают в российские вузы с целью получения высшего образования. В этом году и в Воронежский госуниверситет на филологический факультет приехало много учащихся из Туркменистана. Этот факт, безусловно, радует факультет и преподавателей, но и ставит перед нами ряд вопросов, которые требуют скорейшего разрешения.

Чем дальше Советский Союз, его система образования и его культурное поле уходит в прошлое, тем сильнее обозначаются политические, национальные, культурно-цивилизационные и языковые различия между когда-то братскими народами постсоветского пространства. Разделение большой страны на отдельные национальные государства привело к борьбе каждого из этих государств за свой суверенитет и к проведению собственной языковой политики. В разных бывших республиках мы замечаем общую тенденцию «выдавливания» русского языка из своего культурного пространства: замена кириллицы на латиницу, сокращение численности русских школ и количества часов русского языка в школе, трансляция телепередач исключительно на национальном языке и т.д.

В результате такой языковой политики недавно появившихся суверенных государств происходит уменьшение доли билингвов в их обществах, сокращение грамотных и методически подкованных преподавателей теории современного русского языка и преподавателей русского языка как средства общения (РКИ). Очень часто в образовательных учреждениях стран постсоветского пространства вообще нет разделения дисциплин «Теория современного русского языка» и «Русский язык как иностранный». Несмотря на то, что русский язык в бывших советских республиках перестал быть государственным, и на нем больше не говорят в семье и в детском саду, его продолжают преподавать не как иностранный, а по советской традиции как второй, неродной язык, отводя ему при этом минимальное количество часов (как для иностранного языка).

Напомним, что «термин русский язык как неродной многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России; с другой – учебный предмет как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет: 1) система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах; 2) общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося; 3) идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения» [1, с. 12].

В результате получается, что цель – научить общаться на русском языке – не соответствует задачам и способам решения этих задач для достижения поставленной цели.

Уточним, что имеется в виду. Для специалистов, преподающих русский язык как иностранный, вполне очевидно, что главная цель обучения РКИ – научить студентов решать коммуникативные задачи в разных ситуациях общения с различными собеседниками. Основной задачей для достижения этой цели является формирование, развитие и совершенствование языковой, речевой и коммуникативной компетенций, где коммуникативная компетенция играет самую важную роль.

Языковая компетенция предполагает знание грамматических категорий, частей речи, различных языковых инструментов, правил изменения грамматических форм, понимания значений слов и знание сочетаемости слов. Речевая компетенция – это знание речевых моделей (грамматических конструкций), навыки построения предложения, речи по правилам. Коммуникативная компетенция – умение решать коммуникативные задачи в разных ситуациях с различными собеседниками – и есть точка в достижении цели обучения.

Также для преподавателей РКИ является несомненным, что при освоении русского языка как системы, а не как средства общения, ставится иная цель – узнать, как устроен русский язык на разных уровнях. И при достижении указанной цели не предполагается решения коммуникативных задач, а значит, и не нужна речевая ситуация, которая крайне необходима при освоении русского языка как средства общения.

Различные цели обучения требуют применения разных методик преподавания и соответственно принципов отбора и подачи материала. При освоении русского языка как системы используется линейный принцип, когда грамматический материал предъявляется однократно и дается в строгом порядке (последовательное изучение фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса и т.д.). При обучении же русскому языку как средству общения требуется функциональный и коммуникативный принципы, когда все факты языка рассматриваются с точки зрения их естественного места в речи и очерёдность подачи языкового явления зависит от его коммуникативной значимости для определенной ситуации общения.

Принципы коммуникативности и функциональности дают основание для подачи лексического и грамматического материала в системе речевых моделей, т. е. на синтаксической основе, которая позволяет усваивать лексику и грамматику в связях.

Именно принципы коммуникативности, функциональности, ситуативности, подачи лексико-грамматического материала в системе речевых моделей или грамматических конструкций, к сожалению, не учитываются в туркменских школах при обучении русскому языку. Вот что показали три месяца работы с туркменскими студентами и наблюдений за их речевой деятельностью на уроках РКИ.

Туркменские студенты имеют бóльший лексический запас, чем иностранные студенты из дальнего зарубежья, прошедшие девятимесячную

языковую подготовку на подготовительном факультете, однако знания грамматики у туркмен намного хуже, чем у студентов из дальнего зарубежья. Весь набранный за несколько лет обучения в туркменской школе запас русских слов студенты используют без учета грамматических связей. Студенты из Туркменистана не знают многих лингвистических терминов, с которыми должны быть знакомы иностранные студенты, прошедшие довузовскую подготовку, не могут определить части речи, испытывают сложности с употреблением видов глагола. Но самая большая проблема заключается в том, что студенты-туркмены ничего не знают о глагольном управлении, поэтому путаются в названиях падежей и падежных окончаний, не могут составить вопросы и грамотно построить предложение, чтобы ответить на вопрос. Неправильное употребление падежных форм туркменскими учащимися также связано с трудностями в определении ими рода существительного. Отсутствие категории рода в туркменском языке мешает учащимся осознать и принять наличие этой категории в русском языке.

Как показала практика, у туркменских студентов не развит навык продуцирования текста. Они способны воспринять прочитанное и услышанное, но передать их содержание на русском языке они не могут. Учащиеся плохо представляют, в чем разница между косвенной и прямой речью, не могут трансформировать одну в другую, не знают названий самых элементарных коммуникативных действий (напр., приветствие, прощание, благодарность, удивление, сомнение и т.д.), не могут по-русски выразить разные реакции (напр., удивление, сомнение, восхищение, возмущение и т.д.).

На наш взгляд, основной причиной всех перечисленных пробелов в знаниях, навыках и умениях туркменских студентов, изучавших русский язык у себя на родине, является закрепившееся в сознании неверное представление о системе русского языка, а также несформированность восприятия русского языка как средства общения.

Чтобы решить указанные проблемы, необходим комплексный подход и весь арсенал методических приемов, применяемых при обучении иностранцев русскому языку как средству общения. В силу объективных причин, с исчезновением единого социокультурного и языкового пространства СССР учащимся из некоторых бывших советских республик, с нашей точки зрения, русский язык в их странах и в российских образовательных учреждениях нужно преподавать не как неродной, а как иностранный.

Поэтому нам представляется, что для решения данных проблем имеет смысл сделать следующее.

1. Прежде всего, необходимо переформатировать представление студентов о системе русского языка в практическом его освоении, т. е. создать условия для освоения лексики и грамматики через речевую деятельность. Эту задачу можно выполнить лишь при соблюдении таких основных

принципы обучения, как коммуникативный, функциональный и принцип введения лексики и грамматики на синтаксической основе (в системе моделей).

2. Систематизировать в таблицах сведения о категории рода в русском языке. Таблицы раздать студентам для постоянного пользования.

3. Систематизировать при помощи таблиц сведения о русской падежной системе. В таблице следует указать основные значения падежей, вопросы, предлоги, склонение личных и указательных местоимений, существительных, прилагательных, порядковых числительных в единственном и во множественном числах, глагольные группы (это очень важно!), примеры речевых моделей. Таблицы раздать студентам для постоянного пользования.

4. Грамматические формы и новую лексику вводить и тренировать только в контексте. Единица обучения – предложение (речевая модель). От предложения переходить к диалогическому единству.

5. Давать образцы разных типов диалогических единств (информативное, директивное, обмен мнениями, фатическое (этикетное), оценочное, унисон, диссонанс) и нарабатывать навык построения диалогического высказывания сначала в одной и той же ситуации, меняя какой-либо ее параметр, а затем в новой ситуации, опять же с поочередным изменением параметров.

6. Давать разные варианты речевых моделей, выражающих одну и ту же мысль или реакцию, тем самым развивая такую когнитивную способность, как механизм комбинирования.

7. Формировать и развивать навыки и умения построения текста повествования, описания и рассуждения.

8. Формировать и развивать навыки и умения работать с информацией: выделять главное и второстепенное, обобщать, разворачивать информацию.

9. Развивать коммуникативную компетенцию в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме.

10. Мотивировать студентов использовать русскоязычные интернет-ресурсы.

Без выполнения вышеперечисленных методических шагов, по нашему мнению, невозможно за короткое время сформировать необходимый лексический и грамматический минимум и создать базу для дальнейшего поэтапного развития всех видов речевой деятельности.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– 185 с.

Лу Дунсюе
Воронеж, Воронежский государственный университет

СТАЖИРОВКА В РОССИИ: ПОТРЕБНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

После окончания второго курса студентам, изучающим русский язык в Циндаоском научно-технологическом университете, предстоит непростой выбор: поехать в Воронежский государственный университет в качестве стажёра на один год или остаться в Китае и продолжить обучение в соответствии с нашей учебной программой.

У любой медали всегда есть две стороны. Если я выберу второй вариант, я смогу пройти все важные дисциплины и сдать экзамены, чтобы потом относительно благополучно поступить в магистратуру. Но в то же время мне трудно будет связать теорию с практикой. Изучая язык, я прекрасно понимаю важность разговорной речи, но в Китае у нас нет языковой среды и почти нет возможности применять русский язык в повседневной жизни. Если бы я изучала русский согласно первоначальному плану, то не смогла бы представить, как можно преодолеть его сложность.

На третьем курсе я, как и многие китайские студенты, хочу что-то изменить, в том числе учебную среду, методы изучения и свое состояние во время обучения.

Если я выберу первый вариант, то есть стажировку в ВГУ, то, несомненно, у меня будет больше шансов улучшить свою речь на русском языке. Идея учёбы в России для нас очень заманчива, но есть студенты, решившие отказаться от такой возможности. Причина в том, что различные учебные программы и требования каждый раз испытывают наши способности и волю, и, если мы хотим поступить в магистратуру и продолжить углублённое изучение русского языка, нам необходимо выучить то, что от нас требует китайский учебный план. Не делая этого в течение целого учебного года, невозможно подготовиться к экзаменам в магистратуру за пять месяцев после возвращения на родину. Это факт и жестокая реальность.

По мере сближения отношений Китая с Россией растёт число студентов, изучающих русский язык. При этом экзамены в магистратуру очень строгие, мы сталкиваемся с большим конкурентным давлением. Поэтому решение учиться в России для нас большой вызов самим себе.

Все мы, приезжая в страну изучаемого языка, надеемся, что сможем связать задания из учебников и реальную речевую практику, делая больше разговорных упражнений, чтобы улучшить свой уровень русского языка и приобрести полезные навыки. В то же время мы можем ближе познакомиться с культурой и жизнью в России – не только обогатить свои знания, но и расширить кругозор. Мы стараемся быть прочным и надежным мостом между двумя странами для дружественного обмена. Но через год не все стажёры могут хорошо выполнить свой план, а некоторые даже сожалеют о своём выборе. Они говорят: «То, что мы изучали в России, оказалось намного легче, чем в Китае. Мы весь день жили и занимались с китайскими студентами, поэтому было почти невозможно улучшить практику русской речи». По этой причине есть студенты, которые предпочитают на третьем курсе учиться в Китае, так как считают, что им лучше не экспериментировать и оставаться в своей культуре.

В чём же заключаются самые заметные расхождения между учебными планами российских и китайских вузов? Каких предметов не хватает китайским студентам во время стажировки в России, какие умения и навыки они должны иметь для поступления в магистратуру в Китае?

То, чем нужно овладеть на третьем курсе, гораздо труднее и сложнее чем то, что мы изучали на первом и втором. Конечная цель обучения иностранным языкам – воспитание у студентов способности к мышлению на иностранном языке и умения решать различные проблемы, с которыми они могут столкнуться в будущей работе, одновременно с повышением общего уровня подготовки и грамотности студентов. В китайском учебнике русского языка все языковые примеры и материалы отобраны из газет, журналов и художественных произведений писателей разных периодов, и они отражают современное состояние российского общества, мышление и ценности россиян. Кроме того, темы для разговора богаче и имеют большую идеологическую глубину. Например, сюда входят актуальные проблемы общественно-политической жизни, близкие к нашей реальности, и каждый студент должен хорошо в них ориентироваться. Культурные темы включают фольклор (пословицы, поговорки, народные сказки), классические литературные произведения и современные романы. Эти тексты длиннее и труднее, в них больше незнакомых слов и сложных предложений. Изучать их самостоятельно слишком сложно для нас, так как без объяснений преподавателя многое остаётся непонятным. Поэтому, как я уже отмечала, учёба в России для нас – это испытание собственной воли.

Возможно, стоит включить в программу стажировки предметы, которые мы изучаем в нашей стране, объединив их с теми, которые традиционно преподаются в России. Это будет чрезвычайно привлекательный пункт для китайских студентов. И это будет не только мотивировать нас к изучению новых предметов, но и позволит нам самовыражаться и тренироваться на занятиях. Итогом должны стать хорошие результаты обучения.

Рассмотрим подробнее то, какие предметы мы изучаем в Китае и как возможно связать преподавание в России с нашими реальными потребностями.

В первую очередь следует сказать про аудирование. Обычно на третьем курсе мы слушаем российские новости, которые взяты из материалов официальных и популярных радиостанций или телеканалов, таких как

Первый канал, Россия 24, НТВ, Радио России. Продолжительность каждой новости – примерно 70–90 секунд. Ведущий говорит быстро, в среднем 90–140 слов в минуту, и нам нужно делать много повторяющихся упражнений, чтобы адаптироваться к этой скорости речи. В новостях звучит не только голос диктора – его речь дополняют короткие интервью со специалистами и широкой публикой, записанные на фоне живых шумов. Темы новостей должны быть разнообразными и насыщенными: они могут касаться социальной, политической, экономической, культурной сфер, проблем в отношениях между Китаем и Россией – того, чему нужно уделять больше внимания. Как занятие по аудированию проходит на третьем курсе в нашем университете? Сначала студенты слушают новость 2 раза и отвечают на 3–4 вопроса о том, что услышали. Задания такого типа проверяют нашу способность выделять главную информацию. При следующем просмотре или прослушивании преподаватель постоянно приостанавливает запись, а студенты пересказывают услышанное, а преподаватель объясняет материал и важные слова, дополняет соответствующие темы новой информацией. После занятия студентам нужно запомнить часть оригинального текста и важные слова, словосочетания, речевые обороты, термины, аббревиатуры и т. п. Конечная цель – это пересказ новости, ее обсуждение и выражение своей точки зрения.

Сейчас нам преподают на русском языке каждый день, и мы в большинстве случаев хорошо понимаем преподавателей, но когда мы смотрим телепередачу или слушаем новости, бывает трудно понять многие слова, тем более, запомнить важную информацию. Хотя аудирование как вид работы в ВГУ входит в занятия по многим предметам («Язык СМИ», «Музыкальная культура России», видеокурс), но было бы полезно сделать аудирование отдельным предметом, потому что оно не только предъявляет повышенные требования к нашему слуху и знанию лексики, но и помогает нам познакомиться с современной Россией более глубоко и всесторонне. На мой взгляд, этот навык мы должны освоить не только для экзаменов, но и для будущей работы. Только правильно понимая живую русскую речь, мы сможем успешно вести разговор. Нелегко понять каждое слово, но, по крайней мере, надо уметь выяснить суть высказывания. Это основное требование для нас.

Во-вторых, обратимся к чтению. Каждый день мы читаем тексты вслух. Если мы уже прочитали их заранее, отметили ударение, перевели незнакомые слова и поняли статью, это в какой-то степени помогает нам правильно выстроить структуру предложения, чтобы преподаватели хорошо нас поняли. Но, если мы не готовимся заранее, нам будет не совсем понятен смысл прочитанного, занятие не будет для нас полезным, его эффективность значительно снизится, так как чем меньше готовишься, тем больше отвлекаешься на занятиях, и мало заданий удаётся выполнить успешно. Итак, в нашем представлении, лучше подготовиться к нужным предметам перед занятиями.

Особенно важную роль для нас играют акцент и интонация. Известно, что акцент неизбежен для иностранцев, но мы можем и должны постоянно подражать правильной интонации. Сейчас мы часто говорим по-русски с китайской интонацией, хотя правильное произношение также является важным моментом в определении уровня владения русским языком. Говорить по-русски с русской интонацией – это то, к чему мы должны стремиться в долгосрочной перспективе.

В третьих, необходимо сказать об основных единицах языка – словах. В нашей учебной программе есть такая часть – разбор слов. Некоторые синонимы или однокоренные слова ставятся вместе, и мы делаем выбор в определенном контексте. Например, глаголы *переменять, изменять, поменять* имеют один корень и сходное значение, поэтому очень трудно выбрать тот, который подойдёт в той или иной ситуации. Прилагательные *дружный, дружественный, дружелюбный* в словаре переводятся почти одинаково, но они появляются в упражнении, где необходимо выбрать одно из них. Эта работа важная и трудная, а в языке так много таких слов, поэтому необходимо по-настоящему понять способ употребления и подходящий контекст каждого слова. Это один из разделов учебной программы, которому наши преподаватели уделяют очень много внимания, поэтому нам очень интересно, как русские отличают эти слова и как их употребляют. Если бы во время стажировки нам также объясняли эти вещи, мы могли бы решить сложные вопросы, зная, как правильно использовать слова и создавать предложения.

Кроме того, на занятиях наши преподаватели часто сталкиваются с такой ситуацией: когда они задают студентам вопрос, им отвечает долгая тишина. Но это не значит, что мы плохо думаем, – просто в голове нет подходящих слов, чтобы составить полное предложение и хорошо выразить свое мнение. Нам нужно обращаться за помощью к словарю, но потом мы замечаем, что все слова мы уже встречали, но не запомнили или забыли. В Китае в первом семестре третьего курса от нас требуется запомнить 20 000 слов, в том числе 10 000 новых слов. А в России запоминание слов полностью зависит от самого студента. Поэтому, на мой взгляд, лучше ставить нам чёткую задачу по запоминанию. Этот процесс помогает «накопить» чувство речи. Именно так в китайских школах изучают родной язык: нам необходимо запомнить много стихов, текстов и изысканных абзацев – как можно создавать свои высказывания и тексты без запаса слов и фраз?

Перевод как учебная дисциплина тоже играет важную роль в нашей программе. В России, конечно, невозможно в полной мере реализовать китайско-русский и русско-китайский перевод, но можно работать хотя бы в одном направлении: исправляя и улучшая с помощью преподавателей пе-

ревод на русский язык. Когда мы говорим или пишем что-либо по-русски, мы часто показываем китайское мышление. Хотя это, возможно, и не мешает преподавателям понимать нас, всё же лучше уделять больше внимания тому, как говорить и писать в соответствии с русскими привычками и мышлением. Кроме того, изучение страны, знакомство с мировоззрением и ценностями русских – также незаменимая часть изучения языка. Как человек, изучающий русский язык, я не хочу говорить на «китайском русском». Если бы мы хорошо разбирались в русском образе мысли, то перевод стал бы для нас более лёгкой задачей.

Ещё важный вопрос связан с тем, какие темы мы обсуждаем на занятиях. В китайских учебниках русского языка для третьего курса у нас есть такие темы, как «Профессия», «Любовь и брак», «Экономика и общество», «Высшее образование», «Экономический бумеранг», «Немного о типично китайском», «Современная молодёжь» и т. д. Это социальные проблемы, которые всегда нас волнуют, и, если мы хотим обсуждать эти вопросы, нам нужен не только запас слов, но и искусство речи и глубина мысли. В этом семестре на занятиях по практике речи мы больше всего обсуждали проблемы бытовой жизни. Например: «Живу в России», «Город», «Кафе и ресторан», «Одежда», «Погода осенью, зимой» и т. д. Для студентов, только что приехавших в Россию, эти темы действительно необходимы, но во втором семестре было бы полезно добавить некоторые социальные темы, похожие на те, что появляются в наших китайских учебниках, потому что они тоже связаны с темами переводов и сочинений на наших письменных экзаменах. Эти темы можно проходить не только на занятиях по практике речи и аудированию, но и в рамках других дисциплин.

Наконец, если это возможно, стоит увеличить наши возможности для общения со смежными факультетами, где мы могли бы посещать факультативные занятия по интересам.

Безусловно, все мы понимаем, что система образования в Китае отличается от российской, и то, о чём говорилось выше, трудно реализовать в полном объёме, но если возможно внести хотя бы частичные изменения в учебную программу стажировки, это будет очень полезно для китайских студентов. Можно сказать, что год обучения в России – самый важный из четырёх лет нашего обучения в университете. Это наш первый год в России и, возможно, последний, поэтому мы надеемся, что время, проведённое в России, будет насыщенным, принесёт нам богатый опыт, и мы сможем выполнить свой учебный план, чтобы в следующем году поступить в магистратуру и продолжить изучать русский язык!

А.В. Малюгина
Воронеж, Воронежский институт МВД России

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ

С каждым годом растет число абитуриентов из-за рубежа, желающих поступить в российские вузы. Согласно статистике за трехлетний период с 2015 по 2017 число иностранных студентов, обучающихся очно в отечественных университетах, увеличилось на 20% и составило почти 230 тысяч человек [1].

Как правило, у преподавателя, начинающего работать со студентами-иностранцами, возникает масса вопросов. С чего начать обучение? Как? В настоящей статье анализируется личный опыт работы с иностранными слушателями на занятиях по английскому языку в Воронежском институте МВД России, характеризуются особенности и проблемные моменты работы с этой категорией обучающихся, предлагаются рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Первые трудности организации занятий по иностранному языку с иностранными слушателями связаны с разным сроком прибытия в институт. Слушатели, приезжающие позже, вынуждены включаться в уже идущий процесс обучения и догонять группу. Таким образом, преподаватель должен иметь дидактические материалы, с помощью которых можно быстро и эффективно организовать дополнительные занятия или самостоятельную работу, позволяющие таким обучающимся в кратчайшие сроки компенсировать отставание.

Одна из главных задач на начальном этапе работы с иностранными слушателями состоит в формировании языковых подгрупп, способствующих комфортному и эффективному обучению. В этой связи целесообразно проводить входное тестирование, направленное на определение языкового уровня каждого обучающегося. Как показал опыт, использование в качестве скрин-теста только лексико-грамматического теста недостаточно, т.к. такой тест не позволяет в полной мере оценить языковой уровень некоторых обучающихся. Считаем, что, несмотря на дополнительные затраты времени, необходимо организовывать наряду с начальным письменным или компьютерным тестированием устное собеседование с каждым слушателем. Устная форма оценки языковой компетенции слушателя позволит определить также и его творческий потенциал, и мотивацию к предмету.

При формировании групп, кроме уровня знаний, также следует учитывать и национально-территориальный признак, т.к. исходные знания, отношение к учебе в целом разнятся в зависимости от национальной принадлежности. Так, например выходцы из африканских стран демонстри-

руют более ответственный подход, никогда не опаздывают на занятия, что иногда характерно для представителей бывших союзных республик.

В течение многих лет преподаватели кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России используют авторскую технологию организации учебных материалов обучающихся, основанную на накопительном подходе материалов в личных тетрадях курсантов. Для этого курсанты приобретают тетрадь формата А4, собирают канцелярский файл, состоящий из текстовыделителей, клея, ножниц, стикеров, оформляют и прорабатывают ключевые материалы в своих тетрадях (переводят, подписывают правильное произношение, делают пометки, т.е. адаптируют материал). Такой подход дает обучающемуся гораздо больше возможностей для запоминания и обработки информации, чем простая работа с методичками, которые преподаватель собирает в конце занятия или, если они есть у слушателей, надо сдавать в библиотеку. Использовать такую методику с иностранными слушателями непросто, т.к. элементарная покупка тетради и канцелярского файла - непростая задача для этой категории обучающихся ввиду того обстоятельства, что на начало курса обучения они еще плохо ориентируются в городе. К тому же приобретение необходимых материалов требует и времени, и средств, а занятия уже обычно идут. Для аккумулирования раздаточного материала вместо рабочих тетрадей можно использовать папку с файлами. По-видимому, целесообразно сформировать список необходимых учебных принадлежностей по дисциплине и информировать о них иностранных слушателей до начала учебного процесса.

Одним из главных принципов проведения занятия по иностранному языку для большинства преподавателей является максимальный отказ от использования родного языка, т.к. в этом случае обучающиеся получают возможность 100% взаимодействия с изучаемым иностранным языком: слышат, умозаключают, догадываются и т.д. Как показал опыт, обращение на занятиях к русскому языку иногда оправданно, т.к. оно позволяет контролировать понимание и вовлеченность в процесс обучения каждого иностранного слушателя. Более того, сами обучающиеся обращаются с просьбой к преподавателю использовать русский язык, т.к. он для них на начальном этапе обучения в институте является основным языком в учебе, быту и общении. Таким образом, можно заключить, что на занятиях с иностранными слушателями целесообразно использовать несколько языков.

С началом занятий возникает необходимость в оценке знаний иностранных слушателей. Обучаясь по рабочим программам, разработанным для русских курсантов, большинство иностранных слушателей, к сожалению, не в состоянии справиться с существующими требованиями. Так, например, традиционные задания на перевод или подготовка устной темы требуют от них колоссальных усилий, т.к. они, по сути, имеют дело с двумя иностранными языками – русским и английским. Но большая часть иностранных слушателей усердны в учебе и демонстрируют старательность и мотивацию. Как же их оценивать? По-видимому, необходимо создать методические рекомендации для преподавателей, работающих с иностранными слушателями, включающие критерии оценки полученных знаний с учетом специфики контингента.

Обучение иностранных слушателей, как правило, непростая задача, но она еще более усложняется, когда преподаватель работает с разноуровневой группой. Трудность заключается в том, чтобы интерес к занятию не пропадал ни у «сильных», ни у «слабых» обучающихся. На кого ориентироваться?

Педагогические и методические решения этой проблемы разнообразны. Можно делить аудиторию на группы и давать им разные задания. В этом случае важно одинаково и гармонично уделять время и внимание как «сильным», так и «слабым». Преподавателю при таком подходе приходится быстро переключаться с задания на задание и контролировать вовлеченность в работу каждой группы, обеспечивая их постановкой новых задач. Сделать это не всегда просто, т.к. одна группа может завершить свое задание быстрее, а преподаватель будет еще работать с другой группой. Возникнут так называемые «простои». Следовательно, такое разделение разноуровневой группы может усугубить проблему разнородного характера группы. По личному опыту можно констатировать, что такой подход требует большого напряжения и затрат энергии преподавателя, быстроты реакции, при этом он не всегда приносит желаемые результаты, т.к. всегда есть опасность «потерять» какую-то часть группы.

Вероятно, эффективнее работать большую часть занятия со всей группой, используя методики, позволяющие каждому слушателю участвовать на своем уровне. Так, например, используя устный опрос, можно задавать более сложные вопросы «сильным», предоставляя им меньше времени на подготовку ответа, а более простые вопросы адресовать тем, кто «послабее», выделяя им больше времени на выполнение задания. Аналогично можно поступать при выполнении письменных работ - более сложные темы и задания предлагать лидерам группы, а те, что попроще - «слабым», т.е. использовать индивидуальный подход.

Личные наблюдения показывают, что часто эффективным приемом оказывается передача функции преподавателя «сильным» слушателям, которые объясняют материал у доски или контролируют выполнение задания. Иногда им это удается сделать лучше преподавателя. Находясь на «одной волне» с одногруппниками, они лучше понимают возникающие у них трудности, могут использовать родной язык, например португальский, французский. Выполняя функции преподавателя, «сильные» слушатели стараются максимально эффективно изложить материал, поэтому увлечены процессом, а группа, в свою очередь, слушает их с большим интересом. В этом случае преподаватель выступает в качестве координатора, помощника «преподавателя», подсказывает в случае затруднений, направляет.

Одной из эффективных форм работы в целом и с иностранными слушателями в частности является групповая работа, где «сильные» слушатели становятся лидерами группы и получают задание контролировать и осуществлять деятельность своей группы. Так, на одном из наших занятий была затронута тема новых технологий и их значения в нашей жизни. Образовались две группы: «сторонников новых технологий, считающих, что новые технологии – свидетельство эволюции человека», и противников новых технологий, утверждающих, что человечество больше проиграло, чем выиграло от их появления. В каждой группе был «сильный» лидер, который развивал общую точку зрения группы и помогал изложить на английском свои аргументы. В результате такой групповой работы участие в дискуссии приняли все слушатели взвода.

Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить каждого иностранного слушателя языковой практикой на его уровне, поставить задачу повысить свою языковую компетенцию, для того чтобы со временем разноуровневая группа стала однородной.

Одним их эффективных методов и приемов работы с иностранными слушателями является организация интегрированного занятия с участием различных категорий обучающихся. Под интеграцией обычно понимают объединение в целое каких-нибудь частей или элементов. Организационная образовательная структура вуза МВД, включающая курсантов, иностранных слушателей, уже работающих сотрудников полиции, обучающихся на заочном отделении, слушателей факультета профессиональной подготовки, сотрудников-практиков патрульно-постовой службы, создает благодатную почву для интегрирования разных групп обучающихся в образовательных целях.

Включение в учебный процесс иностранных слушателей позволяет значительно разнообразить занятие и повысить его эффективность. Если иностранные слушатели являются представителями стран, в которых английский – официальный язык, они считаются носителями языка и их профессиональные знания и лингвистические умения нельзя переоценить. Присутствие на занятии таких обучающихся позволяет узнать иностранный опыт в контексте изучаемых профессиональных реалий, осуществить сравнительный анализ и обсудить оптимальные модели их решения.

К необходимым условиям, способствующим высокой эффективности занятий с иностранными слушателями, относится создание дружеской, теплой атмосферы сотрудничества на занятиях, которая приведет к формированию доверительных и уважительных отношений между всеми участниками группы независимо от уровня знаний и национальной принадлежности. Находясь в другой стране, любой человек неизбежно чувствует себя «чужим». Важно, чтобы иностранные слушатели видели у преподавателя неравнодушное отношение, желание помочь, что позволит им чувствовать

себя непринужденно и свободно и, как следствие, добиваться более высоких учебных результатов.

Обязательным компонентом успеха занятия с иностранными слушателями является стремление преподавателя к новизне и творческому подходу. Это может быть организованная дискуссия на заданную тему с образованием круглого стола, работа с фрагментами песен, нацеленная на отработку определенных грамматических явлений или лексических единиц, просмотр фрагмента фильма, инициирующий групповое обсуждение и многое другое. Важно оставаться интересным и постоянно удивлять слушателей новыми идеями и формами работы.

В заключение стоит отметить, что работа преподавателя с любой аудиторией требует больших усилий, тщательной подготовки и индивидуального мастерства, а обучение иностранных слушателей сопряжено с дополнительными трудностями и задачами, поэтому каждому преподавателю, работающему в группах иностранных слушателей, необходимо постоянно совершенствовать и расширять арсенал своих педагогических приемов.

Литература

1. Сколько иностранных студентов в России // Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – URL : studyinrussia.ru:https://studyinrussia.ru/actual/articles/skolko-inostrannykh-studentov-v-rossii/ (дата обращения: 15.11.2019).

М.В. Овчинникова
Курск, Курский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ СМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Главная задача, стоящая перед преподавателями РКИ, работающими в вузах РФ, – это обучение русскому языку как средству общения и как средству получения профессиональных знаний на подготовительном факультете и по программам высшего образования. В связи с этим нам представляется актуальным при обучении иностранных студентов на среднем этапе мнение Ю.Е. Прохорова: «Учащийся должен точно представлять: решаемая мною задача овладения русским языком в полной мере обеспечит мне сосуществование в этом мире в моей сфере деятельности с теми, кто владеет русским языком с этими же целями» [3, с.10].

Однако овладение навыками повседневного, а самое главное, профессионального речевого общения невозможно без использования эффективных, высокотехнологичных, доступных средств обучения, которыми

являются СМИ. Новостные тексты погружают студентов в аутентичную языковую среду, представляют язык в действии, обогащают диапазон используемых средств обучения [2, с.821].

Преимущества использования средств массовой информации на уроках русского языка как иностранного заключаются в их аутентичности, коммуникативной направленности, а также в том, что они обладают высоким потенциалом для развития навыков говорения при их дальнейшем обсуждении. В отличие от аудио- или печатного текста, аудивизуальные новостные сюжеты имеют огромное преимущество в том, что помимо содержательной стороны аудиовизуального текста, видео содержит визуальную информацию о месте, времени события, невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации.

Преимущества использования аудиовизуальных текстов СМИ на занятиях по РКИ перед традиционными учебными текстами состоят в том, что материал, предлагаемый СМИ:

– аутентичен, то есть относится к реальной жизни, современной ситуации в мире;

– актуален, поскольку отражает то, что происходит в мире сегодня;

–разнообразен, так как позволяет подобрать материал по любой тематике: политике, экономике, науке, спорту, отдыху и т.п.;

– соответствует нормам современного русского языка в отличие от художественных текстов, а также представляет собой живой литературный язык, а не язык классической литературы;

– позволяет расширять лексический запас студентов, развивает навык языковой догадки;

– является полезным источником учебного материала на занятиях по русскому языку как иностранному.

Нам представляется возможным использовать аудиовизуальные тексты СМИ на занятиях по русскому языку как иностранному на среднем этапе обучения. К текстам, предлагаемым к работе, предъявляются следующие требования:

1. Продолжительность новостного сюжета 2-4 минуты.

2. Актуальность новостной информации, то есть появление данного сообщения в лентах новостей не более месяца назад.

3. Темы, обсуждаемые в сюжете, не должны касаться политики и религиозных убеждений, быть социально значимыми и поднимать проблему общечеловеческих ценностей.

4. Высокое качество звукозаписи, которое не создает дополнительных сложностей в восприятии звучащего материала.

5. Объем незнакомого лексического материала, при котором не нарушается понимание общего смысла аудиовизуального сообщения, должно быть не больше 3% от всех слов, содержащихся в предъявляемом на слух сообщении.

Работу с новостным аудиовизуальным текстом можно разделить на пять этапов:

1. Выбор новостного сюжета для просмотра.

При выборе аудиовизуального новостного текста для представления на уроке по русскому языку как иностранному стоит избегать длинных новостных сюжетов, поскольку последние могут оказаться слишком сложными для восприятия, и интерес со стороны обучающихся к данному виду работы может пропасть. Допустимо сократить сюжет, вырезать какие-либо части.

Новостной сюжет должен освещать тему, затрагивающую неподдельный интерес со стороны студентов или общечеловеческую проблему, что может стать основой для дальнейшей дискуссии.

2. Предсмотровая работа.

Упражнения, предлагаемые при предсмотровой работе, призваны познакомить студентов с темой аудиовизуального текста, активизировать языковые и лингвострановедческие знания для эффективной работы во время просмотра сюжета.

В ходе предсмотровой работы могут быть использованы следующие упражнения:

1) Обсуждение вопросов, связанных с темой новостного сюжета.

2) Лингвострановедчекий тест по теме сюжета.

3) Обсуждение фотографий по теме сюжета.

4) Студентам предлагается догадаться о теме предлагаемого новостного аудиовизуального текста по названию сюжета.

5) Студентам предлагается список слов, из которого студентам предлагается выбрать тот вокабуляр, который вероятно связан с темой сюжета.

3. Первый просмотр.

При первом просмотре следует избегать заданий, которые предполагают ответы на детальные вопросы. После просмотра лучше предложить передать общее содержание сюжета, ответить на вопросы по общему содержанию сюжета.

Перед первым просмотром следует предложить 3-5 вопросов на общее понимание содержания аудиовизуального текста.

4. Второй просмотр.

Второй просмотр призван обеспечить детальное понимание аудиовизуального текста.

Следует задать перед просмотром более детальные вопросы. Предлагаются упражнения, которые требуют определить, насколько правдивая информация представлена в предложениях.

Студенты могут сами составить вопросы по теме сюжета и задать их одногруппникам.

5. Послепросмотровая работа.

Задача послепросмотровой работы – развивать другие виды речевой деятельности: говорение, письмо. Примерами упражнений при послесмотровой работы могут быть:

1) ролевая игра, основанная на сюжете;

2) создание своего новостного сюжета, описывающего проблему, обсуждаемую в просмотренном новостном тексте, основываясь на опыте решения этой проблемы в родной стране студентов;

3) интервью с одногруппниками по теме сюжета о ситуации в их стране;

4) написание сочинения по данной проблеме, описание ситуации, сложившейся в их родной стране.

Кроме вышеописанных традиционных предстмотровых, присмотровых и послесмотровых упражнений, мы предлагаем использовать различные игровые задания, которые не только повышают мотивацию студентов при просмотре серьезных новостных сюжетов, но и развивают речевые навыки и умения.

1. Заполните пропуски.

Преподаватель предварительно готовит скрипт сюжета и удаляет из текста некоторые слова или фразы, которые студенты должны заполнить при просмотре сюжета.

На начальном этапе работы с видеосюжетами можно дать подсказку, первую букву слова или фразы, или предложить студентам перед просмотром ряд слов и выражений, которые следует вставить в пропуски после просмотра видеосюжета.

На более высоком уровне владения навыком работы с аудиовизуальными текстами можно попросить студентов высказать свои предположения о том, какие слова и фразы пропущены в печатном тексте, используя контекст, а затем проверить свою языковую догадку при просмотре сюжета.

2. Просмотр без звука.

Другим упражнением может быть просмотр новостного сюжета без звука. Студентам предлагается угадать по воспроизводимой картинке, что происходит и почему.

Для студентов, владеющих русским языком на более высоком уровне, предлагается догадаться, о чем говорят герои видео сюжета. Данный вид деятельности позволяет развивать навыки говорения на практике.

3. «Замерший» кадр.

Преподаватель в ходе просмотра может остановить видео и предложить студентам описать, что происходит на картинке и предположить, что произойдет дальше в сюжете. Данное упражнение призвано развивать навыки и умения неподготовленной речи.

4. Тандем.

Студенты разбиваются по парам. Один студент из пары поворачивается спиной к экрану и будет воспринимать информацию только на слух,

второй надевает наушники и будет воспринимать информацию только визуально. После просмотра и прослушивания видеосюжета они должны передать его краткое содержание.

Работа с аудиовизуальными новостными текстами широко используется преподавателями кафедры русского языка для иностранных граждан на практических занятиях по русскому языку как иностранному с китайскими студентами-филологами, проходящими стажировку в Курском государственном университете.

Использование коротких аудиовизуальных новостных сюжетов на занятиях русского языка как иностранного не только способствует пробуждению интереса студентов к теме, представляемой в сюжете, но и повышает мотивацию к самостоятельному просмотру видео на русском языке, помогает сделать уроки более интересными, развивает речевые навыки и умения, что является необходимым для формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Литература

1. Апатова Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971. – 187 с.

2. Морозова М.А., Климова С.А. Использование видеосервиса YouTube на занятиях по иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 819-823. – URL: https://moluch.ru/archive/83/15417/ (дата обращения: 14.11.2019).

3. Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. – 2012, №3. – С. 4-10.

Г.В.Романова

Воронеж, Воронежский государственный технический университет

ТРИ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НАЦИОНАЛЬНОЕ, УНИВЕРСАЛЬНОЕ, ЛИЧНОСТНОЕ

Обучение студентов-иностранцев русскому языку является сложным комплексным процессом, требующим учёта большого количества факторов. Чтобы определиться с тактикой построения такого обучения, следует упорядочить все многообразие этих факторов. На наш взгляд, их можно объединить в три разноаспектные группы: *национальную, универсальную и личностную*. У студентов-иностранцев как в характере, в манере поведения, так и в особенностях освоения русского языка в новой для них лингвокультурологической среде присутствуют эти три составляющие. И

именно их в комплексе необходимо учитывать при обучении студентов-иностранцев, подстраивая методы, способы и даже стратегии обучения под три группы факторов (универсальные, личностные и национальные), порождающие особенности поведения и восприятия учащихся.

Хочется подчеркнуть особую значимость при обучении *универсальному*. Мой мадагаскарский студент последнего года обучения как-то спросил: «Мои родители хотят узнать, какие традиции и обычаи есть только в России, а я учусь здесь уже четвертый год, но так и не могу понять, чем же русские отличаются от нас, ведь вроде бы все то же самое». Это к вопросу об универсальном. На мой взгляд, тенденции всемирной унификации привели к тому, что универсального (одинакового, одинаково значимого или единообразно понимаемого) у наших таких разных иностранных студентов все больше и больше, прежде всего в их поведении, как правило, на первый план выходит то, что они энергичны, молоды, оптимистичны. Это очень позитивный процесс: проще обучать, отталкиваясь от единообразия. И только практически второй скрипкой включаются и проявляются личностные и национальные качества студентов, что не исключает, однако, необходимости их тщательного и досконального учёта при обучении.

Личностное составляющее обучения. При построении обучения, конечно же, необходимо учитывать такие показатели личности, как тип темперамента студента, ценностные ориентиры и значимостную направленность личности (то, что, возможно, ценностью не является, но значимо или даже сверхзначимо сейчас, в эту минуту). Следует также учитывать закономерности так называемого маятника эмоций студента в каждый конкретный период обучения: если были очень положительные эмоции, то, наверняка, последуют и очень отрицательные (принцип качелей). Кстати говоря, идеальное для психологии состояние равновесия (покоя), на мой взгляд, качеству обучения не способствует: для качественного обучения должна возникнуть эмоция, причём любая, и только тогда активизируется процесс запоминания, возникает ассоциация, что в целом улучшает процесс формирования знаний и навыков.

Необходимость построения обучения с учётом *национальных* особенностей обучаемых – идея не новая и во все времена актуальная. О национальной составляющей и обращении к ней при обучении русскому языку студентов разных национальностей писали многие специалисты в области методики РКИ. «Преподавателю РКИ, работающему с многонациональным составом учащихся, необходимо знать этнопедагогические особенности этнической группы учащихся, что обеспечит возможность выработки единой линии и целенаправленности методических приёмов в языковой подготовке конкретного контингента учащихся <…>, поможет установить с ними прочную и надёжную «обратную линию связи» [4, с. 27]».

Нами выявлены следующие национальные особенности, которые необходимо учитывать при подборе методов обучения разных этнических

групп. Известно, что в Азии (Вьетнаме, Китае) основная религия – буддизм, поэтому самое яркое в манере поведения вьетнамцев и китайцев – созерцательность, выдержка, исполнительность, обязательность, уважительность, трудолюбие, идущая от теории страт покорность своему статусу и постоянное стремление его повысить и улучшить качество жизни.

Индонезийцев характеризует сдержанность, спокойствие, исполнительность, стремление к реализации своего потенциала во всех областях, трудолюбивость, самостоятельность. При обучении индонезийцев и азиатов наиболее эффективен индуктивный метод подачи учебного материала, дающий ощущение самостоятельной добычи информации.

Африканцы – гордые, независимые, эмоциональные и даже гиперэмоциональные. По этой причине при обучении таких студентов необходимо подбирать интересный для них языковой материал, вызывающий мощные эмоциональные реакции. И в целом в методах и способах обучения должна преобладать максимальная апелляция к эмоциям и чувствам, иначе студенты заскучают, потеряют интерес к учебе, перестанут учить и запоминать.

Студенты из Афганистана, напротив, сдержанны, неторопливы, относительно безэмоциональны, нацелены на семейные ценности. Как известно, «восток – дело тонкое», поэтому уважительность у них легко сочетается с необязательностью, трудолюбие с лукавством, поэтому лучше использовать дедуктивный способ подачи грамматического материала с последующей тщательной детализацией и длительной конкретизацией.

Арабы представлены студентами из разных стран, но их объединяет мощная мотивация при обучении – беспрекословный авторитет преподавателя, внутренняя интеллигентность, неспешность, спокойствие. Эти качества обычно разбавляются приличной «перчинкой» – достаточно устойчивой склонностью к лености и необязательности.

Обращает на себя внимание реализация национальных языковых особенностей арабов в процессе обучения русскому языку. С целью выявления этих особенностей проанализируем формирование таких речевых навыков, как чтение по-русски у арабоговорящих. В рамках этнолингвоориентированного подхода «учёт родного языка учащихся определяется как основополагающая категория методики РКИ, основанной на важности сопоставления контактирующих языков». В частности, к обучению русской фонетике «для носителей разных языков определяется своя последовательность предъявления звуков, разные методические и психологические приёмы постановки и коррекции звуков» [3, с. 5-6].

Проанализируем собственно языковые особенности арабского языка, препятствующие качественному освоению арабскими студентами фонетического курса русского языка, и проследим, какие методики лучше использовать при постановке разных звуков.

1. В арабском языке отсутствует фонема [п], есть только [б], которая преимущественно употребляется в мягком варианте. Именно по этой причине постановка произношения [п], [п’] – одна из самых проблемных тем в арабоговорящей аудитории. К этой проблематике мы уже обращались в предыдущих работах [2, с. 122-126]. Тактика освоения новой для арабов фонемы [п] – изучение ее в паре со знакомой [б], чтобы учащиеся слышали, понимали и запоминали их сходства и различия. Методика разрешения этой проблемы не нова – систематические фонетические упражнения, направленные на отработку нового фонетического навыка с помощью заучивания и повторения стихов (ритмизованных фонем), скороговорок (стечения сложных сочетаний проблемных звуков) и афоризмов.

Пошёл Ипат лопаты покупать.
Купил Ипат пяток лопат.
Шёл через пруд –
Зацепился за прут.
Упал Ипат –
Пропали пять лопат.

Наш Полкан попал в капкан. [1, с. 68]

На берёзе – почки,
Под берёзой – бочки.

Имеет зритель право
Кричать артисту: «*Браво*!»

Спросить бы мне прабабушку
Про папу и про бабушку!

Столкновение мягких П-Б в следующих стихах.

Горе ли, беда ли –
Крутим мы педали!
Радостный, победный
Бег велосипедный!

Была клубника белая,
Созрела – стала спелая!

Часы на кухне бьют –
Ребята кофе пьют. [5, с. 155-158]

2. Вторая подобная проблема – отсутствие фонемы [в]. В арабском языке есть только [ф], которая также практически всегда мягкая. Соответственно подбираются упражнения и выстраивается система занятий для изучения этих звуков [в]/[ф] в паре звонкий/глухой. Предлагаем следующий ряд скороговорок и стихотворений.

У воды удавы.

Ворон и ворона варили варенье. [1, с.12]

Берегите флаги
От огня и влаги!

Защитит от ветра
Шапочка из фетра.

Мы с Петровым Федей враз
Сочинили пару фраз.

В автобусе билеты проверяли…
Того, кто без билета, - штрафовали!

Мы с Федотовым Егором
Рисовали светофоры.
Рисовал Афонин Слава
Львов, питонов и удава.
А фарфоровые вазы
Рисовали Федя с Азой! [5, с.152-154]

3. В арабском языке нет фонемы [ч’], но при этом есть [т], а также [ш], сочетанием которых арабы стремятся возместить произношение фонемы [ч]=[тш], но в этой ситуации возникают новые произносительные проблемы – это понимание функциональных особенностей [ч’], которая всегда мягкая в русском языке, а сочетание [тш] в русском мягким быть не может. Для постановки звука [ч’] и отличения его от [т], может быть использован следующий ряд стихов и скороговорок.

Нашему лентяю
Заварить лень чаю!

У коровы тёлочка,
Рыженькая чёлочка.

Саид садится на Чурбан,
Саид снимает свой тюрбан.

Пора признаться честно:
В каморке нашей тесно!

Телеграмму на почте прочтите!
Не прочтёте – меня огорчите!

Читатели, читайте!
Мечтатели, мечтайте!
Учителя, учите!
А молчуны – молчите!

У чистюли-тёти
Чистота в почёте!

Как старательны чижи!
Чертят, чертят чертежи! [5, с. 117-121]

4. В арабском, как и во многих языках, отсутствует гласная фонема [ы]. Это скорее всего относится к разряду универсальных проблем при обучении русскому языку. Проблема решается формированием новых речевых навыков с помощью систематических фонетических упражнений, направленных на столкновение разнополярных Ы-И для понимания и запоминания обучаемыми сходства и разницы по месту образования звука [ы] среднего ряда верхнего подъёма на фоне привычного звука [и] переднего ряда верхнего подъёма. Можно использовать для постановки и формирования фонетического навыка у обучаемых звука Ы следующие афоризмы и скороговорки.

Выше головы не прыгнешь.

Гордым быть – глупым слыть.

Рвы рыли-рыли, да не дорыли.

Раз, два, три, четыре.
Сосчитаем дыры в сыре.
Если в сыре много дыр,
Значит, вкусным будет сыр.
Если в нем одна дыра,
Значит, вкусным был вчера. [1, с. 116]

5. В арабском языке слова короткие, поэтому для арабских студентов чтение и запоминание длинных слов – практически непосильная задача. Однако если использовать методику дробления на слоги и запоминания по частям, то задача произношения и заучивания многосложных слов может быть успешно решена.

В целом осознание наличия универсального, личностного и национального в иностранных учащихся – это три ключа для качественного обучения русскому языку. Понимание того, чем представители разных национальностей и разные языки похожи, и чем отличаются друг от друга, открывает секреты методики РКИ, практически возводя её в ранг искусства. С учётом трёх составляющих – универсального, личностного и национального – преподавателю РКИ необходимо выстраивать и модель обучения, и выбирать вектор развития методики обучения, и конкретные способы обучения.

Литература

1. Балыхина Т.М. Русский алфавит: учебное пособие / Т.М. Балыхина, А.Д. Гарцов, Р.М. Елагина, Е.А. Морозов, А.В. Рогова – М.: РУДН, 2010. – 129 с.

2. Бесько А.В., Горбунова Н.Ф., Романова Г.В. Организационные и методические аспекты проведения занятий по русскому языку для иностранных студентов подготовительного отделения / А.В. Бесько, Н.Ф. Горбунова, Г.В. Романова // Вестник Воронежского государственного технического университета – Том 10. – № 5.1 - Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2014. – С. 122-126.

3. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография / И.А. Пугачёв. – М.: Изд-во РУДН, 2011. – 284 с.

4. Пугачёв И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России / И.А. Пугачёв // Вестник РУДН. – Серия: Русские и иностранные языки и методики их преподавания. – М.: Изд-во РУДН, 2012. – № 4 – С. 22-27.

5. Синицина И.Ю. Буду чисто говорить. Логопедическое пособие в стихах / И.Ю. Синицина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 248 с.

О.А. Свешникова, Л.К. Серова
Москва, Российский университет дружбы народов

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ СТУДЕНТАМ-БИЛИНГВАМ 1 КУРСА ТЕХНИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЕЙ

Современная методика преподавания РКИ как наука получила своё развитие в середине 20 века, когда иностранные студенты стали выбирать российские вузы для получения высшего образования. Предмет «русский язык как иностранный», «в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать новую языковую личность, рассматриваемую как многомерную 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» [2, с. 13].

Русский язык как иностранный преподаётся во многих вузах России и за рубежом. В современных вузах России существует особая категория студентов, которые являются иностранными гражданами, но при этом хорошо говорят по-русски. Как правило, это граждане стран Содружества Независимых Государств. Студенты-билингвы обладают знаниями в области лексики и грамматики, хорошо знакомы с российскими реалиями. Проблемой билингвов является отсутствие фоновых знаний о русской культуре и истории.

Таким образом, возникает потребность в разработке новых материалов, которые будут интересны билингвам и могут способствовать развитию лингвострановедческой компетенции учащихся. Учебно-методическое пособие «Мы подружились в Москве» [3] является одним из первых в цикле учебно-методических пособий для студентов-билингвов и предназначено для обучения русскому языку студентов 1 курса технических специальностей. Цель пособия –

формирование коммуникативной компетенции студентов в области культуры и истории России. Пособие состоит из 4 разделов («Один день в Москве», «РУДН – университет дружбы народов», «ВДНХ – город мечты», «Досуг в Москве»), объединённых общей тематикой. В каждом из них содержится грамматический материал, интерактивные задания и материалы для самостоятельной работы с интернет-ресурсами для развития разных видов речевой деятельности.

При создании пособия, отборе, систематизации учебного материала был применён лингвокультурологический подход как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путём изучения иностранного языка как феномена культуры» [1, с. 101].

Авторские тексты, представленные в пособии, содержат лингвострановедческий материал. Так например, в текстах «Один день в Москве», «ВДНХ – город мечты» рассказывается о самых популярных достопримечательностях города, истории их создания, их значении в контексте истории города и всей страны. Студенты, начавшие учиться на первом курсе, как правило, без обучения на подготовительном факультете, узнают много нового как об уже известных местах города, так и о менее известных. Послетекстовые задания направлены на понимание прочитанного текста, составление плана текста, его пересказ по плану, что актуализирует умение работы с текстом.

Отдельный раздел учебно-методического пособия составляют темы для дискуссии, например:

Выразите ваше мнение (устно или письменно) по следующим вопросам.

1. Каковы преимущества и недостатки жизни в Москве?
2. Какая достопримечательность Москвы вам нравится больше всего? Почему?
3. Где лучше жить и работать: в столице или в небольшом городе?
4. Хотели бы вы жить в центре Москвы?
5. Если у вас будет возможность купить квартиру в Москве, вы предпочтёте маленькую квартиру в центре или большую на окраине?
6. Каковы главные достопримечательности вашего родного города?

В каждый раздел пособия включены ссылки на интернет-ресурсы, что позволяет отбирать дополнительный материал, регулировать работу над пособием. Интернет-ресурсы могут использоваться при презентации лингвистического и грамматического материала:

1. **При подаче грамматического материала**, например:

Служебные части речи не имеют самостоятельного значения, а служат для связи слов и предложений. Главные служебные части речи – это предлог и союз.

Предлог	словосочетание	в, на, из, к, от
Союз	предложение	и, а, но, потому что, чтобы

Дополнительную информацию вы можете найти по ссылкам: *https://ru.wikipedia.org/wiki/Предлог*
https://ru.wikipedia.org/wiki/Союз_(часть_речи)

Студентам часто необходима дополнительная информация при объяснении трудных случаев русской грамматики. Одной из таких сложных тем является склонение числительных в русском языке. Отметим, что даже носители русского языка допускают огромное количество ошибок при склонении числительных, особенно при употреблении родительного падежа. Форма «более пятиста» вместо литературной нормы «более пятисот» весьма распространена. Учитывая, что контингент учащихся кафедры русского языка Инженерной академии – это студенты технических специальностей, имеющие дело с цифрами и числами, освоение правил склонения числительных для них является обязательным.

Приведём пример из учебного пособия [3, с. 11].

🕮 Грамматические нормы русского языка.
Склонение числительных

Склонение числительных в русском языке часто является проблемой даже для носителей языка. Самые большие трудности возникают при склонении числительных 50-80, 200-400 и 500-900. Чтобы правильно построить падежные формы, нужно вспомнить склонение простых числительных 2,3,4 и 5-9.

Именительный падеж. У меня было два рубля / пять рублей.
Родительный падеж. У меня не было двух / пяти рублей.
Дательный падеж. Сумма равна двум / пяти рублям.
Винительный падеж. Я заплатил два рубля / пять рублей.
Творительный падеж. Я расплатился двумя /пятью рублями.
Предложный падеж. Мы говорим о двух / пяти рублях.

Соединим числительные 2 и 200, рассмотрим таблицу склонения.

	У меня было	двести	два	рубля
	У меня не было	**двух**сот	двух	рублей
	Сумма равна	**двум**стам	двум	рублям
	Я заплатил	двести	два	рубля
	Я расплатился	**двумя**стами	двумя	рублями
	Мы говорим о	**двух**стах	двух	рублях

По такой модели склоняются числительные 300 и 400, в которых также изменяются обе части.

Построим таблицу склонения числительного 555.

	пятьсот	пятьдесят	пять	рублей
	пятисот	**пяти**десяти	пяти	рублей
	пятистам	**пяти**десяти	пяти	рублям

	пятьсот	пятьдесят	пять	рублей
	пятьюстами	**пятью**десятью	пятью	рублями
	пятистах	**пяти**десяти	пяти	рублях

У числительных 40, 90, 100 всего две формы:

И / В – сорок, девяносто, сто.

Р / Д / Т / П – сорока, девяноста, ста.

Дополнительную информацию вы можете найти по ссылке: *www.gramma.ru/RUS/?id=2.14*

2. **Интернет-ресурсы для расширения и систематизации знаний студентов по изучаемой теме.**

Одним из преимуществ электронного формата обучения является предоставление студентам возможности ознакомиться с дополнительной информацией в виде видеоресурсов. Включение в урок небольших роликов из Интернета делает занятие более интересным и эффективным. Например, после чтения и разбора текста «Досуг в Москве» с большим количеством незнакомой студентам информации преподаватель может предложить посмотреть небольшое видео, что даёт возможность обобщить информацию текста в более интересной форме [3, с. 57].

– Посмотрите ролик о том, как Третьяковская галерея отмечает 160 лет с момента основания *http://www.tvc.ru/news/show/id/92648*

– Посмотрите авторский фильм о картине «Утро в сосновом лесу» *https://new.vk.com/video160926737_167180478*

3. **Интернет-ресурсы для создания презентаций.**

Поскольку одним из видов учебной деятельности студентов является создание презентаций, преподаватель может помочь им в этом с помощью интернет-ресурсов. В пособии для студентов можно использовать интернет-ресурсы по созданию презентаций. Задание для студентов может иметь следующий вид:

– Подготовьте презентацию на тему «Мой университет».

– Подготовьте презентацию на тему «Мой любимый вид отдыха».

4. Интернет-ресурсы для прослушивания песен на русском языке.

Обучающиеся в России иностранные студенты всегда проявляют большой интерес к русской культуре и музыке. Поэтому целесообразно включать в пособия по РКИ тексты русских песен. Чтобы сделать занятие более интересным и методически оправданным, имеет смысл предложить студентам интернет-ресурсы для прослушивания русских песен. Задания можно представить следующим образом [3, с. 58].

♫ Прослушайте песню «Подмосковные вечера» *https://www.youtube.com/watch?v=L-yFy3Lqezo*, вставьте в текст пропущенные слова.

Не слышны в саду даже _____,
Все здесь _____ до утра.

Если б знали вы, как мне дороги
Подмосковные вечера.
Речка движется и не движется,
Вся из _____ серебра.
Песня слышится и не слышится
В эти _____ вечера.
Что ж ты, милая, смотришь _____,
Низко голову наклоня?
Трудно высказать и не высказать
Все, что на _____ у меня.
А рассвет уже все _____...
Так, пожалуйста, будь добра,
Не забудь и ты эти _____
Подмосковные вечера!

Слова для справок: *замерло, шорохи, лунного, тихие, сердце, летние, искоса, заметнее.*

5. В учебные пособия можно включать **ссылки на официальные сайты** по изучаемой теме. Это даёт возможность иностранному студенту получить дополнительную информацию в любое удобное время, а затем посетить музеи, театры и увидеть другие достопримечательности города, в котором он живёт и учится. Например:

- познакомьтесь с официальным сайтом ВДНХ, выберите свой вариант отдыха: *http://вднх-отдых.рф;*
- спектакли МХТ и других театров можно найти на видеопортале alltheater.ru, например: *http://alltheater.ru/category.php?cat=mxat.*

6. Очень интересными и полезными являются интернет-ресурсы, дающие возможность совершить **виртуальные прогулки** по городу, в котором они учатся. Это особенно актуально для иностранных студентов-архитекторов и строителей. На первом этапе студентам предлагается пособие «Мы подружились в Москве». Например, можно предложить такое задание:

- совершите виртуальный тур по Кремлю [3, с. 17]:
http://tours.kremlin.ru/#/ru&1_5;
- напишите о ваших впечатлениях.

Большие возможности для социализации и интеграции в социальную среду мегаполиса таких студентов даёт Интернет-ресурс телеканала «Культура»: *https://tvkultura.ru.*

7. Интернет-ресурсы для просмотра фильмов по изучаемой теме.

Формированию социокультурной компетенции способствует включение в учебный процесс фильмов на русском языке. Для студентов технических специальностей особое значение имеет просмотр **документальных фильмов**. При подборе документальных фильмов создателям учебных пособий нужно учитывать, что при ссылках следует указывать количество

времени, которое требуется на просмотр, что поможет более эффективно построить занятие в аудитории. Приведём примеры из пособия [3, с. 31].

1. Посмотрите документальный фильм об истории ВДНХ: *https://www.youtube.com/watch?v=x0NcTtW0Z5c.*

2. Посмотрите документальный фильм «Легенды ВДНХ»: *https://www.youtube.com/watch?v=On6IPhBNZ60.*

3. Посмотрите документальный фильм о современном состоянии ВДНХ: *http://dok911.ru/dokumentalnie-filmi/3108-vdnh-2015.html.*

Таким образом, Интернет-ресурсы позволяют студентам расширить полученные знания, мотивируют к познавательной деятельности. Такая форма работы с материалом облегчает работу преподавателя, так как информация всегда находится в открытом доступе, студенты могут воспользоваться информацией в любое удобное для них время, а также любое количество раз, что позволяет эффективно использовать методический потенциал виртуальной реальности.

Важной составляющей учебного пособия являются контрольные материалы, позволяющие выявить степень усвоения материала. Пособие «Мы подружились в Москве» содержит две контрольные работы, каждая из них включает пять заданий: лексико-грамматические задания, задания на пунктуацию, творческое задание – рассказ на заданную тему, например: напишите небольшой рассказ на тему «Моя студенческая жизнь» или «Учёба в университете – шаг в будущее».

Пособие было апробировано в 2016 году. Представленный материал вызвал большой интерес у студентов. Они активно обсуждали темы для дискуссии, задавали вопросы и предлагали темы, которые они хотели бы расширить и по которым получить больше информации. Особый интерес вызвали Интернет-ресурсы, включённые в пособие, так как виртуальные материалы особенно актуальны при обучении студентов «цифровых поколений» XXI века. Пожелания билингвов были учтены во втором издании, вышедшем в 2017 году, и работа со студентами стала более эффективной. Методика работы с пособием предполагает его использование в компьютерном классе. Преимущество такой методики состоит в том, что пособие можно адаптировать для обучающих платформ, например, созданной в Университете системе ТУИС [4].

Учебно-методические пособие «Мы подружились в Москве» является пособием нового поколения, так как развивает методический потенциал виртуальной реальности. Электронный учебный курс «Мы подружились в Москве» в комплексе с учебно-методическим пособием для студентов-билингвов [3] даёт возможность более эффективно обучать студентов, являющихся представителями цифровых поколений. Преимуществом электронного курса является то, что студенты сами могут выбирать, в каком темпе и в какое время работать, они могут выполнять задания по частям, если на их выполнение требуется больше времени. Таким образом достигается индивидуализация обучения.

Литература

1. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // Lingua mobilis. – No 4 (18). – 2009. – С. 99-105.

2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.

3. Серова Л.К. Мы подружились в Москве: Интерактивное учебно-методическое пособие для студентов-билингвов технических специальностей / Л.К. Серова, О.А. Свешникова. – М.: РУДН, 2017. – 64 с.

4. Телекоммуникационная учебно-информационная система / [сост. Е.Ю. Лотова, А.А. Масленникова, Л.В. Апакина]. – М.: РУДН, 2016.

Е.В. Сенченкова

Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет

РЕАЛИЗАЦИЯ «ЗОЛОТОГО ПРАВИЛА ДИДАКТИКИ» Я.А. КОМЕНСКОГО В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В практике современного преподавания РКИ решение учебных задач нацелено на высокий результат, достичь который можно только при условии методически грамотного использования определенных педагогических инструментов. Одним из таких инструментов является принцип наглядности.

Ученый Р.К. Миньяр-Белоручев считает, что наглядность представляет собой дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения [3, с. 59]. Действительно, воздействие учебного материала на различные органы чувств иностранных студентов приводит к облегчению его восприятия, осмысления, а в итоге – и воспроизведению в той или иной ситуации общения.

В связи с этим вспоминается «золотое правило дидактики» известного педагога Я.А. Коменского, которое гласит: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [4, с. 44]. Из этого следует, что в процессе познания задействовано большое количество рецепторов. Чем более разнообразно чувственное восприятие учебного материала, тем более прочно он усваивается. Именно наглядность оказывает психологическое воздействие на обучающихся, которое пробуждает и удерживает интерес к знаниям.

Наглядные средства обучения вносят в занятие элемент интерактивности, который заключается в обеспечении плодотворного взаимодействия между преподавателем и обучающимися в процессе совместной деятельности. В таком случае на занятии осуществляется учебно-познавательный процесс, в котором принимает участие каждый. Умелое использование наглядности способствует не только стимулированию активной мыслительной деятельности студентов, но и формированию практических навыков аудирования, чтения, письма и говорения.

Необходимо отметить, что принцип наглядности активизирует непроизвольное внимание обучающихся, тренирует их творческое воображение, снимает умственное напряжение и отвлекает от языковых трудностей. Вместе с тем он служит дополнительным средством запоминания и сохранения информации в долговременной памяти.

В практике преподавания РКИ наглядные средства обучения могут быть использованы на разных этапах в зависимости от цели и содержания занятия. На этапе объяснения нового материала наглядные средства обучения являются демонстрацией какого-либо грамматического правила или семантизацией той или иной лексической единицы. На этапе закрепления материала наглядные средства обучения применяются с целью развития речевых умений и формирования грамматических навыков.

В практике преподавания РКИ необходимо использовать такие виды наглядности, как изобразительная, звукоизобразительная, звуковая, графическая и вербальная [1, с. 6].

На занятиях прежде всего следует активно применять *изобразительную наглядность*, которая направлена на отображение окружающего мира. Ее преимущество состоит в том, что можно заменить реальный предмет или явление определенным изображением.

Использование изобразительной наглядности предполагает работу с фотографиями, картинками или рисунками. Изобразительный материал будет особенно полезен для тех студентов, кто является визуалистом, то есть воспринимает информацию, опираясь на визуальную репрезентативную систему.

Так, на первом курсе при изучении грамматической темы «Изменение глаголов по лицам и числам в форме настоящего времени» преподаватель должен показывать изображения людей, занятых тем или иным видом деятельности, и задавать вопрос «Что он / она / они делает / -ют?». Далее информацию о людях рекомендуется уточнять с помощью вопросов «Где? Когда? Как?». Например: Что она делает? Где она готовит блюда? Когда она обычно готовит? Как она готовит? (рис. 1).

Рис. 1, 2. Изобразительная наглядность. Фотографии.

На втором курсе при изучении речевой темы «Дом. Квартира» следует использовать рисунки. Они позволят обучающимся повторить лексический минимум урока и грамматическую тему «Изменение глаголов местоположения *стоять / лежать / висеть* по лицам и числам в форме настоящего времени». В качестве задания к рисунку 3 можно предложить студентам составить монолог – описание спальни (рис. 3).

Для того чтобы закрепить грамматический навык обучающихся отличать глаголы местоположения *стоять / лежать / висеть* от глаголов *поставить / положить / повесить*, следует предложить им составить рассказ по речевой ситуации «Опишите комнату в общежитии. Какая она, на каком этаже находится комната, куда выходят окна, куда студенты поставили мебель, куда они положили учебники, что они повесили на стены» (рис. 4).

Рис. 3, 4. Изобразительная наглядность. Рисунок, картинка.

На занятиях по РКИ методически целесообразным является обращение к *звукоизобразительной наглядности*, яркими примерами которой служат аутентичные мультфильмы и видеофильмы. При просмотре аудиовидеоматериалов активизируется как зрительное, так и слуховое восприятие информации. Причем звукоизобразительная наглядность имеет большее воздействие на тех обучающихся, у которых зрительный и слуховой каналы мировосприятия развиты в одинаковой степени.

На первом курсе при изучении речевой темы «Русские и индийские народные сказки» обучающимся предлагается посмотреть мультфильм

«Три медведя». После завершения просмотра следует проверить, насколько правильно и точно студенты поняли содержание экранизированной сказки [5]. С этой целью им нужно ответить на вопросы: Где жили медведи? Что они приготовили на завтрак? Как зовут девочку? Что она съела в доме медведей? Чья каша понравилась Маше? Что девочка сделала потом? Почему она испугалась медведей? (рис. 5, 6).

Рис. 5, 6. Звукоизобразительная наглядность. Мультфильм.

На втором курсе при изучении речевой темы «Город» обучающимся рекомендуется просмотр видеофильма «Прогулка по Петербургу». Он поможет студентам представить северную столицу во всей красе, проникнуть в историческое прошлое города (рис. 7, 8). После просмотра видеофильма необходимо задать обучающимся следующие вопросы: Кем основан Санкт-Петербург? Почему царь Петр I выбрал это место? Какие достопримечательности можно посмотреть в Санкт-Петербурге? и т.д.

Рис. 7, 8. Звукоизобразительная наглядность. Видеофильм.

При изучении РКИ немаловажную роль играет *звуковая наглядность.* Аудиозаписи знакомят студентов с образцом русской речи, который способствует не только формированию навыков правильного, литературного произношения, но и усвоению мелодико-интонационной стороны звучащей речи. Использование аудиозаписей в процессе изучения РКИ приспосабливает студентов к аудиальному вопринятию речи незнакомых людей. Звуковая наглядность больше всего воздействует на тех обучающихся, кто является аудиалистом, то есть воспринимает информацию по слуховому каналу.

На первом курсе изучение каждой речевой темы сопровождается аудиозаписями диалогов и монологов, понимание которых проверяется с помощью заданных вопросов. В связи с этим к учебнику и рабочей тетради Миллер Л.В., Политовой Л.В., Рыбаковой И.Я. прилагается CD [2].

На втором курсе при изучении темы «Государственное устройство России» следует обращаться к прослушиванию государственного гимна РФ. Эта национальная песня служит отражением российской истории и могущества страны.

Наряду с вышеперечисленными видами, существует и *графическая наглядность.* Она заключается в использовании таблиц и схем. Графическая наглядность помогает представить любой грамматический или лексический учебный материал структурировано, компактно. Такое изложение информации рекомендуется для студентов-кинестетиков, поскольку они воспринимают окружающий мир посредством ощущений.

На первом курсе при изучении грамматической темы «Род имен существительных» таблица используется с целью развития умения определять родовую принадлежность имен существительных (рис. 9). После выполнения задания необходимо предложить обучающимся осуществить самопроверку (рис. 10).

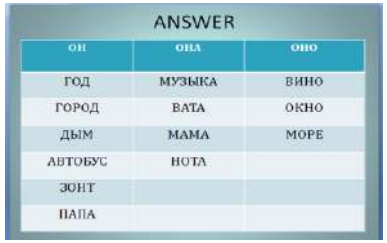


Рис. 9, 10. Графическая наглядность. Таблицы.

Еще одним видом является *вербальная наглядность.* Она представляет собой образные словесные описания событий, фактов, действий. Так, разграничение лексического значения глаголов движения *идти* и *ехать* невозможно без уточняющих слов *пешком / на транспорте*, так как по-английски оба глагола звучат идентично – *to go*.

В заключение необходимо подчеркнуть, что разнообразие доминирующих каналов восприятия окружающего мира обучающимися требует применения всех видов наглядности в практике преподавания РКИ. Преподавателю нужно показать изучаемый предмет в целом и со всех сторон: с помощью зрения, слуха и ощущений. Наглядность должна быть незаменимым элементом занятия, к которому хочется обращаться снова и снова.

Литература

1. Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова, Т.К. Бардина. – Астрахань, 2012. – 91 с.
2. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были… 28 уроков русского языка для начинающих. CD. – СПб., 2015.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 144 с.
4. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский [и др.]. – М., 1989. – 416 с.
5. Сенченкова Е.В. В гостях у сказки: использование аутентичных аудиовидеоматериалов на занятиях по РКИ (на примере русской народной сказки «Три медведя») / Е.В. Сенченкова // Лучший преподаватель 2019: сборник статей V Международного научно-исследовательского конкурса / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза, 2019. – С. 28-32.

Е.В. Третьякова

Иркутск, Иркутский государственный медицинский университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

О значимости коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, написано большое количество работ. В числе первых методистов, занимавшихся этим вопросом в нашей стране, были Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова и многие другие. В настоящее время актуальность изучения коммуникативного подхода подтверждается неспадающим интересом ученых [1; 2; 8; 9; 12]. Тем не менее, в этой области остаются некоторые недостаточно изученные аспекты, к ним относится, в том числе, вопрос применения коммуникативного подхода при работе с текстом. С одной стороны, при изучении русского языка на продвинутом уровне необходима работа с текстами достаточно высокого уровня сложности, что находит свое отражение в учебных пособиях для студентов-медиков [5; 9]. С другой стороны, каждый преподаватель понимает необходимость такого обучения русскому языку, при котором обучающие ситуации будут максимально приближены к реальным жизненным ситуациям, то есть понимают необходимость применения коммуникативного подхода. В данной статье предпринимается попытка разграничить термины

коммуникативный подход, коммуникативная методика и коммуникативная компетенция, рассмотреть релевантность применения коммуникативного подхода при работе с текстами медицинской направленности и привести практические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного в медицинских вузах.

Для того, чтобы внести ясность в терминологию, рассмотрим понятие коммуникативности вообще. Вслед за В.Г. Костомаровым мы придерживаемся мнения, что коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их [6, с. 9].

Последователи Е.И. Пассова понимают под коммуникативностью подобие процесса обучения процессу коммуникации [12, с.27] и исходя из этого выводят пять принципов, образующих этот метод:

а) принцип речемыслительной активности,

б) принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта,

в) принцип функциональности,

г) принцип ситуативности,

д) принцип новизны [12, с.33].

Авторы подчеркивают, что коммуникативный метод в таком виде, как он представлен выше, предназначен для обучения говорению, но отмечают также, что коммуникативность как категория методики может служить базой для создания методов обучения другим видам речевой деятельности, в том числе, чтению [12, с.33]. Таким образом, под коммуникативным подходом мы понимаем реализацию этих принципов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Рассмотрим термины коммуникативный метод и коммуникативная методика. Согласно философской энциклопедии, метод (греч. methodos - путь к чему-либо, прослеживание, исследование) – способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом [4, с. 628]. Таким образом, коммуникативный метод – это совокупность приемов и операций для обучения общению в ситуациях, максимально приближенных к реальным жизненным ситуациям. Соответственно, под коммуникативной методикой следует понимать совокупность таких методов.

При современном компетентностном подходе к обучению в методике преподавания иностранных языков недостаточно говорить только о коммуникативном подходе или методе. Более широкое изучение данного аспекта обусловило введение термина «коммуникативная компетенция»,

которая необходима, чтобы осуществлять речевую деятельность, владеть языком.

Понятие коммуникативной компетенции часто рассматривается в работах отечественных и зарубежных ученых, М.Н. Вятютнев отмечает, что коммуникативная компетенция – это не только списки различных единиц, наборы правил, хранящиеся в памяти человека, но знания и умения комбинировать их в речевые программы [3, с.70]. Следует согласиться с С.А. Буриковой в том, что эффективный способом приобретения навыков коммуникативной компетенции является выполнение заданий, связанных с решением смоделированных ситуаций, возникновение которых возможно в дальнейшем в профессиональной сфере [2].

В данной статье предлагается применять коммуникативный подход даже при таких сложных видах работы, как чтение текстов по специальности высокого уровня сложности. Даже в этом случае коммуникативный подход должен быть направлен как на формирование у студентов представлений об общих закономерностях функционирования языка в различных коммуникативных ситуациях, так и на совершенствование коммуникативных навыков и умений.

Студенты медицинских вузов 2-го курса обучаются по специализированным пособиям для студентов-медиков [13, с. 12]. Тексты в таких пособиях делятся, как правило, на два типа: 1) адаптированные художественные тексты, повествующие о работе врача, написанные либо от имени пациента, либо от имени врача; 2) биографические либо автобиографические тексты.

Все задания делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Что касается притекстовых заданий, суть их сводится к установке на прочтение текста и ответов на вопросы или составление характеристики главных героев. Применение коммуникативного подхода к заданиям такого типа не всегда возможно, но можно сделать прочтение текста более интерактивным, например, применяя метод коллективного прочтения. При этом текст делится на смысловые отрезки, если это возможно, по количеству человек в группе, в конце каждого отрезка прописывается вопрос, ответ на который содержится в следующем отрезке. Первый отрезок отмечен цифрой 1, студент, получивший его, начинает читать. Задача каждого студента внимательно слушать и понять, следует ли его отрезок за тем, который читается в данный момент. При таком прочтении значительно возрастает концентрация внимания.

В предтекстовых заданиях основное внимание уделяется работе с лексикой и грамматикой. Новые слова и грамматические конструкции, встречающиеся в тексте, тренируются разными способами и в различных заданиях. Коммуникативный подход в такого рода заданиях вполне возможен и предусматривает больше разнообразия. С новой лексикой можно работать следующим образом.

1. Студенты составляют вопросы с новыми словами и затем берут друг у друга интервью, либо два человека берут интервью у всей группы и представляют затем статистику. 2. Студенты объясняют значение слов, не называя их, через жизненные ситуации. Это можно проводить в группах как соревнование или в парах.

Послетекстовые задания предоставляют больше всего возможностей для применения коммуникативного подхода. Самое распространенное задание – представление ситуации «пациент на приеме у врача». Это задание действительно наиболее приближено к реальной жизненной ситуации и дает будущим медикам необходимую профессиональную подготовку. Но такого рода диалоги не единственно возможные коммуникативные задания. В зависимости от прочитанного текста, мы предлагаем применять также следующие задания.

1. Ролевая игра «Что подумали герои рассказа». Студенты вытягивают карточки с распределенными на них ролями. Если в тексте немного персонажей, над каждым работают несколько человек. Задание для студентов – вжиться в роль своего героя и описать его мысли, чувства, поступки. При этом можно варьировать задание: либо описать только с опорой на текст, либо разрешить студентам фантазировать и добавлять какие-то факты, которых нет в тексте. Затем результаты представляются всей группе и задаются вопросы.

2. Интервью с известным врачом. Биографические тексты необходимы для изучения предмета «Русский язык в медицине», но, чтобы знакомство с великими учеными, врачами-практиками было более интересным и не сводилось только к пересказу, можно провести интервью с данной известной личностью. Для этого группа делится на две половины, одна половина придумывает вопросы (это может быть и домашним заданием), вторая половина выписывает важные даты, события, чтобы потом суметь ответить на вопросы. Вопросы могут быть самыми различными – от простых, например «Когда и где Вы родились?», до таких, над которыми нужно подумать, например «Что Вы чувствовали, когда получили награду?». Интервью можно проводить в виде соревнования, за каждый правильно сформулированный вопрос и за каждый грамотный ответ группа получает балл, в конце баллы суммируются.

Таким образом, применять коммуникативный подход при обучении русскому языку как иностранному представляется возможным даже в процессе обучения чтению. Работа с любым текстом может быть в той или иной степени приближена к какой-либо жизненной ситуации, что будет способствовать более тщательному изучающему чтению, а также лучшему запоминанию материала.

Литература

1. Афанасьева М.Н. Обучение чтению и письму на начальном и среднем этапах: учебное пособие. – М.: МГИМО, 2003. – 25 с.

2. Бурикова С.А., Панкова В.Ю. Особенности использования коммуникативной методики преподавания английского языка в неязыковом вузе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №12. [Электронный ресурс] – https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-kommunikativnoy-metodiki-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze (дата обращения: 21.11.2019).

3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

4. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык. – 1989. – 219 с.

6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1976. – 136 с.

7. Леонтьев А. А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Методика / [под ред А. А. Леонтьева и Т. А. Королевой]. – М.: Русский язык, 1982. – С. 4-11

8. Майборода С.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 66-68. [Электронный ресурс] – https://moluch.ru/th/3/archive/21/762/ (дата обращения: 27.10.2019).

9. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 933-935. – [Электронный ресурс] – https://moluch.ru/archive/132/37125/ (дата обращения: 11.11.2019).

10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

11. Пособие для иностранных студентов медицинских вузов: в 2 ч. / [Под общей редакцией профессора В.Н. Чернышева и доцента Г.Д. Скнар]. – Ч 2. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ 2003. – 319 с.

12. Современные направления в методике обучения иностранным языкам: учебное пособие / [Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой]. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 22).

13. Языковая подготовка к клинической практике: Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке (3-4 год обучения) / Ковынева И.А. [и др.]. – Курск: КГМУ, 2009. – 202с.

С.Н. Троцюк
Санкт-Петербург,
Российский государственный гидрометеорологическиий университет

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Последние годы свидетельствуют о тенденции к глобализации мирового образования, в том числе профессионального. Образование вступает в новый этап, и соответственно выдвигаются иные требования к процессу обучения иностранных граждан. В этой связи дисциплина «Русский язык как иностранный» в условиях мирового перехода процесса обучения из личностно-ориентированного в профессионально-ориентированное приобретает особую актуальность. В этих условиях первостепенной задачей современной теории и практики преподавания РКИ является активное внедрение современных информационных технологий обучения.

Переход от учебников на бумажных носителях к интерактивным пособиям означает переход от линейной презентации учебного материала к многоуровневой. Компьютерные технологии (мультимедиа, базы данных и др.) позволяют в настоящее время ставить и решать задачи создания учебников нового типа – электронных учебников.

«Электронным учебником называется новое средство обучения на компьютерном диске, хранящем аудио-, видео-, текстовую и графическую информацию. Электронный учебник – это автоматическая обучающая система, включающая в себя дидактические, методические, информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний» [1, с. 15].

Электронные пособия по русскому языку как иностранному (далее РКИ), на наш взгляд, вовлекают иностранных учащихся в русскоязычную речевую деятельность, что предоставляет новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка.

Использование современных информационных технологий обучения предполагает поиск максимально удобных форм организации учебного процесса, эффективных методов подготовки студентов-иностранцев в области высшего профессионального образования.

Преподаватель русского языка как иностранного должен владеть таким умением, как способность отбирать необходимый теоретический и практический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных, психологических, национальных, индивидуальных и других особенностей студентов-иностранцев. Если на каждом занятии раскрывать перед студентами-иностранцами перспективу овладения определёнными знаниями и умениями, то

высока вероятность осознания и принятия цели, не ограничиваясь лишь формальным её сообщением. Как известно, всякая деятельность определяется целями. Отсутствие цели приводит к отсутствию интереса к изучению языка.

Следовательно, современные информационные технологии обучения могут не только разнообразить учебный процесс, но и интенсифицировать процесс обучения русскому языку как иностранному.

Очевидным остается факт, что в условиях стандартизации образования только информационные технологии гарантируют всемерное достижение результата и требуют от преподавателя такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой запланированный результат должен быть достигнут всеми студентами. В связи с этим перед методикой обучения русского языка как иностранного стоят такие непростые задачи, как:

- реализация современных технологий, разработанных на основе использования последних достижений психологии, информатики и теории управления познавательной деятельностью;
- интенсификация процесса обучения РКИ, а также совершенствование и модернизация уже существующих технологий.

Поэтому использование современных информационных технологий в образовании следует рассматривать не просто как использование компьютера и других электронных средств в обучении, а как новый подход к организации обучения РКИ, как перспективное направление в науке.

Как известно, у взрослого человека преобладает зрительная память. Психологами давно установлен такой факт: объем запоминаемой и усваиваемой информации многократно возрастает, если текстовая информация поддерживается изображением и звуковым сопровождением, что немаловажно в условиях кредитной системы обучения при индивидуальной подготовке студентов-иностранцев. Экспериментально установлено, что в памяти человека запечатлевается до 90 % того, что он делает, до 50 % того, что он видит, и только 10 % того, что он слышит. Доказано, что компьютерное обучение позволяет студенту усваивать за единицу времени в 13 раз больше учебных понятий, чем при слушании лекций в группах [4, с. 65]. Поэтому современные информационные технологии помогают создавать мотивирующую благоприятную среду в процессе занятия, хотя и ставят перед дидактикой и педагогикой ряд новых задач.

Наиболее подходящим примером электронных носителей, на наш взгляд, являются электронные учебно-методические пособия, использование которых ведет к пересмотру методов и форм обучения в высшей школе, к новому взгляду на процесс обучения иностранных граждан. В связи с этим большую роль играют современные качественные электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМП), в которых должны быть реализованы основные принципы и приемы интерактивных методик преподавания и инновационных технологий, учтены когнитивные стили усвоения материала и уровень языковой компетенции.

Таким образом, важно самостоятельно создавать новые электронные учебно-методические материалы с интеграцией печатного текста, с рисунками, звуком, видео.

ЭУМП имеет более высокую дидактическую эффективность по сравнению с печатным изданием, так как оно дополняет текстовую информацию аудиоинформацией, что улучшает усвоение и запоминание материала; позволяет студенту-иностранцу в процессе обучения проверить свои знания посредством тестирования.

Нам бы хотелось в данной статье выделить несколько видов ЭУМП. Первый – пособия по фонетике: описание артикуляций звуков, приемов их постановки и коррекции, объяснение вопросов ритмики, интонации входят в систему контрольно-повторительных заданий и тренировочных упражнений, согласованных с учебной программой практического курса РКИ. Следовательно, первичное закрепление и коррекция произносительных навыков проводятся преимущественно на материале слов, словосочетаний, предложений. Как известно, фонетические нарушения устраняются медленно, так как требуют большого количества разных по объему и содержанию упражнений. На наш взгляд, именно таким путем можно сформировать речевые навыки и умения.

Второй вид – лексико-грамматические пособия: задания по лексике, грамматике с комментариями, используемые для аудирования, наблюдения и запоминания наиболее типичных схем повседневного речевого общения.

Третий – пособия по контрольно-измерительным материалам: контрольные задания, сконструированные в мотивационном режиме, или разноуровневые задания с учетом диагностичности, алгоритмичности, корректируемости.

Заключительный вид – коммуникативные пособия: различные ситуации общения, представленные в виде полилогов и диалогов, предназначенных для запоминания и выработки автоматизма.

Применение данных ЭУМП в процессе проведения занятий, на наш взгляд, дает следующие преимущества: организуется самостоятельная работа студентов-иностранцев; используются возможности гипертекста; студенты-иностранцы работают в удобном для каждого режиме; развиваются навыки аудирования, что является немаловажным при обучении русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе.

По мнению некоторых исследователей, «... с возрастом значимость обратной связи снижается, кроме того, эта связь значительно важнее для студентов с заниженной самооценкой, чем уверенных в себе, а чрезмерно частая обратная связь отрицательно сказывается на учебной деятельности, поскольку нарушает оптимальный ритм работы студентов, особенно если выдается с задержкой на 30-40 секунд» [2, с. 64]. Общеизвестно, что задержка обратной связи на 30 секунд отрицательно сказывается на продуктивности учения.

Кроме того, обратная связь должна удовлетворять следующим требованиям:

- сообщение об ошибочном решении в форме, не унижающей достоинство студента, должно даваться немедленно или по окончании выполнения задания;
- студент должен знать, в чем состоит его ошибка, разъяснения следует давать в форме, соответствующей возрастным возможностям и уровню подготовки студента;
- не следует подкреплять похвалой каждый правильный ответ;
- студент должен иметь возможность сравнить свой неправильный ответ с правильным;
- не следует подкреплять неправильные ответы [3, с. 61].

Следует отметить также, что использование информационных технологий позволяет легко использовать изученный материал в процессе реальной коммуникации, перераспределить учебный материал с учетом текущих и конечных целей обучения РКИ.

Использование информационных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному дало немало преимуществ в сравнении с традиционными:

- формируются лексико-грамматические навыки чтения и аудирования;
- при обучении фонетике используется прием визуализации и произношения;
- формируются навыки установления звуко-буквенных соответствий;
- расширяются потенциальный и пассивный словари обучаемых;
- используются услуги автоматического словаря;
- формируется умение самостоятельно преодолевать языковые трудности;
- повышается мотивация студентов и активизация их речемыслительной деятельности;
- происходит многократное возвращение к заданиям.

Так, например, при аудировании каждый студент-иностранец получает возможность слышать русскую речь, при обучении говорению он может произносить речевые образцы, отдельные высказывания, скороговорки в микрофон, при отработке грамматических явлений может выполнять грамматические упражнения, добиваясь правильных ответов и получая при этом своевременную обратную связь.

Внедрение современных информационных технологий именно на начальном этапе обучения дает корректные результаты, так как алгоритмы, используемые в обучающих компьютерных программах по РКИ для начального этапа, допускают вариативность ответов не только на уровне слова, но и на уровне высказывания.

Целенаправленная реализация современных информационных технологий в практике обучения РКИ является одним из основных путей оптимизации учебного процесса, с помощью которого могут быть реализованы практические и общеобразовательные цели обучения.

Применение цифровых технологий обучения русскому языку значительно расширяет возможности представления и подачи учебной информации, повышает мотивацию к обучению, улучшает понимание и освоение изучаемого материала, способствует, по нашему мнению, наглядному, полному и глубокому раскрытию темы, экономии учебного времени.

Кроме того, правильный выбор необходимых современных информационных технологий в обучении русскому языку студентов-иностранцев позволяет повысить эффективность учебного процесса, уровень их подготовки, систематизировать знания, снизить временные затраты и индивидуализировать обучение.

В заключение стоит отметить, что в обучении РКИ не существует универсального метода, так как эффективность того или иного метода, современного или традиционного, всегда зависит от целей и условий обучения, от категории обучающихся, от степени мотивации и от многих других факторов.

Во всех предлагаемых современных технологиях есть много ценных рекомендаций, которые, безусловно, необходимо учитывать при организации обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Карпова А. К. Электронный учебник В. А. Карпова «Russian» как современный учебник РКИ. [Электронный ресурс] – http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/100381/1/Карпова.

2. Методологические правила конструирования компьютерных педагогических тестов / В.В. Васильев [и др.]. – М., 2000. – 64 с.

3. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учеб.-метод. пособие. – М., 2004. – 96 с.

4. Шауханов А. Информационные технологии // Менеджмент в образовании. – М., 2004. – № 4. – 65 с.

И.Е.Хантурова

Москва, Российский университет транспорта

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

На современном этапе социально-экономического развития общества роль языка как носителя традиционных моральных, нравственных

ценностей народа вступает в противоречие с концепцией глобальной картины мира. Отражая этническую модель народа-носителя языка, язык в данном формате становится коммуникативным инструментом для передачи не столько речевого навыка, сколько культурного кода носителя языка, а, следовательно, его менталитета, модели поведения в обществе. Исходя из данной концепции, можно отчетливо обозначить место русского языка в системе духовных ценностей народа и обозначить его как сложившуюся в течение длительного периода этническую составляющую, отражающую языковую картину мира на основе национальных традиций и верований. Каждый язык имеет свою историю развития, тесно связанную с исторической памятью народа – носителя языка. Именно в этой функциональной языковой особенности и скрывается основная сложность изучения чужого языка, а значит и преподавания русского языка как неродного. Тонкие грани традиционной морали, закодированные в буквенных символах и языковых единицах разного уровня, становятся доступными только при изучении культурно-исторического прошлого народа. Без передачи культурного кода, язык как инструмент межкультурного обмена перестает выполнять свою главную функцию – сохранение исторической памяти нации. В этом аспекте и стоит строить обучающие методики, в основе которых должно быть заложено контекстное осмысление языка как средства общения, с одной стороны, и как инструмента межкультурного взаимодействия – с другой.

В самом начале коммуникации, на этапе знакомства, речевой этикет предусматривает устойчивое выражение типа: «*Меня зовут Ирина*». Для русского языка подобная фраза шаблонна. Однако достаточно сложно похожую синтаксическую конструкцию объяснить англичанину, в сознании которого устоявшаяся речевая модель «*I am..*»? «Меня зовут…?» Кто? Зачем? Куда? Подобные вопросы возникают в голове у иностранного студента, владеющего грамматикой английского языка. Ему понятно выражение «Я – есть…». Если более детально рассмотреть лексико-семантическое поле русского языка, то трудности в изучении дисциплины связаны не столько с синтетической особенностью формообразования слов, с системой флексий, отличающий русский язык от аналитических языков (английский, французский, испанский). Носителю аналитического языка, который привык к родному формообразованию на уровне грамматической категории числа, лексем *cat* and *dog*, которые в английском языке имеют синтетическое формообразование грамматического значения множественности – cats, dogs , сложно объяснить на уровне морфологии, что в русском языке есть несколько лексем, обозначающих английские слова *cat and dog*. Как объяснить иностранному студенту, что в русском языке есть *кот, кошка, собака, кобель, пес, собака-девочка, собака-мальчик*, и этот список можно продолжить, а у каждой лексемы есть синтетическая грамматическая парадигма.

Главная трудность в изучении русского языка как иностранного связана не с грамматикой, а с пониманием значения русского слова. Именно на языковом уровне лексики, с точки зрения лексико-семантического поля, научить иностранного слушателя оперировать такими языковыми понятиями, как *фразеология русского языка, синонимия, омонимия, паронимия и парономазия, полисемия* – дело невыполнимое. В этой связи межкультурное пространство может служить связующим звеном, помогающим студенту, найти правильное понимание и смыслоразличительные языковые единицы. Только в контексте с культурной составляющей, на примере национальных праздников, песен, стихов, народного творчества можно подобрать ключ к сложному процессу овладения русским языком как иностранным.

Россия – это открытое государство с многовековой культурой и историей, а развитая экономическая и образовательная сферы делают страну еще и интересной для иностранных студентов и специалистов. В этих условиях освоение русским языком как новым, оказывается средством, способным «преобразовать» наших новых соотечественников в органичную часть многонационального российского общества. Т.М. Балыхина считает, что именно изучение русского языка как нового неродного способно в условиях ситуационного билингвизма сформировать уважительное сознание к русской культуре и исторической памяти через погружение в языковое пространство русского языка [1, с. 3,170].

Проблематикой изучения русского языка как неродного в разное время занимались российские исследователи А.А. Леонтьев, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, А.А. Миролюбов, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, О.Я. Гойфман, Л.А. Вербицкая, И.И. Халеева, Н.И. Гез и другие известные ученые. Именно они заложили прочный фундамент методологической языковой базы в освоении предмета. Преподаватели Российской академии транспорта имеют опыт работы с иностранными студентами. Методики, разработанные учеными, в настоящий момент находятся на этапе исследования.

Экспериментальной площадкой для внедрения инновационных технологий являются группы с большим количеством иностранных студентов. Первый этап – тестирование, для определения опорных знаний и соответствующего аттестационного уровня слушателя. Цель программы: научить иностранного студента полноценным коммуникациям в образовательной среде, используя метод погружения в языковое пространство через реальную ситуацию, имитирующую одно из народных традиционных понятий. Например, имитация русского народного праздника «Масленица». Изучение лексики, происходит в контексте с реальной жизненной ситуацией, вспоминая которую, студент подсознательно находит нужную ему лексему и воспроизводит ее в любой другой реальной жизненной ситуации. На этапе погружения в атмосферу народного праздника студент снимает психологический барьер, он ощущает себя полноценным участником дейст-

вия, а значит субъектом и главным персонажем, который решает задачи, поставленные преподавателем, не как сторонний наблюдатель, иностранец, а как активный персонаж действия. Научиться думать на неродном языке, принимать решения с учетом ситуации – все это значительно упрощает процесс изучения русского языка как иностранного.

Лексический подход базируется на приоритетной роли лексики. Основное внимание при этом обращается на овладение лексикой во всем ее многообразии и сочетаемости, на формирование речевых навыков словоупотребления и коммуникации. Во время погружения в реальную ситуацию студент отрабатывает навыки говорения, аудирования, его словарный запас обогащается новыми лексическими единицами, которые закрепляются в процессе коммуникации. Л.С. Выготский в своей теории речевой деятельности представил методику обучения иностранному языку как сложную систему овладения нормами и правилами чужого языка с дальнейшим употреблением нормированной лексики в речевой практике, причем автор уделяет место ошибкам, которые неизбежно возникают в процессе овладения этой практикой [2].

Лексическая ошибка в тексте может возникнуть при неправильном употреблении полисемии. В русском языке много слов, имеющих более одного значения, причем значения этих слов имеют общее родовое понятие, оно употребляется в прямом значении, тогда как именно перенос наименования и создает трудности перевода данной группы слов. Общеупотребительная лексема «*ключ*» может обозначать более десяти понятий. Прямое значение слова, согласно словарю Ожегова, – это «металлический стержень с особой комбинацией вырезов для отпирания и запирания замка» [3, с. 672]. Нам известен *ключ от шифра, гаечный ключ, ключ-родник* и т.д. Путаницу вызывает и употребление омонимичных слов, неправильный выбор синонима, смешение паронимов, нарушение лексической сочетаемости, неправильный выбор контрастного слова (антонима). Не допустить лексическую ошибку может действие, которое характеризуется целостностью, отсутствием поэлементного сознания, в русском языке такое действие принято называть навыком. Т.М. Балыхина определяет навык как автоматизированное действие с языковым материалом в процессе рецептивной или продуктивной деятельности. Ученый отмечает, что сформированный навык обладает такими совокупными качествами как быстрота, бессознательность, безошибочность, прочность, гибкость. Совершенствование навыка является важным условием формирования речевого умения, которое исследователь рассматривает, как способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач [1, с.162]. Метод активного погружения в ситуацию реального события помогает решать многие задачи, связанные с немотивированным нарушением лексической нормы. А говорение и аудирование, как связанные между собой элементы процесса обучения, способны на практике отработать нормативность в языке.

Современная образовательная система в оценке уровня владения русским языком обозначила особый научно-методический подход – понятие коммуникативной компетенции, или способности средствами изучаемого языка осуществлять языковую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. Коммуникативная компетенция может быть представлена компонентами, которые позволили бы реализовать в полной мере основные цели и задачи, поставленные перед наукой. Это такие компоненты, как:

владение знаниями о системе языка, о нормах русского языка;

умение пользоваться словарями и справочниками при употреблении языковых единиц;

умение понимать иностранную речь в устной форме;

способность выражать свою точку зрения на происходящие события, жизненные ситуации;

продуцирование устных и письменных высказываний в соответствии с нормами построения синтаксических единиц: предложения, сложного синтаксического целого, текста;

способность к поддержанию устойчивого интереса к изучению литературного наследия;

проявление познавательной активности с целью понимания национально-культурных, социальных, поведенческих особенностей носителей языка, в том числе обычаев, этикета, социальных стереотипов, культурных традиций, истории в рамках построения профессиональных и личностных коммуникаций;

желание вступать в речевые коммуникации в повседневной жизни, ориентироваться в ситуации общения и строить высказывания в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и ситуации.

Комплекс умений, позволяющих иностранному студенту свободно участвовать в процессе общения, хорошо изучен А.Н. Щукиным. Ученый, анализируя условия коммуникативной компетенции, предлагает комплекс умений для успешной реализации коммуникативной задачи [4, с.123]. Таким образом, ключевым фактором методики преподавания русского языка как иностранного должна стать компетенция: способен применять современные коммуникативные технологии, также и на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия. Именно эту задачу и реализуют преподаватели кафедры иностранного языка Российской академии транспорта в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Уч. пособие. – 2-е изд., испр. – М.:РУДН, 2011. – 188 с.

2. Выготский Л.С. Развитие высших психологических функций. – М.: Изд-во АПН РФ, 1960. – 500 с.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка В.В.Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М., 2003

О.В. Хрипункова
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ)

Применение аудиовизуальных средств, которые представляют собой «наглядные учебные пособия», «предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации» [1, с.22], становится сегодня одним из наиболее эффективных источников активизации процесса преподавания русского языка как иностранного и совершенствования умений учащихся в различных видах речевой деятельности.

Это обусловлено тем, что на нынешнем этапе развития общества, когда идет активный процесс глобализации и бурное развитие информационных технологий, основную часть информации об окружающей действительности современный человек получает именно посредством аудиовизуального восприятия, поэтому различные видеоматериалы являются одним из самых интересных и полезных ресурсов при обучении русскому как иностранному.

Использование на занятиях видеоматериалов позволяет одновременно задействовать такие виды речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений и письменных заданий).

Вместе с тем просмотр фильмов и мультфильмов помогает сформировать у учащихся определенную социокультурную компетенцию, в результате чего процесс овладения языком протекает одновременно с процессом постижения иноязычной культуры.

При соприкосновении с происходящим на экране у учащихся появляется возможность глубже погрузиться в языковую среду – совокупность вербальных и невербальных условий, которые отражают быт, историю, культуру и традиции носителей языка [2, с. 220-221]. Видеоматериалы содержат познавательную информацию, которая помогает понять, как используется язык на различных уровнях [4, с. 63].

Кроме того, при просмотре видеоматериала у учащихся возникает эмпатия по отношению к ситуациям и переживаниям героев, показанным в

видео, что пробуждает интерес и повышает мотивацию к изучению языка, так как, согласно современному исследователю О.П. Быковой, «чтобы заинтересовать студента <…> обучение должно идти не от языка к культуре, а, наоборот, от культуры к языку. Культура и есть тот крюк, на который они цепляются своим любопытством» [3, с. 472].

Таким образом, можно отметить следующие неоспоримые преимущества использования видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному:

– видеоматериалы представляют собой неисчерпаемый источник возможностей обучения аудированию звучащей живой речи носителей языка;

– они являются образцом использования различных функциональных стилей современного языка и тем самым формируют лингвокультурную и социокультурную компетенцию учащихся;

– использование художественных фильмов, видеороликов и мультфильмов вызывает эмоциональный отклик учащихся;

– при просмотре видеоматериалов учащиеся могут познакомиться с различными именами, фразеологизмами, идиомами и разговорными клише, употребление которых в соответствующем ситуативном контексте помогает их лучшему пониманию и запоминанию [6, с. 218].

Применение видеоматериалов является эффективным средством обучения русскому языку как иностранному на всех этапах его изучения и в группе учащихся любого уровня владения языком. Видеоряд, как правило, воспринимается учащимися легче, так как вербальный компонент сопровождается невербальным, что обеспечивает более естественное усвоение материала, а интересный сюжет и эмоциональная вовлеченность повышают мотивацию учащихся, делают занятия более разнообразными и менее утомительными.

Особого внимания заслуживает проблема выбора видеоматериалов. Демонстрируемые на занятиях фильмы и мультфильмы должны быть ориентированы на уровень языковой подготовленности иностранных учащихся, отвечать их запросам и интересам, соответствовать целям, поставленным преподавателем.

Например, на начальном этапе целесообразным представляется предварительно познакомить учащихся с сюжетом видеофильма, используя для этого адаптированный текст.

Предложенная в данной статье методическая разработка основана на коротком мультфильме «Притча о милосердии» [7], предназначенном для просмотра в период овладения учащимися элементарным уровнем (А1).

Перед просмотром мультфильма студентам предлагается к прочтению адаптированный текст притчи «Странник и пожар» [8].

До прочтения текста студенты выполняют следующие предтекстовые задания:

1. ***Прочитайте и переведите слова:*** *милостыня, нищий, обратиться, однажды, погорелец, полезный, скупой, странник, щедрый.*

2. ***Составьте предложения с этими словами.***

После знакомства с новой лексикой, студенты читают текст и выполняют лексико-грамматические задания к тексту:

1. ***Определите род, число и падеж выделенных в тексте существительных.***

2. ***Подберите антонимы к следующим словам:*** *много, несчастье, нищий, полезный, рваный, сильный, скупой, старый, хороший, щедрый.*

3. ***Подберите синонимы к следующим словам:*** *несчастье, нищий, скупой, старый.*

Затем их вниманию предлагается просмотр мультфильма.

После просмотра преподаватель предлагает студентам подумать над тем, как бы они назвали прочитанный текст и просмотренный мультфильм.

Также возможен вариант просмотра мультфильма без последнего эпизода. В данном случае преподаватель предлагает студентам предложить свою версию окончания мультфильма. Затем студенты смотрят последний эпизод и выясняют, правильными ли были их догадки.

После просмотра мультфильма студенты отвечают на вопросы преподавателя:

1. *Зачем странник пришёл в деревню?*
2. *Что отдала страннику скупая женщина?*
3. *Что отдала ему щедрая женщина?*
4. *Какое несчастье произошло в деревне?*
5. *Что получили женщины от странника, когда он вернулся?*

Далее следует тест на понимание сюжета текста и мультфильма, и закрепляется новый лексический материал.

Выберите правильный вариант ответа:

1. Однажды в деревню пришёл…

А) *старик*
Б) *путешественник*
В) *странник*
Г) *юноша*

2. Скупая женщина отдала нищему…

А) *скатерть*
Б) покрывало
В) *мешок*
Г) *платок*

3. Какое несчастье случилось в деревне?

А) *пожар*
Б) *ураган*
В) *наводнение*
Г) *землетрясение*

4. Нищий просил в деревне…

А) *милостыни*
Б) *милостыней*
В) *милостыню*
Г) *о милостыни*

5. Однажды нищий…в деревню.

А) *отошёл*
Б) *пришёл*
В) *обошёл*
Г) *подошёл*

6. Нищий вернул…всё, что получил от них.

А) *погорельцем*
Б) *погорельцу*
В) *погорельцам*
Г) *погорельцами*

Для развития навыков диалогической речи преподаватель предлагает студентам составить диалоги: *странник/щедрая женщина* и *странник/скупая женщина*.

В качестве домашнего задания студентам предлагается написать развернутый ответ на вопрос: *Как вы думаете, какова главная идея этой притчи?*

Таким образом, использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному является эффективным средством обучения, способствует формированию у учащихся грамматических навыков, развитию монологической и диалогической речи, развивает творческие способности студентов и облегчает их адаптацию иностранных на начальном этапе обучения РКИ [5].

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андерсян И.М. Практический курс методики преподавания иностранных языков. – Минск, 2009. – 288 с.

3. Быкова О.П. К вопросу о принципиальных различиях в преподавании РКИ в российских и зарубежных учебных заведениях // I Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. «Русский язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом»: Труды и материалы. – М., 2010. – С. 470-480.

4. Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе. Материалы республиканской конференции. – Минск, 1995. – С. 61-74.

5. Набоких Е.М. Использование мультфильмов на начальном этапе обучения (уровень А1) // Молодой ученый. – 2017. – № 48. – С. 328-330. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/archive/182/46923/ (дата обращения: 24.11.2019).

6. Новикова В.В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. – 2013. – № 1. – С. 216-222.

7. Притча о милосердии / Видеоканал Сестра Таланта. – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=CrWidjvGfHI (дата обращения 20.11.2019).

8. Странник и пожар / Блог, посвященный притчам. [Электронный ресурс]. – URL: https://elims.org.ua/pritchi/ (дата обращения 21.11.2019).

Хуонг Тхи Тху Чанг
Ханой, Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете

ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК ОСОБЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Обучение иностранному языку предполагает не только освоение лексики и грамматики, но и знакомство с особенностями культуры и традиций страны изучаемого языка.

Работая с аутентичным материалом, например, слушая русское радио, смотря русские телепередачи, художественные фильмы или любительские видеоролики, учащиеся не только узнают новую лексику и грамматику, но и слышат речь носителей языка [3, с. 115-123].

Можно сказать, что газеты, видео- и радиоматериалы играют большую роль в обучении иностранным языкам, в том числе русскому. Использование таких видов материала улучшает качество обучения и усвоения материала, делает урок увлекательней, динамичней и информативней [1, с. 2].

Одним из лучших наших помощников на уроках русского языка являются видеозаписи.

Процесс работы с видеоматериалами разбивается на 4 этапа [2, с. 190].

I. Подготовительный этап.

II. Восприятие видеоматериала.

III. Контроль понимания основного содержания.

IV. Развитие речевых навыков.

На каждом этапе есть ряд задач, выполнением которых и определяется эффективность всего процесса.

I. *Подготовительный этап*.

Цели этапа:

1. Прогнозирование того, о чем пойдет речь в видеоматериале: по заголовку, ключевым словам или фразам, наводящим вопросам.

2. Знакомство студентов с новой лексикой и именами собственными, которые встретятся в фильме и которые необходимы для понимания видеоматериала.

II. *Восприятие видеоматериала.*

Цель этапа – снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей, выполнение заданий на развитие языковой компетенции. Обучаемые могут также делать записи к тексту видеоматериала.

III. *Контроль понимания основного содержания*

Цель этапа: развивать языковую, речевую или социокультурную компетенции учащихся с учетом реальных возможностей иноязычного общения.

В данном этапе даем следующие типы упражнений:

- ответы на вопросы по содержанию видеоматериала;
- выбор правильного варианта ответов;
- завершение предложения;
- исправление ошибок;
- восстановление хронологической цепочки событий;
- соотнесение слов и их синонимов;
- заполнение таблиц;
- объяснение значения слов или фраз;
- определение принадлежности реплик тем или иным героям;
- характеристика главных действующих персонажей;
- описание внешности героев, костюмов, событий;
- деление видеоматериала на фрагменты и наименование каждой части.

IV. *Развитие речевых навыков*.

Цель этапа: развивать навыки устной или письменной речи.

Это заключительный этап работы, поэтому сюда можно отнести следующие упражнения: упражнения на высказывание собственного мнения и выражение оценки фильма и его героев, написание краткого резюме, пересказ сюжета фильма, рассказ от имени действующих героев, история-продолжение фильма, высказывание основной идеи, проблемы фильма, характеристика его героев, ролевая игра.

Предлагаем разработку урока-просмотра видеоролика «В магазине».

Тема урока: Речевая ситуация «В магазине».

Работа с видеоматериалом.

Цель урока: развитие и закрепление речевых навыков в ситуации «В магазине».

Задачи урока:
– изучение новых слов;
– изучение грамматических конструкций;
Методы: объяснение, демонстрация видеосюжета.
Средства для студентов: видео.
Средства для учителя: конспект урока, видео.
Оборудование: компьютер, экран.
Место проведения: ИИН при ХГУ.
Участники: вьетнамские студенты 1 курса.
План урока:
1. Организационная работа.
2. Речевая разминка.
3. Просмотр видео.
4. Выполнение заданий и составление диалогов.
5. Подведение итогов.
Ход урока:
1. *Организационная работа.*
Преподаватель приветствует и проверяет готовность студентов к занятию.
2. *Речевая разминка.*
Скажите, куда вы пойдете, если вы хотите купить продукты?
Завтра будет день рождения вашей мамы. Вы хотите купить ей новое пальто. Куда вы пойдете?
Преподаватель знакомит студентов с новой лексикой и конструкциями.
продуктовый – прил. от сущ. продукт
бакалея - некоторые (сухие) продовольственные товары (чай, кофе, мука, крупа, пряности и т.п.).
платить – заплатить
- Сколько с меня? - С вас 100 рублей.
- Дайте, пожалуйста, (полкило колбасы). - Вот, пожалуйста.
- Вот ваш чек и сдача. - Спасибо.
- Где можно купить ... (мясо)? - Мясо можно купить в ... (продуктовом магазине).
3. *Просмотр видео* «В магазине»: Приступаем к просмотру видео. Будьте внимательны, после просмотра нас ждут задания.
Сначала студенты смотрят видео без звука.
4. *Выполнение заданий и составление диалогов*.
Как вы думаете, что хочет купить наш главный герой?
Посмотрите видео со звуком ещё раз.
Просмотр материала можно начать с подобных заданий.
Задание 1. Посмотрите новые слова и выражения в словаре.

Б) Покупать – купить, сколько с меня?, примерочная, сколько с меня?, оплатить наличными, *кому*? / (не)подходит / *что*?
Составтьте предложение с этими словами.
Задание 2. Прослушайте диалог 1 еще раз и выберите правильный вариант ответа.
1. В каком магазине проходит разговор?
А. в кондитерском магазине Б. в газетном киоске
В. в магазине одежды Г. в продуктовом магазине
2. «Российский сыр» – ..... .
А. вкусный, жирный Б. нежирный, свежий
В. вкусный, дорогой Г. жирный, свежий
3. Женщина купила..... сыра.
А. 200 граммов Б. 400 граммов
В. 300 граммов Г. полкило
4. Рис можно купить в..... .
А. отделе бакалея Б. ювелирном отделе
В. кондитерском отделе Г. отделе молочных продуктов
5. Сколько женщина должна заплатить?
А. 384 рубля Б. 382 рубля
В. 284 рубля Г. 282 рубля
Задание 3. *Прослушайте диалог* 2 *еще раз и ответьте на вопросы.*
1. Что хотела купить Лена?
2. Куда она пошла после занятий?
3. Какое пальто она выбрала?
4. Сколько стоит черное пальто?
5. Это пальто подошло Лене?
6. Почему она взяла синее пальто?
Задание 4. Составьте диалоги
А. В продуктовом магазине
Б. В магазине «Одежда»
Преподаватель делит студентов на несколько групп и дает каждой группе ситуацию и коммуникативную задачу. Каждая группа готовит варианты решения коммуникативной задачи в своей ситуации, составляя диалоги.
5. *Подведение итогов*.
Итак, с помощью видеоматериалов студенты знакомятся с русской жизнью, создают искусственную иноязычную среду.
– Студенты могут понимать русскую речь на слух, совершенствовать навыки говорения и аудирования.
– Смотря видео, студенты слышат разные живые голоса – мужские, женские, детские. Кроме этого, они могут понять настроение героев, их характер через мимику и жесты.

– Видеоматериалы максимально приближают к реальной жизни и вызывают у студентов большой интерес.

– Видеоматериалы представляют культуру, особенности быта, национальный характер народа изучаемого языка. Учащиеся совершают видеопутешествие по России, знакомятся с русской природой, русскими городами, получают возможность увидеть, как живут люди в этой стране.

– Видеофильмы также развивают у учащихся умение выражать свои мысли словами о том, что увидели.

Таким образом, работа над видеоматериалом на уроках русского языка помогает формированию грамматических навыков, развитию диалогической речи, творческих способностей студентов, облегчает их адаптацию на начальном этапе обучения русскому языку.

Литература

1. Дзюбко А. А. Использование средств массовой информации на уроках английского языка. – Черновцы.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / [Отв. ред. М.К. Колкова]. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.

Е.Л. Черникова, А.А. Форопонова
Курск, Курский государственный университет

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ» ИНОСТРАННЫМ ГРАЖДАНАМ (на примере настольной игры «Русская шкатулка»)

В настоящее время при обучении иностранным языкам все большую популярность приобретают нестандартные методы, направленные на повышение эффективности образовательного процесса, мотивации и интереса учащихся к изучаемому предмету. К таким методам относятся настольные игры.

На сегодняшний день в методической литературе существует большое количество различных классификаций учебных игр в зависимости от критерия, по которому они строятся, а именно: временные рамки игры, форма ее проведения, цели, достигаемые по окончании игры, количество участников, уровень их подготовки и активности на занятии и т.д.

Е.И.Пассов, З.П. Трофимова и другие методисты подчеркивают, что все игры должны соответствовать ряду определенных требований, предъявляемых к ним:

– игра является элементом образовательного процесса;
– применение игр на занятии обуславливается темой и целью обучения;
– игра соответствует целям и задачам преподавателя;
– игра соответствует уровню языковой подготовки обучающихся;
– игра направлена на определенный результат;
– игра адаптирована к контингенту иностранных слушателей;
– игра комбинируется с другими видами учебной деятельности [1, с. 12-13].

Каждая игра содержит в себе 4 этапа: подготовка к проведению игры (формулирование цели, подготовка сценария, распределение ролей и т.д.), объяснение правил и условий игры, проведение самой игры и заключительный этап – рефлексия (подведение итогов игры и анализ ее результатов). Соблюдение всех этапов является одним из главных условий использования игровых технологий в образовательном процессе.

Согласно Д.Б. Эльконину игра является эффективным и универсальным средством повышения мотивации к учебному процессу (и в нашем случае – к овладению иностранным языком) благодаря тому, что она является:

– средством развития мотивационно-потребностной сферы;
– средством развития произвольного поведения;
– средством развития умственных действий;
– средство познания [4, с. 135].

Учебные игры, применяемые на уроках русского языка как иностранного, разделяют на аспектные (языковые) и речевые (коммуникативные). К первой группе относятся грамматические, лексические, синтаксические, стилистические и фонетические игры. Такие игры нацелены на активизацию деятельности учащихся на занятии. Вторая группа направлена на развитие умений во всех видах речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо и чтение [3, с. 391].

Разработанная нами игра «Русская шкатулка» предназначена для использования на занятиях по страноведению России на подготовительном отделении и относится к аспектным лексическим играм. Данная игра дает возможность проверить степень овладения лексическими единицами, а также закрепить пройденный страноведческий материал. Она построена по принципу настольной игры «Alias» («Скажи иначе») и адаптирована к уровню знаний и языковым возможностям инокоммуникантов.

Игра «Русская шкатулка» может быть использована как в рамках текущего, так и промежуточного контроля. В связи с чем было создано два комплекта карточек:

1) тематические карточки («Города», «Русская кухня», «История России», «Праздники», «Известные места», «Народное творчество и промыслы», «География России», «Приметы и суеверия» и т.д.);

Целью использования данного варианта игры как вида текущего контроля является проверка и закрепление лексического минимума и страноведческих реалий после каждой изученной темы. Данный комплект представлен 40 карточками по 9 темам (см. рис. 1).

Рисунок 1.Тематические карточки «Русская шкатулка» по теме «География России».

Кроме карточек по основным 9 разделам был также создан набор по теме «Русская литература» – 10 карточек (см. рис. 2). Ввиду того, что дисциплина «Русская литература» изучается только слушателями гуманитарного профиля, карточки по этой теме являются дополнительными. В связи с этим тема «Литература» отсутствует в наборе смешанных карточек.

Рисунок 2. Тематические карточки «Русская шкатулка» по теме «Литература».

2) смешанные карточки

Данный вариант игры может быть использован как вид промежуточного контроля, в ходе которого преподаватель в игровой форме может проверить знания слушателей не по отдельным темам, а по всему курсу «Страноведение России» (см. рис. 3).

Рисунок 3. Смешанные карточки «Русская шкатулка».

Описание игры.

Независимо от количества студентов в группах, сформированных по разным направлениям подготовки (экономическому, инженерно-техническому, гуманитарному, естественнонаучному), слушатели делятся на две команды. В каждой команде должно быть приблизительно равное количество игроков. В одной карточке представлено 5 слов. Исходя из общего количества карточек по той или иной теме (от 2 до 6) игра проходит в один, два или три раунда в рамках текущего контроля. Таким образом, в каждой команде может быть выбрано от одного до трех ведущих, которые поочередно должны объяснять имеющиеся слова остальным игрокам своей команды.

В рамках промежуточного контроля количество карточек, которое необходимо объяснить каждой команде, составляет 20 штук. Следовательно, здесь уже у каждого участника команды появляется возможность попробовать себя в роли ведущего. Оптимальное время, необходимое для объяснения одной карточки – 3 минуты. Но в зависимости от уровня подготовки группы данное время может варьироваться (очевидно, что в более сильных группах объяснение слов занимает меньше времени).

В ходе объяснения слов ведущий не может использовать родной язык (китайский, туркменский, испанский, французский и т.д.) или английский язык, которым на том или ином уровне владеет большинство слушателей. Также запрещено указывать на предметы-подсказки, употреблять однокоренные слова и участвовать в отгадывании слов команды противника. Если у ведущего возникают трудности с объяснением какого-

либо слова, то он может пропустить его или вернуться к нему позже. Победителем является команда, угадавшая наибольшее количество слов. За нарушение правил игры и неугаданные или необъясненные слова снимаются баллы (один балл за каждое нарушение). Победившая команда получает «отлично» за работу на занятии.

Преимущества данной игры заключаются в следующем:

1. *Сплочение группы.*

Несомненно, что для иностранных граждан, оказавшихся в незнакомой стране без общения и поддержки со стороны семьи и друзей, учебная группа становится второй семьей. Данная игра способствует укреплению командного духа слушателей.

2. *Закрепление страноведческого материала.*

У иностранных слушателей есть возможность еще раз в игровой форме повторить пройденный материал: понятия, явления, личности.

3. *Формирование навыка объяснения.*

В данном варианте игры упор делается не на использование синонимов и антонимов, а на толкование понятий. На наш взгляд, развитие данного навыка значительно облегчит дальнейшее обучение иностранных студентов на факультете, где им часто приходится сталкиваться с определениями.

4. *Благоприятный психологический климат.*

Игра «Русская шкатулка» направлена на преодоление психологического барьера у учащихся. Преподаватель, выполняющий в ходе игры функции тьютора, создает дружескую атмосферу, благодаря чему игроки не бояться делать ошибки.

5. *Повышение мотивации к учебному процессу.*

Во время игры происходит разрядка учебной атмосферы и смена деятельности, что способствует повышению интереса иностранных слушателей к изучаемой дисциплине и снятию эмоционального перенапряжения.

6. *Вариативность:*

В зависимости от изученной темы, степени подготовки иностранных граждан можно увеличивать или уменьшать время, отведенное на данную игру. Также может варьироваться количество человек: использование игры возможно как в маленьких (необходимый минимум для проведения игры – два человека), так и в больших группах. Наряду с этим, можно выбирать вид карточек – в зависимости от цели можно использовать тот или иной набор: тематический или смешанный [2, с. 442-444].

Авторами статьи были также проанализированы возможные риски использования данной игры, среди которых можно выделить возникновение у иностранных слушателей своего ассоциативного фона с тем или иным изучаемым объектом или понятием ввиду национально-культурных особенностей родной страны обучающихся. Однако данный риск минимален в связи с тем, что преподаватель изначально дает однозначное толкование изучаемых реалий.

Литература

1. Аль-Момани Е.А. Лексическая игра как способ обучения русскому языку как иностранному / Е.А. Аль-Момани // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) #7(64). – М., 2019. – С. 12-14.

2. Скорик Е.А. Адаптация настольной игры «Alias» для занятий по русскому языку как иностранному / Скорик Е.А. // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан (16–18 мая 2016 г., г. Москва): Материалы всероссийской науч.-практ. конф. Сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М., 2016. – 584 с.: ил. С. 439-445

3. Тихоненко Е.В. Игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному: методический аспект / Е.В. Тихоненко // Технология обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития (21–22 ноября 2017 г., г. Минск): Материалы XIX Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2017. – 589 с. С. 390-393

4. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному / О.В. Чернышенко // Казанский педагогический журнал. – Казань, 2016. – № 6 (119). – С. 135-139.

Е.И. Шванченко

Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

По мнению социологов, интенсификация информационных потоков в современном обществе неизбежно приводит к активизации социально-экономических процессов и увеличению производительных сил. Поскольку основным носителем информации является язык, компетентное его использование служит непременным условием общественного прогресса**.** *Речевая коммуникация* оказывается важнейшим технологическим фактором в жизни общества, поэтому владение устной и письменной речью становится существенным признаком деловой квалификации специалиста, обязательным условием его профессиональной подготовки.

Во время обучения иностранных военнослужащих (ИВС) в Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского у них в первую очередь формируется коммуникативная компетенция, т.е. они изучают русский язык как язык, на котором ведётся обучение в рос-

сийском вузе, и как язык их специальности. Основной целью, которую преследуют преподаватели русского языка, работающие с ИВС, является обучение эффективному профессиональному общению, навыкам и умениям рационального речевого поведения.

В процессе обучения профессиональному общению на русском языке у иностранцев формируется не только лингвистическая (языковая), но и социокультурная (общекультурная) компетенция. *Социокультурная компетенция* подразумевает знание обучающимися национальных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользования такими знаниями в процессе общения. У иностранцев формируется уважительное и ответственное отношение к государственному языку Российской Федерации как фундаменту национальной культуры.

В процессе обучения преподаватель русского языка представляет образец языковой культуры, речевого поведения. Более того любой преподаватель, работая в иностранной аудитории, должен заботиться не только об информации, которую он доводит до сведения обучающихся, её актуальности, научном уровне, об использовании эффективных методических приёмов, но и о качестве своей речи. «Важно помнить, что знание родного языка и его возможностей, правильное употребление речевых средств – обязанность каждого гражданина», – отмечает профессор Л.А. Введенская [1, с. 4]. Об этом в своё время писал ещё Цицерон. Уместно также вспомнить и слова известного русского философа И.А. Ильина: «Не любить его (язык – авт.), не блюсти его – значит не любить и не блюсти нашу Родину».

При подготовке к любому учебному занятию преподаватель, работающий с иностранными военнослужащими, должен не только минимизировать материал лекции, практического занятии, но и подготовить его с точки зрения языковой презентации. Речь преподавателя должна соответствовать нормам современного русского литературного языка и коммуникативным качествам хорошей речи: точности, уместности, логичности, чистоте, богатству и выразительности. С учётом конкретной ситуации, поставленных учебных целей и задач коммуникативные качества речи оказывают наилучшее воздействие на адресата.

Остановимся подробнее на перечисленных качествах хорошей речи. «*Точность речи* – строгое соответствие слов обозначаемым предметам, явлениям действительности» [1, с. 89] – это умение говорящего чётко и ясно выражать свои мысли. Чтобы речь была точной, необходимо, прежде всего, хорошо знать то, что хочешь сказать. Если говорящий (преподаватель) плохо знает учебный материал или не знает конкретные запросы обучающихся, т.е. что им необходимо дать, то он может ошибаться, путать факты, искажать события, нарушать логику повествования. Есть и другая причина, которая делает речь неточной. Это плохое и недостаточное знание русского языка, его лексического запаса и грамматических особенностей.

Всё, что нас окружает, что познано или изобретено, всё, о чём хотят спросить или рассказать, имеет название. Чем больше человек знает слов, чем богаче его язык, тем точнее он выражает свои мысли. И наоборот, чем ограниченнее лексикон говорящего, тем беднее его язык, тем чаще он допускает неточности в речи, употребляет слова в несвойственном им значении. В то же время, зная несколько синонимов – слов с тождественным или близким значением, − преподаватель, работающий в иностранной аудитории, должен отбирать те слова, которые являются наиболее употребительными в той или иной дисциплине, не использовать слова в переносном значении. Таким образом, точность речи обучающего определяется знанием предмета, логикой мышления и умением выбирать нужные слова. Во время подготовки к учебному занятию, а также и к любой другой форме общения с иностранными военнослужащими преподаватель должен уточнить значение терминов, наиболее часто употребляемых в теме слов, уточнить ударение в этих словах, особенности их произнесения и написания. С этой целью рекомендуется использовать лингвистическую справочную литературу (толковые, орфоэпические словари), а также проконсультиро- проконсультироваться со специалистами в области русского языка.

Важнейшим коммуникативным качеством речи является *«понятность речи* – доходчивость, доступность речи для тех, кому она адресована» [1, с. 93]. По мнению исследователей, понятность речи определяется прежде всего отбором речевых средств, использованием слов, известных обучающимся.

Огромный словарный запас русского языка с точки зрения сферы употребления учёные-лингвисты делят на две большие группы – лексику неограниченного употребления (общеупотребительные слова, понятные всем носителям определенного языка во всех случаях: *город, семья, стол, стул, хлеб, вода, солнце* и т.п.) и лексику ограниченного употребления (слова, употребляемые в определенной сфере – профессиональной, территориальной, социальной, поэтому понятные ограниченному кругу носителей языка; к ним относятся профессионализмы, диалектизмы, жаргонизмы, термины).

В иностранной аудитории во время занятий регулярно должна проводиться работа с терминами – словами, которые являются обозначением определённых понятий какой-либо специальной области науки, техники, общественной жизни и т.д. Накануне или в начале лекции, практического занятия преподаватель объясняет термины, которые встретятся обучающимся при изучении очередной темы. Также можно практиковать составление терминологических словников для определённых учебных дисциплин/тем. В подобном словнике обычно даются термины, их толкование и примеры употребления в речи.

Что же касается диалектизмов (слов, ограниченных в территориальном отношении, понятных лишь жителям определённой местности), жар-

гонизмов, то эти слова преподавателям, работающим в иностранной аудитории, необходимо исключить из своей речи. Если с профессионализмами, употребляющимися в речи военнослужащих противовоздушной обороны (*местники* – предметы на местности, находящиеся в непосредственной близости от РЛС; *мёртвая зона* – область пространства, где цель не обнаруживается), иностранных военнослужащих можно ознакомить, то с арго, нецензурной лексикой этого не следует делать. Несмотря на то что иностранцы живо интересуются этим пластом русского языка, быстро им овладевают, однако преподаватель, позволяющий в своей речи использование подобной лексики (даже в неучебное время), вызывает у иностранных граждан критическое отношение.

Употребление в речи преподавателя фразеологизмов (идиоматических, образных выражений, пословиц и поговорок) также затрудняет понимание учебного материала иностранцами, особенно иностранных военнослужащих первых лет обучения.

Соблюдая такое качество речи, как *логичность*, необходимо во время лекции, практического занятия, индивидуальной или групповой беседы, консультации следовать представленному иностранным военнослужащим плану, не допускать частых и резких отступлений от него.

В иностранной аудитории очень важно соблюдать и такое качество хорошей речи, как *чистота. «Чистота речи* – незасорённость её внелитературными элементами, а также словами-«сорняками» [1, с. 105]. Слова-«сорняки» (*значит, понимаете, так сказать, вот, собственно говоря, видите ли, да, так, как бы* и др.) не несут никакой смысловой нагрузки, не обладают информативностью. Они не только засоряют речь, но и затрудняют её восприятие, отвлекают внимание обучающихся от содержания высказывания. Кроме того, лишние слова психологически негативно действуют на слушателей, раздражают их.

Говоря о *выразительности и богатстве речи*, необходимо отметить то, что эти качества способны поддерживать внимание и интерес слушателей, усиливать эффективность воздействия речи на адресата. Лингвистическим основанием выразительности является наличие в языке изобразительных и выразительных средств, традиционно называемых тропами и фигурами. К языковым средствам выразительности также относятся пословицы, поговорки, фразеологические выражения, крылатые слова. Тропы чаще встречаются в художественной и публицистической речи, в меньшей степени они свойственны научной речи. В официально-деловой речи использование тропов недопустимо. В связи с этим использование средств выразительности в речи преподавателя, работающего с иностранными военнослужащими, должно быть весьма ограничено. На начальном этапе обучения их следует избегать, так как объяснение образности, переносного значения, заключенного в пословицах, поговорках, фразеологических выражениях, отнимает много времени.

Ведущая роль преподавателя на всех этапах учебного процесса очевидна. С первого же дня занятий тональность общения с обучающимися и между ними задаёт преподаватель. Эту тональность можно охарактеризовать как эмоционально-положительную, т.е. насыщенную интересом, доброжелательностью, мягким юмором, чувством удовлетворения достигнутыми успехами и уверенностью в конечном результате обучения. Как считает выдающийся педагог и методист Г.А. Китайгородская, средствами преподавателя для достижения этих целей, является, в частности, «определённый уровень профессионального артистизма», т.е. преподаватель должен, например, уметь всегда «изображать» личную заинтересованность при формулировке речевых заданий, при управлении речевой деятельностью правильно использовать все средства невербальной коммуникации как для обеспечения запоминания учебного материала обучающимися, так и для поддержания непосредственного, естественного общения в течение всего урока. «В этом не должно быть никакой фальши. Взрослые, так же, как и дети, чутко чувствуют искренний интерес, доброжелательность, естественность. Поэтому мы придаём большое значение педагогическому артистизму. Ведь для участия в творческом акте общения обучаемые должны абсолютно верить преподавателю, верить, что они «играют вместе в одну игру» [2, с. 164].

Именно педагогический артистизм помогает преподавателю реализовать два плана обучения: план преподавателя и план обучающегося. Преподаватель может управлять воздействием на обучающихся, если осознанно проводит разграничение этих двух планов. Он организует учебную деятельность – обучающиеся реализуют её в форме игровой деятельности, что способствует возникновению и развитию воображения, которое является важным стимулом речетворчества в рамках индивидуальных возможностей. Иначе говоря, действия преподавателя могут быть эффективными лишь в том случае, когда они осуществляются не в виде директивных указаний, а опосредованно.

Каждый преподаватель не только предметник, предоставляющий обучающимся информацию по какой-либо учебной дисциплине, дающий знания и формирующий у них определённые навыки и умения, но и воспитатель. Если между преподавателем и обучающимися устанавливается духовная общность, то процесс обучения не сводится к передаче знаний, а выливается в многогранные отношения. Лекция, практическое занятие – первая искра, зажигающая факел любознательности и моральных убеждений.

Образование – важнейший стратегический вопрос. Сколь бы много ни было повседневных проблем, нельзя забывать о стратегической направленности жизни современного общества. А образование как раз узловая, стратегическая вещь. Войны выигрывают не генералы, говорил немецкий канцлер Бисмарк, а учителя и священники. От них зависит, пойдут люди защищать Родину или не пойдут.

Литература

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Справочное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 176 с.

А.А. Галюк
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ С ДОМИНАНТОЙ «ПОДРАЖАТЬ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ

На сегодняшний день широко известны методы работы с лексическими единицами: существуют определенные способы введения новой лексики, ее семантизации и закрепления в иностранной аудитории. Тем не менее при работе с конкретным языковым материалом можно столкнуться с трудностями: в широких лексических группировках не всегда эксплицитна информация об особенностях употребления того или иного слова; более того, при поиске сведений о лексических единицах в лексикографических источниках обнаруживается их неполная характеристика, что препятствует точному объяснению функционально-семантических признаков лексемы. Сделанное замечание особенно применимо к синонимам, поскольку они, несмотря на семантическую близость, имеют различия, которые в одних контекстах нивелируются, а в других, наоборот, имеют важное значение. Это влияет на предъявление лексических единиц иностранцам, поскольку ставит вопрос о необходимости выявления критериев разграничения синонимов при семантизации.

В данной статье мы обратили внимание на глагольную синонимию, а именно на синонимический ряд с доминантой *подражать*, так как он не имеет подробного описания в толковых, синонимических и семантических словарях, хотя единицы названной группировки являются частотными и употребительными в речи носителей русского языка. Кроме того, входящие в синонимический ряд слова входят в активный запас учащихся с уровнем владения русским языком на уровне ТРКИ-2, что подтверждает необходимость дифференциации глаголов.

Анализ лексикографических источников, контекстов «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ) и результатов анкетирования респондентов показал, что синонимический ряд с общим значением ‘воспроизводить чье-либо действие’ состоит из следующих лексических единиц: *подражать* (доминанта), *копировать, имитировать, обезьянничать* (ядро ряда); *повторять, передразнивать, пародировать, косить* и *слизывать* (ближняя периферия); *мимикрировать* и *косплеить* (дальняя периферия). В данной статье мы не будем рассматривать глаголы дальней периферии, поскольку они употребляются преимущественно в текстах публи-

цистического характера для усиления экспрессивности, выражения оценки описываемых явлений. На наш взгляд, данные единицы не следует специально вводить в иностранной аудитории – дополнительный комментарий необходим лишь при чтении медиатекстов.

Целесообразно начинать знакомство с исследуемым синонимическим рядом с доминанты *подражать*. По нашему мнению, именно эта единица является центральной, т.к. именно она представлена в качестве стержневой в «Русском семантическом словаре» Н.Ю. Шведовой, в «Кратком словаре синонимов русского языка» К.С. Горбачевича и в «Словаре синонимов русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой [1, 4, 5]. Кроме того, глагол имеет нейтральную стилистическую окраску, широкую сочетаемость, что прослеживается и в контекстах НКРЯ (фиксируется более 3800 вхождений на глагол *подражать*).

В словаре К.С. Горбачевича в качестве объекта подражания традиционно указываются жестикуляция, походка и манеры, Н.Ю. Шведова выделяет речь и черты поведения человека [1, 4]. В НКРЯ обнаруживаются и другие лексические единицы: голос и интонация, люди (родители, знакомые, герои), образец, стиль, мода и др. Ср. в нашем материале: *Тогда он медленно пошёл по улице, каждым движением* ***подражая*** *герою детства Ринго Киду из фильма «Дилижанс»* (Василий Аксенов. Круглые сутки нонстоп // «Новый Мир», 1976); *Поэт, едва войдя в гостиную и не поздоровавшись, спросил громко,* ***подражая*** *образцам: «Где тут нужник?» Раздались восхищённые полушёпоты: «Поэт…* (Юрий Трифонов. Дом на набережной. 1976); *Оказывается, это Мила разыгрывала меня,* ***подражая*** *голосу мамы* (Виталий Губарев. Трое на острове. 1950-1960); *Он* ***подражает*** *твоей походке, манере одеваться, даже говорить пытается, как ты* (Мариам Петросян. Дом, в котором... 2009) [3].

Субъектом при глаголе может быть человек любого возраста, оценка действия также варьируется: оно может оцениваться положительно (см. примеры выше) и отрицательно, например: *Или вы полагаете, что я,* ***подражая*** *вам, буду брызгать злобной слюной?* (коллективный. Форум: Православие и «Русский марш». 2012) [3]

Говоря о морфологических характеристиках единицы, следует отметить, что исследуемый глагол имеет только форму имперфектива, хотя большинство синонимичных ему слов имеют и совершенный, и несовершенный вид (далее – *СВ* и *НСВ*). Указанная особенность требует обязательного комментария на занятиях с иностранцами, т.к. при последующем употреблении данной лексической единицы могут наблюдаться ошибки в выборе падежа (например, *копировать манере* по модели *подражать манере*).

Таким образом, *подражать* – первая единица рассматриваемого синонимического ряда, которую следует вводить в иностранной аудитории. При семантизации данного глагола считаем целесообразным указывать

субъект действия, объект, оценку, управление (дательный падеж) и видовую характеристику.

Глаголы *копировать, имитировать, обезьянничать*, по результатам опроса носителей русского языка, являются ядерными для синонимического ряда, и они, безусловно, имеют большое количество интегральных характеристик с доминантой, что выявляется при сравнительном анализе. Так, субъектом при глаголе *копировать* могут выступать как взрослые, так и дети, причем в последнем случае подражание носит бессознательный характер, что отличает его от первой ситуации: ср. *Да потому, что они только начинают жизнь, у них еще не создались поведенческие штампы и стереотипы, а поскольку главный авторитет в их глазах — родители, то они во всем* ***копируют*** *их поведение* (Василий Климов. Игра зверей — что это? // «Знание-сила», 2014); *Вне работы она была задорной хохотушкой, но чувствовалось, что от учителя она не только набирается навыков в работе, но и точно* ***копирует*** *линию поведения — тот умел держаться с равнодушной холодностью, будто его окружали сплошные покойники* (Валерий Кичин. Уэйн Фоукс: «Нотр-дам» приведет в театр новых зрителей». 2002) [3]. Глагол по выражаемой оценке может выступать и со знаком «плюс», и со знаком «минус», что наблюдалось и у доминанты ряда: *Уж я и острила, и анекдоты рассказывала, и Василия Ивановича* ***копировала*** *— мамушка это очень любила* (Валентина Колесникова. Такая вот военная тайна // «Наука и религия», 2008); *Копия, как известно, всегда хуже оригинала. Хоть на немного, но хуже. Теперь прикиньте, если поколение за поколением ученики* ***копируют*** *учителей, становясь при этом немного хуже своих предшественников. Что получается?* (Дмитрий Медведев. Запад – Восток. 2004) [3]. Объект при глаголе *копировать* может широко варьироваться, что также отображается в приведенных выше примерах.

Несмотря на интегральные признаки, выделяются дифференциальные характеристики у *подражать* и *копировать*: последний глагол предполагает стремление, интенцию совершения действия индивидом, полное сходство субъекта с объектом и точное воспроизведение действия, что отмечается А.П. Евгеньевой [5]. На это влияет и видовая семантика *копировать*: глагол имеет как форму перфектива, так и имперфектива, т.е. предполагается достижение результата или однократность действия. На управление также нужно обращать внимание: в отличие от доминанты ряда, глагол требует при себе существительное в винительном падеже.

Имитировать имеет практически схожие характеристики, но данная лексическая единица применяется чаще применительно к детям, хотя и наблюдаются контексты, в которых субъект – взрослый человек. Например, в нашем материале: *— Нет, — твёрдо заявил Глинка, абсолютно точно* ***сымитировав*** *интонацию Матвея* (Вера Белоусова. Второй выстрел. 2000) [3].

Сочетаемость глагола менее широкая: в основном имитировать можно различные звуки, поведение других людей*: Они побуждают нас бессознательно* ***имитировать*** *мимику и жесты тех, на кого мы смотрим* (Александр Волков. Возьмите с собой немного счастья, люди! // «Знание - сила», 2010); *Мертвая, глядя на ослиное упрямство Еникеевой, расцвела перекошенной улыбкой: — Пу-пу-пиду, — спела она,* ***имитируя*** *пухлые интонации Мэрилин* (Михаил Елизаров. Pasternak. 2003) [3]. Частотны сравнения с животным миром, что показывает предельно точное воспроизведение того или иного действия. Это подтверждает и сочетаемость глагола с такими наречиями, как *удачно, абсолютно точно, старательно, прекрасно* и т.п.

На наш взгляд, *копировать* и *имитировать* уместно вводить на занятиях одновременно, поскольку они имеют много схожих характеристик. Представляется целесообразным изначально «разводить» слова по таким критериям, как сочетаемость и степень точности воспроизведения действия, намерение и результат в сравнении с доминантой, т.к. «часто раскрытие лексического значения слова через сопоставление его с другим словом, знакомым учащимися, оказывается наиболее экономным путем объяснения слов» [2, с. 34].

В ядерную зону входит и другой глагол – *обезьянничать*, который является, в отличие от названных выше лексических единиц, семантико-стилистическим синонимом. В синонимическом словаре К.С. Горбачевича подчеркивается, что при использовании данного слова эксплицируется бессознательный характер подражания [1]. По нашему мнению, такая точка зрения представляется устаревшей, поскольку в НКРЯ нами были найдены контексты, которые показывают, что названное действие осуществляется намеренно. Например: *– Годами я говорил, интонационно подражая Энвэ, – признался мне Молчанов.– Я даже не сопротивлялся, а активно вживался в эту роль,* ***обезьянничал*** (Даниил Гранин. Зубр. 1987) [3].

Респондентами отмечалось, что в качестве субъекта при анализируемом глаголе выступают дети, хотя контексты показывают использование лексемы и по отношению к взрослым людям, но такое употребление не является повсеместным. Ср.: *Человек из деревни в таком скопище, как город, пытается* ***обезьянничать****, перенимать внешние признаки окружившей его массовой культуры и становится нелепым…* (Валериан Скворцов. Сингапурский квартет. 2001) [3]. В этом примере также эксплицируется наличие внешнего проявления при совершении названного действия, что релевантно при различении синонимов. Объект представлен разными лексическими единицами: это могут быть наименования поступков, нравов и интонации, но, как справедливо отмечается Н.Ю. Шведовой, *обезьянничать* употребляется преимущественно без дополнения, что иллюстрируется примерами выше [4]. Данный глагол часто используется с отрицанием или же с такими зависимыми словами, которые негативно характеризуют субъект: *Так я*

и знала! Хватит ***обезьянничать****! Это не ребенок, а какой-то попугай!* (Ирина Пивоварова. Однажды Катя с Манечкой. 1986) [3]. Пейоративная оценка, по всей видимости, связана с ассоциациями на значение производящего слова (*обезьяна*).

Итак, при семантизации данного глагола необходимо обращать внимание на словообразовательные связи (*обезьяна – обезьянничать*), на наличие в его значении семы ‘внешнее проявление действия’ и на его разговорную стилистическую окраску.

Подытоживая сказанное выше, мы считаем уместным разграничивать синонимы ядерной зоны на основании выражения интенции и результата совершенного или совершаемого действия, наличия образца (соответственно *копировать – имитировать*) и на основе стилистической характеристики глаголов (*копировать, имитировать* – нейтр., *обезьянничать* – разг.).

Синонимы околоядерной зоны тесно связаны с анализируемыми раннее глаголами. Так, глагол *повторять* схож с *копировать* в аксиологической характеристике (глагол так же амбивалентен), в способах выражения субъекта и объекта (может быть любым), в ситуативном употреблении, а также в морфологических особенностях. Тем не менее в *повторять* наличествует имплицитная сема ‘сделать еще раз’, которая актуализирует несколько иное значение слова **–** повторяющееся действие. На этом основании семантическая замена синонимов не всегда возможна, поскольку наблюдаются «конкуренция сем» в структуре слова: ср. *Дочь* ***копирует*** *стиль матери* **–** субституция возможна; *Он* ***копирует*** *мои движения* **–** замена на *повторять* влечет за собой изменение смысла предложения, если глагол не конкретизируется лексическим окружением, ситуацией общения.

Сема ‘сделать еще раз’ выделяется и в *передразнивать*, что отображается в деривационных особенностях лексемы (наличие приставки – *пере-*). Глагол является амбивалентным, хотя негативная оценка отчетливо преобладает: *– Лена махала ладонями, точно плескалась водицей. – Успеем, – зло* ***передразнивал*** *Витя. – Я устроен* (Сергей Шаргунов. Оборотень. 2011) [3]. На основании наличия у глаголов интегральной семы нам кажется уместным вводить лексические единицы *повторять* и *передразнивать* одновременно, обращая внимания на их сходство.

Семантизировать лексику можно и акцентируя дифференциальные признаки, поскольку «при установке на активное усвоение основное внимание направляется на моменты различия между синонимами» [2, с. 38]. Например, *обезьянничать* и *пародировать*, несмотря на наличие общей семы ‘внешнее проявление’, обозначения сознательного действия, скорее, кардинально отличаются друг от друга: *пародировать* мелиоративен, его субъектом являются только взрослые люди, в то время как глагол ядерной зоны пейоративен, в качестве исполнителя действия выступают преимущественно дети. На основе данного заключения представляется уместным

вводить лексические единицы в привативной оппозиции, обращая внимание на оценочность глаголов и их сочетаемость.

Глаголы *слизывать* и *косить* относятся к стилистически маркированным: *слизывать* – разговорно-просторечная единица, а *косить* относится к сленгу. В иностранной аудитории их также целесообразно вводить одновременно, отмечая, что первый глагол подразумевает подражание взрослого человека с целью указания на недобросовестное заимствование, а второй – с целью обмана, что подтверждают следующие примеры: *Сказалась их привычка бездумно «**слизывать**» все с Запада* (Анатолий Кучерена. Бал беззакония. 2000); *В общем, пока я выпущу аттракцион, весь трюковой репертуар у меня **слижут**, сославшись на совпадение идей, и получится, что я свои же трюки у кого-то скопирую* (Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь. 1998-2004); *При всей своей дурашливости Олежка был здорово подкован, производные щелкал как семечки, но старательно **косил** под дурачка* (Екатерина Завершнева. Высотка. 2012); *– Это солярий, – веселилась Элька, – я решила, что лучше всего **косить** под цыганку, больше доверия вызываешь* (Дарья Донцова. Микстура от косоглазия. 2003) [3]. Кроме семантических различий, необходимо указывать и сходства, а именно в негативной коннотации лексических единиц, в общности субъекта (взрослый человек).

Итак, проведенный анализ названных глагольных единиц позволил выделить следующие критерии разграничения синонимов ядерной и приядерной зоны: 1) интенсивность подражания: так, *подражать, копировать, обезьянничать, косить* акцентируют интенцию совершения действия, а *имитировать, пародировать, повторять, передразнивать, слизывать* направлены на результат; 2) осознанность /неосознанность действия: например, *пародировать* и *повторять* называют только осознанно совершаемые действия; 3) наличие имплицитных сем: они имеются у следующих глаголов: *обезьянничать* ‘внешнее выражение’, *повторять и передразнивать* ‘сделать еще раз’, *слизывать* ‘неправомерное заимствование’, *косить* ‘неумелость подражания’; 4) морфологические характеристики: *подражать* употребляется только в форме НСВ; все синонимы требуют при себе существительное в винительном падеже, кроме таких глаголов, как *подражать, слизывать и косить*; 5) лексическое выражение субъекта и объекта: так, в качестве субъекта у *пародировать, передразнивать, косить* выступает взрослый человек, в то время как у *обезьянничать* – дети; объект также варьируется: у *пародировать* – это яркие черты человека, а у *слизывать* – идеи, движения; 6) стилистическая и аксиологическая характеристики лексических единиц: *косить, слизывать* – стилистически сниженные; синонимы глагольного ряда оцениваются преимущественно амбивалентно, но *обезьянничать, передразнивать, слизывать и косить* имеют отрицательную оценку.

Следуя указанным выше критериям, считаем целесообразным при семантизации проанализированных глаголов в иностранной аудитории вводить лексику звеньями: *копировать – имитировать – обезьянничать; обезьянничать – пародировать; повторять – передразнивать; косить – слизывать*.

Литература

1. Горбачевич К.С. Словарь синонимов русского языка. – М.: Эксмо, 2012. – 608 с.

2. Методика преподавания русского языка иностранцам / [под редакцией С.Г. Бархударова]. – М.: МГУ, 1967. – 308 с.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.ruscorpora.ru/ (дата обращения – 07.11.2019).

4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; [под общей ред. Н.Ю. Шведовой]. – М.: Азбуковник, 1998. – 674 с.

5. Словарь синонимов русского языка: В 2 т. / [под редакцией А.П. Евгеньевой]. – Л., 1970.

Е.В. Ивченко, В.А. Калмыкова, А.Н. Петрянина
Нижний Новгород, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РАЗНЫХ ПЛАСТОВ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Современные курсы русского языка нацелены на то, чтобы сформировать у студентов целостную лингвокультурологическую компетенцию, а также максимально развить языковые навыки для успешной коммуникации с носителями русского языка [10].

Традиционно на подготовительных отделениях университетов наибольшее внимание в течение учебного года уделяется «правильному» литературному языку, а также научному стилю речи, курс которого подразумевает подготовку слушателей к обучению на программах бакалавриата или магистратуры в будущем.

В результате знакомство иностранных студентов с разговорным стилем речи, столь необходимым для живого общения с русскими людьми в бытовых ситуациях, обычно происходит вне занятий (например, в общежитии или клубе, в магазине, поликлинике и т.д.). Порой студенты признаются, что испытывают некоторые трудности в понимании разговорной лексики и её разновидностей. С этим связано множество курьёзных ситуа-

ций, которые во многом представляют интерес для лингвокультурологических исследований.

В данной статье мы сосредоточились на проблеме восприятия и усвоения студентами различных видов разговорной речи во время их проживания и обучения в России. Исследование касается в первую очередь жаргона и сленга, а также стоящей на грани литературного языка бранной лексики. Мы не затрагиваем диалектизмы, поскольку освоение этого пласта русской лексики не является обязательным и носит факультативный характер даже на высоком уровне владения русским языком как иностранным [5].

Что касается терминов *жаргон* и *сленг*, то обычно исследователи употребляют их примерно в одном смысле, не настаивая на их строгой дифференциации [2].

Под термином *жаргон* обычно понимается вид речи, который используется чаще всего в устном общении определённой группой людей, объединённых общностью интересов, привычек, занятий, социального положения [1, 6]. Жаргон является принадлежностью относительно открытых социальных и профессиональных групп людей. Так, например, выделяют:

- профессиональные жаргоны: жаргон программистов, медиков, летчиков, военных и др.
- жаргоны различных социальных слоёв: жаргон дворян, мещан, купцов в XIX в., а также жаргон «новых русских» XXI в., воров и уголовников.
- жаргоны по интересам: жаргон охотников, рыболовов, филателистов, собаководов и др.
- жаргон возрастных групп: подростковый, молодежный [1, 6].

В последнее время ещё выделяется так называемый общий жаргон [2], который отождествляется со сленгом.

Сленг – это открытая система лексико-фразеологических единиц разговорного языка, так называемый надсоциальный жаргон или интержаргон. Сленг включает в себя совокупность единиц из различных жаргонных подсистем лексики и не имеет жесткой социально-групповой ориентации: его носителями могут быть представители разных профессий, разного социального и образовательного статуса и даже различного возраста, а не только узкий круг людей. Сленговые единицы более или менее общеизвестны и широкоупотребительны[1, 6].

Некоторые исследователи понимают под термином сленг совокупность жаргонизмов, пришедших в русский язык из англоязычных стран, т.е. прежде всего англицизмы и американизмы (например, речь программистов и спортсменов во многом состоит именно из английских заимствований) [1].

В нашем исследовании мы также не смогли не затронуть пласт бранной лексики, с которой студенты так или иначе сталкиваются вне занятий.

Задача РКИ как системы – обучить слушателей актуальному языку. Актуальность является ключевым элементом по нескольким причинам: во-первых, в процессе коммуникации носители языка употребляют доступные им языковые средства, которые зачастую далеки от литературной формы; во-вторых, предпочтительно, чтобы оба элемента коммуникации (стимул и реакция на стимул) были стилистически однообразны.

Одна из наиболее распространённых языковых тенденций в настоящее время – это коллоквиализация [5]. Под данным термином понимается процесс проникновения сниженной лексики и сленга в разные языковые стили. Это стало возможным благодаря развитию Интернета и социальных сетей. Системой обучения РКИ сленг затрагивается на более высоких уровнях – С1-С2 (уровень С2 подразумевает свободное владение всем «лексическим спектром» русского языка). Для иностранных граждан, решивших остаться в России, проблема сленга стоит наиболее остро, так как они оказываются в неизолированной языковой среде.

В типовых тестах для уровней С1-С2, рекомендованных Министерством образования Российской Федерации, сленг представлен в ограниченном количестве. Там встречаются такие лексические единицы, как *папхен* (папа), *голова пополам* (болит голова), *допекло* (надоело), *бывалый* (опытный) [8, 9]. Стоит отметить, что актуальными они не являются. Это связано с главными особенностями сленга – изменяемостью и нестабильностью [4].

Чтобы проиллюстрировать данный тезис, мы обратились к источнику. Одним из наиболее популярных и рекомендованных учебников, направленных на обучение живому языку, является «Окно в Россию» под редакцией Л. Ю. Скороходова и О. В. Хорохординой. В данном пособии обнаруживаются следующие лексические единицы:

- *напряжёнка* в значении «проблемы»;
- *мобилка* в значении «мобильный телефон»;
- *старики* в значении «родители»;
- *хулиганьё* в значении «хулиганы»;
- *башка не варит* в значении «голова не думает»;
- *компьютерщик* в значении «компьютерный мастер», «программист»;
- *пруд пруди* в значении «много» и т.п. [7].

Ввиду того, что сленг как лингвокультурное явление отличается постоянной изменчивостью, мы можем отметить, что многие из вышеперечисленных лексем имеют более современные эквиваленты, например: *напряжёнка – траблы, компьютерщик – айтишник, хулиганьё – А.У.Е.шники* и пр. Кроме того, современный мир тоже не стоит на месте и развивается вслед за новыми технологиями, следовательно, в языке появляется ряд явлений, уже нашедших своё отражение в сленге.

Существует ряд слов, которые, на наш взгляд, целесообразно было бы вводить с уровня А1, так как они являются наиболее частотными:

- слова, выражающие положительную оценку: *клёво*, *круто*, *супер*, *классно*;
- слова, касающиеся университетской жизни: *общага*, *универ*, *автомат*;
- слова, связанные с Интернетом и социальными сетями: *списаться*, *гуглить*, *сёрфить*, *чекиниться*, *скинуть*, *лайкать*, *репостить*и т.п.

Представленные лексемы не являются бранными и не имеют агрессивной окраски, что делает возможным их включение в материал урока.

Однако здесь возникает проблема: с одной стороны, существует необходимость более активного включения сленга в систему тестирования ТРКИ и обновление учебных пособий по нему, с другой стороны, из-за нестабильности и изменчивости это представляется не вполне осуществимым.

С целью определить степень необходимости введения сленговых лексем в систему обучения, нами был проведён социологический опрос иностранных студентов, обучающихся в России в течение разного времени. Всего было опрошено 140 человек. Вопросы анкеты были направлены на то, чтобы узнать, какие русские слова были первыми словами, которые выучили студенты; определить, используют ли студенты-иностранцы русский сленг и бранную лексику, чем это обусловлено и где именно они с ней знакомятся, с учётом того, что данная лексика не преподается в университетах и языковых школах.

Почти каждый человек, готовящийся ехать в чужую страну старается выучить несколько элементарных слов еще до своего путешествия. Исследование показало, что 95% опрошенных, готовясь к поездке в Россию, заранее выучили этикетные формы. 50% респондентов ответили, что первым русским словом, которое они выучили было *привет.* Кроме того, в число самых первых слов вошли и другие этикетные слова и выражения, как например, *здравствуйте, пока, спасибо, как дела* и *до свидания.* Кроме того, многие респонденты указали, что еще до поездки в Россию были знакомы с конструкцией *«я тебя люблю».* Также многие студенты приехали в Россию со знанием лексем концептуальной группы «Еда» (*сахар, молоко, вода, водка, квас, рыба, хлеб).*

О том, что 5% опрошенных не готовились к поездке в Россию свидетельствует то, что некоторые студенты указали наименования канцелярских принадлежностей как свои первые русские слова (*ручка, карандаш, стол, тетрадь*), которые обычно изучаются на первом уроке.

Однако особый интерес представляет тот факт, что для 10% опрошенных первыми словами русского языка стали лексемы, относящиеся к бранной лексике, самыми эмоционально-нейтральными из которых можно назвать *дурак, блин* и *круто,* относящееся к молодёжному сленгу.

Следует отметить, что для представителей Средней Азии (Туркменистан, Узбекистан и Таджикистан) первыми словами являлись лексемы тематической группы «семья», что, вероятно, связано с особенностями национальной культуры, так как для этих народов семья является важнейшей ценностью. Более того, опрос показал, что представители данных народов не были знакомы с русской бранной лексикой до приезда в Россию и практически не использовали бранные слова в своей повседневной речи. При этом некоторые респонденты аргументировали это тем, что подобные слова «загрязняют» речь.

Другая тенденция наблюдалась в анкетах респондентов-носителей арабского языка. Именно студенты из арабских стран указали, что их первыми русскими словами стала ненормативная лексика, которую они слышат на улице и в клубах, кроме того, они указали, что довольно часто используют данные лексемы в своей жизни. Как правило, они стремятся узнать перевод этих слов, спрашивая их у своих друзей,

Среди наиболее употребительных студентами-иностранцами сленговых единиц можно выделить лексическую группу «Студенческая жизнь». Респонденты привели примеры слов, которые они довольно часто используют в своей жизни в России: *общага, универ, физ-ра, препод.* Также встречаются в речи иностранных студентов такие слова, как *тусить, круто, погнали, велик, зарядник.*

Довольно часто в анкетах опрошенных встречались слова, которые можно отнести к словам-паразитам. Эти слова в своей повседневной речи используют русские люди и перенимают иностранцы: *да ладно? О, Боже!, короче, типа, блин, круто.*

Хотя многие лингвисты считают, что сленг скорее загрязняет речь, чем обогащает её, в сфере изучения русского языка как иностранного студентам, на наш взгляд, необходимо изучать сленговые формы в рамках занятий на уроке. Владение даже третьим сертификационным уровнем РКИ не предусматривает владения лексическими единицами, выходящими за рамки литературного языка. Однако многие респонденты отмечают, что даже на самых ранних этапах изучения языка необходимо знакомиться с подобными лексемами, так как сленг является неотъемлемой частью живой, активной русской речи, которую им приходится слышать вне стен университета. Студенты считают, что знание сленга позволило бы им лучше познакомиться с русской культурой и легче понимать окружающих. Слова, носящие оскорбительный характер, а также эмоционально-экспрессивная лексика, включающая бранные слова, безусловно, не должны обсуждаться на уроках.

Таким образом, на наш взгляд, существует необходимость обновления пособий по сленговой лексике, а также необходимость более обширного включения сленговой лексики в типовые тесты и пособия. Бранную лексику включать в список необходимых для изучения слов не следует. В

то время как сленг, не имеющий негативной окраски, может стать хорошим эвфемизмом для бранного слова, выученного студентом самостоятельно вне урока.

Однако при осуществлении вышеуказанного может возникнуть ряд проблем, связанный с быстрым устареванием лексики, так как сленг существует довольно непродолжительное время. На момент выхода нового пособия лексика, включённая в него, может уже потерять актуальность.

Включение всего пласта сленга и жаргонизмов не представляется целесообразным, но вопрос о том, какие слова всё-таки стоит включать в лексические минимумы и учебные пособия, остаётся открытым.

Литература

1. Арго, жаргон и сленг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studfile.net/preview/395768/page:13/
2. Вальтер Х. Нужен ли изучающему РКИ русский жаргон? // X Конгресс МАПРЯЛ. – Т.3. – СПб., 2003. – С.123.
3. Гвоздева Е.В., Журавлева Н.С. Изучение художественных произведений, содержащих диалектную лексику, на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник КГУ. – 2017. – № 2.
4. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985 - 1995). – М., 1996. – С. 90-141.
5. Минакова Н.А., Талыбина Е.В. Жаргонная лексика в обучении РКИ // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 4 – С. 64.
6. Обучение русскому языку школьников и сленг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_article.php?id=412
7. Скороходов Л.Ю. Окно в Россию: Учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа: В 2 частях / Л.Ю. Скороходов, Л.В. Хорохордина. – СПб.: Златоуст, 2012 – 192 с.
8. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: Третий сертификационный уровень / Г.Н. Аверьянова [и др.]. – СПб.: «Златоуст», 1999. – 102 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gct.msu.ru/docs/C1_test.pdf
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: Четвёртый сертификационный уровень / Г.Н. Аверьянова [и др.]. . – СПб: “Златоуст”, 2000. – 108 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gct.msu.ru/docs/C2_test.pdf
10. Шарапова Г.Д. Студенческий жаргон в аспекте преподавания в иностранной аудитории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uverenniy.ru/studencheskij-jargon-v-aspekt

В.Ю. Копров

Воронеж, Воронежский государственный университет

ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ КАК ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ РАЗРЯД СЛОВ В СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Статус числительного как номинативной части речи является спорным. Одни грамматисты включают в числительное только количественные и собирательные разряды слов, относя порядковые слова к прилагательным [5, с. 80-82]. Другие, исходя из возможности включения слов с количественной семантикой в существительное или прилагательное, вообще не выделяют их в особую часть речи [6, с. 33].

Мы, вслед за В.Г. Адмони [1, с. 99-106], считаем, что числительное представлено в русском языке как особый лексико-грамматический разряд слов – номинативная часть речи, которая имеет **полевую** структуру.

Ядро поля составляют количественные числительные (*один, два, три* и т.д.). Ближнюю периферию формируют порядковые числительные (*первый, второй, третий* и т.д.). При этом, возможно, в когнитивном процессе порядковые числительные предшествовали количественным. Относительно номинативной природы порядковых числительных можно выдвинуть следующую гипотезу: не являются ли они результатом деадъективации порядковых прилагательных в позиции предиката предложения? Например, в ситуации счета мамонтов, проходивших мимо первобытных охотников, могли порождаться высказывания с порядковыми прилагательными: *Мамонт первый (один); Мамонт второй (еще один)*. Итог мыслительной операции по обобщению (суммированию) счета предстает в виде количественно-именного сочетания «*два мамонта»,* где существительное стоит в зависимой форме родительного падежа (ср. со словосочетаниями *вкус мамонта* или *бег мамонта*). Появившийся в результате этого новый класс счетных слов стал затем регулярно использоваться и в признаковой позиции для обозначения результата счета: *Мамонтов было два*. Свойственное счетным словам особое общеграмматическое значение «количества» на некоторой ступени познания человеком окружающей действительности приобрело жизненно важное значение и тем самым выделилось из ряда других качеств (свойств) предметов.

Вероятно, позже появились периферийные лексико-грамматические разряды счетных слов – собирательные (*двое, трое, четверо* и т.д.) и дробные (*одна вторая, три десятые* и т.д.) числительные. На дальней периферии находятся существительные с количественной семантикой (*двойка, тройка* и т.д.).

Таким образом, потребность в использовании числительных различных лексико-грамматических разрядов обусловлена семасиологической

важностью количественных (нумеративных) отношений в ситуациях объективного мира.

Включение числительного в систему номинативных частей речи (существительное, глагол, прилагательное, числительное, наречие, инфинитив, причастие, деепричастие) отвечает задачам классификации простых предложений в ситуативно-структурном аспекте номинативного аспекта их устройства и функционирования. Числительное в признаковой позиции синтаксической структуры предложения определяет его тип как **нумеративный** [3, с. 132-147].

Нумеративными предложениями выражается семантическая структура «субъект и его количественный признак». К числу нумеративных относятся безличные конструкции, в которых позиция подлежащего отсутствует; семантический субъект, представленный формой родительного падежа, выступает в них как определенный: N 2 – (cop) Num, например: *Бензина осталось пять литров*; *Студентов в аудитории было всего четверо*; *У меня таких лабораторий несколько и еще тысячи людей* (Д. Гранин).

Относительно типологического статуса таких предложений высказываются различные мнения. Как пишет Н.Д. Арутюнова, существуют ситуации, вызывающие к жизни предложения, коммуникативным ядром которых является указание на число предметов. Ср. следующие альтернативные возможности построения текста: 1) *В комнате было пять стульев*; 2) *В комнате были стулья*; 3) *Стульев (которые находились в комнате) было пять.* Внутри таких высказываний, приспособленных к передаче сообщений о количестве, происходит передвижение коммуникативного фокуса на количественное определение имени. Вследствие этого имя в родительном падеже, т. е. падеже зависимости от количественных слов, отрывается от показателя количества и получает самостоятельную синтаксическую позицию. Глагол утрачивает согласование с количественным словом, выделенным в позицию ремы [2, с. 226-228].

Мы полагаем, что такие нумеративные предложения представляют собой коммуникативный трансформ локативных или посессивных конструкций, в которых числительное входит в количественно-именные сочетания в качестве атрибута имени. Такое числительное в результате его рематизации в высказывании попадает в признаковую, т. е. типологически значимую позицию: *У всех только одна жизнь → Жизнь у всех только* ***одна***; *В лаборатории было два осциллографа → Осциллографов в лаборатории было* ***два.***

Для обозначения возраста в русском языке используется нумеративная безличная конструкция, субъект которой ставится в форму дательного падежа: N 3 – (cop 3 s) Num: *Ей тогда было* ***десять.***

Правильное (нормативное) использование форм числительных различных разрядов в составе словосочетаний и предложений часто вызывает трудности даже у носителей русского языка и требует корректировочных занятий, например, в рамках курса «Русский язык и культура речи». Особое внимание этой проблеме уделяется на практических занятиях по русскому языку как иностранному с обучающимися различных уровней, направлений и специальностей. Так, в спецкурсе «Вариантные формы в русской грамматике», включенном в дополнительные образовательные программы обучающихся, которые приезжают в Воронежский государственный университет по программам академической мобильности, использованию форм числительных посвящен специальный раздел [4, с. 30-37]. Рассмотрим фрагменты этого раздела, содержащие комментарии.

§ 1. Варианты склонения числительных.

Варианты склонения числительных в общем случае определяются стилем речи.

1. В **книжном** стиле в соответствии с нормой склоняются по падежам **все части** составного количественного числительного.

Пример склонения числительного *576*: *пятьсот семьдесят шесть, пятисот семидесяти шести, пятистам семидесяти шести, пятьсот семьдесят шесть, пятьюстами семьюдесятью шестью, о пятистах семидесяти шести.*

В **разговорном** стиле в настоящее время допускается склонение только **последней** части числительного, при этом все предшествующие части остаются в неизменяемой (начальной) падежной форме: *пятьсот семьдесят шесть / шести / шести / шесть / шестью / шести*.

2. В современном языке используются только две падежные формы числительного 100: ***сто*** – в именительном и винительном падежах и ***ста*** – во всех остальных: *сто рублей, ста рублей, ста рублям, сто рублей, ста рублями, о ста рублях*.

В составе числительных 200–900 *сто* склоняется по всем падежам: *двести рублей, двухсот рублей, двумстам рублям, двести рублей, двумястами рублями, о двухстах рублях.*

3. Вместо **книжного** варианта творительного падежа у числительных *8, 80, 800 – восемью, восемьюдесятью, восемьюстами* в **разговорном** стиле допускаются **упрощённые** формы – *восьмью, восьмьюдесятью, восьмьюстами*.

4. **Книжная** норма требует склонения порядкового числительного, если оно находится в постпозиции по отношению к определяемому слову.

В **разговорной** речи в этих случаях всё чаще используются количественные числительные в несклоняемой (начальной) форме. Сравните: *Ремонт вашего подъезда предполагается начать с* <u>*квартиры*</u> ***двадцать шестой*** (кн.) – *Ремонт вашего подъезда предполагается начать с* <u>*квартиры*</u> ***двадцать шесть*** (разг.).

§ 2. Варианты сочетания числительных с существительным.

1. Числительные *двести*, *триста* и так далее до 1000, а также *тысяча*, *миллион*, *миллиард* допускают стилистически вариантное сочетание с существительными.

В **книжном** стиле такие числительные в именительном и винительном падежах управляют существительным, то есть существительное принимает форму родительного падежа: *двести* ***рублей****, триста* ***долларов*** и так далее. В других случаях числительные согласовываются с существительным, то есть принимают его падежную форму. Смотрите пример книжного склонения сочетания *двести рублей*:

именительный – *двести рублей* (управление);
родительный – *двухсот рублей* (согласование);
дательный – *двумстам рублям* (согласование);
винительный – *двести рублей* (управление);
творительный – *двумястами рублями* (согласование);
предложный – *о двухстах рублях* (согласование).

В **разговорном** стиле числительное всегда управляет существительным, то есть существительное во всех случаях получает форму родительного падежа, например: именительный – *двести* ***рублей***; родительный – *двухсот* ***рублей***; дательный – *двумстам* ***рублей***; винительный – *двести* ***рублей***; творительный – *двумястами* ***рублей***; предложный – *о двухстах* ***рублей***.

В словосочетаниях данного типа вместо числительного используются также счётные слова – существительные: *два –* ***пара****, три –* ***тройка****, десять –* ***десяток****, двенадцать –* ***дюжина****, сто –* ***сотня****, тысяча –* ***тысяча***.

В связи с совпадением форм числительного *тысяча* и счётного слова *тысяча* в творительном падеже часто наблюдается их смешанное (контаминированное) использование. Сравните: числительное: ***тысячью*** *рублями* (кн.) – ***тысячью*** *рублей* (разг.); счётное слово: ***тысячей*** *рублей*.

2. Составные числительные с входящими в них элементами *два, три, четыре* в именительном и винительном падежах не сочетаются с существительными, которые имеют форму только множественного числа (*сутки, ножницы, брюки* и др.). В таких случаях необходимо использовать другие способы передачи того же содержания, например: *22 *суток – двадцать два* ***дня и ночи*** или ***в течение*** *двадцати двух суток*; *33 *ножниц – тридцать три* ***штуки*** *ножниц*; *44 *брюк – сорок четыре* ***пары*** *брюк.*

3. Варианты порядка слов в словосочетаниях с числительным. Обычно числительное находится в препозиции по отношению к определяемому существительному, но оно может ставиться и в постпозицию.

Точное количество предметов обозначается числительным в препозиции. Для выражения **приблизительного** количества числительное ставится в постпозицию. Сравните: *На занятии присутствовало* ***десять человек*** (точно десять) – *На занятии присутствовало* ***человек десять*** (приблизительно, около десяти).

При использовании составного числительного точность / приблизительность выражается порядком его частей, например: *В его коллекции уже* ***две тысячи*** *монет* (прямой порядок, выражается точное количество)

– *В его коллекции* ***тысячи две*** *монет* (инвертированный порядок, выражается приблизительное количество).

§ 3. Вариантное использование количественных и собирательных числительных (*три студента – трое студентов*).

При обозначении количества собирательные числительные (*двое, трое, четверо… десятеро*) конкурируют с количественными числительными. Повышенной частотностью в речи отличаются собирательные числительные от *двое* до *семеро,* остальные используются редко.

1. Только **собирательные** числительные используются:

а) с существительными мужского рода с окончанием *-а* (*юноша, мужчина* и т. д.): *двое юношей, трое мужчин*;

б) в предикате предложений нумеративного типа: *Нас там будет* ***двое****; Солдат было* ***трое***;

в) с существительными в именительном или винительном падеже, имеющими только форму множественного числа, используются собирательные числительные *двое, трое, четверо,* например: ***двое, трое, четверо*** *суток / детей / ребят*;

при обозначении большего количества предметов здесь возможно вариантное использование и количественных числительных: ***пятеро / пять, шестеро / шесть, семеро / семь*** *суток*.

2. **Собирательные** числительные предпочитаются количественным в следующих случаях:

а) с существительными, называющими лиц мужского пола «обычного» социального положения: ***двое*** *преподавателей*, ***трое*** *солдат*, ***пятеро*** *студентов*;

при обозначении количества лиц, которые занимают «высокое» социальное положение, рекомендуется использовать **количественные** числительные: ***два*** *министра*, ***три*** *посла*, ***четыре*** *генерала*;

б) с субстантивированными прилагательными и причастиями мужского рода: ***двое*** *прохожих*, ***трое*** *больных*, ***четверо*** *раненых*.

Каждый параграф раздела содержит тренировочные задания и упражнения. В конце раздела обучаемые выполняют повторительное упражнение, снабженное ключом.

Повторительное упражнение. Раскройте скобки, выбрав наиболее подходящий по контексту вариант формы числительного.

1. *Разность между* (65) *и* (28) *составляет* (37). 2. *В этом году контингент стажёров пополнился* (8) *студентами из Германии*. 3. *Вместе с включёнными в новое издание* (1263) *словами словарь будет насчитывать более* (34500) *слов*. 4. *Небольшой старинный городок с* (4678) *жителями в прошлом году посетило* (*сто тысяч – тысяч сто*) *туристов из разных стран.* 5. *За три дня ателье изготовило* (32) *брюк*. 6. *Во время аварии на пустынной улице было только* (*два – двое*) (*прохожий*). 7. *Свидетели виде-*

ли, как (*четыре – четверо*) (*мужчина*) *перелезали через забор дачи*. 8. *В этом классе только* (*три – трое*) (*ученица*) *являются* «*отличницами*».

Поскольку преподаватели-практики ощущают необходимость в дополнительных занятий по данной теме в группах обучаемых по основным образовательным программам всех направлений и специальностей, на кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов готовится к печати специальное учебно-методическое пособие.

Литература

1. Адмони В.Г. Полевая природа частей речи (на материале числительных) / В.Г. Адмони // Вопросы теории частей речи. – Л., 1968. – С. 98-107.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл / Н.Д. Арутюнова. – М., 1976. – 384 с.
3. Копров В.Ю. Номинативный аспект структурно-семантического устройства простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков): дис. … д-ра филол. наук. Специальность 10.02.19. / Виктор Юрьевич Копров. – Воронеж, 1999. – 284 с.
4. Копров В.Ю. Вариантные формы в русской грамматике: учебное пособие для занятий с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 136 с.
5. Ломов А.М. Части речи в их отношении к предложению / А.М. Ломов // Русское предложение: исследование и преподавание в школе и вузе. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986. – С. 74-86.
6. Юрченко В.С. Проблемы общей и русской грамматики / В.С. Юрченко. – Саратов, 1995. – 52 с.

Г.В. Морозова

Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЧАЕПИТИЕ» НА ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Изучение семантики членов конкретного тематического ряда тесно связано с историей и культурой языка, с национальными приоритетами и менталитетом. Важность понимания людей разных национальностей кроется не только в овладении межкоммуникативными навыками, но и в освоении словарного богатства русского языка, его разнообразия и сходства с другими языками. В основе всех лексем, связанных с данным процессом, находится предметный концепт «чай», который представляется явлением собирательного характера, аккумулируя знания из различных предметных

и научных областей и репрезентируя значительный и яркий фрагмент национальной культуры.

Чай и чаепитие представляет явление национальной этнокультуры многих народов, суть которого из века в век всегда остается неизменной. На протяжении многих десятков лет чай остается самым популярным напитком в мире. Он стал не просто растительной культурой, а «Культурой» с большой буквы, со своей историей и географией, с тайной происхождения и секретами приготовления. Изучение тематической группы «чаепитие» позволит не только лучше понять культуру русского народа, но и глубже осознать его миролюбивую сущность. Лексемы этой группы обладают богатой семантикой и служат ключом к пониманию многих характерных особенностей русской языковой картины мира на фоне иноязычной культуры. Изучение не изолированных слов, а группы слов, семантически связанных друг с другом, на занятиях в иностранной аудитории представляет сложность.

По мнению многих исследователей (И.И. Несиной, Цзоу Сюецян), тематическая группа «чаепитие» имеет значительную ценность для носителей русской лингвокультуры. Это связано с тем, что все лексемы данной группы традиционны в коммуникативном процессе, реализуются на практике, сочетаясь с другими словами и выражениями, характерными для русского быта и праздничного проведения времени [4, с. 437].

Для презентации тематической группы «чаепитие» на занятиях по русскому языку как иностранному используем традиционное распределение материала на три этапа: на первом этапе материал изучается на уровне слова и словосочетаний; на втором – на уровне предложений и текстов. На третьем этапе происходит рефлексия полученных знаний и практических навыков усвоения лексем.

На первом этапе изучения данной группы происходит знакомство с национальными традициями чайной церемонии. Ведущая роль в процессе введения лексики принадлежит презентации. Презентация лексем служит эффективной форой представления информации с использованием различных технических и наглядно-изобразительных средств. Главная цель презентации – создать условия для мотивации изучения тематической группы «чаепитие» [2, с. 342].

Для презентации тематической группы «чаепитие» вначале исследуется ведущее слово – ядро группы – «*чай*». Слово «*чай*» вводится с использованием лингвистических приемов: словесной и наглядной передачи семантики ведущего слова тематической группы и работы с несколькими видами словарей. Все значения лексемы закрепляются на примерах, выбранных из Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ):

1) культивируемое вечнозеленое растение, высушенные и особо обработанные листья которого при заварке дают ароматный тонизирующий напиток: *Сбор чая на всемирно известных плантациях в Дарджилинге на*

северо-востоке Индии прекращен из-за акции протеста местных сепаратистов (НКРЯ);

2) высушенные, измельченные и специально обработанные листья чайного дерева: *Вскипятить еще раз и добавить две чашки молока. Индийский чай готов. Рядом с павильоном весь день продают целебный китайский зеленый чай* (НКРЯ);

3) напиток, настоянный на чайных листьях: *И уже после делает себе чай и выходит на балкон. И чай в морозном воздухе так отчаянно пахнет Цейлоном…* (НКРЯ);

4) настой из сушеных листьев или плодов растения, имеющий лекарственный (профилактический) эффект: *Она заварила ему малиновый чай и заставила выпить с целью облегчения дыхания* (малиновый чай – настой на сушеных листьях или ягодах малины) (НКРЯ);

5) чаепитие: *Когда никого не было дома, Лева заваривал себе чай покрепче и пил его через макаронину, и ему казалось тогда, что на голове у него черная академическая камилавка* (НКРЯ).

Презентация ведущего слова тематической группы «Чаепитие» позволяет студентам понять пять лексико-семантических вариантов, влияющих друг на друга. Схематично это выглядит так: 1 → 2 → 3 → 4 и 5: данная схема поможет преподавателю заострить внимание на лексеме «чаепитие».

Презентацию лексемы «чаепитие» лучше всего провести с использованием иллюстрационного материала, который позволит студентам наработать материал разговорной лексики. Для этого вида презентации используем иллюстрации картин знаменитых русских художников, тексты и диалоговые ситуации.

А) Иностранные студенты читают текст «*История появления чаепития на Руси*» и рассматривают иллюстрацию (рисунок 1):

«Как только чай прочно вошел в жизнь высших слоев общества, стали формироваться традиции чаепития на Руси. В купеческих семьях было принято пить чай из блюдечек, потому что считалось, что так чай быстро остывает. Как только гости приходили в дом, на стол ставили самовар, начищенный до блеска, ставили различные лакомства. Чаепитие на Руси могло продолжаться несколько часов: гости и хозяева пили чай и задушевно беседовали».

После рассмотрения иллюстрации картины Н. Богданова-Бельского «Новые хозяева. Чаепитие» и чтения мини-текста ведется работа в группах с использованием метода «Вопрос – ответ»: «*Какие атрибуты чайной церемонии представлены на иллюстрации*? *Как пили чай в купеческих семьях? Как долго продолжалось чаепитие на Руси*?».

Рис. 1

Б) При презентации иллюстраций «Традиционные атрибуты русского чаепития» (Рис. 2) и «Традиционная русская чайная церемония» (Рис. 3) обучающимся предлагаются следующие задания:

Рис. 2

Рис. 3

1. Сравните две картины и назовите все лексемы тематической группы «чаепитие». Объясните значение каждой лексемы, сопоставив с культурой своей страны.

2. Используя предложенные лексемы тематической группы «чаепитие», составьте диалог «Разговор за чаем»: «*самовар, большое количество еды, пироги, сушки, баранки, цветная скатерть, белая праздничная скатерть, пить чай из блюдечка, чай из кружки, чай вприкуску с сахаром*».

В) «Чаепитие крестьянской семьи в саду»: презентация картины сопровождается небольшим текстом, который лучше всего спроектировать на экран или представить в виде слайда.

«*В обычной крестьянской семье на Руси самовар и традиция пить из него закрепилась не сразу, поскольку самовар был доступен не всем – стоил дорого. Да и о настоящем чае простые люди не помышляли. Вместо чайных листьев заваривали травяные чаи из мяты, зверобоя, иван-чая, душицы. Очень популярен был сбитень на основе пряностей и меда*».

Рис. 4

Следующим упражнением для закрепления и понимания самого слова *чаепитие* является работа со словообразовательным словарем, позволяющим понять этимологию слова *чаепитие*, закрепить понятия *однокоренные слова, синонимы*. Этимология слова *чаепитие:* лексема состоит из слияния двух слов – *чай* + *пить*.

Морфологическая характеристика лексемы *чай*: существительное, неодушевлённое, мужского рода, 2-го склонения. Синонимы: *чаек, чаишко, чаепитие, чаевничание, чайничанье* (разг.), *чифирь, чаевание, заварка, зеленое золото, напиток бодрости, китайская травка, китайское зелье.*

Однокоренные слова: а) *чай, чаек, чаечек, чаишко, чаинка;* б) *чайник, чайничек, чайница;* в) *чаевой, чаевые, чайный, чайная.*

Этимология слова *пить:* общеславянский глагол индоевропейской природы, лексема образована от той же основы, что *поить*; в старославянском языке – *пити* (*питиѭ*). Корень : *-пи-*. Морфологическая характеристика лексемы *пить*: глагол, неопределенной формы, несовершенного вида, I-го спряжения. Синонимы: *выпивать, глушить, дуть, заглядывать в рюмочку, закладывать (закладывать за галстук, заливать, заливать за галстук), лакать, попивать, посасывать, потягивать, хлебать, хлестать, хлобыстать, цедить*.

Чаепитие – слово имеет два корня *-ча-* и *-пи-*, соединенных гласной *-е*. Термин обозначает «употребление горячего напитка и нескольких закусок (чаще всего сладостей и выпечки) в разное время суток». Словообразовательный суффикс *-ти-*. Морфологические признаки: имя существительное в именительном падеже, единственном числе, неодушевленное, среднего рода. Синонимы: *чай, прием, угощение, пить напиток.*

Постепенно вводятся все лексемы тематической группы «Чаепитие», однако при этом лингвистические и экстралингвистические приемы презентации необходимо менять с целью поддержания мотивации к восприятию и пониманию семантики и семантико-ассоциативных связей между словами всей группы. На первых занятиях по разговорной практике происходит и презентация лексемы *самовар* из тематической группы «чаепитие», поскольку этот атрибут появился с первых дней зарождения чайной церемонии на Руси.

Упражнение 1. Презентация лексемы *самовар* с использованием стихотворения «Старый самовар» (автор Л. Звездная):

Мы на дачу самовар с сапогом купили.
Раритет нам антиквар отряхнул от пыли.
Привезли без лишних слов сей сосуд старинный,
Принесли воды и дров, разожгли лучину.
Сапогом раздули дым, чтоб дрова горели.

Рис. 5.

Задания:

– Выберите все лексемы, относящиеся к тематической группе «чаепитие». Варианты: *самовар с сапогом, сосуд старинный, лучина, дым, гореть, кипение воды, пенье самовара, гул и свист самовара, заварни; чай из разнотравья* (*зверобой, душица, тмин, волчец кудрявый, розмарин, клевер, валериана*), *ароматный чай, обычай дедов.*

– Поработайте с Толковым словарем: определите, какие лексемы группы «чаепитие» вам понятны, какие вызвали сомнение или недоумение.

– Сформулируйте вопросы для диалоговой ситуации по семантике выбранных слов.

Вопросы для обсуждения: Когда появились первые самовары в России? Какое отношение к самовару имеет Пётр Великий? Для чего предназначались первые самовары на Руси?

Итак, на первом этапе обучения лексический и грамматический материал реализуется через таблицы, схемы, картинки (иллюстрации), слайды. Практической речевой деятельностью является диалоговое общение и работа с различными видами словарей.

На втором этапе обучения реализуются не только процессы слушания и говорения (восприятия и познания семантики тематической группы «чаепитие»), но и углубленное чтение текстов, где встречаются лексемы исследуемой группы, совершенствование основ письменной речи.

Распознавание реализуется при работе с текстом *«Традиция русского чаепития»* в следующих установках преподавателя: «Сколько раз в тексте встречается слово *чаепитие*? Найдите в тексте слова, связанные с ритуалом чаепития. Найдите в тексте пять фразовых глаголов, отражающих процесс чаепития. Выпишите из текста имена прилагательные, характеризующие вкусовые качества чайного напитка». Задания предлагаются как перед чтением текста, так и после. Наиболее интересными для учащихся являются задания на выбор конкретного слова: «Вычеркни лишнее словосочетание из списка: а) *чай с сахаром, чай с лимоном, прессованный чай, чай с вареньем, чай с малиной* (значение «чай с чем-либо», лишнее словосочетание *прессованный чай*); б) *китайский чай, плантация чая, куст чая, сбор чая, производство чая*».

При работе с текстом используются не только ситуативные упражнения с коммуникативной направленностью, но и языковые и коммуникативные игры, направленные на быстрое запоминание слов тематической группы «чаепитие».

На третьем этапе преподаватель в совместной деятельности со студентами проводит рефлексию с целью определения уровня усвоения лексем тематической группы «чаепитие». Для этой цели эффективно использовать групповые формы работы, диалоговые ситуации.

Следовательно, для обучения разговорной практике в иностранной аудитории важны все этапы работы с лексикой тематической группы «чаепитие», поскольку информационный материал взаимосвязан и представляет интерес для обучающихся. Знакомство с культурой изучаемого языка мотивирует иностранных студентов к овладению лексико-грамматическим материалом, способствующим установлению типов семантических отношений в русском языке. Полученные знания и практические навыки работы с семантикой слов тематической группы «чаепитие» на любом этапе обучения должны быть направлены на процесс коммуникации, на развитие и совершенствование диалогической и монологической речи студентов-иностранцев.

Литература

1. Несина И.И. Понятие «чай» и связанные с ним заимствования из китайского в лексико-семантическом поле русского языка / И.И. Несина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5-2. – С. 28-33.
2. Переслегина Е.Р. О некоторых приемах презентации национально маркированных концептов на уроках русского языка как иностранного / Е.Р. Переслегина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – № 6. – С. 342-344.
3. Традиции чаепития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chelpress.ru (дата обращения: 06.03.2019 г.)
4. Цзоу Сюецян. Национально-культурная специфика концепта «чай» и её учет в обучении русскому языку как иностранному китайских студентов // Педагогика и психология: Теория и методика обучения. – 2017. – С. 437-440.

Источники иллюстраций

1. https://muzei-mira.com/kartini_russkih_hudojnikov/2717-novye-hozjaeva-chaepitie-bogdanov-belskij-opisanie-kartiny.html
2. https://yandex.ru/collections/card/5cf9666740a3238165de1a21/
3. https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text

И.В. Назарова, А.С. Березкина
Воронеж, Воронежский институт МВД России

РОЛЬ МЕЖДОМЕТИЙ В ОБРАЗОВАНИИ СЛОВ-ПАРАЗИТОВ

Речь, как известно, – это основа всякой умственной деятельности, это средство коммуникации, это ведущее средство и форма общения. Одной из форм речи является устная речь, которая порождается в процессе говорения. Важнейшая особенность устной речи – ее неподготовленность, поэтому в ней встречаются отклонения от строгой литературной нормы, из-за чего в речи могут появляться слова, лишенные смысловой нагрузки, так называемые слова-паразиты.

В нашей спонтанной речи все чаще можно услышать слова-паразиты, или слова-сорняки, – это лингвистическое явление, выраженное в употреблении лишних и бессмысленных в данном контексте слов, имеющих место в спонтанной, слабо контролируемой устной речи. Такими словами становятся междометия, зачастую потерявшие свою эмоциональную функцию. Именно слова-паразиты часто приводят к засоренности нашей устной речи. Кроме того, речь, переполненная часто повторяющимися словами или звуками, становится трудной для восприятия, может даже приводить к отторжению смысла сказанного.

Процесс формирования коммуникативной компетенции сопряжен с регулярным ситуативным выбором лексических средств, уместных в той или иной ситуации общения. Особенно такой выбор бывает затруднителен для того, кому русский язык не является родным и, как следствие, у кого стилистическая маркированность речевых средств не приобрела характер стойкого навыка. Иностранцам, изучающим русский язык на материале живого разговорного языка, особенно трудно распознать стилистическую принадлежность слов, которые русские так часто произносят в потоке речи. Между тем, слово-паразит (слово-сорняк) в речи человека вычислить довольно просто: оно не имеет никакой информационной ценности и его можно исключить из сказанного без смысловой потери. Часто люди прикрывают такими словами неловкие паузы или придают своей речи экспрессивный оттенок. Примеры языковых паразитов: «значит», «понимаешь», «как-то так», «ну», «вот», «типа того». Знаменитое слово «однозначно», часто употребляемое известным политиком Владимиром Жириновским, большинство лингвистов тоже относят к паразитам.

Слова-паразиты появляются в речи по нескольким причинам, во-первых, по причине скудости словарного запаса, во-вторых, когда требуется взять паузу и подумать над ответом хотя бы долю секунды. Причиной появления подобных слов в речи могут стать волнение или неспособность точно выразить свою мысль.

Основной базой для возникновения паразитов в современном русском языке, по мнению ученых, является трансформированная, «эвфемизированная», ненормативная лексика, кроме того частицы, местоимения, а также междометия. Но сорняками становятся лишь те слова, которые употребляются слишком часто и совсем не к месту, что буквально режет уши. Порой люди используют те или иные речевые паразиты, потому что считают это словечко «модным», и человек, произносящий их, кажется «крутым» в своей «тусовке» (прикол, прикинь, супер и т. п.).

Почему же междометия так часто появляются в нашей речи в роли слов-паразитов? Это может быть вызвано, в первую очередь, бедностью словарного запаса и часто возникающими в связи с этим паузами для подбора слов, которые говорящий пытается заполнить, прибегая к использованию «лишних слов». И. Левонтина, ведущий научный сотрудник Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН, в интервью изданию «Московские новости» высказала интересную и парадоксальную мысль, что слова-паразиты в речи не бесполезны, поскольку идеальная речь с трудом воспринимается людьми. По ее мнению, «лишние» слова показывают эмоциональное отношение человека к той информации, которую он доносит до слушателей. На наш взгляд, междометия справляются с этой задачей лучше всего, так как междометия в речи современных носителей русского языка играют значительную роль: с их помощью человек способен выразить целую палитру эмоций – удивление, страх, радость, огорчение,

разочарование и др. Также междометия в речи способны заполнить паузу, закономерно необходимую нам в процессе спонтанного общения для подбора необходимых языковых средств.

Однако чаще всего междометия и междометные конструкции служат источником для образования слов-паразитов – неоправданно с сематической точки зрения используемых в речи, повторяющихся наборов звуков. В речи современных молодых полицейских часто можно услышать такие слова: *блин, короче, типа, ну, это* и др. Сами молодые люди при обращении к ним с вопросом: зачем они сказали это слово? – не могут сформулировать ответ и, к сожалению, зачастую не осознают сам факт произнесения того или иного слова-паразита.

Мы решили предпринять научное исследование, к ходе которого выяснить, во-первых, что представляет собой современный корпус русских междометий и междометных слов с точки зрения их значения и образования; во-вторых, какую роль играют современные междометия при возникновении слов-паразитов, так часто встречающихся в речи современных молодых полицейских.

Для выполнения поставленной цели мы провели анализ 300 языковых примеров, содержащих междометия и междометные конструкции. Контексты употребления исследуемых языковых средств мы черпали из ресурса «Национальный корпус русского языка». Все собранные нами русские междометия были разделены на группы по семантическому принципу. В результате у нас получилось 7 лексико-семантических групп.

1) .Междометия, служащие для выражения удовлетворения, восхищения, радости, веселья, восторга, одобрения (25% от общего количества примеров). Например: *Я лучше курагу. – Ага! На диете, значит, сидите.*

2) Междометия, выражающие досаду, тоску, сожаление, печаль (20% от общего количества примеров). Например: *Боже правый, как это все неудачно… нелепо…*

3) Междометия, выражающие недоумение, недоверие, удивление, изумление, испуг (18% от общего количества). Например: *Но мать-то, умершую в собственной постели, тебе зачем понадобилось вскрывать? – Ну, знаешь! Должна же быть у смерти причина.*

4) Междометия, выражающие протест, неудовольствие, порицание, тоску, злость и подобные (14% от общего количества примеров). Например: *И тогда ты начинаешь думать – Господи, чем я их всех заслужил?*

5) Междометия, выражающие иронию, злорадство, сарказм, презрение, отвращение и подобные (11% от общего количества примеров). Например: – *Гм, а ты вроде время не терял, – повеселевшим голосом произнес Орлов.*

6) Междометия, выражающие эмоциональную характеристику чего-либо, оценку обстановки, отношения к речи говорящего (8% от общего количества примеров). Например: – *Ты на него посмотри – еще хочет! Ну и ну! – покачал головой Ладо.*

7) Междометия, имеющие значение благодарности или приветствия (4% от общего количества). Например: *Может, покушать шашлык, зелень-мелень? – спросил он. – Спасибо. Конференция имеет свой транспорт.*

Таким образом, современный носитель русского языка с помощью междометий в первую очередь выражает радость и одобрение, во вторую очередь – сожаление, затем – удивление или испуг, а благодарность или междометия в функции приветствия встретились нам гораздо реже.

В результате анализа собранного речевого материала с точки зрения образования современных междометий мы выделили ряд характерных особенностей, связанных с их употреблением в речи современных носителей русского языка.

Современные междометия состоят преимущественно из звуков и слогов (*А, Ага*,), повторяющихся звуков и слогов (*А*!*А*!*А*!), словосочетаний разных типов: с именем прилагательным (*Боже правый*), с именем числительным (*Чёрта с два*), с местоимением (*Вот блин, Ничего себе*). Встретились нам междометия, образованные от существительных (*Боже*), от наречий (*Браво*), междометия в виде предложения – междометные конструкции (*Что ты говоришь*), из словосочетаний с глаголами (*Скажите пожалуйста*, *Вот даёт*), с частицами (*Вот ведь*), с наречиями (*Вот классно*).

В составе междометий мы отметили достаточное большое количество лексем, имеющих религиозную семантику, к примеру: *Господи, Боже, помилуй, чёрт* и подобные, а также наличие междометий в форме императива, к примеру: *Помилуй* (вариант *Помилуйте*), *Чёрт возьми* и под.

Мы отметили, что такие междометия, как *Вот то-то* (вариант *Вот то-то же*), *Да здравствует, Дело, Держи карман, На-поди, Поди-кось, Хо-хо* не отображены в современных контекстах, согласно заданному нами подкорпусу в Национальном корпусе русского языка, что может говорить о тенденции к минимизации их использования как в современных литературных произведениях, так и в разговорной русской речи.

Из собранных и проанализированных нами примеров междометий и междометных конструкций мы отобрали наиболее частотные в речи современных носителей русского языка (не опираясь при этом на семантическую и стилистическую характеристики лексемы) и предложили молодым людям выбрать наиболее употребительные из этих слов, параллельно отвечая на вопрос: имеют ли место слова-сорняки в их собственной речи. В нашем лингвистическом эксперименте участвовали 110 молодых людей–сотрудников органов внутренних дел – в возрасте от 17 до 23 лет.

В результате анализа анкетных материалов мы получили следующие результаты: междометие «блин» оказалось лидером и было указано в качестве часто употребляемого в 80 % анкет. Более 60 % опрошенных молодых людей указали в качестве часто используемых междометия «короче», «ну», «вот», «вообще» и др. Более 50 % участников эксперимента назвали в качестве часто употребляемых междометные слова «как бы», «типа», «это», «прикинь» и др. Менее 50 % часто слышат и используют слова «вообще-то», «на самом деле», «в принципе», «понимаешь», «значит» и др. От 10 до 20 % опрошенных указали, что используют литературные междометные слова «конечно», «допустим», «например», «вероятно», «в целом», «якобы» и некоторые др.

Необходимо отметить, что регулярное употребление междометных слов с целью придать речи эмоциональную окраску, было отмечено в значительно меньшем количестве анкет, чем употребление междометий, заполняющих паузу при разговоре. [Подробнее см.: 1]

По результатам нашего исследования мы пришли к ряду выводов: во-первых, современные носители русского языка в речи используют междометные слова и конструкции и никогда не используют междометия, представляющие собой отдельные звуки или звукоподражания. Во-вторых, крайне редко междометия используются в речи для обозначения последовательности мыслей, чаще – для заполнения паузы в спонтанной речи, необходимой для поиска нужных слов. В-третьих, к сожалению, большая часть опрашиваемых молодых полицейских никогда не задумывались о сленговом происхождении большинства междометных слов, которые они часто используют в процессе речевой деятельности.

По нашему мнению, решению такой актуальной проблемы, как снижение культуры речевого поведения у современных молодых людей, в первую очередь, у носителей русской речи (и в том числе у полицейских), должно способствовать, с одной стороны, регулярное обращение к лучшим образцам русской художественной литературы, а с другой – постоянный контроль над собственной речью и регулярная работа над пополнением собственного словарного запаса.

Литература

1. Назарова И.В. Научно-исследовательская деятельность как способ формирования общекультурных компетенций // Профессионально ориентированная языковая подготовка: теория и практика: сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. – С. 144-147.

И.В. Назарова, С.С. Пархоменко
Воронеж, Воронежский институт МВД России

ФРАЗЕОЛОГИЯ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ: ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ

В лингвистическую компетенцию профессионального общения входит владение русским литературным языком, знание специальной лексики

и умение оперировать ею при решении профессиональных задач, а также знание стилистических особенностей профессиональной речи. Формирование лингвистической компетенции у иностранных учащихся ведомственных вузов зачастую сопряжено с трудностями, связанными с выбором языковых средств, соответствующих той или иной ситуации общения. Знания о стилистической принадлежности той или иной лексемы, умение сделать выбор в пользу «правильного» для профессиональных целей речевого средства, навык владения лексикой официально-делового стиля – важная задача в процессе обучения иностранных специалистов в Воронежском институте МВД России, а также залог их будущего профессионализма.

Как известно, соответствующая речевой ситуации, цели и задачам общения, уместная лексика служит основой существования функциональных стилей. Традиционно под функциональным стилем понимают разновидность книжного языка, свойственную определенной сфере человеческой деятельности и обладающую определенным своеобразием в использовании языковых средств. В качестве оснований классификации функциональных стилей и их внутренней дифференциации избираются обычно именно экстралингвистические факторы, которые рассматриваются в единстве с собственно лингвистическими принципами. Тот или иной функциональный стиль в языке создается за счет соединения нейтральных языковых средств со специфическими, употребляющимися в данном стиле.

Официально-деловой (или официально-документальный) стиль – самый древний функциональный стиль русского языка. В основе этого стиля лежит так называемый «язык законов»: еще с глубокой древности лексика и фразеология законов (указов, грамот, челобитных) имели особую терминологическую организацию, и использовавшийся при этом словарный фонд сложился в обществе исторически. Также исторически сложилось, что именно юридический язык стал основой официально-делового стиля как совокупности языковых средств, функция которых – обслуживание сферы отношений, «возникающих между органами государства, между организациями или внутри них, между организациями и частными лицами в процессе их производственной, хозяйственной, юридической деятельности» [1, с. 16-17].

В современном русском языке за официально-деловым стилем закрепилась административно-правовая сфера функционирования. При этом преобладающей языковой функцией официально-делового стиля признается информативная (она же предписывающая, или констатирующая), а основной формой реализации этого стиля является письменная форма с типичным видом речи – монолог.

К основным лексическим особенностям официально-делового стиля справедливо относят, во-первых, использование профессиональной терминологической лексики (дипломатической, военной, бухгалтерской и т.п.): к примеру, *законодательство, ратифицировать, полномочия*, а также не-

терминологической лексики, употребляющейся преимущественно в административно-канцелярской речи: например, *вышеуказанный, надлежащий, препровождение, обжаловать* и др. Во-вторых, присутствие слов с окраской, свойственной официально-деловому стилю, которые образуют антонимические пары: *истец – ответчик, наказан – оправдан, отягчающие – смягчающие*. В-третьих, закономерное отсутствие жаргонизмов, просторечных слов, диалектизмов и слов с эмоционально-экспрессивной окраской, точнее полный запрет на употребление подобных лексических средств русского языка, что объясняется требованиями к качествам речи обладать официальностью, точностью, ясностью, максимальной объективностью.

Одной из черт, свойственных официально-деловому стилю является присутствие в нем клишированных устойчивых единиц юридического характера, которые являются необходимыми элементами нормативных и процессуальных актов, способствующими однозначному, краткому выражению мысли.

Подобные устойчивые словосочетания, которые в изобилии присутствуют в текстах официально-делового стиля, по нашему мнению, заслуживают особого внимания. В текстах этого стиля широко представлены стилистически нейтральные и межстилевые фразеологизмы, такие как *сфера применения, причинить ущерб, место нахождения,* а также устойчивые словосочетания с окраской официально-делового стиля типа: *обвинительный приговор, предварительное следствие, кассационная жалоба* и другие.

Мы предприняли научно-лингвистическое исследование, целью которого являлось выяснить особенности устойчивых словосочетаний, функционирующих в официально-деловой речи, а также составить лексическую типологию этих фразеологизмов.

В ходе нашего исследования мы собрали картотеку фразеологических единиц, которые мы извлекли из текстов административно-правовой направленности, используя ресурс «Национальный корпус русского языка». Мы выяснили, что все собранные нами устойчивые словосочетания являются, согласно классификации, предложенной Н.М. Шанским, фразеологическими выражениями: *нести ответственность, установить порядок, принять меры* и подобные. С точки зрения Н.М. Шанского, подобные устойчивые словосочетания «по характеру связей слов и общему значению ничем не отличаются от свободных словосочетаний. Они не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из слов со свободными значениями» [2, с. 52]. От фразеологических сочетаний, в которых присутствует лексическая сочетаемость особого свойства, фразеологические выражения отличаются тем, что в них нет слов с фразеологически связанным значением. Основной специфической чертой, отличающей фразеологические выражения от свободных сочетаний слов, является их воспроизводимость, которая состоит в том, что в процессе общения подобные фразеологизмы не образуются говорящим по законам русской грамматики

из отдельных слов, а воспроизводятся как готовые единицы с постоянным составом и значением.

По мнению Н.М. Шанского, «следует различать фразеологические выражения коммуникативного … и фразеологические выражения номинативного характера» [2, там же]. Фразеологические выражения коммуникативного характера представляют собой предикативные сочетания, равные предложению; они всегда являются целым высказыванием и выражают то или иное суждение. Фразеологические выражения номинативного характера являются сочетаниями слов, идентичными лишь определенной части предложения. Они всегда выступают в качестве словесной формы того или иного понятия и, подобно словам, выполняют в языке номинативную (т. е. назывную) функцию: *кассационная жалоба, подать апелляцию* и подобные.

В ходе анализа собранных нами фразеологизмов официально-делового стиля мы отметили, что в нашей картотеке оказались лишь фразеологические выражения номинативного характера, имеющие следующую типологию.

В-первых, мы отметили большую группу фразеологизмов, называющих объекты, явления, обстоятельства, которые имеют отношение к официальной-деловой стороне жизни человека. Среди подобных фразеологизмов нам встретились:

– кассационная жалоба (значит «жалоба на приговор»): *После изготовления решения в полном объеме подается мотивировочная кассационная жалоба* («Арбитражный и гражданский процессы», 2004).

– материальные средства – «средства к существованию»: *Координирует их работу департамент статистических стандартов; он же предоставляет им материальные средства для проведения обследований по поручению центральных органов* («Вопросы статистики», 24.06.2004).

– юридическое лицо – «группа или ассоциация людей, которые рассматриваются как одна персоналия в некоторых юридических вопросах: *Заявку о приёме может подать любое юридическое лицо, но приниматься в члены Союза будут проверенные организации с хорошей перспективой* (Михаил Песин. Соединительный союз // «Биржа плюс свой дом», Н. Новгород, 2002).

– конфискация имущества – «принудительное безвозмездное изъятие в собственность государства всего или части имущества, принадлежащего гражданину»: *Я, например, категорический противник такой меры наказания, как конфискация имущества. Если украдено, надо вернуть. А получается, что наказываются люди, которые преступление не совершали, - жена, дети и так далее* (Владимир Радченко. Судебная реформа продолжается // «Отечественные записки», 2003).

– презумпция невиновности – «принцип, в соответствии с которым обвиняемый считается невиновным до тех пор, пока его вина не будет установлена судом»: *Вместе с тем, наивно продолжая верить в строительство демократического общества в нашей стране, мы также убеждены в незыблемости таких принципов, как презумпция невиновности и абсолютное равенство каждого из нас перед законом независимо от пола, возраста, вероисповедания и – что в этих заметках будет особенно важным - национальности* (Андрей Островский. Воспитать врага // «Владивосток», 2003).

– подписка о невыезде – «обязательство подозреваемого или обвиняемого не отлучаться с места жительства»: *В рамках возбужденного уголовного дела мерой пресечения злоумышленнице, которая уже подписала явку с повинной и компенсировала причиненный материальный ущерб, избрана подписка о невыезде* (Дмитрий Данилов. Все не так плохо // «Русская жизнь», 2012).

– исполнительный лист – «документ, выдаваемый взыскателю, как правило, после вступления в законную силу решений, приговоров и других судебных постановлений»: *Это позволило некоторым авторам сделать вывод, что «в этих случаях исполнительный лист или судебный приказ может быть выдан с соответствующей отметкой»* (Улетова Г.Д. Производство по делам, связанным с исполнением судебных актов … сравнительный анализ норм ГПК и АП // «Арбитражный и гражданский процессы», 2004).

– моральный вред – «вред неимущественного характера, причиненный неправомерными действиями». *В отношении ответственности адвоката за моральный вред следует кроме общих норм гражданского законодательства руководствоваться п. 2 ст. 18 Закона об адвокатуре, в соответствии с которым адвокат за выраженное им при осуществлении адвокатской деятельности мнение не может быть привлечён к какой-либо ответственности, кроме уголовной.* [Г. Шаров. Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» о страховании риска ответственности // «Адвокат», 2004]

– уведомление о вручении – «бланк установленной формы»: *Дело было рассмотрено в отсутствие ответчика, в деле отсутствует уведомление о вручении ему определения о назначении дела к слушанию … что является основанием к отмене решения* (Стручков С.К. Роль арбитражных процессуально-правовых средств в укреплении законности // «Арбитражный и гражданский процессы», 2003).

В-вторых, среди фразеологизмов номинативного характера нам встретились такие, которые содержат в качестве компонента отглагольные существительные с приставкой НЕ-, к примеру: *невозвращение средств, неисполнение обязанностей, неоказание помощи* (*содействия*): *И тут же указано о наличии признаков преступления – неоказание помощи раненому*. (Виктор Еронин. На свободу через высокую створку // «Адвокат», 1999).

В третьих, особую группу составляют фразеологические выражения, представляющие собой клишированные конструкции глагольного типа,

используемые в деловой речи чаще всего в виде расщепленного сказуемого. Например, *призвать к ответу* (значит «наказать»), *оказать содействие* («содействовать»). Некоторые из них могут употребляться не только с глаголами, но и с отглагольными существительными, к примеру: *достижение совершеннолетия, лишение свободы* и подобные.

Часть из собранных нами фразеологизированных единиц представляет собой стандартизированные предложно-падежные формы, к примеру: *в установленном порядке, обжалованию не подлежит* и другие.

Кроме того, нами были выявлены в том числе стандартизированные предложно-падежные формы с производными предлогами, употребляющимися исключительно в официально-деловой письменной речи, например: *в соответствии с решением, согласно постановлению* и другие.

Таким образом, в результате предпринятого нами лингвистического исследования мы выяснили, что к числу особенностей, присущих устойчивым словосочетаниям, функционирующим в официально-деловой речи, относится то, что все они принадлежат к фразеологическим выражениям номинативного типа, среди которых значительную часть составляют фразеологизмы, называющие объекты, явления, обстоятельства, имеющие отношение к официальной стороне жизни человека. Кроме того, в составленной нами типологии свое место нашли фразеологические выражения – клишированные конструкции глагольного типа, стандартизованные предложно-падежные формы и предложно-падежные формы с производными предлогами. Все проанализированные нами устойчивые словосочетания являются довольно частотными для употребления в современной официально-деловой речи и составляют неотъемлемый пласт юридической лексики. Задача каждого сотрудника органов внутренних дел, как носителя русского языка, так и изучающего русский язык как иностранный, – формировать и совершенствовать культуру собственной профессиональной речи с помощью изучения устойчивых словосочетаний, функционирующих в официально-деловой сфере.

Литература

1. Русский язык в сфере юриспруденции: учебное пособие. – Омск: Омская академия МВД России, 2015. – 268 с.

2. Шанский Н.М. Современный русский язык: учеб. для студентов пед. ин-тов: В 3 ч. / Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – 2-е изд., испр. и доп. – Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.

М.В. Погорелова
Воронеж, Воронежский государственный университет

РУССКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С СИНТАКСЕМОЙ *ЗА ЧТО* И ИХ ПЕРЕВОДНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Поиск эффективных методов обучения иностранных студентов различным дисциплинам побуждает преподавателя решать лингвистические проблемы, находящиеся на стыке разных исследовательских направлений – методики преподавания РКИ, функциональной лингвистики, сопоставительной лингвистики, теории и практики перевода. Детальный анализ языковых фактов двух языков – родного и изучаемого – позволяет прийти к интересным выводам о типичных трудностях учащихся в процессе обучения и о путях их преодоления.

Мы обратились к анализу русских предложений с местоименным элементом «за что», то есть формой винительного падежа вопросительно-относительного местоимения с предлогом ***за***, в сравнении с их французскими переводами.

Рассматриваемая словоформа может употребляться в функции:

1) вопросительного местоимения в вопросительных предложениях: ***За что*** *мне это выпало на долю?* (И. Гончаров);

2) союзного элемента в сложных предложениях: *Пусть мы умрем, но мы знаем,* ***за что*** *умрем* (С. Алексиевич);

3) компонента главного члена в односоставных безлично-инфинитивных предложениях: *Мне есть* ***за что*** *себя любить* (С. Алексиевич); *Нам* ***не за что*** *было любить советскую власть* (С. Алексиевич).

Следует отметить, что среди вопросительных предложений с рассматриваемым местоименным элементом встречаются как собственно-вопросительные предложения, цель которых – запрос информации (***За что*** *вы любите Пушкина?*), так и эмоционально-оценочные высказывания, используемые для выражения эмоциональной реакции говорящего на те или иные события (*Ну,* ***за что*** *это наказал меня господь сегодня?*).

Сложные предложения с элементом ***за что*** можно разделить на две группы:

1) предложения с косвенным вопросом, включающие в первую часть слова *знать, понять / понимать, понятно, непонятно* (*Эта Анечка была словно по ошибке забредшим на грешную землю ангелом, и непонятно было Леве,* ***за что*** *ему такая милость была явлена* (А. Варламов);

2) сложноподчиненные предложения с изъяснительной придаточной частью (*Знайте же, что супруга моя в благородном губернском дворянском институте воспитывалась и при выпуске с шалью танцевала при гу-*

бернаторе и при прочих лицах, ***за что*** *золотую медаль и похвальный лист получила* (Ф. Достоевский).

В односоставных ***безлично-инфинитивных (функтивных) предложениях*** утверждается или отрицается существование в описываемой ситуации явлений, с которыми возможно осуществление действия, названного полнозначным глаголом, входящим в состав главного члена: *Мне есть чем писать – Мне нечем писать; Его есть за что любить – Его не за что любить.*

Словоформа ***«за + винительный падеж»*** в русском языке многозначна. Например, она может обозначать пространственный ориентир движения (*уехать за город*); срок, временные пределы состояния, обнаружения или изменения качества (*написал за три дня*); причину (*поблагодарить за помощь*); цель действия (*борьба за мир*); предмет обмена (*Молодой помещик просил за рощу десять тысяч*); предмет-объект действия (*Утопающий за соломинку хватается*) [3, с. 179-189].

В собранных нами предложениях встречаются случаи использования местоименной конструкции ***за что*** в следующих значениях:

а) причина: ***За что*** *это вы его благодарите? – заморгав, осведомился Бездомный* (М. Булгаков) – *Et de quoi, 's'il vous plaît, le remerciez-vous? 's'enquit Biezdomny en battant des paupières* (перев. Claude Ligny);

б) цель действия: *Папа был на финской войне,* ***за что*** *они воевали, он так и не понял, но надо было идти, и он пошел* (С. Алексиевич) – *Mon père a fait la guerre de Finlande, il n'avait pas compris pourquoi on se battait, mais il fallait y aller, et il y est allé* (перев. Sophie Benech);

в) предмет обмена: ***За что*** *продали страну?* (С. Алексиевич) – *Pour combien vous avez vendu le pays?* (перев. Sophie Benech);

г) предмет-объект действия: *В черепе стояла мертвая зыбь, — все кружилось, качалось, плескалось, не* ***за что*** *было ухватиться, начать тянуть мысль* (В. Гроссман) – *Son crâne semblait balayé par une lame de fond, tout tournait, vacillait, clapotait, et rien pour se raccrocher, rien pour dérouler le fil d'une pensée* (перев. Alexis Berelowitch).

Чаще всего словоформа ***«за что»*** используется в причинном значении в ситуациях действия-воздаяния, воздаяния-отношения и имянаречения.

Ситуация *действия-воздаяния* предполагает реакцию в форме поощрения или наказания на предшествующие действия одушевленного объекта-пациенса [1, с. 67]. Для выражения значения «**поощрить»** в наших примерах употребляются глаголы и глагольные сочетания *благодарить, похвалить, обнимать, угостить, получить (квартиру), дать (орден), выдвигать на премию, явить милость*. Значительно чаще встречаются примеры со значением «**наказать»,** которое выражается с помощью следующих глаголов и сочетаний:

а) *бранить, напуститься, обличать, назвать дураком* (речевая деятельность);

б) *наказать / наказывать, карать, послать муку, выпасть на долю, терзать, тревожить, мучать, печалить* (воздаяние);

в) *ударить, дать оплеуху, расстреливать, убивать, передушить* (физическое воздействие);

г) *арестовать, сажать, посадить, сидеть, просидеть (в чулане), попасть (в тюрьму)* (меры принуждения).

Местоименный элемент может употребляться в безглагольных предложениях, в которых воздаяние-поощрение или воздаяние-наказание выражено именами существительными (*счастье, честь / слова, обида, ужас, несчастье, наказание, страдания* и под.): *За что мне такое наказание?!* (С. Довлатов).

В предложениях с ситуациями *воздаяния-отношения* представлено положительное или отрицательное отношение, вызванное действиями, состоянием или свойствами адресата отношения [1, с. 76]. Для выражения положительного эмоционального отношения используются глаголы типа ***уважать, обожать, любить, полюбить, жалеть***, отрицательное отношение выражается словами ***ненавидеть, ненависть, возненавидеть, гневаться, рассердиться***: *Да! меня жалеть не за что*! (Ф. Достоевский); *За что вы любите Пушкина*? (С. Довлатов).

В ситуации *имянаречения* пациенсу присваивается имя на основании каких-либо свойств, внешних признаков или действий: *Иван... мысленно окрестил кабинет «фабрикой-кухней». И было за что* (М. Булгаков).

Наиболее частотным вариантом французского перевода русского местоимения *за что* в причинном значении является вопросительное наречие ***pourquoi*** (*«почему, зачем»*). Оно используется в вопросительных и сложных предложениях в ситуациях воздаяния-действия и воздаяния-отношения: *За что давеча дурачок Разумихин социалистов бранил?* (Ф. Достоевский) – *Pourquoi ce bêta de Razoumikhine vilipendait-il tout à l'heure les socialistes?* (перев. Élisabeth Guertik); *И про массовые убийства людей, которые не знали, за что их убивают…* (Светлана Алексиевич) – *Des exécutions massives de gens qui ne savaient pas pourquoi on les assassinait…* (перев. Sophie Benech).

Другим способом перевода являются сочетания со словом raison («причина, основание»), которые варьируются в зависимости от функционального варианта употребления синтаксемы *за что*. В вопросительных и сложных предложениях сочетание обычно имеет вид *pour quelle raison* («по какой причине»): *И он перестал плакать и, повернувшись лицом к стене, стал думать все об одном и том же: зачем, за что весь этот ужас?* (Л.Толстой) – *Et il cessa de pleurer et, se retournant face au mur, il se remit à ressasser cette seule et unique pensée: dans quel but, pour quelle raison toute cette horreur?* (перев. Françoise Flamant); *За что осужден, не знаю, туманно слышал…* (В. Гроссман) – *Pour quelle raison a-'t-il été jugé, je ne*

sais pas exactement, j'ai vaguement entendu parler d'une quelconque appartenance à l'opposition trotskiste… (перев. Alexis Berelowitch).

При переводе сложных предложений с придаточным изъяснительным слово *raison* встречается в конструкции ***pour la meme raison*** («по той же причине»), а также в роли прямого дополнения к глаголу «видеть»:

Слушатели обожали Михаила Семеныча за то же, за что его обожали в клубе «Прах», – за исключительное красноречие (М. Булгаков) – *Les auditeurs avaient pour Mikhaïl Semionovitch une admiration éperdue, la même que les membres du Pal et pour la même raison: son exceptionnelle éloquence* (перев. Claude Ligny);

...Она обливает его лучами взгляда, но всегда видно, за что; иногда сама же она говорит и причину (И. Гончаров) – *Elle déversait alors sur lui les rayons de son regard, mais on en voyait toujours la raison, que parfois elle donnait elle-même* (перев. Luba Jurgenson).

В безлично-инфинитивных предложениях слово *raison* сочетается с глаголом *avoir* («иметь») или безличной конструкцией *il y a* («быть, иметься»): *Ненавидеть Александра не за что...* (А. Чехов) – *Il n'y a aucune raison de detester Alexandre…* (перев. Sophie Benech); *И мне есть за что себя любить!* (С. Алексиевич) – *Et j'ai de bonnes raisons de m'aimer!* (перев. Sophie Benech).

В вопросительных и сложных косвенно-вопросительных предложениях в качестве переводного аналога русскому местоимению используется сочетание вопросительного прилагательного ***quel*** в сочетании с именами существительными ***besoin*** («необходимость, потребность, нужда»), ***motif*** («основание, причина, довод»), ***miracle*** («чудо»), ***honneur*** («честь»):

Мне жалко папа, но за что же нас мучать? (Л.Н. Толстой) – *Papa me fait de la peine, mais quel besoin a-t-il de nous tourmenter?»* (перев. Françoise Flamant);

Римский пожимал плечами и шептал сам себе: – Но за что?! (М.А. Булгаков) – *Rimski haussa les épaules et murmura pour lui-même: «Mais pour quel motif?»* (перев. Claude Ligny);

Эта Анечка была словно по ошибке забредшим на грешную землю ангелом, и непонятно было Леве, за что ему такая милость была явлена (А. Варламов) – *Cette Ania était véritablement un ange du ciel égaré sur cette terre de péchés et Liova n'arrivait pas à comprendre par le fait de quel miracle cette bénédiction lui avait été accordée* (перев. Pierre Baccheretti).

Наиболее точным по смыслу французским соответствием русского местоимения в ситуациях воздаяния-действия, на наш взгляд, является конструкция ***Qu'est-ce que* qn. *a fait pour*** («Что кто-л. сделал для...»), которая встречается только в вопросительных предложениях: *О боги, боги, за что вы наказываете меня?* (М.А. Булгаков) – *«Ô Dieux, Dieux, qu'ai-je fait pour que vous me punissiez ainsi?»* (перев. Claude Ligny); *За что так ужасно мучаешь меня?..* (Л.Н. Толстой) – *Qu'ai-je fait, qu'ai-je fait pour que tu me tortures à ce point?…* (перев. Françoise Flamant).

По форме наиболее близким переводным аналогом является французское местоимение ***quoi*** («что») с различными предлогами (*de, en, à, pour, à cause de*), которое употребляется:

а) в вопросительных предложениях: *Мне жалко папа, но за что же нас мучать?* (Л.Н. Толстой) – *Bien sûr, j'ai pitié de papa, mais à quoi bon nous faire souffrir?...* (перев. Françoise Flamant, Michel-R. de Hoffmann); *Я с ним разговаривал: «За что Ты меня так наказал?»* (С. Алексиевич) – *Je Lui parlais: «De quoi tu m'as puni comme ça?»* (перев. Sophie Benech); *«За что мне это выпало на долю?» – смиренно думала она* (И.А. Гончаров) – *«En quoi ai-je mérité un tel sort?» – se demandait-elle humblement* (перев. Arthur Adamov, Luba Jugenson); *Она меня избила, сэр! За что?..* (С. Довлатов) – *«Elle m'a roué de coups, sir! À cause de quoi?…* (перев. Jacques Michaut-Paterno);

б) в сложных предложениях: *Они любили даже ее походку, оборачивались посмотреть ей вслед, как она идет, и хвалили ее; хвалили ее даже за то, что она такая маленькая, даже уж не знали, за что похвалить* (Ф. Достоевский) – *Ils aimaient jusqu'à sa démarche, se retournaient pour la regarder passer et la couvraient de louanges; ils la louaient d'être si petite, ils ne savaient plus de quoi la louer* (перев. Élisabeth Guertik);

в) в безлично-инфинитивных предложениях: *Да! меня жалеть не за что!* (Ф. Достоевский.) – *En effet! Il n'y a pas de quoi me plaindre!* (перев. Élisabeth Guertik).

Таблица 1

Варианты перевода элемента ***за что*** *в причинном значении*

Вопросительные предложения	**Сложные предложения**	**Безлично-инфинитивные предложения**
pourquoi	*pourquoi*	
pour quel raison	*pour quel raison* *pour la meme raison* *voir raison*	*avoir de bonne raison de* *n'avoir aucune raison de* *il n'y a pas de raison de*
de quoi *en quoi* *à quoi* *à cause de quoi*	*de quoi* *pour quoi*	*il y a de quoi* *il n'y a pas de quoi*
pour quel besoin *pour quel motif* *en quel honneur*	*de quel miracle*	
Qu'est-ce que qn. *a fait pour*		

Интересным представляется проведение дальнейшего сопоставительного анализа предложений с местоименным элементом *за что* с точки зрения их структурных разновидностей и субъектно-объектных трансфор-

маций, так как в большинстве случаев при переводе наблюдаются значительные структурные преобразования, изменяется количество актантов или функции слов, обозначающих элементы ситуации. Например, в русском предложении *...За что же, в самом деле,* ***мне послана*** *пожизненная* ***мука****?* (М.А. Булгаков) обозначение лица (*мне*) выступает в функции дополнения, а в роли подлежащего пассивно-процессного предложения используется неодушевленное слово *мука*, тогда как во французском переводе *...Pourquoi* ***serais-je condamnée à souffrir*** *toute ma vie?* (перев. Claude Ligny) в роли подлежащего используется личное местоимение (*я*), а существительное *мука* заменяется инфинитивом ***souffrir*** («страдать»).

Результаты такого исследования могут быть использованы на занятиях по грамматике с франкоговорящими учащимися, а также в практике перевода.

Литература

1. Всеволодова М.В. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. / М.В. Всеволодова, Т.А. Ященко. – Изд.3. –М.:Рус. яз., 1988. – 207 с.
2. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским / В.Г. Гак. – М.: КомКнига, 1988. – 263 с.
3. Золотова Г.А. Синтаксический словарь (репертуар элементарных единиц русского синтаксиса). / Г.А. Золотова. – Изд. 2-е., испр. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 440 с.
4. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] URL: http://ruscorpora.ru (дата обращения 25.11.19).
5. Французско-русский словарь. [Электронный ресурс] URL: https://gufo.me/dict/frru (дата обращения: 1.11.2019).
6. Dictionnaire des synonymes et nuances – Paris, 2005. – 1259 p.

Л.В. Рыбачева

Воронеж, Воронежский государственный университет

ГЛАГОЛЬНОЕ И ИМЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

К числу основных достоинств глагола А.М. Пешковский относил «способность глагола управлять, выстраивать вокруг себя ряд зависимых слов и предложений [5, с. 111]. При этом, как известно, потребность глаголов в управлении является в одних случаях обязательной, а в других случаях – необязательной, факультативной. Особый интерес в практике преподавания русского языка иностранным учащимся представляют случаи так называемого обязательного сильного управления, «когда управляющее

слово» обладает внутренней семантической потребностью в связи с управлением и выбор форм управляемого слова является строго ограниченным [8, с. 427].

Обязательное сильное глагольное управление реализуется прежде всего в глагольных словосочетаниях, выражающих объектные отношения, т.е. отношения между называемым в слове действием или состоянием и тем предметом (в широком смысле этого слова), на который направлено действие, с которым соприкасается состояние» [2; 9, с.18]. Наряду с обязательным сильным управлением И.П. Распопов выделяет также обязательное слабое управление, факультативное сильное управление, факультативное слабое управление [7; 10].

На необходимость изучения подобного рода случаев указывал А.М. Пешковский: «Какие именно падежи и предлоги с падежами способны переноситься с глаголов на существительные, с каких глаголов на какие существительные и при каких синтаксических условиях происходят эти переходы, какие смены управления здесь встречаются, – все это могло бы быть и должно быть исследовано» [5, с. 322].

Вопрос о соотносительном употреблении глагола и имени застрагивался в лингвистической литературе неоднократно. Первоначально решение этого вопроса ограничивалось преимущественно задачами стилистики, в дальнейшем оно было перенесено в сферу грамматики (в связи с обсуждением проблемы связи словообразования и синтаксиса) и семантики (в рамках так называемой пропозитивно-номинативной семантики в связи с обсуждением проблемы ситуации), а также с точки зрения функциональной (в связи с разграничением первичных и вторичных значений частей речи) [4].

Особый интерес в синтаксисе представляют те случаи, когда одна и та же ситуация может быть передана разными типами (моделями) предложения. Под моделью предложения вслед за А.М. Ломовым понимается «схема или образец, по которому строится предложение того или иного классификационного разряда» [3, с. 142; 4, с. 142].

Поставленная цель предполагает выявление возможностей преобразования одних конструкций в другие путем замены одного компонента исходной конструкции другим, находящимся с ним в словообразовательной связи. Соответствующие конструкции являются так называемыми конструктивно-синтаксическими синонимами, различающимися, однако, в семантическом плане, поскольку они отображают одну и ту же ситуацию под разным углом зрения.

Как показывают наблюдения, глагольное управление сохраняется у имен существительных, образованных от глаголов следующих лексико-семантических групп:

1) от глаголов ЛСГ эмоционального состояния, имеющих сему «страх»: *бояться, страшиться, опасаться* и др., управляющих родитель-

ным падежом, например: *Адмирал страшился риска* (Лавренёв) – *У адмирала был страх риска*;

2) от глаголов эмоционального отношения, управляющих творительным падежом, например: *Ростовцев увлекался лошадьми* (Орлов) – *У Ростовцева было увлечение лошадьми*.

Чаще всего, однако, сохраняется предложное глагольное управление. Так, это касается, в частности, следующих случаев, когда управляемая форма выражается:

1) родительным падежом с предлогом ***от***: *А вдруг вообще люди откажутся от всех шумов и звуков?* (Орлов) – *А вдруг у людей вообще будет отказ от шумов и звуков*?;

2) родительным падежом с предлогом ***против.*** Например: *«Всемирная иллюстрация «назвала его в одном из своих ананасов «высокоталантливым». Чехов запротестовал против такого этикета* (Чуковский) – *…Чеховым был выражен протест против такого эпитета*;

3) дательным падежом с предлогом **к**: *Впоследствии я пристрастился к литературе* (Пастернак) – *Впоследствии у меня возникло пристрастие к литературе*;

4) винительным падежом с предлогом **в**, например: *Шестьсот лет, начиная с татарщины, русский народ медленно превращался в рабов* (Трифонов) – *Шестьсот лет…происходило медленное превращение русского народа в рабов*;

5) винительным падежом с предлогом **на**, например: *Дарья жаловалась на головную боль* (Шолохов) – *У Дарьи были жалобы на головную боль;*

6) творительным падежом с предлогом **с**, например: *Мы боремся с пустыней* (Трифонов) – *У нас идет борьба с пустыней*;

7) творительным падежом с предлогом **над**, например: *Он явно* издевался над нами (Паустовский) – Его издевательство над нами было явным;

8) творительным падежом с предлогом **за**, например: *Казаки наблюдали за противником поочередно* (Шолохов) – *Наблюдение за противником велось казаками поочередно*;

9) предложным падежом с предлогом ***о***, *например: Мы заговорили о другом – У нас зашел разговор о другом;*

10) предложным падежом с предлогов **в**, например: *Ильинична не нуждалась ни в чьем сочувствии* (Шолохов) – *У Ильиничны не было нужды ни в чьем сочувствии.*

Что же касается случаев различного управления глагола и имени в составе соотносительных конструкций, связанных словообразовательными отношениями, то они обусловлены как причинами лексико-семантического и грамматического порядка, так и несовпадением семантико-синтаксических связей глагола и имени в составе соответствующих предложений. Так, известно, что отглагольные существительные, хотя и могут передавать объектные отношения, однако, с точки зрения Н.Н. Прокоповича, «…не в одинаковой мере способны образовывать словосочетания, полностью повторяющие типы соотносительных глагольных словосочетаний» [6, с. 145]. Обратимся к их рассмотрению.

Прежде всего следует отметить, что если в глагольных конструкциях основным средством выражения объектных отношений является винительный падеж зависимого имени существительного, то в именных дериватах данное значение передается «родительным объекта». Этот тип управления Ю.Д. Апресян называет сильным семантическим и слабым синтаксически, так как при той же модели семантического управления глаголы и отглагольные имена существительные имеют несколько отличную синтаксическую модель предложений [1, с. 203]. Например: *Пять часов длилось обсуждение работ Любищева. К сожалению, как это часто бывает, обсуждали не столько проблему, сколько самого Любищева* (Гранин); *Есть великие открытия характеров и типов: Гончаров открыл Обломова, Тургенев – Базарова, Сервантес – Дон-Кихота* (Гранин).

Функционально соответствуют «родительному объекта» согласуемые с отглагольным существительным формы определенно-личных, указательных и отрицательных местоимений, а также порядковых числительных, т.е. проявляется такая синтаксическая особенность имени существительного как способность сочетаться с определяемыми формами. Например: [Малибан] – *Я что-то предчувствую* (Орлов) – *У* меня какие-то предчувствия; Глеб ничем не рисковал (Н. Петров) – *У Глеба не было никакого риска; Как отчетливо я это чувствую!* (Шкловский) – *Какое отчетливое у меня это чувство!; Я исповедую одно: мой мысленный взор есть Бог искусств* (Федин) – *У меня есть одна исповедь*…и т.д.

Таким образом, предложная форма в родительном падеже при отглагольном имени может соответствовать как «родительному субъекта», так и «родительному объекта». Однако подобная полифункциональность родительного падежа исключает одновременное употребление двух форм, и отглагольные имена существительные имеют управление, отличное от глагольного, при этом выбор способа выражения объектных отношений зависит от принадлежности имени к определенным лексико-семантическим группам. Рассмотрим соответствующие случаи.

1. Отглагольные существительные, образованные от глаголов эмоционального отношения, приобретают более конкретное значение и управляют дательным падежом с предлогом **к**. Например: *Нет, нет у нее любви к Штольцу, - решала Ольга. Она любила Обломова, и эта любовь умерла* (Гончаров); *Меркурий Авдеевич действительно уважал ученость всякого рода* (Федин) – *У Меркурия Авдеевича действительно было уважение к учености разного рода.*

2. Существительные, образованные от глаголов *стесняться, поклоняться,* меняют управление и сочетаются с ППФ «перед + твор. пад.»: *Я стеснялся незнакомых людей* (Булгаков) – *У меня было стеснение перед незнакомыми людьми*; *Обломов тайно поклонялся женщине* (Гончаров) – *У Обломова было тайное поклонение перед женщиной.*

3. Если глаголы мышления допускают вариативное управление (они могут сочетаться либо с винительным объекта, либо с ППФ «о + предл. пад.»), то производные существительные сочетаются только с ППФ «о + предл. пад.». Например: *Бараль отчетливо вспоминал этого англичанина* (Паустовский) – *У Бараля было отчетливое воспоминание об этом англичанине; Я тогда смутно представлял себе кошмарную судьбу этих экстернов* (Паустовский) – *У меня тогда было смутное представление о кошмарной судьбе этих экстернов* и т.п.

4. Имена существительные, образованные от прямопереходных глаголов информации, в ряде случаев получают более конкретное, предметное значение и входят в ЛСГ имён, близких по значению к слову «документ», в которой существительные управляют ППФ «на + вин. пад.». Например: *По мне, жена, как хочешь одевайся, только б не каждый месяц заказывала новые платья* (Пушкин) – *... только не каждый месяц ею делались заказы на новые платья*; *Можно заказать такси*? – *Можно сделать заказ на такси*? и т.п.

5. Отглагольные существительные, соотносительные с прямопереходными и косвеннопереходными глаголами власти, сочетаются с ППФ «над + твор. пад.» (в ряде случаев «с + твор. пад.», например: *Однако победить чемпиона нелегко* (Трифонов) – *Однако одержать победу над чемпионом нелегко; Чудо побеждает даже физическую природу* (Короленко) – *Бывает даже победа чуда над физической природой; С арестованными тогда расправлялись просто: увозили баржу в море и выбрасывали людей за борт (Новиков-Прибой) – Расправа над арестованными (*возможно *с арестованными) происходила тогда просто:*… и т.п.

6. Имена существительные от глаголов ЛСГ с семой «контроль» управляют ППФ «за + твор. пад.». Например: *Я наблюдал вчера затмение солнца* (Паустовский) – *Вчера у меня было наблюдение за затмением солнца; Кондуктор контролирует билеты* (Чехов) – *Кондуктором ведется контроль за билетами* и т.п.

7. Имена существительные, образованные от косвеннопереходных глаголов, обозначающих действие, направленное во вред кому-либо, меняют управление и сочетаются с ППФ «против + род. пад.», «с + род. пад.». Например: *Его обвинили в покушении на убийство* (Чехов) – *Против него было обвинение в покушении на убийство* и т.п.

8. В некоторых случаях разное управление у глагола и имени связано с тем, что отглагольные существительные имеют конкретное, предметное значение и вследствие этого приобретают управление, свойственное именам соответствующей группы. *Я иллюстрировал этот роман* (Короленко) – *У меня были иллюстрации к этому роману* (по аналогии «приложение к + дат. пад.»); *Я и теперь занимаюсь французским языком* (Тургенев) – *У меня и теперь бывают занятия по французскому языку* (по аналогии «уроки по + дат. пад.»).

Таким образом управление глаголов и отглагольных существительных может совпадать, если глагол отправляет падежными формами с предлогами. Что же касается беспредложного глагольного управления, то оно заменяется в именах существительных на предложное, выражая тем самым отношения между словоформами более конкретно, дифференцированно. Отмеченные случаи изменения в именном управлении в сравнении с глагольным, по мнению Н.Н. Прокоповича, Л.А. Дерибас, Е.Н. Прокопович, связаны с «интересной и особенно развивающейся в наше время тенденцией к замене словосочетаний с предлогами очень отвлеченными, семантически недостаточно определенными предлогами с более ярким собственным значением, нередко при этом немногозначными» [6, с. 43].

Литература

1. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола / Ю.Д. Апресян. – М. : Наука, 1967. – 250 с.

2. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: учебное пособие для факультетов русского языка и литературы педагогических институтов / А.Н. Гвоздев. – Ч.2. Синтаксис. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1968. – 344 с.

3. Ломов А.М.. Русский синтаксис в алфавитном порядке: понятийный словарь-справочник / А.М. Ломов.— Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 399 с.

4. Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов.— Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. – 277 с.

5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.

6. Прокопович Н.Н. Именное и глагольное управление в современном русском языке: учебное пособие / Н.Н. Прокопович, Л.А. Дерибас, Е.Н. Прокопович. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1981. – 189 с.

7. Распопов И.П. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис : учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов / И.П. Распопов, А.М. Ломов. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1984. – 350 с.

8. Распопов И.П. Спорные вопросы синтаксиса / И.П. Распопов. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1981 .– 125 с.

9. Русская грамматика: в 2 т. / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – Т. 2. Синтаксис. – М. : Наука, 1982. – 709 с.

10. Современный русский литературный язык : учебник / В.И. Максимов и др.; [под ред. В.Г. Костомарова, В.И. Максимова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2010. – 915 с.

С. Л. Саввина
Воронеж, Воронежский государственный университет

ОБ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМИИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ (на материале локативных конструкций)

Каждый язык предлагает своим носителям определённые возможности и пути выражения тех или иных значений, располагает довольно устойчивым набором эталонов создания разных образов, которые по-разному реализуются в речи, и представляет собой систему взаимосвязанных уровней.

Известно, что по вопросу о принципах организации построения предложений и их семантико-структурных типах в лингвистике не достигнуто единого мнения. В своей работе по обучению русского языка как иностранного мы руководствуемся теоретико-прикладной моделью анализа языковых единиц в русле семантико-функционального синтаксиса, которая даёт возможность неконфронтационно соотносить форму и содержание отдельных предложений. Согласно этой модели материал классифицируется на основе семантической общности, рассматривается взаимосвязь лексики и грамматики, проводится смысловая и функциональная дифференциация близких, но не тождественных языковых явлений [1, 2].

Обучение языку на изложенной основе предполагает ознакомление учащихся с наиболее употребительными типами минимально информативных предложений, их типовыми значениями, а также с отличительными признаками и сферами функционирования конкурирующих синонимических форм.

Асимметрия семантических моделей и их конструктивно-синтаксических форм, явления омонимии семантических моделей, возможностей их лексического наполнения применительно к обучению иностранным языкам на семантико-функциональной основе очень важны.

Синтаксическими синонимами мы, согласно предложенной языковедом модели, считаем конструкции, характеризующиеся тождественностью компонентов их ситуативно-структурного аспекта (в рамках которого семантическая структура анализируется по количеству актантов, а также принадлежности признакового компонента к той или иной части речи), при наличии расхождений в составе реализуемых ими компонентов релятивно-структурного аспекта (в пределах которого изучаются категориально-

грамматические роли актантов по линии личности / безличности, залоговости, определённости (обобщённости) / неопределённости) [2, с. 58-68].

Соответственно, разноструктурные конструкции первоначально должны исследоваться в ситуативно-структурном аспекте на предмет установления общности между ними; а затем в релятивно-структурном аспекте внимание сосредоточивается на выявлении свойственных им грамматических различий.

Помимо основной функции выражения своего типового значения конструкции различных семантико-структурных типов, согласно разделяемой нами типологии, часто выполняют другие, неизосемические функции, что представляет большой интерес для изучения в лингвистике и, несомненно, должно учитываться в практике преподавания РКИ [3, с. 51–59].

Предметом нашего исследования являются предложения локализации субъекта в пространстве с инвариантной семантической структурой (ИСС): «субъект – локализация – локализатор». К данному семантико-функциональному полю относятся как конструкции с прямым порядком слов «*что есть где*» (*Старинный замок XV-XVI веков расположен, как это часто бывает, на горе*), так и с инвертированным – «*где есть что*» (*В Лазаревском районе расположен санаторий «Тихий Дон»*).

При реализации основного значения в роли субъекта и локализатора выступают слова пространственной семантики. Но довольно часто конструкция пространственной локализации *«где находится (есть, имеется и т.д.) что»* может выражать не только собственно локализацию (изосемическая функция), но и другую семантику:

«качество»: *Правда, в этих частых переменах было больше печального, чем радостного* (К. Паустовский); *На «Нормандии» есть довольно большая католическая церковь, озаряемая чрезвычайно удобным для молитвы электрическим полусветом* (И. Ильф и Е. Петров);

«состояние»: *На его лице недоумение* (В. Туманов); *Стоячие воротнички заставляли их гордо задирать головы, но уныние было в глазах* (И. Ильф и Е. Петров);

«количество»: *В вагоне было несколько пассажиров, и ничто не предвещало беды* (К. Паустовский); *В дверях стояли трое полицейских* (И. Ильф и Е. Петров);

«качество и количество»: *Есть три верных приметы, по которым американцы безошибочно определяют, что действительно начался настоящий Запад* (И. Ильф и Е. Петров);

«действие»: *На улице толпа людей* (из газет).

Какую именно семантику выражает данная конструкция, т.е. в какой неизосемической функции она использована говорящим, определяется лексическим наполнением предложений и взаимодействием номинативной семантики субъекта и локализатора. Для обозначения такой семантики мы,

вслед за В.Ю. Копровым, используем понятие «вариант семантической структуры» (ВСС) [2, с. 90–96].

1. Если в позиции субъекта оказываются прилагательные или мотивированные ими существительные, то конструкцией реализуется

ВСС «субъект и его качественный признак»:

Что-то тревожное *было в этом разговоре врача с офицером* (В. Панова) = Разговор был тревожен; *В белизне парохода, в легкости мачт, снастей и мостиков, в блеске меди и алмазной чистоте иллюминаторов, в свежести палуб было* ***что-то нереальное*** (К Паустовский) = Свежесть палуб была нереальна.

2. Если место локализатора занимают дериваты глаголов состояния, то конструкция формирует

ВСС «субъект и его состояние»:

Честное слово, эти хорошие люди, наполнявшие церковь, были ***в восхищении*** (И. Ильф и Е. Петров) = Эти хорошие люди восхищались*; Когда баптистский божок через несколько лет явится на землю, для того чтобы уничтожить помогающих друг другу советских атеистов, он будет* ***в восторге*** *от своих учреждений на Юге Америки* (И. Ильф и Е. Петров) = Он будет восторгаться).

3. Если в роли субъекта локативной конструкции выступает природная реалия, то образуется

ВСС «окружающая среда и её состояние»:

За окнами была такая непроглядная ***тьма****, что на нее страшно было смотреть* (К. Паустовский) = За окнами было темно; *Но в вагонах ещё стояла дневная* ***духота****, особенно у меня, в операционной, где окна были наглухо закрыты и потому никогда не выветривался запах перевязок* (К. Паустовский) = В вагонах было душно; *Начало мероприятия пришлось перенести на два часа – над Хабаровском стоял такой* ***туман****, что самолёту из Владивостока пришлось полтора часа кружить над городом в поисках просвета* (из газет) = Над Хабаровском было туманно.

4. Если позицию субъекта заполняют отглагольные имена со значением действия, то конструкция представляет собой

ВСС «субъект и его действие»:

В киоске ***распродажа*** *билетов* (из газет) = В киоске распродаются билеты; *На улицах военные* ***учения*** (из газет) = На улицах проводятся военные учения; *В доме* ***ремонт*** (из газет) =Дом ремонтируют; *В храме реставрация* (из газет) =Храм реставрируют.

Подобные предложения широко употребительны в современном русском языке, и изучение их семантико-структурного устройства и соотношения с другими типовыми значениями в иноязычной аудитории вызывает большой интерес.

Студентам, в частности, предлагаются задания на трансформацию предложений, а также на выбор способа передачи ситуаций:

а) использовать два информативно минимальных предложения с «инвариантной семантической структурой» (ИСС) «субъект – отношение – локализатор» и ИСС «субъект и его количественный признак»: *На полке книги. Их – много* или более экономное простое распространённое предложение: *На полке много книг*.

См. ещё примеры подобных семантически сложных, а структурно простых предложений: *В низкой комнате висело несколько клеток, закрытых газетами* (К. Паустовский); *На арене было уже несколько сот всадников, а из ворот ехали все новые и новые ковбои* (И. Ильф и Е. Петров); *На дорогах есть множество различных знаков* (там же); *Есть несколько Парижей, Лондонов* (там же).

б) использовать два информативно минимальных предложения с ИСС «субъект – отношение – локализатор» и ИСС «субъект и его качественный признак»: *В Канаде есть озёра. Озёра красивые* или более экономное простое распространённое предложение: *В Канаде красивые озёра*. Например:

В каждом маленьком городе есть отличные школьные здания начальной и средней школы (И. Ильф и Е. Петров); *В его книге есть точные сведения о том, во сколько обходится электроплита в час, в день, в неделю и в месяц* (там же); *Здесь есть деревянные сохи, бороны, деревянные ткацкие станки, первые швейные машины, первые пишущие машины, древние граммофоны, паровозы и поезда* (там же); *В Америке есть хорошие люди* (там же).

в) использовать три информативно минимальных предложения с ИСС «субъект – отношение – локализатор», ИСС «субъект и его качественный признак», ИСС «субъект и его количественный признак» или простое распространённое предложение с несколькими второстепенными членами:

В характере американского народа есть много чудесных и привлекательных черт (И. Ильф и Е. Петров). *В нём было много различных полочек, жердочек и крючков* (там же).

Иногда смысл высказывания выявляется адресатом только в контексте. Так, в зависимости от ситуации конструкцией может номинироваться либо отношение локализации, либо отношение обладания [3, 90-101; 4, 5]. Например, предложение «*У поликлиники машина скорой помощи»* может быть понято как сообщение о нахождении субъекта «машина скорой помощи» в определённом месте «у поликлиники» (ИСС «локализатор – местонахождение – субъект). Если компонент «поликлиника» рассматривался говорящим в качестве посессора, то «машина скорой помощи» является объектом обладания (ИСС «субъект – обладание – объект»).

Таким образом, вне контекста такое высказывание совмещает значение локализации и посессивности.

В актуализированном высказывании, включённом в контекст, подобная неоднозначность возможна только, если в качестве ремы выступает компонент «машина скорой помощи». Коммуникативная перспектива высказывания: Тема «у поликлиники» – Рема «машина скорой помощи».

Если актуализируется, т. е. ставится в позицию ремы, локализатор-посессор «у поликлиники», высказыванием однозначно выражается семантика локализации.

Сравните также: *Осень стояла* ***над Москвой****; Пятно* ***на скатерти****; Кровь* ***на рукаве*** «субъект – локализация – локализатор»; *На скатерти* ***пятно*** (Скатерть в пятнах); *На рукаве* ***кровь*** (Рукав в крови) «субъект и его качественный признак».

Итак, семантика предложений локализации определяется взаимодействием структуры предложения и его лексического наполнения, лексическим наполнением синтаксических позиций субъекта и локализатора и актуальным членением высказывания, выраженным порядком слов.

Для флективного русского языка неизосемическое употребление синтаксических конструкций разных типов вообще весьма характерно, и обучение иностранных студентов осмыслению различий в семантике, выражаемой одной и той же конструкцией, очень полезно, поскольку она может одновременно входить в несколько семантико-функциональных полей (синонимических рядов).

Разумеется, рассмотренные выше варианты семантической структуры предложений пространственной локализации не исчерпывают синтаксическую синонимию простого предложения, но дают представление о системных связях в лингвистике.

Литература

1. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В.Ю. Копров. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с.

2. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография / В.Ю. Копров. – ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.

3. Копров В.Ю. Вариантные формы в русской грамматике: учеб. пособие для занятий с иностранными учащимися // В.Ю. Копров. М: ФЛИНТА. Наука, 2017. – 136 с.

4. Копров В. Ю. Выражение отношений обладания и принадлежности в современном русском языке: методическая разработка для занятий по грамматике с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1983. – 24 с.

5. Саввина С.Л. Средства выражения статической локализации в русском языке / С.Л. Саввина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 85. – С. 237–241.

М.В. Соловьева
Москва, Московский государственный университет

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОРФЕМЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ И БАЗОВОМ УРОВНЯХ РКИ

Успешное освоение языка неразрывно связано с умением воспринимать слова не монолитно, а с пониманием того, что всякое производное слово образовано посредством морфем, обрамляющих корень. Каждая словообразовательная морфема вносит смысловой компонент в основное значение: например, *дом* – это просто любое жилое помещение, *домик* – это маленький, уютный, приятный для проживания уголок. Можно сказать *дачный / загородный /сельский домик* (или *дом*), но нельзя сказать *многоэтажный, высотный, бетонный домик*, только – *дом*. А ещё может быть *домок, домина, домище*. Но если для носителя русского языка овладение этими звеньями одного словообразовательного гнезда происходит интуитивно, то иностранцу они могут казаться, на первый взгляд, совершенно разными словами. Предметом интереса автора данной статьи являются уменьшительно-ласкательные суффиксы (УЛС), группа которых — лишь часть суффиксов субъективной оценки. Сложность изучения УЛС сопряжена с тем, что «ласкательность» во время коммуникации связана с оценочностью, которая выражается не только суффиксами, но и иными лексическими средствами, например, наречиями меры и степени, качественными прилагательными и др. И.Г. Милославский, автор теории словообразовательного синтеза в продуктивных видах речевой деятельности, иллюстрирует это так: «Никоим образом не ставя перед собой задачу исчислить все тонкости и оттенки действительности, с обозначением которых русский язык отлично справляется, не могу не назвать еще и размер предмета (рука – ручонка, ручка – ручища), и степень признака <…> по отношению к некоторой норме (глупый – немножко глупый, глуповатый – очень, чрезвычайно глупый, глупейший)» [7, с. 87-88].

Любая программа учебной дисциплины – это документ, в котором определяется круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету. В программах описывается логика изучения основных идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. В программах курсов по русскому языку для иностранных учащихся первостепенную роль играет прежде всего формирование языковой и коммуникативной компетенций. Так, целью занятий по грамматике для иностранных учащихся является развитие навыков и умений, предполагающих владение грамматикой русского языка в рамках того или иного сертификационного уровня, формирование коммуникативной компетентности учащихся. Одним из важных элементов в курсе грамматики является словообразова-

тельный компонент, который, наравне с другими языковыми компонентами, участвует в формировании всех элементов коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

На протяжении последних десятилетий отмечается активный процесс словообразования в русском языке. В этом процессе находят непосредственное отражение постоянные изменения в словарном составе русского языка, обусловленные значительными переменами в жизни нашего общества.

В целях обучения иностранных учащихся практическому русскому языку словообразовательный материал должен отбираться с учетом критериев употребительности (частотности) производного слова, его стилистической характеристики и коммуникативной актуальности для данного контингента учащихся, а также продуктивности, активности и регулярности словообразовательной модели. Данные характеристики должны учитываться при определении актуальности той или иной словообразовательной модели для каждого из сертификационных уровней владения русским языком. Словообразовательная модель традиционно выступает как основа для понимания иностранными учащимися незнакомого производного слова на основе словообразовательного анализа при рецептивных речевых действиях, в то же время для иностранных студентов словообразовательная модель с определенными ограничениями является образцом и для построения производных слов при репродуктивно-продуктивных речевых действиях. Потенциальный словарь в аспекте словообразования следует понимать как совокупность производных лексических единиц, которые могут быть поняты учащимся при чтении и аудировании или созданы им при говорении и письме на основе изученных деривационных моделей, хотя они не встречались ранее в его речевом опыте.

Лингвометодическая модель обучения русскому словообразованию как компоненту коммуникативной компетенции представляет собой систему упражнений и заданий, направленную на овладение когнитивно-коммуникативными особенностями словообразовательного материала, которая должна включать в себя словообразовательно-ориентированные языковые, условно-речевые и коммуникативно-речевые типы упражнений и заданий. Изучение на занятиях по русскому языку словообразовательных пар, цепочек и словообразовательных парадигм, отражающих национально-культурную специфику устройства и восприятия определенного фрагмента действительности, дает возможность иностранным учащимся пополнить свой словарный запас окрашенной русской производной лексикой.

Первые знания по грамматике русского языка связаны у иностранцев с окончаниями рода, числа и падежа. Однако, находясь в языковой среде, они часто слышат не только изменения флексий, но и что-то, что делает слово похожим на то, что они уже знают, но в то же самое время отличным

от него. Именно это зачастую существенно затрудняет акт коммуникации. Иностранцы с первых же дней жизни с русским языком и в русском языке, если они находятся в языковой среде, сталкиваются с бесконечным «*шапочками, магазинчиками, Наташеньками и Сашулями*». Поэтому представляется возможным и даже необходимым уже в рамках элементарного и базового уровней вводить на занятиях по грамматике задания по образованию слов с УЛС. Хотя традиционно на этих уровнях иностранные учащиеся не изучают данные суффиксы, потому что сразу же встает вопрос стилистической окраски слов. И тем не менее, опыт работы в группах иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, показывает, что вполне возможно на элементарном и базовом уровнях заниматься уменьшительно-ласкательными суффиксами. Безусловно, следует обращать внимание только на продуктивные суффиксы, нужно отбирать материал, учитывая употребительность (частотность) суффиксов и производного слова. Для иностранных учащихся на элементарном и базовом уровнях русского языка интерес представляют прежде всего уменьшительно-ласкательные суффиксы, которые служат для образования форм имен существительных, качественных прилагательных и наречий с особой, эмоционально-экспрессивной окраской и выражением отношения говорящего к предмету, качеству, признаку. Формы субъективной оценки бывают разных степеней (*рука – ручка – рученька*; *река – речка – речушка – реченька – речонка* и т.д.). На начальном этапе следует рассматривать не несколько степеней, а одну, т.е. не словообразовательную цепочку, а словообразовательную пару. Суффиксы (в отличие от корня) окончательно формируют значение слова, уточняют его, способны даже полностью его изменить. Уменьшительно- ласкательные суффиксы придают слову уменьшительный или ласкательный оттенок и вместе с тем выражают положительное или отрицательное отношение к предмету, лицу. Преподавателю РКИ целесообразно в рамках начального уровня на языке-посреднике (если он есть) рассказать о стилистических оттенках слов с данными суффиксами.

УЛС на уровнях А1-А2 РКИ более важны для репродуктивных речевых умений, чем для продуктивных. Слова с УЛС должны быть обучающимся поняты (проанализированы), если они услышаны или увидены. Только после этого целесообразно переходить к синтезу.

На элементарном уровне семантический анализ для формирования коммуникативной компетенции важнее продуцирования речи. Употребление слов, где денотативный семантический компонент дополняется коннотативным (эмоционально-экспрессивной окраской, стилевыми и стилистическими нюансами, обусловленными речевой ситуацией), возможно на более высоких уровнях освоения языка. С точки зрения частотности употребления можно выделить следующие продуктивные суффиксы, на которые прежде всего нужно обратить внимание на уроках русского языка в иностранной аудитории на уровне А-1/А-2.

Существительные мужского рода:

1) *-ик-, -чик-*: *салатик, стаканчик,*

2) *-ок*(*-ёк*): *голосок, чаёк*,

3) *-оч*(*-ек*): *голосочек; -ич-ек, -ч-ик* и пр.

Женского рода:

1) *-к-*: *ручка, ножка*;

2) *-очк-/-ечк-*: *минуточка; секундочка*;

3) *-ичк-*: *водичка, косичка*, включая случаи на *-ич-к-*;

5) *-еньк-/-оньк*: *реченька*;

Среднего рода:

1) *-к-*: *молочко; яблочко*;

2) *-ц-/-ец-/-иц-*: *зеркальце, платьице*;

3) *-ечк-*: *словечко*;

Суффиксы имён прилагательных и производных от них наречий:

1) *-оньк-* / *-еньк-*: *мягонький, сладенький*.

2) *-оват-* / *-еват-*: *сладковатый, синеватый*.

В данной классификации объединены формально одинаковые суффиксы и суффиксальные пары (-оч*к-* и *-оч* + *к*, *-ичк-* и *-и* + *чк-* и др.), это обусловлено недостаточно высоким знанием русского языка обучающими элементарного и базового уровней и неактуальностью различения этих суффиксов, т.к. на слух или зрительно достаточно распознать соответствующие звуко-буквенные блоки, а не их точный морфемный статус. Работа с освоением слов иностранными обучающимися может быть разделена на два вида.

1. Работа с образом готового слова, по написанию или звучанию которого нужно понять смысл. Это значительно более лёгкая работа, чем обратная. По сути, это анализ формы для синтеза семантики. Представьте, что надо понять значение слова *пирожок*. Можно предположить, что это что-то наподобие маленького пирога и оказаться недалеко от истины.

2. Работа со смыслом слова. На основании смысла можно сконструировать само слово. Эта работа сопряжена с фонетическими и грамматическими сложностями, которые не всегда могут быть решены иностранными обучающимися интуитивно. По сути, это синтез. Как может быть назван маленький пирог, даже если вы знаете все УЛС: пирогок, пирогик, пирогёк, пирогчик, пирожик, пирожчик? Правильный ответ так и не был найден.

Решение проблемы, описанной в пункте 2, может включать такие подходы:

1. Анализ предшествует синтезу. Сначала лучше узнать и запомнить слово устно и письменно, распознавая структуру, затем синтезировать самостоятельно, то есть репродуктивная работа по декодированию семантики слов первична по отношению к продуктивной.

2. При подготовке упражнений для работы 2 нужны вовсе не случайные слова и их подборки, а разбитые на группы по сложности:

1) без фонетических чередований, влияющих на графику корня (т. е. только редукция гласных, твёрд./мягк., глух/звонк.);

2) с фонетическими чередованиями, влияющими на графику корня.

1) *Суффикс -очк - / -ечк-*

Дима – Димочка, Наташа – Нат**аш**ечка

Лера	+очк	
Ма**ш**а		
Са**ш**а		
Та**н**я		
Ю**л**я		
шапка		
звезда		
ло**ж**ка		
вилка		
ча**ш**ка		
тарелка		

Ирочка	– очк	
Лизочка		
мамочка		
папочка		
тетрадочка		
курточка		
салфеточка		

2) *Суффикс - чик-*

колокол	+чик	колокольчик
стул		
костюм		
рукав		
стакан		
блин		
диван		
телефон		
мотор		

шкафчик	– чик	
карманчик		
моторчик		
балкончик		

3) ***Суффикс -ок***

дым	+ок	дымок
город		
сын		
гриб		
зуб		
свитер		
берег (г / ж)		
снег (г / ж)		
друг (г / ж)		

4) ***Суффикс -ик-***

билет	+ ик	
студент		
салат		
букет		
живот		
диктант		
дождь		

пунктик	- ик	
столик		
шарфик		
коврик		
ключик		
ножик		

5) ***Образуйте возможные формы с уменьшительно-ласкательными суффиксами от данных ниже слов:***

Ваза, стул, дом, сад, Аня, двор, город, книга, картошка.

6) ***Образуйте наречия по модели: бы́стр(о)– бы́стр +еньк+о***

ско́ро - _____
жи́во - _____
ве́село - _____
давно́ - _____
гла́дко - _____
у́зко - _____
глу́по -_____
сла́дко -_____
ти́хо – _____
осторо́жно - _____
о́стро - _____

7) ***Прочитайте / прослушайте текст. Найдите слова с уменьшительным и ласкательным значением. Образуйте от них нейтральные слова и запишите их.***

Как вы думаете, почему «живой уголок» так называется? Почему о нём не говорят угол?

Рожде́ственский расска́з.

В цвето́чном магази́не рабо́тала о́чень краси́вая продавщи́ца с гла́деньким нарисо́ванным ли́чиком.

— Здра́вствуйте, — сказа́л ей па́па. — Нам что-нибу́дь для живо́го уголка́.

<…>

– Мне вон тот, кра́сненький...

Горшо́чек был са́мый ма́ленький, цвето́чек са́мый про́стенький, похо́жий на ка́пельку огня́ и, наве́рное, са́мый дешёвый.

<…> А у́тром я уви́дела, что огонёк ещё я́рче, ли́стья ещё ба́рхатнее, а за́пах заметнее. Это был о́стрый, как ветеро́к, ни с чем не сравни́мый за́пах.

(По В.Токаревой)

Употребление слов с уменьшительными, ласкательными суффиксами является характерной чертой современных бытовых диалогов. По мнению И.Б. Голуб, «в современном русском языке происходит процесс стилистического опрощения уменьшительно-ласкательных слов. В живой речи они часто употребляются без всякого стилистического задания, как своеобразная «форма разговорности». Введение такой оценочной лексики в разговор сообщает ему фамильярную, интимную окраску, иногда выражает сочувствие, иронию и во всех случаях придает речи характер живой, непринужденной беседы…» [3].

В заключение хотелось бы отметить, что преподавателю необходимо обращать внимание иностранных учащихся на очень важный момент: культуре речи наносит ущерб не только употребление сниженных по стилистической окраске словообразовательных моделей, но и немотивированное использование «ласковых словечек», поэтому в повседневной речи не следует злоупотреблять уменьшительно-ласкательными словами. Но образование слов с данными суффиксами и их значения целесообразно начинать рассматривать в конце элементарного или в начале базового уровней изучения русского языка как иностранного, особенно если студенты находятся в языковой среде. Эти знания помогут нашим студентам чувствовать себя комфортнее при общении с носителями русского языка.

Литература

1. Богданова Л. И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. – М., 2017 – 248 с.

2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / [Перевод с английского, отв. ред. М. А. Кронгауз]. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.

3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М., 2010. – 448 с.

4. Кронгауз М. А. Семантика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.

5. Кулакова В.А. Русское словообразование в иноязычной аудитории // Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории: Сборник материалов Международного научно-практического семинара: . – М., 2014. – С. 61-67.

6. Милославский И. Г. Русский язык для говорения и письма. Как мысли выразить себя, другому как понять тебя? – М.: Дрофа, 2008.

7. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 4.

8. Розенталь Д.Э, Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.:, Международные отношения, 1995. – 559 с.

9. Спиридонова Н. Ф. Русские диминутивы: проблемы образования и значения // Известия АН: СЛЯ. – Т. 58. – 1999. – №2. – С. 13-22.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.Н. Гладкова
Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Специфика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации определяется профессиональной направленностью обучения. Русский язык для иностранных военнослужащих (ИВС) является инструментом к получению профессиональных знаний. Вот почему приоритетной целью дисциплины «Русский язык» является формирование речевой готовности ИВС к получению военной специальности. Обучение русскому языку осуществляется на актуальном для учебно-профессиональной сферы учебном материале, способствующем овладению языком специальных дисциплин.

Серьезные трудности испытывают иностранные военнослужащие первого – третьего курсов при изучении материала дисциплин гуманитарного блока: «Истории», «Культурологии», «Философии», «Педагогики» и др.

В целях облегчения понимания иностранными обучающимися учебного материала по военным, естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам преподавание русского языка на подготовительном курсе осуществляется по следующим аспектам: «Фонетика», «Лексика и грамматика», «Язык специальности», «Речевой практикум».

Рассмотрим обучение ИВС русскому языку на примере изучения ими аспекта языка специальности по дисциплине «История».

Дисциплина «История», предполагающая изучение материала по истории России с древних времен, является достаточно трудной для иностранного обучающегося. Это обусловлено устаревшей или архаичной лексикой, используемой в текстах, а также объемом учебного материала, дающего фоновые знания и общее представление о стране изучаемого языка в различные исторические периоды развития.

Применение на занятиях по РКИ на подготовительном курсе текстов пропедевтической направленности, а также различных форм работы и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) способствует облегчению понимания учебного материала специальной дисциплины и интенсификации развития речевых навыков обучающихся на практических занятиях.

Новые ИКТ не заменяют традиционные формы и методы работы по обучению РКИ иностранных военнослужащих на подготовительном курсе,

а позволяют активизировать практическую сторону языка, в частности, сформировать и развить речевые навыки, необходимые для адекватной коммуникации на русском языке.

К традиционным формам обучения мы относим работу с печатным учебным пособием и слайдовой презентацией, к ИКТ – компьютерные программы и электронные учебники.

Так, преподавателями кафедры русского языка было издано учебное пособие «Русский язык. Изучаем язык специальности. Часть 6. История», разработанное в соответствии с программой и тематическим планом по дисциплине «Русский язык» [1].

Данное пособие предназначено для иностранных военнослужащих (курсантов) из стран дальнего зарубежья, обучающихся на подготовительном курсе специального факультета ВА ВПВО ВС РФ имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского. Целью данного пособия является подготовка иностранных курсантов к восприятию учебных материалов дисциплины «История», овладению терминологией дисциплины, применению понятий и категорий дисциплины в речи, а также развитие и отработка речевых умений и навыков на основе учебно-научных специальных текстов.

Пособие включает восемь разделов по следующим темам: «История как наука», «Возникновение Киевской Руси», «Крещение Руси», «Становление Московского государства», «Становление идеологии самодержавия», «Точки зрения на будущее России в XIX веке», «Россия в XIX – начале XX века», «Российские революции в XX веке». Темы разделов соответствуют программе и учебному плану дисциплины «История», которую ИВС предстоит изучать на первом курсе, и носят пропедевтический характер.

В ходе проведения практического занятия по русскому языку как иностранному использование печатного варианта учебного пособия обязательно сопровождается слайдовой презентацией с аудио- и видеоматериалами.

Если аудитория оснащена персональными компьютерами, то целесообразно применять электронный вариант пособия, которое способно заменить текстовый формат и презентацию, что дает обучающимся возможность индивидуально использовать материал для подготовки к занятию [2].

Подготовка к изучению нового материала занятия по русскому языку в аспекте языка специальности может осуществляться в ходе работы обучающей компьютерной программы.

Так, преподавателями

кафедры были разработаны обучающе-контролирующие компьютерные программы, включающие две части: обучающую и контролирующую (например, обучающе-контролирующая компьютерная программа «Русский язык. Изучаем язык специальности. История. Часть 5. Возникновение Киевской Руси»).

Обучающая часть компьютерных программ представлена в оболочке PowerPoint и включает в себя основной лексический материал по изучаемой теме. Обучающиеся имеют возможность прослушать звуковой образ слова, словосочетания, предложения, текста, а также проанализировать семантику слов посредством прочтения синонимов, антонимов, перевода (семь языков: английский, французский, испанский, португальский, арабский, кхмерский, лаосский) и иллюстраций с комментариями.

Контролирующая часть компьютерной программы представлена в оболочке MyTextX и включает в себя тест по изученному лексико-грамматическому материалу.

Десять тестовых заданий составляют в общей сложности 20 позиций. Типы тестовых заданий: сопоставление, одиночный выбор (тест закрытого типа).

Например, позиции 1–4: соотнесите антонимы; позиции 5–12: соотнесите синонимы; позиции 13–20: выберите правильный вариант.

Время выполнения заданий может быть ограничено. Варианты ответов выводятся на экран в свободной (случайной) последовательности.

Выполнение программы оценивается в соответствии со следующими критериями: «отлично», если правильно выполнено 95 – 100% заданий;

«хорошо», если правильно выполнено 75 – 94% заданий; «удовлетворительно», если правильно выполнено 50 – 74% заданий; «неудовлетворительно», если правильно выполнено менее 50% заданий.

Таким образом, обучающая часть компьютерной программы снимает лексико-грамматические трудности и готовит к восприятию нового материала на самом занятии, в ходе которого обучающиеся работают по учебному пособию «Русский язык. Изучаем язык специальности. Часть 6. История».

Работа со специальной лексикой и синтаксическими конструкциями проводится в несколько этапов:

– ознакомление с лексикой;

– организация усвоения изучаемой лексики;

– применение изученной лексики и синтаксических конструкций в речи.

Ознакомление ИВС с лексическим материалом, формирующим понятийную базу темы, например, «Крещение Киевской Руси» начинается с предъявления слов и словосочетаний текста.

Перед ознакомлением с новой лексикой выполняется ряд заданий, нацеленных на поддержание фонетических навыков обучающихся на основе лексического материала занятия и развития навыков аудирования на основе лексики текста. Так, обучающиеся слушают и повторяют слова с предложенными звуками.

Иностранные курсанты учатся читать слова по ритмическим моделям с целью закрепления навыка акцентуации терминов, что способствует формированию навыка правильного произнесения новых специальных слов и узнавание их при устном предъявлении. Слитное чтение словосочетаний способствует развитию произносительных навыков. Отрабатывается навык правильного интонирования предложений.

Семантизация лексических единиц начинается со знакомства с интернациональными словами. Объясняется значение слов посредством иллюстраций, работы с антонимами и синонимами, словообразовательного анализа слов. Выполняются задания, направленные на развитие навыка определения синтаксической зависимости слов в словосочетании (в дальнейшем в предложении) с целью правильного понимания текста на примере построения словосочетаний с согласованным определением по модели *какое что*, а также цепочки слов, стоящих в форме родительного падежа в модели *что чего*.

Необходимо отработать материал со сложными синтаксическими конструкциями, а также причастным и деепричастным оборотом, употребление которых свойственно для текстов научного стиля речи.

После выполнения предтекстовой работы следует чтение или прослушивание текста. Обучая ИВС на подготовительном курсе по программе первого сертификационного уровня, обращается внимание на такой важ-

ный этап работы, как прослушивание и конспектирование лекций по специальным предметам. Согласно «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль», иностранный обучающийся должен уметь понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью [3].

Так, в ходе обучения языку специальности на основе текстов по дисциплине «История» иностранным обучающимся предлагается выполнять задания, направленные на развитие навыков аудирования и конспектирования.

Обучение смысловому восприятию речи на слух в сфере учебного общения происходит с опорой на текст. Данный процесс предполагает выполнение заданий, направленных на формирование общих аудитивных навыков, речевых упражнений и последующую работу с аудиотекстом.

Предтекстовый материал позволяет предварительно снять трудности лингвистического и психологического характера, и тем самым сосредоточить внимание обучающихся на устном восприятии содержания текста.

Выполнение притекстового задания нацелено на развитие фонематического слуха, кратковременной памяти. ИВС слушают текст и повторяют за диктором предложения (используются аудиоматериалы или материалы электронного пособия, работа с которыми проводится под руководством преподавателя или обучающимися самостоятельно). Далее обучающиеся прослушивают полностью текст, выделяя границы смысловых частей текста, отвечая на вопросы.

Необходимо развивать у обучающихся умение видеть структуру текста, выделять в тексте структурные блоки и выявлять рассматриваемые вопросы. С этой целью выполняется задание, направленное на подготовку к восприятию общего фактического содержания текста, а также на обучение умениям ориентироваться в общей композиции текста, определять его тему, выявлять элементы, несущие информацию о теме текста: ИВС составляют план текста и пишут ключевые слова к смысловым частям.

Выполнение послетекстовых заданий способствует продуцированию текста на основе полученной и проанализированной информации. Например, обучающимся предлагается пересказать текст, используя план, ключевые слова и конструкции научного стиля речи.

Таким образом, анализ лексико-грамматического материала каждого текста пособия представлен на различных языковых уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексическом, морфологическом, синтаксическом. Система заданий позволяет реализовать принцип дифференцированного подхода в обучении. Комплекс упражнений учебного пособия позволяет преподавателю выбрать задания, соответствующие уровню владения языком иностранных военнослужащих. Применение различных техниче-

ских средств обучения позволяет учитывать индивидуальные особенности ИВС в зависимости от уровня сформированности речевых умений и навыков.

Использование различных дидактических средств, форм и методов работы с применением ИКТ имеет практическую направленность в усвоении языкового материала иностранными военнослужащими и позволяет реализовать актуальные образовательные требования по подготовке военных специалистов.

Обучение языку специальности на основе текстов дисциплины «История» на занятиях по РКИ помогает достигнуть конечной цели: научить ИВС работать с новым материалом по специальной дисциплине, помочь подготовится к различным видам занятий (лекции, семинару, практическому занятию). Текстовый материал учебного пособия способствует расширению лингвострановедческих знаний, повышает общий уровень культуры и образования иностранных обучающихся, снимает сложившиеся стереотипы об исторических событиях становления России как государства.

Литература

1. Гладкова Н.Н. Русский язык. Изучаем язык специальности. – Часть 6. История : учеб. пособие / Н.Н. Гладкова, Н.А. Родина. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2018. – 85 с.

2. Гладкова Н.Н. Изучаем язык специальности. – Часть 6. История [Электронный ресурс]: учеб. пособие для курсантов / Н.Н. Гладкова, Н.А. Родина. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2018. SunRav (exe) – 320 Мб.

3. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрюшина и др. – СПб., 2012. – 61 с.

А.В. Голубничая

Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

РАБОТА С ТЕКСТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЕННАЯ ИСТОРИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Многие годы военные вузы Российской Федерации ведут подготовку военных специалистов для зарубежных армий. В российских военных учреждениях иностранные военнослужащие (ИВС) проходят обучение по специальности на русском языке, являющимся для них неродным. Уровень и интенсивность обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и совершенствования уже сформированных компетенций являются факторами оптимизации процесса обучения ИВС по специальности, во многом определяют результативность данного процесса.

При обучении языку больше внимания и, соответственно, учебного времени отводится ранней профессиональной подготовке, общие задачи и цели которой дифференцируются по профилю военного вуза и по характеру обучения конкретной военной специальности. Под профессионально ориентированным обучением понимается «обучение, основанное на учёте потребностей обучающихся в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [4, с. 18]. Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Лингвистические умения успешно реализуются в речевой и коммуникативной компетентности лишь в том случае, если они соответствуют профессиональным умениям, определённым квалификационными требованиями специалистов конкретного профиля, зафиксированными Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. Подход в обучении языку в военном вузе предусматривает формирование и совершенствование у курсантов и слушателей способности русскоязычного общения в конкретных деловых, научных сферах с учётом особенностей профессионального мышления. Поскольку в профессиональном речевом общении важнейшей составляющей является специальный текст, актуальной представляется проблема интенсификации процесса овладения такого рода текстами.

Одной из дисциплин, изучаемых иностранными курсантами на 3 курсе Военной академии, является военная история. По учебному плану на освоение данной дисциплины в 5 семестре отводится 84 часа лекций и семинарских занятий. В конце семестра ИВС выполняют контрольную работу (2 часа) и сдают зачёт с оценкой (4 часа). В связи с этим в рамках пропедевтической подготовки на 2 курсе (в 4 семестре) на занятиях по дисциплине «Иностранный (русский) язык» проводится работа с текстами по военной истории в рамках темы № 4 «Функционально-семантические особенности учебно-научного текста», включающей в себя 18 практических четырёхчасовых занятий. На этих занятиях осуществляется усвоение терминологической лексики и особенностей учебно-научного текста дисциплины «Военная история».

На всех занятиях не только вводится и закрепляется специальная лексика и синтаксические конструкции, характерные для учебно-научных текстов, но и развиваются навыки обработки и переработки информации текста (конспектирование, реферирование, тезирование).

При разработке материалов учитываются требования Федерального государственного образовательного стандарта по специальности «Специ-

альные радиотехнические системы», Государственного образовательного стандарта II сертификационного уровня по русскому языку как иностранному (Общее владение. Профессиональный модуль) [3].

Основными методами проведения занятий являются коммуникативный и сознательно-практический. Особенности практических занятий по русскому языку определяются принципами коммуникативного обучения: преподавателю следует добиваться от обучающихся прежде всего участия в речевой деятельности, так как знания являются не целью обучения, а промежуточным звеном, ведущим к речевой коммуникации.

Для проведения учебных занятий и работы с текстами по дисциплине «Военная история» используется печатное учебное пособие «Иностранный (русский) язык. Стратегии работы с учебно-научным текстом. Военная история» в двух частях [1, 2], созданное на кафедре русского языка в соавторстве с преподавателями кафедры тактики и оперативного искусства. Кроме того, на занятиях используется одноименное электронное учебное пособие, также созданное авторами печатного пособия.

Печатное и электронное учебные пособия включают в себя комплекс адаптированных текстов по дисциплине «Военная история». Для каждого занятия предложено по два текста: для работы под руководством преподавателя и для самостоятельной работы обучающихся. Тексты составлены преподавателями специальных дисциплин академии, профессионалами в соответствующих областях военных знаний.

Система заданий к текстам направлена на усвоение иностранными военнослужащими терминологии и лексико-грамматических структур текстов (средств связи предложений, частей текста) и развитие навыков обработки и переработки информации (создание и редактирование различных видов планов, аннотаций, тезисов, конспектов; подготовка сообщений, рефератов и докладов на основе профессионально ориентированного материала).

Приведём примеры некоторых заданий на основе одного из текстов «Развитие войсковой ПВО в годы Великой Отечественной войны» названного выше пособия.

К каждому тексту представлены три блока заданий: 1) терминология и грамматические структуры текста; 2) средства связи предложений, частей текста (работа с текстом по фрагментам); 3) обработка и переработка информации.

Работа с текстом по теме начинается с анализа значений новых слов, терминов и понятий, т.е. к каждому тексту составлен тематический список.

Слова и словосочетания

Госуда́рство	Сою́з Сове́тских Социалисти́ческих Республи́к (СССР) / Сове́тский Сою́з
	фаши́стская Герма́ния

авиа́ция	истреби́тельная авиа́ция
	бомбардиро́вщик
	штурмови́к
	самолёт-разве́дчик
	аэродро́м
сре́дства ПВО	зени́тная артилле́рия
	зени́тная артиллери́йская часть / арме́йский полк ПВО / зени́тная артиллери́йская диви́зия РВГК
	сре́днекали́берная зени́тная артилле́рия (СЗА)
	ма́локали́берная зени́тная артилле́рия (МЗА)
манёвренный спо́соб	спо́соб заса́д
зени́тных подразделе́ний	спо́соб кочу́ющих подразделе́ний
	спо́соб маневри́рующих подразделе́ний
ко́рпус	та́нковый ко́рпус
	механизи́рованный ко́рпус
	кавалери́йский ко́рпус

Первая группа заданий каждого занятия посвящена:

чтению и переводу терминов по теме занятия, их пониманию (ознакомиться со значением терминов, затем правильно их употребить в предложении);

выявлению значения слова посредством словообразовательного анализа (работа со сложными словами, например: *четырёхорудийный* состав, *бомбометание*, *малокалиберная, среднекалиберная* зенитная артиллерия, *трёхбатарейный, четырёхбатарейный* состав, *радиосвязь, железнодорожные* коммуникации, *целеуказание*);

подбору синонимов (*прикрытие, просчёт, потеря, руководство, численность, совершенствование, сражение; коренной, надёжный, благоприятный; издать, применять, осуществлять*) и антонимов (*ввод, снижение, удаление; максимальный, мелкий, истинный, оборонительный; повысить, сократить*) к предложенным словам (курсантам к данному заданию даны слова для справок);

работе с аббревиатурами – чтение, расшифровка, запоминание (*СССР* [*эс-эс-эс-эр*] – *Союз Советских Социалистических Республик; ИА – истребительная авиация; РВГК* [*эр-вэ-гэ-ка*] – *Резерв Верховного Главнокомандования; НКО* [*эн-ка-о*] – *Народный Комиссар Обороны; ЗА* [*зэ-а*] –

зенитная артиллерия; МЗА [*эм-зэ-а*] – *малокалиберная артиллерия; СЗА* [*сэ-зэ-а*] – *среднекалиберная артиллерия*);

совершенствованию навыка замены причастных оборотов конструкциями устной научной речи.

На втором этапе осуществляется работа с лексико-грамматическими структурами текста, включающая в себя задания, при выполнении которых актуализируются знания о строении предложений, о способах их связи, о типах текста и т.п.

Третий блок заданий – главный в материале занятия. Он посвящён совершенствованию навыков переработки информации текста, с которым проводится работа, с целью создания вторичного текста различных жанров (конспекта, аннотации, тезисов). Выполнение заданий данного блока включает в себя также составление номинативного, вопросного или тезисного плана текста, выделение ключевых слов, составлению конспекта, выбор материала по заданной тематике.

На заключительном этапе занятия проводится работа по составлению устного сообщения на основе созданного вторичного текста.

Как уже упоминалось выше, на практических занятиях, а также в часы самостоятельной работы курсанты могут пользоваться электронным учебным пособием. Оно соответствует структуре печатного пособия, дополнительно снабжено аудио-, видеоматериалами, тестовыми заданиями.

Кроме того, в рамках работы с текстами дисциплины «Военная история» для самостоятельной подготовки иностранных курсантов на кафедре русского языка разработаны обучающе-контролирующие компьютерные программы, включающие в себя 2 блока заданий. Первый блок программы предусматривает работу с терминологическими сочетаниями текста занятия. Второй блок программы состоит из проверочных тестов, при выполнении которых, во-первых, проверяется степень усвоения изученных терминов, представленных в тексте занятия; во-вторых, контролируется понимание содержания учебного текста в целом.

В Военной академии существует музей, одна из экспозиций которого посвящена истории развитию войсковой ПВО нашей страны. Экскурсия в музей помогает иностранным курсантам закрепить полученные знания о военной истории, в частности одной из её страниц – Великой Отечественной войне. Кроме получения знаний, важнейшее значение имеет воспитательная цель – формирование уважительного отношения к истории страны изучаемого языка.

Таким образом, основная подготовительная работа по получению в дальнейшем на специальных дисциплинах профессиональных знаний проводится на занятиях по русскому языку как иностранному. В связи с этим создание учебных пособий по РКИ на основе специальных текстов продолжает быть актуальным в условиях современного образовательного процесса, наиболее существенной характеристикой которого является большой объём необходимой для усвоения профессиональной информации, представление которой требует оптимальных форм и методов работы.

Литература

1. Голубничая А.В., Курс К.Ю., Стрелец Р.В. Иностранный (русский) язык. Стратегии работы с учебно-научным текстом. Военная история. – Ч. 1. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2018. – 180 с.

2. Голубничая А.В., Курс К.Ю., Стрелец Р.В. Иностранный (русский) язык. Стратегии работы с учебно-научным текстом. Военная история. – Ч. 2. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2018. – 164 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Л.В. Красильникова, Н.П. Андрюшина, Т. Е. Владимирова [и др.]. – М.- СПб.: Златоуст, 2000.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова
Москва, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ

В современном российском образовании продолжается активный поиск новых методов и приемов обучения, которые направлены на выявление индивидуальных способностей, склонностей, интересов обучающихся. Интегрирование уроков относится не только к смежным дисциплинам, но и к дисциплинам разных циклов. Например, можно объединить русский язык и физику, русский и географию, русский и биологию и др. У интегрированного урока много преимуществ: во-первых, это возможность изучать сразу две дисциплины за одно занятие; во-вторых, такие уроки стимулируют мыслительную деятельность обучающихся; в-третьих, развиваются навыки анализа, сравнения, поиска межпредметных связей. Проблема заключается в том, что требуется взаимодействие специалистов разных предметных областей. Вниманию педагогического сообщества предлагаются учебные пособия по научному стилю речи, который представляет собой систему интегрированных уроков. Учебное пособие «География 6: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским» [2] является интеграцией уроков по русскому языку и географии, «Физика 7: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским» [3] – интегрированные уроки по русскому языку и физике; «Биология 8: пособие по

русскому языку для школьников с родным нерусским» [4] – интегрированные уроки по русскому языку и биологии.

При этом русский язык является не только метапредметным инструментом, т.е. средством, с помощью которого осваиваются другие дисциплины, но и сам русский язык становится предметом изучения. Таким образом, на уроке изучается не одна, а сразу две дисциплины. Русский язык изучается на лексическом, морфологическом, морфемном, синтаксическом уровне. Лексический уровень проявляется при работе с толкованием терминов, слов, подбором синонимов, антонимов, омонимов, работе со словарями. Задание «Соедините слова и их толкование. Проверьте себя по словарю» предполагает выбор из множества предложенных значений единственно правильного. Например, если при изучении географии ученик выбирает для слова «степь» определение «это обширное безлесное пространство в полосе сухого климата с травянистой растительностью и животным миром…», то такой выбор демонстрирует понимание учащимся географического понятия и понимание синтаксической конструкции «что? это что?», одну из важнейших конструкций, дающих определение предмета или явления. Морфологический аспект предполагает дифференциацию различных частей речи как самостоятельных, так и служебных.

Задание. *Прочитайте слова, определите их принадлежность к частям речи. Найдите однокоренные слова. Заполните таблицу по образцу*.

Существительное *кто*? *что*?	Глагол *что делать*? *что сделать*?	Прилагательное *какой*?	Наречие *как*?
эксперимент	экспериментировать	экспериментальный	экспериментально

Резина, глубоководный, воздух, резиновый, подводный, прорезинить, равный, уравнение, вода, сравняться, воздушный, глубина, глубокий, жить, живой, водолазный

Выполняя данное упражнение, обучающиеся повторяют такие части речи, как существительное, прилагательное, глагол, наречие; параллельно активизируют знания по словообразованию; в то же время готовятся к восприятию параграфа по физике «Давление в жидкости и газе». Морфемный языковой уровень отрабатывается в упражнениях, в которых предлагается образовать однокоренные слова с помощью различных аффиксов или по предложенной модели.

Задание. *Соедините прилагательные и существительные, от которых они образованы*:

1) мозолистый — а) полость
2) полый — б) висок
3) височный — в) мозоль и др.

Данное задание предполагает знакомство не только с понятиями по биологии, но и отработку элементов морфемного анализа.

Синтаксический языковой уровень отрабатывается в процессе работы с различными грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи, а также целенаправленной работой с членами предложения.

Найдите справа пример, соответствующий конструкции слева.

1. ЧТО сказывается НА ЧЁМ	А) Мышцы брюшного пресса способствуют нормальной деятельности органов брюшной полости.
2. ЧТО приводит К ЧЕМУ	Б) Недостаток движения – гиподинамия отрицательно сказывается на здоровье человека
3. ЧТО способствует ЧЕМУ	В) Гиподинамия приводит к быстрой утомляемости, нарушению развития опорно-двигательного аппарата, развитию ожирения, к сердечно-сосудистым нарушениям.

Вышеприведенные примеры демонстрируют, как через содержание русского языка осваивается содержание других дисциплин, в частности географии, физики, биологии. Не менее важно формирование коммуникативной компетенции: ответы на вопросы, устные ответы по схемам, по предложенным микротемам. Учащиеся учатся логично высказывать свои мысли, составлять монологи и вступать в диалоги, используя язык не общего научного стиля, а язык конкретной учебной дисциплины, каждая из которых имеет свои особенности, что, в первую очередь, определяется своеобразием терминологического аппарата.

Типы заданий, направленные на выбор соответствия, дают преподавателю представление об усвоении обучающимися определений научных понятий, которые являются неотъемлемой частью любого подъязыка научного стиля.

География:

1. Экватор –	а) это продольные линии, которые соединяют Северный и Южный полюс
2. Меридиан –	б) воображаемая линия, которая проходит вокруг земного шара на равном расстоянии от обоих полюсов

Физика:

1. Деформация - это	А) мера инертности тел
2. Масса - это	Б) изменение формы и размера тела

Биология:

1. Клетка	а) группа клеток, сходных по строению и

	происхождению, выполняющих одинаковые функции и соединённых межклеточным веществом.
2. Ткань	б) структурная и функциональная единица тела человека.

О высоком уровне усвоения учебного материала свидетельствует умение выполнять коммуникативные задания, для которых требуются сформированные предметные и языковые компетенции.

А) Ответьте на вопросы.

География:

1) Как называется прибор, с помощью которого изучают рельеф дна Мирового океана? 2) Как делались первые промеры глубин океана? 3) Когда появилась первая карта дна океанов?

Физика:

1) Что изучает физика? 2)Что такое физические явления? Какими они бывают? 3) Что называют физическим телом, веществом, материей? Приведите примеры.

Биология:

1) Что является главным структурным и функциональным элементом организма человека? 2) Какой план строения имеет большинство клеток? 3) Что такое органоиды клетки?

Б) Расскажите, что вы узнали.

География: о подводной окраине материков; о переходной зоне дна Мирового океана; о ложе океана.

Физика: о взаимодействии молекул; об агрегатных состояниях вещества.

Биология: о железах эндокринного аппарата; о роли гормонов в жизнедеятельности организма.

Продуктивные виды деятельности напрямую связаны с практическими заданиями. По географии – это упражнения на определение масштаба, координат географического объекта, по физике – это решение задач.

География.

Найдите верный ответ.

1. Установите по карте координаты города Кейптаун (Африка, ЮАР).	а) 33° 55' ю.ш. и 18° 28' в.д. б) 55° 33' ю.ш. и 28° 18' в.д. в) 33° 55' с.ш. и 18° 28' з.д.
2. Установите по карте координаты города Сан-Франциско (Северная Америка, США).	а) 122° 25' с.ш. и 37°46' з. д. б) 37°46' с.ш. и 122° 25' з. д. в) 37°46' ю.ш. и 122° 25' в. д.

Интегрированные уроки не только дают возможность одновременного изучения сразу двух дисциплин, но и, безусловно, способствуют развитию навыков анализа, синтеза, сравнения, поиска. Например, многие задания дают возможность поразмышлять над тем, как появляются научные термины и понятия.

Как вы думаете, почему при описании строения спинного и головного мозга используют те же слова, что и при описании дерева:

а) корешки (корни) – подземная часть, которая укрепляет дерево в почве, в земле, помогает получать воду и питательные вещества; б) ствол – основная часть от корней до вершины; в) кора – твердый слой, который защищает дерево.

Учащиеся должны объяснить: а) по корешкам спинного мозга проходят нервные импульсы, а корешки (корни) растений проводят питательные вещества; б) ствол головного мозга соединяет все его части, а ствол растения – основная часть от корней до вершины; в) кора головного мозга защищает мягкие ткани мозга, а кора дерева защищает ствол от внешнего воздействия.

В учебных пособиях по географии, физике, биологии разработано около 30 интегрированных уроков, которые можно использовать как для изучения вышеуказанных дисциплин, так и для изучения русского языка на основе текстов научного стиля. В каждом учебном пособии есть поурочное планирование, которое коррелируется с параграфами учебников, утвержденных Министерством образования. Благодаря наличию поурочного планирования и большому количеству уже разработанных интегрированных уроков возможна реализация системного подхода в использовании этого метода обучения при изучении естественнонаучных и технических дисциплин, а также русского языка как иностранного и как родного.

Универсальность учебных пособий Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е. А., Поляковой Ю.Д. «Изучаем школьные предметы. География 6 класс», «Изучаем школьные предметы. Физика 7 класс», «Изучаем школьные предметы. Биология 8 класс» заключается в том, что их возможно использовать в качестве пособий не только по русскому языку как родному и неродному, но и как иностранному, особенно в процессе предвузовской подготовки иностранных учащихся в педагогических вузах в рамках физико-математического модуля.

Практика работы по предложенному комплексу учебных пособий способствует изучению русского языка и формирует прочные осознанные знания предметов естественнонаучного цикла, включенных в обязательную школьную программу [1, с. 188].

Литература

1. Васильева Т. В. Физика 7 класс: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским / Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова // Русский язык в школе. 2018. № 8. – С. 87 – 89.

2. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. География 6: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст, 2016. – 208 с.

3. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Физика 7: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст, 2016. – 200 с.

4. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Биология 8: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст, 2017. – 208 с.

А.А. Козакова, И.А. Литвинова
Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРА СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

В последнее десятилетие на различных научно-методических конференциях, проводимых вузами, а также в профессиональной литературе активно обсуждается практика преподавания различных дисциплин студентам-иностранцам (обзор см. в [1, с. 153]), отмечается, что из-за процесса глобализации, выдвинувшегося на первый план в современной системе образования, резко возросла (и с каждым годом продолжает увеличиваться) численность иностранных студентов в российских вузах.

Как один из важнейших факторов развития межкультурной коммуникации, расширения межнациональных и межличностных контактов рассматривается экспорт образовательных услуг [4, с. 2]. Ведущие вузы страны каждый год увеличивают количество студентов-иностранцев, расширяя набор специальностей, на которые те принимаются. В ноябре 2016 г. несколько российских вузов вошли в число лучших среди стран БРИКС и развивающихся экономик. Это МГУ им. М.В. Ломоносова, МИФИ, СПбГУ, НИУ «Высшая школа экономики» и др. [1, с. 153].

Главным принципом обучения иностранцев в России признаётся принцип интеграции, который по-разному понимается разными авторами [1, с. 155], но в любом случае, с одной стороны, помогает «облегчить адаптацию студентов-иностранцев ближнего и дальнего зарубежья к российскому образовательному пространству», а с другой – «позволяет разнообразить методический и общеобразовательный кругозор преподавателей» [там же, с. 156].

Южный федеральный университет является крупнейшим и наиболее мощным высшим учебным заведением на юге России и, безусловно, для него являются актуальными направления, признанные приоритетными в развитии

современной системы образования, в частности, обучение иностранных студентов, а также участие российских студентов в обменных программах.

Приходится признать неизбежность процессов глобализации и интеграции, однако воплощение в жизнь декларируемых ими принципов порою наталкивается на объективные трудности. В частности, о проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели-филологи, мы говорили на предыдущей Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания лингвистических дисциплин иностранным учащимся» в Воронежском государственном университете в 2018 г. [см. 2, 3].

К сожалению, за два года ситуация не изменилась в лучшую сторону. По-прежнему основной трудностью, на наш взгляд, является система т.н. включённого образования, при том, что приезжают достаточно большие группы (от 16 до 30 человек) иностранных студентов (основной поток, как и в большинстве вузов, составляют студенты из КНР). Они зачисляются на третий курс бакалавриата, прикрепляются в императивном порядке к преподавателю и должны, как и все остальные студенты, к концу 4-го курса представить выпускную квалификационную работу бакалавра. Гораздо меньшее количество иностранцев зачисляется на первый курс. Например, китайских студентов 1-3 человека. В 2019 г. основной поток иностранцев, поступивших в ЮФУ, – это граждане Туркменистана, Узбекистана. Мы с горечью признаём, что даже временной фактор (большее количество лет, выделенных на обучение в России) не играет для таких студентов ведущей роли в процессе обучения.

По-прежнему главной проблемой при работе с иностранными студентами остаётся очень низкий уровень начальной языковой подготовки. Об этом говорят преподаватели не только ЮФУ (см. ссылку на конференции, где обсуждались подобные острые вопросы, в [3]). Во-первых, резко, по сравнению с предыдущими годами, сократилось количество часов, отводимых на изучение русского языка. Так, на отдельные специальности это количество свелось к 1 паре языка в неделю. Во-вторых, хочется отметить крайне низкую мотивацию к обучению у многих иностранных студентов и их общий очень низкий образовательный уровень, не позволяющий им видеть перспективы и смысл в обучении. В среднем из 30 человек более-менее объясниться на бытовом уровне умеют 3-4 (чаще это девушки). Остальные вообще не понимают по-русски.

Проблема с овладением русским языком остаётся важнейшей и при работе с иностранным студентом (в основном из Китая) над выпускной квалификационной работой. Чаще всего это отсутствие знания русского языка на уровне, необходимом для научного исследования. Кроме того, эти учащиеся не владеют и другими иностранными языками, что еще больше усложняет работу. Даже обучение их и проживание в России в течение двух лет сильно не меняет ситуацию, так как иностранные студенты стараются общаться только между собой и редко активно взаимодействуют с

русскими ребятами. Они ходят группами, живут изолированно, в комнатах вместе с соотечественниками, а при попытке поселить их смешанно (с русскими студентами или студентами из других стран) возникают трудности, а иногда и конфликты из-за разницы в менталитете, обычаях и национальном мировоззрении. Так что как бы ни декларировалась межкультурная коммуникация, на деле зачастую она наталкивается на непреодолимую преграду, но это уже предмет обсуждений социологов и культурологов.

Всё это приводит к тому, что, как правило, студент не может общаться с преподавателем устно, так как за два года не смог освоить русский язык на необходимом уровне. Всё сказанное преподавателем пишется на диктофон, а потом расшифровывается при помощи электронных устройств. Как вариант, преподаватель пишет всё до мельчайших подробностей (что занимает очень много времени), а студент-иностранец потом переводит это, причём чаще всего при помощи электронного переводчика, что неизбежно ведёт к ошибкам в понимании, искажению смысла и прочим проблемам.

Между тем выпускная квалификационная работа бакалавра ФГОСом относится к итоговой аттестации студента наряду с государственным экзаменом. Основные требования к ней вуз разрабатывает самостоятельно. Так, в требованиях к ВКР бакалавра (которые доступны на официальном сайте) ИФЖиМКК ЮФУ отмечается, что она определяет уровень теоретической и практической подготовки студента, его готовность к профессиональной деятельности. ВКРб должна представлять собой сочинение с элементами самостоятельного анализа научных источников и фактического материала, в котором рассматривается конкретная проблема, актуальная для избранной области знания. По своему назначению, содержанию и срокам подготовки ВКРб является учебно-квалификационной. Поэтому в бакалаврской работе должны проявиться знание автором основных научных методов исследования, умение их применять, делать аргументированные обобщения и выводы, а также (и это одно из важнейших требований!) владение научным стилем речи.

Следует признать, что для большинства иностранных студентов эти требования остаются заоблачными, недостижимыми и невыполнимыми. В процессе освоения дисциплин, предусмотренных учебным планом, иностранные студенты слушают лекции, знакомятся с учебной литературой. Все эти материалы так или иначе адаптированы, научные статьи иностранным студентам рекомендовать не получается из-за описанных выше проблем. Работая над написанием выпускного квалификационного исследования, студенты должны читать и анализировать научную литературу, материал которой не всегда сразу понятен даже русским студентам. Для иностранных он и вовсе становится недоступным. Чаще всего они ограничиваются чтением только учебников, например, по лексикологии, и это в лучшем случае. В худшем же информация берётся с низкопробных сайтов, предлагающих написание курсовых и выпускных работ, где она уже бывает искажена. Отсюда вытекает ряд сложностей. Первая состоит в том, что учащиеся копируют текст первоисточника, никак его не анализируя и даже не оформляя как цитирование, что при проверке в системе Антиплагиат приводит к маленькому проценту оригинальности текста. Далее, при работе с несколькими научными (или не очень научными) источниками учащиеся, объединяя материал и излагая его своими словами, зачастую делают это нелогично и неверно с точки зрения речевого и грамматического оформления, потому что не понимают смысла того, что пишут. Это иногда приводит к тому, что и другим людям достаточно сложно, а иногда невозможно понять не только смысл некоторых предложений и даже абзацев, но и разобраться, из каких именно источников взята та или иная информация. Поэтому к основной функции научного руководителя добавляется еще редакторская: сделать текст работы изначально читабельным.

Вторая сложность при работе над научной литературой связана с тем, что иностранные студенты, не понимающие многие исследования, написанные на русском языке, читают литературу на китайском, а затем излагают ее содержание в своей бакалаврской работе на таком уровне, что это вызывает сложности в понимании. Преподаватель, не знающий китайского языка, не может обратиться к первоисточнику, поэтому вынужден «пробираться» через все ошибки к истинному смыслу и вместе со студентом уже работать над формой.

Что касается практической части, то представляется наиболее полезным и продуктивным выбирать тот материал для исследования, который поможет студентам в освоении ими русского разговорного языка и будет несложен для сбора и классификации. Поэтому можно использовать данные словарей, в том числе тематических, материал небольшого произведения или то, с чем студенты сталкиваются каждый день в своей обычной жизни. Например, студентам может быть предложено исследование эргонимов того или иного населенного пункта (сбор материала может проводиться как самостоятельно в процессе перемещения по городу, так и в интернете), лексики определенной тематической группы на материале словаря или художественного произведения (например, лексики, называющей живую и неживую природу в сказке-были М. Пришвина «Кладовая солнца»). Опыт показывает, что со сбором материала учащиеся справляются очень хорошо, но значительные затруднения вызывает его классификация и анализ, выпускники не видят особенности языковых единиц и не могут их корректно описать.

Все описанные трудности ведут к невыполнению требования определённого объёма ВКР бакалавра – в ИФЖиМКК ЮФУ он составляет не менее 45 страниц. Несмотря на все усилия научных руководителей, немногие студенты-иностранцы способны написать работу такого объёма. Можно было бы предложить уменьшить количество страниц для выпускного

исследования иностранцев, но пока это не представляется возможным из-за единства учебных требований.

Литература

1. Быкова О.П., Мартынова М.А., Сиромаха В.Г. Об интегративных подходах при обучении РКИ / Язык как система и деятельность – 6. Материалы всероссийской научной конференции, посвящённой памяти А.Н. Савченко, М.К. Милых, Т.Г. Хазагерова и Б.Н. Проценко. – Ростов-на-Дону, 2017. – С. 153 – 156.

2. Козакова А.А. Преподавание курса «История русского литературного языка студентам-иностранцам» // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сборник материалов V научно-методической конференции 25–27 января 2018 г. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 73–77.

3. Литвинова И.А. Особенности преподавания курса современного сербского языка иностранным учащимся (на примере изучения лексической системы) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов V научно-методической конференции 25–27 января 2018 г. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 87 – 91.

4. [РБК 2017: 2], РБК, 31 мая 2017 г. – С. 2.

Э.В. Костерина, В.Н. Селедцова

Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

РУССКИЙ ЯЗЫК В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ: ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ЕГО ИЗУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Обучение русскому языку иностранных курсантов, получающих образование в российских вузах, связано с обучением языку специальных дисциплин в целях формирования у обучающихся профессионально-коммуникативной компетенции. Современные исследования в области обучения языку специальности опираются на труды Митрофановой О.Д. [3], Мотиной Е.И. [4] и др. Обучению русскому языку как иностранному в вузах инженерно-технического профиля посвящены работы Авдеевой И.Б. [1], Васильевой Т.В., Левиной Г.М.

В теории и практике обучения русскому языку как иностранному предполагается обеспечение «учебно-научного и профессионального общения при получении специальности в образовательном учреждении на

изучаемом языке» [2, с. 406]. В условиях военного вуза инженерно-технического профиля можно выделить проблемы, которые необходимо решать в целях повышения эффективности усвоения обучающимися языка профессионального (учебно-профессионального) общения.

Основная проблема связана со спецификой профессиональной (учебно-профессиональной) коммуникации в процессе получения образования иностранными военнослужащими в вузе инженерно-технического профиля и формирования их профессионального сознания.

В военном вузе обучение иностранных курсантов и слушателей осуществляется на русском языке. Поэтому главная задача преподавателя РКИ – подготовить обучающихся к осуществлению коммуникации в учебно-профессиональной сфере деятельности. При этом важно учитывать следующие факторы:

1) обучающиеся усваивают не только и не столько язык академической науки, сколько язык учебной литературы – учебника и учебного пособия, отличающийся от языка академических работ;

2) усваивается язык не одной определенной науки, а ряда дисциплин, в том числе прикладного характера (например, основы организации производства и эксплуатации радиотехнических систем);

3) в процессе изучения языка специальности обучающимися усваиваются не только терминология и лексико-грамматические структуры, характерные для подъязыков науки, но и единицы естественного языка, которые могут быть использованы (модифицированно или в исходном, неизменном вариантах) в различных сферах деятельности – профессиональной, социокультурной, бытовой;

4) профессиональное взаимодействие предполагает наряду со специальным языком использование языка делового общения, а в некоторых случаях (например, в военной сфере – в жанре наставления) отнесение той или иной ситуации (текста) к конкретному стилю (научному или официально-деловому) не представляется однозначным;

5) смешение стилей (научного, делового, разговорного) в тех или иных жанрах устной и письменной речи (письмо, совещание, общение с научным руководителем, в военной сфере - наставление и т.п.) является основанием для формирования у обучающихся стилистической компетенции, предполагающей правильную оценку речевой ситуации и соответствующее ей использование стилистических ресурсов языка.

Учет этих особенностей позволяет говорить о таком феномене языковой реальности, как язык в учебно-профессиональной сфере. Изучение русского языка в учебно-профессиональной сфере предполагает усвоение курсантами и слушателями терминологии, формирование умения использовать в письменной и устной речи структурных компонентов текста, навыков чтения, анализа и воспроизведения содержания текстов учебников и учебных пособий. Кроме того, необходимо обучить и способам получения

информации, ее обработки: усвоению терминологии в ходе изучения специальной дисциплины, созданию текстов профессионального (учебно-профессионального) назначения, взаимодействию в рамках специального дискурса.

Таким образом, в основе усвоения языка специальности лежит процесс формирования профессионального уровня сознания. У носителей языка процесс формирования профессионального сознания и усвоения профессионального языка происходит автоматически и естественно, параллельно с повышением уровня специального образования и приобретения профессионального опыта. Формирование профессионального сознания получающих образование на иностранном языке предполагает пропедевтическую языковую подготовку с целью последующего использования языка для приобретения специальных знаний, умений и навыков.

Насыщение речи специалиста терминологией и специальными речевыми конструкциями у иностранцев, изучающих русский язык, должно предшествовать формированию профессиональных и специальных компетенций. Поэтому целесообразно осуществлять работу с учебно-научными текстами по дисциплинам учебного плана до начала изучения этих дисциплин. Если изучение специальной дисциплины предполагается во втором семестре, на занятиях по русскому языку следует в первом семестре «проработать» соответствующий материал, который позволит им подготовиться к чтению учебной литературы, восприятию информации лекций и работе с преподавателем на практических и других видах занятий по предмету. Например, изучению дисциплины «Операционные системы» в пятом семестре предшествует работа с текстами учебного пособия на занятиях по русскому языку в рамках темы «Содержание и лексико-грамматические структуры учебно-научного текста».

Вторая проблема, связанная с формированием профессионального сознания специалиста – военного инженера в ходе обучения языку специальности, вызвана таким явлением, как «когнитивный диссонанс», который возникает при взаимодействии преподавателя РКИ и обучающегося.

В системе коммуникации человек – человек при переходе на профессиональный язык происходит смена языкового регистра, что характеризуется монотематичностью речи, использованием терминологии, специальной лексики и лексико-грамматических конструкций, характерных для определенной области знаний и профессиональной сферы.

Механизм смены языкового регистра при общении специалистов одной профессиональной сферы (интрапрофессиональное общение) срабатывает во многом автоматически. Интрапрофессиональная коммуникация осуществляется, например, в среде военнослужащих, в среде преподавателей русского языка, в среде инженеров-программистов и т.п. При этом на уровень и эффективность общения могут влиять такие факторы, как:

1) уровень образования и сформированности профессиональных компетенций адресанта и адресата;

2) уровень сформированности лингвистической и коммуникативной компетенции участников общения;

3) административно-правовой статус коммуникантов (офицер – офицер, офицер – курсант, преподаватель – преподаватель, преподаватель - обучающийся и т.п.);

4) условия коммуникации и взаимоотношения коммуникантов (практическое занятие, лабораторная работа, обсуждение проекта и т.п.).

В общении специалистов разных сфер деятельности (интерпрофессиональное общение) механизм смены языкового регистра не срабатывает автоматически, особенно если в коммуникацию вступают лица, сферы деятельности которых и профессиональные роли существенно различаются, например: военнослужащий – системный администратор, преподаватель русского языка – инженер в сфере радиотехники и т.п.

Во многом интерпрофессиональное общение имеет ряд сходных черт с общением по модели специалист – неспециалист в условиях как профессиональной, так и непрофессиональной (например, бытовой) сферы: программист – пользователь ЭВМ, инженер-радиотехник – пользователь радиоэлектронной аппаратуры, лингвист – военачальник, желающий усвоить и соблюдать в речи нормы современного русского литературного языка и т.п. В этом случае предполагается создание специалистами и использование неспециалистами справочников, словарей, инструкций по применению приборов, устройств, аппаратуры, создание специальных компьютерных программ по обучению языку и т. п.

Чтобы помочь обучающемуся овладеть терминологией специальной дисциплины, преподаватель РКИ должен обладать элементарными знаниями в той же области, владеть способами семантизации терминологических единиц, приёмами работы с учебно-научным текстом, содержащим научно-техническую информацию.

В методике преподавания РКИ изучение языка учебно-профессиональной сферы с самого начала строилось на определении и разработке методов и форм работы с терминами специальных дисциплин [3], [4]. Понятия «специальный язык» и «терминология» во многом воспринимались как синонимы, так как именно наличие терминологии является основным признаком научного стиля речи и именно термин является единицей специальной информации.

Язык науки – это «способ возникновения и бытия научного знания как определенной реальности» [5]. Если в обыденной речи значение слов и выражений не контролируется намеренно, то необходимость предельной точности в языке науки становится основанием для уточнения (экспликации) понятий и терминов [5]. Однако при обучении иностранцев возникает вопрос о том, какие способы толкования и экспликации использовать, для

того чтобы значение термина было воспринято и осмыслено адекватно. Дефиниция термина, предлагаемая на русском языке, по большей части вызывает затруднение и не позволяет обучающемуся в полной мере ее понять. Переводной метод при работе со специальной терминологией не может применяться системно, так как перевод слов, которые составляют понятийную базу той или иной дисциплины, с помощью двуязычных словарей, содержащих общеупотребительную лексику различной тематики, не может быть точным по отношению к термину, а переводных словарей-справочников у обучающихся, как правило, нет. Например, слово *ресурс* в общеупотребительном значении и в контексте дисциплины «Операционные системы» имеет различное толкование.

Ресурс *– источник и запас средств, всего, что может быть использовано для достижения цели* [7].

Ресурс *– это повторно используемый, относительно стабильный и часто недостающий объект, который запрашивается, используется и освобождается процессом в период его активности (учеб. пособие по дисциплине «Операционные системы»)* [6].

Переводные словари дают перевод, соответствующий общеупотребительному значению данного слова.

Одним из решений данной проблемы может быть комплексный подход к толкованию терминологических единиц. Например, для того чтобы эксплицировать значение термина *ресурс* в контексте языка специальной дисциплины, можно использовать несколько способов семантизации: во-первых, исходить из общеупотребительного значения данной лексической единицы, которое можно уточнить с помощью переводного словаря; во-вторых, дополнить имеющееся представление о данном объекте сведениями из справочника или специального словаря; в-третьих, используя прием языковой догадки, рассмотреть употребление термина в контексте; в-четвертых, если есть возможность, продемонстрировать с помощью наглядных материалов различные ресурсы операционной системы (на слайдовой презентации, в учебном пособии, на рисунке и т.п.).

Разрабатывая курс обучения русскому языку в учебно-профессиональной сфере, необходимо особенно тщательно продумывать способы презентации и экспликации терминологической лексики.

С этих позиций целесообразно актуализировать такие способы семантизации слов-терминов, которые применяются по отношению к общеупотребительной лексике: 1) определение значения с помощью анализа состава слова (особенно в тех случаях, когда в состав слова входят международные словообразовательные элементы, например: ***авто****номное наведение,* ***теле****наведение*); 2) применение иллюстративного материала – рисунков, видеоматериалов (в тех случаях, когда речь идет о конкретных объектах, например *зенитный ракетный комплекс*, *радиотехническая система*, *супергетерогинный приемник* и т.п.); 3) соотношение терминологического

и общеупотребительного значения слова (например: *комплекс – зенитный ракетный комплекс, система – радиотехническая система*); 4) сопоставление антонимов в контексте изучаемого материала (например: *искусственные помехи – естественные помехи*).

В любом случае семантизация лексики осуществляется с помощью преподавателей, ведущих специальные дисциплины, к которым преподаватель РКИ обращается за консультацией при разработке дидактических материалов для проведения занятий, учебных пособий.

В условиях военного вуза проблема преодоления когнитивного диссонанса осуществляется путем изучения профессионально-коммуникативных потребностей иностранных курсантов и слушателей и организации взаимодействия между преподавателями РКИ и преподавателями, ведущими специальные дисциплины: разработка дидактических материалов, учебных пособий, электронных учебных пособий с включением иллюстративных, а также аудио-, видеоматериалов, словарей осуществляется совместными усилиями.

Таким образом, в процессе изучения русского языка в учебно-профессиональной сфере иностранцами необходимыми условиями являются, во-первых, организация взаимодействия между всеми субъектами образовательной деятельности, во-вторых, комплексный подход к презентации, определению и экспликации терминологических единиц.

Литература

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.:Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005. – 368 с.

2. Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.

3. Митрофанова О.Д. Научный стиль: проблемы обучения. М. : Русский язык, 1976. – 200 с.

4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М. : Русский язык, 1983. – 176 с.

5. Новая философская энциклопедия / Под редакцией В.С.Стёпина. В 4-х тт. М. : Мысль, 2001.

6. Операционные системы: учеб. пособие / Баранова Ж.М. [Электронный ресурс]. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2016. – 812 Мб

7. Словарь иностранный слов современного русского языка. – М.: Аделант, 2012. – 800 с.

Н.В. Ланге
Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет

ПОДГОТОВКА К НАПИСАНИЮ И ЗАЩИТЕ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ (ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ) ПО ВОЕННЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Последний год обучения иностранных военнослужащих (слушателей) посвящён написанию и защите магистерской диссертации (выпускной квалификационной работы − далее ВКР). На занятиях по русскому языку происходит обучение языковому оформлению текста магистерской диссертации, а также доклада, представляемого на защите. Кроме того, слушатели знакомятся с этапами процедуры защиты магистерской диссертации, особенностями этикетных форм представления научного доклада, правил ведения научной дискуссии на русском языке.

Профессорско-преподавательским составом кафедры военной академии, включая автора статьи, выпущено пособие «Языковые средства оформления выпускной квалификационной работы» [3]. Одноимённое электронное пособие содержит иллюстративный и видеоматериал, а также тесты, помогающие проконтролировать усвоение обучающимися языкового и речевого материала [4].

Пособия разработаны на материале актуальных по тематике текстов магистерских диссертаций и научных статей как российских, так и иностранных магистрантов и учёных, имеют чёткую практическую направленность, необходимую для овладения русским языком как иностранным, которая обеспечена тем, что упражнения наглядно демонстрируют речевые образцы и формы выражения научной мысли. Широкий спектр заданий позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, связанные со степенью сформированности речевых умений и навыков.

Пособия имеют следующую структуру: Логическая схема, структура научного исследования. Введение научного исследования. Основная часть научного исследования. Заключение научного исследования. Справочно-библиографический аппарат. Особенности устной публичной речи. Аргументация: аргумент, способы аргументации. Публичное выступление с докладом на защите ВКР. Приложения.

В первой главе пособий обучающиеся знакомятся с требованиями, предъявляемыми к магистерской диссертации, узнают, какая подготовка необходима слушателю для работы над магистерской диссертацией. Данные положения были разработаны в другом пособии, выпущенном в академии [2]. Для актуализации учебного материала преподаватель обращается к определению значения слова «композиция». Затем слушатели знакомятся с описанием частей композиции научного исследования. В электронном пособии предлагается также текст на установление правильной последовательности элементов композиции, а также на нахождение соответствий между названием композиционного элемента и его определения.

Следующая глава посвящена введению научного исследования. Введение в диссертацию – это, образно говоря, ее лицо, поскольку здесь ставится цель исследования, формулируются задачи, решение которых позволит реализовать цель, вводятся основные понятия, излагаются условия и ограничения, которые принимаются при формулировании основного вопроса и обосновании основного результата, излагаются полученные результаты (новизна и выносимые на защиту положения), выделяются объект и предмет исследования, обозначается методологический и теоретический арсенал и эмпирическая база исследования [1]. Слушателям предлагается описание частей введения [3, с. 7]. После анализа и записи в тетради основной информации преподаватель предлагает слушателям поразмышлять: можно ли поменять местами части введения, опустить какую-либо часть. Затем предлагаются фрагменты реальных диссертационных исследований по актуальным темам. Слушателям предлагается определить, какая это часть, выявить основные речевые клише, используемые для описания обоснования важности (значимости) предмета исследования; констатации интереса учёных к данному предмету исследования и определения объёма накопленного теоретического знания в этой области (т.е. объём знания о предмете исследования); определения круга аспектов, которые ещё не были исследованы либо получили неполное или ошибочное теоретическое объяснение (т.е. объёма «незнания» о предмете исследования); выводов об актуальности данной темы; цели исследования; задач исследования; объекта и предмета исследования; методов исследования; научной новизны и т.д. После записи основных речевых клише слушателям предлагается сформулировать свои предложения, используя материал собственной магистерской диссертации. Традиционно в конце занятия предлагается выполнить контрольные задания в виде тестов: расположить компоненты введения с соответствии с логической схемой, соотнести языковые клише и компоненты введения.

Работа с основной частью ВКР и заключением аналогична: предлагается теоретический материал, образцы реальных диссертационных исследований, анализ, выявление и запись основных конструкций данных частей, а затем составление слушателями собственных частей диссертационного исследования. Особенности, правда, имеются при работе с основной частью, поскольку здесь представляется затруднительным выделить языковые клише. Поэтому слушателям предлагается таблица средств выражения смысловых отношений в научном тексте, в которой указываются лексические средства, используемые при указании причины и следствия, условия и следствия, временной соотнесённости и порядка изложения, сопоставления или противопоставления, дополнения или уточнения, ссылки

на предыдущее высказывание, обобщение, вывод, иллюстрацию сказанного, введения новой информации [3, с. 31-33]. Кроме того, в главе, посвящённой обучению написания основной части ВКР, содержатся материалы об основных видах цитат и особенностях их оформления, о правилах оформления в диссертационном исследовании таблиц, схем, иллюстраций.

Отдельная глава посвящена справочно-библиографическому аппарату научного исследования. Как правило, оформление литературы вызывает у обучающихся много вопросов. Задания справочного характера включают определение слова «библиография», описание значения библиографии для науки, информацию о справочно-библиографическом аппарате научного исследования. Затем слушателям предлагаются схемы библиографического описания книги, образцы библиографии книги одного и нескольких авторов, библиографическое описание статей в сборниках, авторефератов и диссертаций, электронного ресурса. В качестве тренировочных заданий слушателям предлагается исправить ошибки в оформлении библиографических описаний. И вновь в качестве итогового предлагается задание: составить библиографическое описание для собственного диссертационного исследования.

Кроме непосредственного написания магистерской диссертации, слушателям необходимо её защитить. Поэтому несколько глав посвящены обучению представления доклада на защите магистерской диссертации. Преподаватель напоминает слушателям, что называется публичной речью, какие виды публичной речи существуют, каковы правила публичного выступления, какие существуют этапы подготовки устной публичной речи. В магистерской диссертации используется много числительных. Поэтому преподаватель предлагает здания, связанные с правильным произнесением имён числительных и грамматическими нормами падежных форм числительных. В пособие включены и другие задания, актуализирующие знание грамматики русского языка. Ряд заданий помогает совершенствовать темп произносимой речи и её интонацию. На заключительном этапе занятия слушатели читают фрагмент собственного диссертационного исследования, учитывая особенности устной публичной речи.

Подготовка к научной дискуссии требует от слушателей умения отвечать на вопросы комиссии, используя аргументы. Преподаватель знакомит слушателей с понятиями тезиса и аргумент, видами аргументов. Практические задания содержат актуальные для военнослужащих тезисы (например, сильная армия − это армия профессионалов и пр.), а обучающиеся должны подобрать аргументы, ссылаясь на авторитеты, используя статистические данные и пр. Слушатели знакомятся также со способами и приёмами аргументации, которые помогают сделать выступление успешным. На заключительном этапе занятия слушатели формулируют тезис и несколько аргументов из собственной магистерской диссертации, используя различные способы аргументации.

Последняя глава посвящена анализу структуры доклада на защите магистерской диссертации. Преподаватель предлагает материал об основных способах сокращения текста. Полученные теоретические знания проверяются на практике: обучающимся предлагается сократить фрагмент актуального для них диссертационного исследования, применив все возможные способы сжатия текста. Далее слушателям даются основные языковые клише для оформления частей доклада, пример доклада на защите ВКР. Обучающиеся узнают о порядке подготовки ответов слушателей на поставленные вопросы, составляют всевозможные вопросы к предложенным фрагментам. Затем слушатели должны сформулировать вопросы по собственному диссертационному исследованию. На заключительном этапе занятия обучающиеся составляют доклад по теме собственного диссертационного исследования и выступают с ним.

В качестве приложений предлагаются образцы документов: задания на выполнение выпускной квалификационной работы; рабочего плана выпускной квалификационной работы слушателя специального факультета; развёрнутый план ВКР. Кроме того, даётся список оценочных конструкций, который включает модели, использующиеся в научном стиле речи для оценочного описания авторского текста, выражения сопоставления, значимости, уверенности, согласия, несогласия, предположения. Например, для выражения уверенности в научном тексте можно использовать следующие лексические средства: считать; полагать; с точки зрения автора; автор убедительно доказывает, что; это доказывает, что; доказано, что; разумеется, что; очевидно, что; нет сомнения в том, что; в этой связи ясно, что; автор отстаивает точку зрения, придерживается точки зрения. Также предлагается список определений оценочного характера, актуальных для научной работы сочетаний существительных с прилагательными: проблема, вопрос, цель, задача, направление, изучение, исследование, путь (изучения), наблюдение, эксперимент, анализ, материал, данные, факт, информация. Например, существительное «проблема» в научном тексте может сочетаться со следующими прилагательными: научная, фундаментальная, актуальная, насущная, важная, ключевая, ведущая, острая, частная, глобальная, надуманная, неразрешимая. В следующем приложении перечисляются основные конструкции научного стиля речи: квалификации предмета, явления; классификации предметов, явлений; состава и количественной характеристики предмета; применения, использования предмета, действия; качественной характеристики предмета; сравнения свойств предметов, явлений. Наконец, в последнем приложении предлагаются психологические и артикуляционные упражнения по совершенствованию техники речи. Например, особое внимание при совершенствовании техники речи нужно уделить звуку «р», поскольку он способствует улучшению произношения и придает голосу силу и энергичность. Для того, чтобы расслабить язык, нужно провести предварительную подготовку: поднять кончик языка к небу за

передними верхними зубами и «порычать» как трактор. После этого выразительно и эмоционально с подчеркнуто раскатистым «р» произнести следующие слова: роль, руль, ринг, рубль, ритм, рис, ковер, повар, забор, сыр, товар, трава, крыло, сирень, мороз и т.п.

Знание требований, предъявляемых к написанию и защите магистерской диссертации, основных языковых клише и другого описанного выше материала, включённого в пособие, а также выполнение конкретных практических занятий позволяют слушателям чувствовать себя уверенно при выполнении конкретной задачи, связанной с научной деятельностью.

Литература

1. Кочергин А.Н. Диссертационное исследование /А.Н. Кочергин. – Смоленск: СГПУ, 2006. [Электронный ресурс]. – http://www.smolsoc.ru/index.php/2010-08-30-10-40-3/images/referat/a575.pdf (дата обращения 5.11.2019)

2. Коваленков Н.Н. Магистерская диссертация: учеб. пособие / Н. Н. Коваленков, О. В. Васильченко. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2014. – 117 с.

3. Селедцова В.Н. Языковые средства оформления выпускной квалификационной работы: учеб. пособие / В.Н. Селедцова, Н.В. Ланге, А.В. Казилин. − Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2015. − 116 с.

4. Селедцова В.Н. Языковые средства оформления выпускной квалификационной работы: учеб. пособие / В.Н. Селедцова, Н.В. Ланге − Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2019. − 37,3 Мб.

М.Р. Милуд (*ORCID ID: 0000-0003-0334-5859*)
Алжир, Университет Алжир 2 им. Абу Эль касем Саад Аллах

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНФОРМАТИКИ И НАНОТЕХНОЛОГИИ

Информатика как наука сформировалась сравнительно недавно. Она появилась несколько десятилетий назад и развивается в основном на фоне современных достижений науки и техники. Выделение информатики в самостоятельную предметную область было важным шагом на пути её бурного развития во многих странах.

«Компьютеризация всех сфер науки и техники является одним из направлений научно-технического прогресса... В настоящее время, очевидно, что мировая компьютерная сеть вносит свой вклад в общелитературный язык, пополняя его новыми понятиями и концептами, которые однозначно изменяют нашу речь» [2, с. 152].

С незапамятных времён человечество знакомо с нанотехнологией.

Крестным отцом нанотехнологий считается греческий философ Демокрит, который впервые применял слово «атом». Основные принципы нанотехнологий были заложены ещё в 1959 г., в связи с известной лекцией американского физика Ричарда Фейнмана под названием «Там, внизу, ещё много места». Нанотехнология как самостоятельная наука ещё не получила окончательного оформления [1, с. 18].

Нанотехнология — это наиболее высокие междисциплинарные технологии, обеспечивающие возможность изготовления и использование структур и устройств путём управления формой в нанометровых масштабах [3, с. 164].

Бурный рост научно-технических знаний в наши дни отразился в том, что более 90% новых слов, появляющихся в современных языках, составляет специальная лексика. Специальная лексика представляет собой значительный пласт русского языка, который содержит слова и словосочетания, называющие предметы и понятия, относящиеся к различным сферам профессиональной деятельности человека.

Не вызывает сомнения тот факт, что терминология занимает центральное место, являясь семантическим ядром лексики языка науки, который признается функциональной разновидностью литературного языка на современном этапе. Поэтому изучение положения в области специальной лексики становится всё более важным для развития языка [4, с. 229].

Компьютерная терминология — новейшая терминосистема, она находится в процессе постоянного и активного развития. В этой сфере идут параллельные процессы изобретения и использования новых технологий. Терминосистема нанотехнологий находится на стадии становления и развития и представляет собой непростую организацию, обладающую междисциплинарным характером.

В настоящей статье изучаются структурные типы лексических единиц терминологии информатики и нанотехнологий и рассматриваются термины данных подъязыков с точки зрения их структурных особенностей в современном русском языке.

Важно отметить, что основным материалом для нашего исследования послужили:

1. Наша русская версия электронного словаря «Светоч – نبراس» [6]. В нашей версии словаря дана информация об их соответствиях на французском и арабском языках. Словарь содержит определения 2000 наиболее часто встречаемых терминологических единиц в области информатики и вычислительной техники.

2. «Словарь нанотехнологических и связанных с нанотехнологиями терминов (СНТ)» [7]. Оригинальный словарь является терминологическим междисциплинарным энциклопедическим изданием на русском языке. В словаре представлены основные понятия и ключевые определения сферы нанотехнологий. Включающий в себя определения 589 наиболее часто

встречаемых терминологических единиц – «Словарь нанотехнологических и связанных с нанотехнологиями терминов (СНТ)», позиционирующийся как наиболее доступный словарь нанотехнологических терминов.

В ходе лингвистического анализа вышеупомянутых словарей были выявлены следующие структурные типы двухкомпонентных словосочетаний: терминологические сочетания, образованные по модели «имя сущ. + имя сущ.», например в компьютерной терминологии: *матрица перехода*, *блок обмена, база данных*; в нанотехнологической терминологии: *частица нанопорошка, атлас износа, центры пиннинга*, по модели «имя числительное + имя существительное»: в качестве примера в компьютерной терминологии приведём: *трёхкулачковый патрон*; в нанотехнологической терминологии: *одноэлектронный перенос*, *двухфотонная микроскопия*. Двухкомпонентные сочетания, образованные по модели «имя прил. + имя сущ.» являются наиболее распространёнными в обоих подъязыках (318 компьютерных терминов, что составляет 15,90 % от общего числа компьютерных терминов и 88 нанотехнологических терминов, что составляет 14,94 % от общего числа нанотехнологических терминов). Приведём несколько примеров в компьютерной терминологии: *диэлектрическая среда, центральная память, передаточная функция, рабочий стол, последовательный порядок, нагрузочное сопротивление*; в нанотехнологической терминологии: *физическая адсорбция, умные композиты, гибридные материалы, жидкий кристалл*, *капиллярная сила*, *межзеренная границ.*

Проведённый нами лингвистический анализ вышеупомянутых словарей позволяет констатировать, что количество трёх-, четырёх- и пятикомпонентных терминов гораздо меньше по сравнению с двухкомпонентными словосочетаниями. Можно предположить, что в области компьютерной технологий и нанотехнологий увеличение количества компонентов в словосочетании ведёт к аббревиации и к сокращению их числа в научных текстах. Среди трёхкомпонентных терминологических сочетаний в компьютерной и нанотехнологической терминологии преобладают конструкции типа «имя прил. + имя прил. + имя сущ.»: например, в терминологии информатики: *системное программное обеспечение, двойной колебательный контур, циркульный трубный ключ*; в нанотехнологической терминологии: *ядерный магнитный резонанс, сканирующая туннельная спектроскопия, фотонная интегральная схема, электронный парамагнитный резонанс.* Трёхкомпонентные словосочетания также образуются по модели «имя сущ. + имя сущ. + имя сущ.», например, в компьютерной терминологии: *ускорение силы тяжести*, *снижение температуры плавления*; в нанотехнологической терминологии: *покрытие поверхности адсорбатом, край полосы поглощения*; и по модели «имя сущ. + имя прил. + имя сущ.», например, в компьютерной терминологии: *генератор переменного тока, линейка квадратного сечения*; в нанотехнологической терминологии: *кристаллизация аморфных сплавов, микроскопия медленных электронов.*

А.В. Раздуев считает, что «каждая терминология имеет своеобразный структурный состав, и терминология сферы нанотехнологий также не является исключением. Одним из свидетельств того, что нанотехнологическая терминология является формирующейся, может служить факт преобладания в терминосистеме новых терминов, под которыми мы понимаем, прежде всего, компонентные единицы. Как известно, чем больше компонентов в том или ином термине, тем он новее» [5, с. 16].

Самой распространённой терминологической конструкцией в компьютерной терминологии является модель «имя прил. + имя прил. + имя сущ.», приведём несколько примеров: *постоянное запоминающее устройство, буферное запоминающее устройство*; в нанотехнологической терминологии самой распространённой моделью оказалась «имя сущ. + имя прил. + имя прил.»: *микроскоп электронный просвечивающий, наночастицы магнитные терапевтические*. В четырёхкомпонентных сочетаниях преобладают конструкции типа «имя сущ. + имя сущ. + имя прил. + имя сущ.», например, в компьютерной терминологии: *угол наклона режущей кромки*; в нанотехнологической терминологии: *механизмы роста тонких плёнок*; «имя сущ. + пред. + имя сущ. + имя сущ.», например, в компьютерной терминологии: *сложение в дополнительном коде*, *расстояние между интерференционными полосами*; в нанотехнологической терминологии: *трение на микро/нано-масштабном уровне, царапание на микро/наномасштабном уровне* и др.

Таким образом, результаты исследования позволяют прийти к выводу, что двухкомпонентные терминологические словосочетания являются базовой единицей предметных областей нанотехнологий и компьютерной технологии. Наиболее продуктивными терминологическими конструкциями в области информатики и нанотехнологий являются двухкомпонентные терминологические сочетания, образованные по модели «имя прил. + имя сущ.». В обоих подъязыках имеются многокомпонентные термины, которые по мере развития данных подъязыков обычно становятся аббревиатурами.

Данная статья была исключительно подготовлена с использованием свободного программного обеспечения с открытым исходным кодом.

Литература

1. Абрамян А.А. Основы прикладной нанотехнологии / А.А. Абрамян, В.И. Балабанов, В.И. Беклемышев [и др.]. – М.: Магистр-Пресс, 2007. – 208 с.

2. Милуд М.Р. Релевантность vs. нерелевантность отдельных семантических процессов для компьютерной разноязычной терминологии / М.Р Милуд // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – Вып. 3 (35). – С. 152 – 166.

3. Милуд М.Р. Нанокомпьютерная терминология и особенности её перевода / М.Р Милуд // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2016. – Вып. 4 (32). – С. 164 – 174.

4. Милуд М.Р. Становление языка русской науки и формирование русской терминологической лексики/ М.Р. Милуд // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе. Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал), 25&26 октября. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный универ-ситет», 2018. – С. 227 – 230.

5. Раздуев А.В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели. автореф. дис. канд. филол. наук. – Пятигорск., 2013. – 35 с.

6. Светоч – نبراس словарь терминов по информатике и вычислительной технике. [Электронный ресурс]. –http://librebooks.org/nibras-french-arabic-tech-guide/ (дата обращения – 13.07.2019).

7. СНТ Словарь нанотехнологических и связанных с нанотехнологиями терминов / [Под ред. С.В. Калюжного]. – М.: Физматлит, 2010. – 528 с. [Электронный ресурс]. – http://thesaurus.rusnano.com // (дата обращения – 15.07.2019).

Е.Л. Черкашина
Москва, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ НИУ МГСУ)

В связи с расширением международных связей и с ростом спроса на высшее и послевузовское образование ежегодно увеличивается количество иностранных студентов-очников в отечественных вузах, в том числе обучающихся по программам магистратуры. Среди обучающихся по программам магистратуры в технических вузах можно выделить иностранных студентов, закончивших бакалавриат в российском вузе, имеющих достаточно высокий уровень владения русским языком, и студентов, прошедших довузовскую подготовку по утвержденной программе ДОП в НИУ МГСУ и получивших сертификат владения русским языком на уровне В1.

Как показывает опыт, иностранные магистранты, окончившие подготовительное отделение, имеют языковые сложности при освоении материала. В связи с этим у преподавателя русского языка возникает необходимость в формировании учебных материалов по русскому языку для удовлетворения коммуникативных потребностей обучающихся в профессиональной сфере. Одним из важных видов речевой деятельности, формирующих иноязычную профессионально ориентированную компетенцию, является чтение. По словам исследователя Горюновой Е.С., чтение является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности инженера [2, с. 60].

Под иноязычной профессиональной компетенцией понимается способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения (в зависимости от цели, формы, содержания, ролевых отношений и т.д.) [3].

При обучении чтению иностранных магистрантов необходимо учитывать не только уровень владения русским языком, но и направление обучения. Среди наиболее востребованных направлений, по которым обучаются иностранные магистранты в НИУ МГСУ, можно выделить такие, как «Строительство» и «Архитектура». В связи с этим текстовой материал для обучения русскому языку подбирается с учетом данных направлений подготовки. Приведем примеры тематики текстов по данным направлениям: *«Металлические конструкции в строительстве и архитектуре», «Понятие и свойства железобетона», «Применение неметаллической арматуры», «Технологии строительства мостов», «Объемно-планировочные решения», «Цвет и свет в архитектурном проектировании», «Экстерьер в архитектуре»* и т.д. Основным источником учебных материалов являются неадаптированные тексты научных статей аспирантов и магистрантов. Объем текста составляет одну-две страницы.

В задачу формирования учебных материалов по русскому языку для иностранных студентов магистратуры входит не только поиск научных аутентичных текстов, но и разработка упражнений. Предваряющие текст упражнения называются, по определению методистов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, предтекстовыми. Задача предтекстовых упражнений – «формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении, снятие возможных социокультурных и содержательных трудностей текста» [1, с. 210]. Данные упражнения связаны со снятием языковых трудностей и включают в себя знакомство с новыми словами, анализ словосочетаний, а также повторение трудных случаев грамматики и синтаксиса русского языка. Подача новых слов осуществляется по определенному принципу: существительные с указанием рода в трудных случаях, затем, при необходимости, прилагательные и наречия. Далее выписываются глагольные пары с указанием спряжения и падежного вопроса. Двувидовой глагол ука-

зывается без пары. В скобках обозначается цифра падежа, к которому относится данный вопрос. Например, *расширять I - расширить II что? (4), соответствовать чему? (3)*. Анализ словосочетаний по возможности проводится без использования словаря.

Рассмотрим примеры предтекстовых заданий.

Найдите в словаре новые слова и словосочетания

стержень м.р.	*жесткость ж.р.*	*стальной*
железобетон	*грузоподъемность ж.р.*	*повсеместно*
прядь ж.р	*скамейка*	*зачастую*

превращать I – превратить II что? во что? (4)
выдерживать – выдержать I что?(4)
предоставлять I – предоставить II что? (4)
гарантировать I что? (4)

Объясните значение данных словосочетаний

способны выдерживать	*уровень сопротивления*
негативное воздействие	*несущая конструкция*
на протяжении многих лет	*внешний облик*
большой пролет	*сотворить чудо*

Такое распределение новых слов позволяет обучающимся запомнить систему частей речи, уметь распознавать принадлежность к той или иной части речи и раскрывать значение слов с помощью синонимов.

В работу с текстом входят задания на образование новых слов, например:

Запишите глаголы, от которых образованы данные существительные: *проживание, назначение, ограждение.*

Образуйте существительные от прилагательны при помощи суффикса -ОСТЬ: *целесообразный, надежный, важный.*

Образуйте от глаголов активные причастия настоящего времени: *включать, соответствовать.*

Образуйте от глаголов пассивные причастия прошедшего времени: *приспособить, завершить, взять*

Вставьте подходящие по смыслу причастия:

Здания – это строения, … для проживания, работы и учебы.	*выполняющие*
У зданий всегда есть надземная часть, … их основу.	*составляющая*
Сооружения – объекты, … технические функции.	*приспособленные*

В процессе чтения научного текста в наиболее трудных случаях выполняется работа, связанная с поиском субъекта и предиката в предложении. Умение находить субъект и предикат в предложении является необходимым навыком формирования языковой компетенции иностранного обучающегося магистратуры, поскольку понимание текста, составление тезисного плана, невозможно без наличия данного навыка.

Послетекстовые задания «призваны обеспечить контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации» [1, с. 205]. Они включают в себя ответы на вопросы или поиск информации по тексту, соотнесение первой части предложения со второй, замена синтаксических конструкций синонимичными, знакомство с конструкциями научного стиля речи и составление тезисного плана с целью создания презентации.

Приведем примеры таких заданий.

Ответьте на вопросы:

Какие преимущества имеет железобетон?
Благодаря чему бетон и арматура работают совместно?

Используя текст, допишите предложения.

Строительство мостов включает в себя освоение площадок…
Бурение скважин и их бетонирование используется …

Соотнесите определения видов мостов с их названием.

В конструкции этого моста использованы рамы, а в роли опор выступают стойки.	А *балочный*
Пролетными строениями и перекрытиями между опорами являются балки.	Б *рамный*

***Найдите в тексте предложения с конструкциями научного стиля речи и выпишите их в тетрадь*:**

что является чем, что составляет что, в состав чего входит что

Замените выделенные слова синонимичными конструкциями *благодаря чему* (3), *в результате чего,* (2) *при чем* (6).

Поскольку бетон надежно сцепляется с арматурой, оба материала работают совместно – Благодаря сцеплению арматуры с бетоном, оба материала работают совместно.

Заключительным этапом работы с текстом является составление тезисного плана и подготовка презентации по заданной тематике в виде показа слайдов, с последующим пересказом текста. Составление тезисного плана проводится на основе существующего примера. В последующих текстах тезисный план составляется обучающимися самостоятельно.

Приведем пример текста «Чем здание отличается от сооружения» и образец тезисного плана к нему.

В современном обществе возникает трудность в понимании того, что представляет собой здание, а что – сооружение. На сегодняшний день эти понятия используются как синонимы. Как и здание, так и сооружение – объекты возведённой недвижимости, соответствующие плану, а также проекту строительства и включающие в себя территорию строения. Однако эти понятия следует различать.

Чем отличается здание от сооружения? К зданиям относятся строения, имеющие надземную часть и обособленные помещения, используемые для проживания, учебы, производства, занятий спортом и т.

д. Согласно сложившейся со временем практике, сооружение – понятие более широкое. Сооружение может быть возведено в качестве самостоятельного объекта независимо от места его будущего размещения на земельном участке. Любой объект сооружения, взятый в отдельности, может составлять одно общее полное сооружение, которое содержит всю инженерно-техническую инфраструктуру. По назначению они могут быть временного или длительного назначения и представлять собой либо завершённое строение, либо незавершенное. К сооружениям также можно отнести ограждения, заборы, вышки, подпорные опоры, башни, столбы, мачты и плотины, тоннели, мосты, шахты, подземные каналы, статуи, памятники. Другие инженерно-строительные объекты производственного, военного, государственного или административного назначения, линий связи, теле-, радиоэфирных систем, тепло-, электропередач и интернет-сетей также относятся к сооружениям.

Итак, чем отличается здание от сооружения? Давайте подведем итог. Здания – это строения, приспособленные для проживания, работы и учебы людей. Сооружения – объекты, выполняющие технические функции. Здания, в отличие от сооружений, всегда имеют обособленные помещения и архитектурную завершенность и индивидуальные особенности. У зданий всегда есть надземная часть, составляющая их основу. Сооружения могут полностью размещаться под землей. Требования к зданиям и сооружениям: функциональная целесообразность, архитектурно-художественная выразительность, целесообразность технических решений, надежность, санитарно-технические требования с учетом природно-климатических и прочих местных условий, требования техники безопасности, экономичности строительства и т.п.

Образец тезисного плана

1. Здание и сооружение – объекты недвижимости, соответствующие плану и проекту строительства.

2. К зданиям относятся строения, имеющие надземную часть.

3. Помещения, используемые для проживания, учебы и работы являются зданиями.

4. Инженерно-строительные объекты промышленного, производственного, военного, государственного или административного назначения являются сооружениями.

5. Здания имеют архитектурную завершенность и индивидуальные особенности.

6. Здания приспособлены для проживания, а сооружения – объекты, выполняющие технические функции.

7. К зданиям и сооружениям предъявляют общие требования: функциональная целесообразность, архитектурно-художественная выразительность, целесообразность технических решений, надежность, санитарно-технические требования.

Выбор научных текстов для обучения русскому языку с учетом профессиональной направленности позволяет иностранным студентам магистратуры изучить особенности научного стиля речи и языка специальности. Задания, разработанные на основе научных текстов, способствуют формированию языковой компетенции обучающегося в сфере профессиональной коммуникации. Они направлены на выработку навыков поиска нужной информации и ее фиксации в тексте и навыков публичного выступления.

Таким образом, правильное формирование учебного материала по русскому языку в виде грамматических заданий на основе научного неадаптированного текста, составления тезисного плана и создания презентации с учетом направлений подготовки магистранта, способствует снятию языковых трудностей у иностранных магистрантов и способствует развитию у магистрантов коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е.С. Горюнова // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 60-64.

3. Зайцева И. А. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе использования технологии дифференцированного обучения / И.А. Зайцева // Вестн. Самарского гос. техн. ун-та. – Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2006. – № 44. [Электронное издание]. – https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-protsesse-ispolzovaniya (Дата обращения: 22.11.2019).

4. Чем здание отличается от сооружения. Жилые здания и гидротехнические сооружения: сайт – URL: https://businessman.ru/chem-otlichaetsya-zdanie-ot-soorujeniya-jilyie-zdaniya-i-gidrotehnicheskie-soorujeniya.html

С.Н. Юсупова
Москва, Московский научно-исследовательский государственный строительный университет

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Преподаватели технических вузов на занятиях по РКИ в группах первого курса сталкиваются с определёнными трудностями в усвоении иностранными учащимися профессиональной лексики. Большой объём новых терминов и понятий в сочетании с научным стилем речи усложняет обучение. Однако даже при успешном запоминании отдельных слов остаётся проблема правильного использования профессионализмов в речи и продуцирования учащимися собственного текста. Для успешного формирования коммуникативных компетенций в профессиональной сфере можно предложить трёхстадийный метод работы на занятиях по русскому как иностранному, который включает такие виды речевой деятельности, как грамматические упражнения и чтение (работа с текстом), аудирование и говорение (просмотр видеофильма) и письмо (заключительный этап по продуцированию самостоятельного текста иностранными учащимися).

На первом этапе происходит презентация вводимой лексики во время выполнения студентами грамматических упражнений из учебного пособия, разработанного коллективом преподавателей кафедры РКИ НИУ МГСУ [2]. Так, при изучении активных и пассивных причастий настоящего и прошедшего времени пособие предлагает терминологическую лексику, объединенную в блоки заданий на разные темы (строительные материалы, архитектурные компоненты, новые технологии в строительстве и другие). Например, задание 9 состоит из ряда предложений, связанных с техникой производства витражей и историей использования витража в строительстве: «1. *Техника* ***наборных витражей****, … (сохранившийся) с древних времён, долговечна и красива.* 2. *Классические* ***наборные витражи****, … (подходившие) для декорирования помещения, были способны украсить самый изысканный интерьер.* 3. *Луис Комфорт, … (создавший) технику «Тиффани», разработал производство плафонов ламп из кусочков цветного стекла*». Благодаря упражнениям в профессиональный лексикон иностранного обучающегося вводятся новые термины: ***атриум***, внутридомовые (маршевые, спиральные, винтовые, Т-образные) ***лестницы, цоколь, несущие стены, фасад, эркер, мозаика, балюстрада, перила*** и другие. Для визуального усвоения лексического материала предлагается использовать на занятиях заранее подготовленную презентацию (слайд-шоу). Беспереводной способ семантизации терминов при помощи демонстрации изображения с последующим введением контекста в упражнениях не только экономит время преподавателя на занятии, но и ускоряет восприятие информации. Для создания презентации автором статьи были использованы фотографии знаменитого особняка С.П. Рябушинского, так как в этом проекте Фёдора Шехтеля реализованы многие вышеназванные архитектурные компоненты. Кроме того, для будущих иностранных инженеров-строителей знакомство с шедеврами русской архитектуры полезно не только с профессиональной точки зрения, но и в плане формирования социокультурной компетенции.

Таким образом, на первом этапе упражнения из учебного пособия выполняют информационную функцию и одновременно структурируют знание грамматики. Для лучшего запоминания новых терминов можно дать тестовое задание с определениями архитектурных компонентов, например:

«*Нижняя часть стены, примыкающая к фундаменту называется …*
а) *парапетом* б) *цоколем* в) *фасадом*».

Подобные тестовые задания способствуют отработке конструкций, характерных для научного стиля речи (что является чем, что называется чем и т.д.). Кроме того, осознанное и многократное повторение позволяет «достичь автоматизма» и формирует речевые навыки [1].

На втором этапе учащимся в качестве домашнего задания предлагается самостоятельное прочтение научно-популярного текста об архитектурном стиле модерн (текст составлен по материалам Википедии):

«*Москва – город, в котором будущий архитектор или инженер-строитель может найти здания разных стилей. Многие иностранные туристы замечают в Москве много зданий, построенных в стиле модерн, и сравнивают Москву с Парижем. Действительно, в начале XX века* ***стиль модерн****, известный ещё как стиль* ***ар нуво*** *или* ***югендстиль****, был очень популярен не только в Европе, но и в России.*

В архитектуре модерна активно используются ***новые материалы****: металл (кованые элементы, изогнутые* ***стальные каркасы****),* ***бетон, стекло****, керамика, бронза, медь. Все* ***конструктивные элементы – лестницы****,*

двери, ***балконы****, столбы – не только выполняют своё функциональное назначение, но и имеют эстетическую ценность. Большое внимание уделяется и внешнему виду зданий, и* ***интерьеру.*** *Здание проектируется по принципу «изнутри наружу», то есть от внутренних помещений к внешнему виду здания. Широко используются* ***витражи*** *и* ***мозаичные панно*** *для украшения* ***фасадов*** *зданий, окна и двери в форме арок,* ***эркеры****. В декоративных элементах преобладают изображения представителей флоры и фауны: растений, насекомых, птиц. Основные цвета модерна – это пастельные приглушенные оттенки: жемчужно-серый, табачный, пыльно-сиреневый, оливковый, серо-зелёный (с небольшими вставками насыщенного изумрудно-зеленого или синего цветов).*

*Возведенные в Москве здания в стиле модерн имеют следующие характерные черты:*1) *асимметричные планировки и фасадные композиции;* 2) *разнофактурные облицовочные материалы;* 3) *эркеры в роли доминирующих архитектурных акцентов;* 4) *комбинация флористических и геометрических декоров в интерьере и экстерьере здания*».

Как видно из приведённого фрагмента текста, предложенного для самостоятельного чтения, термины, введенные ранее в упражнениях, даются в новых словосочетаниях, в новом контексте, что позволяет студентам расширять лексический запас сочетаемости слов, усваивать стилистические особенности научной речи.

На следующем занятии иностранные учащиеся смотрят видео об особняке С.П. Рябушинского (или презентацию, подготовленную преподавателем). Использование ИКТ в работе с лексикой рассчитано не только на студентов-визуалов, но и на аудиалов. Сопровождение видеоряда звуковым рядом помогает иностранным студентом узнавать новые слова (*светильник в виде медузы, мозаика с ирисами*) и выстраивать логические связи. Таким образом, преподаватель, как считает Джим Скривенер, отказывается от заучивания слов в пользу рефлексии [3].

Текст видео начитан автором статьи, видео сделано во время экскурсии по особняку. Пример фрагмента звучащего текста к виртуальной экскурсии: *«Классическим примером дома в стиле московского модерна является особняк С.П. Рябушинского, построенный по проекту Фёдора Шехтеля. Асимметричный* ***фасад*** *светло-желтого цвета, украшенный сиреневой* ***мозаикой*** *с ирисами,* ***облицован*** *глазурованным* ***кирпичом****.* ***Оконные проемы****, дополненные* ***стальными решётками*** *с растительным орнаментом, сделаны разными по форме. Шехтель разработал и интерьерную отделку дома. В очертаниях* ***лестниц****,* ***потолочной лепнине****, напольной мозаике читается идея морской волны».* В тексте видео вновь повторяется лексика специальности, предложенная студентам на первом этапе.

После просмотра видео на уроке проводится обсуждение того, что студенты поняли из фильма. Построение развёрнутых высказываний активизирует речевые навыки. Во время дискуссии иностранные студенты из

Средней Азии рассказывают о том, что мозаика часто используется в декоре зданий в их родных странах. Учащиеся вспоминают, что видели мозаичные панно и витражи во время путешествий по Европе. Таким образом, происходит применение терминологической лексики «в реальных жизненных ситуациях» [4], а следовательно, её закрепление в памяти. Затем студентам предлагается составить план видеофильма, который может быть использован на третьем этапе. Навык составления плана текста в дальнейшем пригодится при обучении иностранных учащихся реферированию научных текстов. Как правило, студенты предпочитают составлять номинативные или вопросные планы. Однако стоит побуждать учащихся к созданию тезисных планов, так как активизируется употребление не только существительных, но и глаголов, характерных для научного стиля речи.

При наличии времени у преподавателя виртуальная экскурсия может быть заменена настоящей экскурсией в дом-музей М. Горького.

На третьем этапе иностранным учащимся предлагается написать эссе об особняке С.П. Рябушинского. Такое задание вырабатывает навык порождения собственных высказываний, продуцирования текста. По сути, в письменной работе происходит фиксация устной речи, всех тех высказываний, которые были отработаны на предыдущих стадиях. Перед началом работы над эссе преподаватель может выписать на доске глаголы, чтобы облегчить процесс написания сочинения: *разрабатывать, дополнять, проектировать, украшать, возводить, выполнять, преобладать* и другие. Можно попросить студентов вспомнить устойчивые словосочетания с этими глаголами, привести синонимы: *выполнять функцию, разрабатывать проект; возводить = строить, декорировать = украшать*. Время, отведённое на написание эссе, в каждой группе может быть различным в зависимости от уровня языковой компетенции учащихся. Если группа сильная, можно напомнить об использовании отглагольных существительных в научном стиле речи.

Подобный трёхстадийный метод обучения языку профессии может быть использован при создании программ дистанционного обучения РКИ, которые становятся очень востребованными в настоящее время.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб., 1999. – 166 с.

2. Белухина С.Н., Даниелян М.Г., Полухина С.В. Корректировочный курс грамматики русского языка. Практикум. – М., 2019. – 79 с.

3. Скривенер Д. Изучение преподавания. Гид по преподаванию английского языка / Scrivener J. Learning Teaching. The Essential Giude to English Language Teaching. – Macmillan, 2011. – 418 p.

4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М., 2003. – 298 с.

Вафа Сайед Надер
Кабул, Педагогический университет им. профессора Шахида Раббани

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АФГАНИСТАНЕ

В настоящее время деятельностный подход в обучении иностранным языкам позволяет выделить говорение на иностранном языке как определенный вид речевой деятельности. В педагогике иноязычная речетворческая деятельность считается системообразующей характеристикой многоаспектного феномена языковой подготовки как в школе, так и в вузе. При обучении афганских студентов русскому языку возникает достаточно большое количество проблем, среди них можно указать следующие.

- **Недостаточная мотивация**

Устная форма обучения включает в себя говорение и аудирование. Данные процессы тесно связаны при обучении иностранному языку.

Е.В. Бэкман считает, что при преподавании устой речи задача преподавателя состоит в том, чтобы научить пониманию не отдельных слов и фраз, а общему пониманию: о чем идет речь, где и когда происходит действие, кто его главные участники, и нацелить студентов на восприятие текста в целом [2, с. 312].

В Афганистане многие студенты поступают на кафедру русского языка и литературы без всяких мотиваций, по распределению после конкурса.

Студенты заинтересованы в том, чтобы после обучения найти себе интересную и высокооплачиваемую работу. Большинство из них не понимают, как им поможет русский язык достичь данной цели, будут ли они когда-либо общаться на русском языке по рабочим вопросам, нужен ли им русский язык для туристических поездок, и зачем вообще они его изучают.

Поэтому первоочередная задача всех преподавателей – это вызвать у студентов интерес к изучению русского языка, поговорить о целях изучения языка, о том, какие перспективы и возможности открывает для них Россия, чем эта страна интересна для работы, для путешествий, для общения.

Так как в течение длительного процесса обучения многие студенты теряют интерес,«создание конкретных мотивационных условий, правильный выбор задачи, содержания, методов, средств и форм можно считать важными и влияющими факторами при обучении русскому языку» [5, с. 148].

- **Отсутствие современных методик обучения русскому языку**

В афганской аудитории при обучении русскому языку огромное внимание отводится изучению грамматики, переводу текстов. При этом педагоги не отводят на занятиях время для развития речи. То есть на практике это выглядит так: студент изучает несколько лет русский язык, неплохо знает грамматику, переводит тексты, которые дает преподаватель; затем он приезжает в Россию и понимает, что не может объясниться даже в самых простых бытовых ситуациях. Он заходит в магазин и не понимает, как купить нужные ему продукты, хотя вроде бы знает названия овощей и фруктов, грамматику учил, но как говорят в реальной речевой ситуации совершенно ему непонятно. Еще больше пугает человека ситуация, допустим, в парикмахерской, где он лишь жестами может объяснить, что ему нужно. И возникает вопрос, зачем он столько лет учил грамматику и переводил тексты, если ничего не может сказать?

Давайте разберемся, почему такое происходит? В чем ошибки преподавания русского языка и как их можно исправить?

Во-первых, при обучении используется устаревший грамматико-переводной метод. Он не соответствует целям студентов, изучающих русский язык. Они хотят говорить с живыми людьми, знакомиться в соцсетях, общаться с русскими в России, знать живой язык, при помощи которого можно получить элементарные бытовые услуги, на котором можно смотреть фильмы и видеоклипы, читать современную литературу. То есть в обучении нужно использовать коммуникативный метод и развивать у студентов навыки живого общения, делать речевые упражнения на различные жизненные ситуации, создавать коммуникативные ситуации и прорабатывать их, и, конечно, как можно больше говорить и слушать современную речь.

А это совершенно другая программа обучения, другие учебники, современные материалы, использование интернет-технологий, общение с русскими на форумах, в социальных сетях, по скайпу. Это просмотр современных русских новостей, видеоклипов, прогнозов погоды, объявлений (например, о сдаче квартиры в аренду), видеофильмов прямо на уроках. Студентам это дает возможность изучить современную русскую культуру и возможность общаться на простые темы уже через полгода после начала изучения русского языка. А это уже интересно, это мотивирует больше времени посвящать русскому языку и изучению современной русской культуры. Через год обучения русскому языку такой студент имеет возможность сравнивать, какие фильмы и клипы смотрят они у себя дома, а какие смотрят их ровесники в России. Учащиеся сами стремятся заводить друзей, учатся писать открытки на праздники, задавать вопросы про работу, про хобби и беседовать на другие интересные именно данному студенту темы.

Во-вторых, на данный момент обучение построено таким образом, что активная роль в образовательном процессе принадлежит преподавате-

лю. Ученики же пассивно слушают и переводят услышанное. При таком подходе можно много лет изучать иностранный язык, начиная со школы, но потом даже не понимать, что такое тебе сказал иностранец и что ему надо ответить в этой ситуации. В итоге школьник или студент может неплохо переводить текст со словарем, но ничего не может сказать на русском языке или понять, о чем его спрашивают.

Очень важно научить иностранцев понимать русский язык как целостную систему, параллельно развивать все виды речевой деятельности, применять свои знания на практике и общаться на русском языке. Для решения обозначенной задачи «необходимо, учитывая реальные потребности учащихся и их интересы, выбрать подходящий языковой материал, содержание которого показало бы действие этой единицы в общении, обеспечить новизну материала и создать благоприятные условия для общения» [5, с. 149].

Таким образом, педагогам необходимо использовать коммуникативный метод обучения русскому языку вместо уже устаревшего грамматико-переводного.

- **Отсутствие современных учебников, дефицит интересного текстового материала**

Какие учебные материалы используются при обучении русскому языку? В Афганистане на занятиях по РКИ преподают по таким книгам, как «Русский язык для всех» [7], «Старт 1-2: учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР» [5], «Учебник русского языка для студентов-иностранцев» [3], «Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся» [2] и другие. По концепции и грамматическому наполнению это хорошие книги, но текстовый материал в них устарел, он не отражает реалии современного общества.

Очень важно грамотно подобрать современные учебные материалы и обновить все учебники.

Учебник – основное средство обучения. Он является руководством в работе обучающего и обучаемых, содержит образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом опыта учащихся в использовании родного языка и предупреждения интерференции.

Уровневый подход в корне изменил всю образовательную парадигму в системе РКИ, перенастроив её на выделение новых параметров в оценке достижений. Главным является не получение определённой суммы знаний, а степень сформированности практических навыков и умений, с помощью которых можно решать определённые коммуникативные задачи в реальной речевой практике, в реальных ситуациях речевого общения. Таким образом, «в качестве параметров для выделения уровней стали рассматривать в первую очередь коммуникативные задачи, которые учащиеся могут

решать средствами языка, а также предметно-содержательную сторону общения, темы и ситуации, в рамках которых происходит речевая деятельность» [3, с. 60].

Очень важно существующие учебники заменить на новые, чтобы студенты могли оценивать свой уровень знаний, а педагоги его контролировать.

- **Нехватка квалифицированных педагогов и отсутствие педагогов-носителей языка**

Для того чтобы существующим педагогам освоить новые методы преподавания русского языка, им необходимо пройти повышение квалификации и научиться преподавать, используя коммуникативную методику, освоить новые учебники, интерактивные материалы. К сожалению, сегодня в Афганистане не хватает грамотных методистов, которые обучали бы начинающих преподавателей и помогали бы повысить профессиональную квалификацию преподавателей с опытом работы.

- **Нехватка мультимедийных технологий в преподавании русского языка**

При изучении русского языка как иностранного языковая среда играет значительную роль. «Языковая среда может быть естественной и искусственной» [1, с. 364]. Если обучающийся не находится в языковой среде носителей языка, то ему необходимо создать такую среду при помощи современных технологий. Технический прогресс не стоит на месте, а многие студенты до сих пор жалуются на отсутствие на уроках таких элементарных вещей, как аудиозаписи, видеозаписи и презентации. Учащимся необходимо слышать речь насителей языка, общаться с ними, но, к сожалению, в вузах нет желаемой технической базы, чтобы решить эту проблему.

Педагогам необходимо осовременить и разнообразить свой материал речевыми и коммуникативными упражнениями с использованием аудиозаписей, разбора видеоклипов, современных фильмов (или их фрагментов), составлять презентации при объяснении материалов и отработывать навыки речевого общения.

Для решения многих задач можно использовать электронную среду общения. Например, видеосервис Youtube, блоги и социальные сети. Это, во-первых, живой язык, во-вторых, интересные для студентов темы.

Способы организации электронной коммуникации при обучении русскому языку:

1. Участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте.

2. Ведение сетевых дневников, онлайновых журналов, блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования иностранных учащихся.

3. Общение с с представителем страны изучаемого языка.

4. Общение на форумах или в комментариях к видеозаписям.

5. Использование электронной почты, sms и мессенджеров для диалогового обмена информацией между обучающимися и преподавателем в рамках курсов обучения.

Таким образом, существует достаточно много глобальных проблем при обучении русскому языку: отсутствие мотивации у студентов-афганцев, непонимание целей изучения языка, использование устаревших методик обучения, нехватка квалифицированных педагогов и отсутствие педагогов-носителей языка, отсутствие общения с носителями языка, отсутствие интерактивных методик обучения и современных технических средств.

Все эти проблемы необходимо решать комплексно и постепенно. В настоящее время существуют и прекрасные методики, и хорошие современные учебники, и способы сделать уроки интересными и увлекательными.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.

2. Аркадьева Э. В. Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. – М.: Гос. институт рус. языка имени А.С. Пушкина, 1998.

3. Баш Е.Т., Владимирский Е.Ю. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. – Вып.1. – 4-е. изд. – М.: Русский язык, 1976. –304 с.

4. Бэкман Е.В. Развитие устной речи студентов- иностранцев на занятиях по РКИ // Материалы III республиканской научно-практической конференции «Использование передовых технологий обучения в учреждениях образования». – С. 311-315. [Электронный ресурс] https://docplayer.ru/32742899-E-v-bekman-razvitie-ustnoy-rechi-studentov-inostrancev-na-zanyatiyah-po-rki.html

5. Галеева М.М., Нахабина М.М. Старт 1-2: учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Вводный и элементарный курсы: Книга для студента. – М.: Русский язык, 1986.

6. Корепанова Т.Э. Уровневый подход к описанию русского языка в целях его преподавания как иностранного (уровни А1, А2, В1) // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). – Выпуск 1. / [Сост. Н.В. Кулибина]. – М., 2012. – С. 60-88.

7. Степанова Е. М., Иевлева З.Н. Русский язык для всех. – М.: Русский язык, 1981.

8. Шейхи Джоландан Н., Момтаз Т. Проблемы и потребности обучения русскому языку в иранской аудитории // Вестник ВГУ. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 146-150.

О.И. Усачева

Воронеж, Воронежский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
(из опыта преподавания в Университете Нинся, Китай)

Как проходит процесс обучения РКИ вне языковой среды? Какова методика преподавания русского языка китайским студентам-бакалаврам? Что говорить (и, собственно, на «каком» языке?!), когда тебя совсем не понимают студенты, только что приступившие к изучению русского языка, но уже имеющие предубеждение, что «русский – очень сложный язык, с непонятной грамматикой и замысловатой фонетической системой»? С этими и другими вопросами приходится сталкиваться начинающему преподавателю-русисту при работе за рубежом с иностранными студентами.

В данной статье мы попытались, исходя из собственного опыта, рассказать об особенностях преподавания русского языка как иностранного китайским студентам, обучающимся на факультете восточных языков (а именно к таким относят русский язык в данном учебном заведении) Института иностранных языков, входящего в состав Университета Нинся, который находится в городе Иньчуань Нинся-Хуэйского автономного округа.

Китайские студенты, изучающие русский язык и русскую литературу на указанном факультете, должны после окончания обучения владеть навыками перевода устной и письменной речи с русского языка на китайский и наоборот, иметь навыки работы с текстами разного вида и жанра, уметь решать коммуникативные задачи в рамках не только бытовых ситуаций, но и в рамках научных, политических и социокультурных тем. Учащиеся должны уметь адекватно реагировать на реплики собеседника, а также иметь навыки построения развернутого и аргументированного высказывания.

Стоит отметить, что учебные планы вышеназванного китайского университета по количеству часовой нагрузки и наличию дисциплин по русскому языку существенно разнятся с учебными планами в российских вузах. Преподаватель РКИ из России имеет 12 рабочих часов в неделю, которые распределяются следующим образом:

в первом семестре:

на 1-ом курсе: 2 ч. фонетики русского языка;

на 2-ом курсе: 2 ч. практики русской речи и 2 ч. – аудиовизуальный курс;

на 4-ом курсе: 4 ч. практики русской речи и 2 ч. внеурочной деятельности;

во втором семестре:

на 1-ом курсе: 2 ч. практики русской речи и 2 ч. – аудиовизуальный курс;

на 2-ом курсе: 2 ч. практики русской речи, 2 ч. – аудиовизуальный курс и 2 ч. – письменная речь на русском языке;

на 4-ом курсе: 4 ч. практики русской речи.

3-й курс здесь не назван, т.к. китайским учебным планом предусмотрена 10-месячная стажировка в стране изучаемого языка. В частности, уже второй год китайские студенты 3-го курса университета Нинся приезжают на обучение на филологический факультет Воронежского государственного университета.

Остальные дисциплины, такие как: теория и практика перевода, история России, литература, второй курс практики русской речи и др. – преподают китайские коллеги на родном языке, поэтому «функция русского языка как средства образовательной деятельности если не исключается полностью, то сводится к минимуму» [1, с. 56]. Это, как считают преподаватели-эксперты, в значительной степени «усложняет процесс и отдаляет достижение цели по овладению иностранным языком» [1, с. 56]. К тому же общение студентов с носителями языка минимально, а в большинстве случаев заключается только во внеаудиторном общении с единственным русским преподавателем-русистом. Отсюда и возникает сложность в достижении основной цели обучения – умения решать коммуникативные задачи на русском языке. Определённую сложность также добавляют комплексы учебно-методических пособий, в которых ведущим методом обучения является грамматико-переводной. Однако некоторые пособия разработаны грамотно и системно. Например, комплекс учебных пособий по аудиовизуальному курсу [2] носит ступенчатое и структурированное изложение материала, в котором, помимо языковых упражнений, направленных на запоминание правила изменения грамматической формы, содержатся задания, необходимые для формирования и развития коммуникативной компетенции, например, составление монологов, диалогов и полилогов в ситуациях.

Ко всему прочему стоит сказать, что после второго курса студенты-бакалавры Института иностранных языков сдают Единый государственный экзамен по русскому языку, который состоит из заданий на проверку навыков слушания (аудиовизуальные упражнения), заданий на проверку навыков говорения (быстрые короткие ответы на вопросы и развёрнутый ответ по заданной теме), письменного сочинения и блока грамматических заданий.

Этот экзамен разработан китайскими коллегами, что вносит некоторые особенности в содержание экзаменационных заданий. Так, например, в блоке по грамматике порой встречаются задания, которые носят сугубо формальный характер, с вариативностью правильных ответов. Нередко коммуникативная оправданность и грамматическая правильность тестов, разработанных китайскими коллегами, вызывает сомнение. Например, в

следующих заданиях необходимо выбрать верный ответ из предложенных вариантов и вставить его в пропуск.

1._____ пребывания в Москве он женился на красивой девушке.

А. На втором году В. На второй год

Б. Во втором году Г. Во второй год

2. _____ болезни он умер.

А. На первой неделе В. На первую неделю

Б. С первой неделе Г. В первую неделю

Безусловно, все перечисленные сложности нужно учитывать преподавателю, приезжающему в КНР преподавать русский язык как иностранный. Ему необходимо запасаться своими лингводидактическими, текстовыми и аудиовизуальными материалами, разрабатывать комплекс упражнений, развивающих коммуникативную компетенцию учащихся в условиях внеязыковой среды. При разработке уроков можно использовать следующие учебные материалы: Толстых А.А. «Дорога в Россию» [3], Хавронина С.А. «Всему свое время. Средства и способы выражения времени в русском языке» [4] и другие.

Общение с носителями языка очень важная часть обучения иностранных студентов РКИ вне языковой среды, поэтому задача преподавателя-русиста создать условия, при которых его учащиеся смогли бы осуществить это общение.

Безусловно, преподаватель русского языка как иностранного обязан сформировать у учащихся навыки владения русским языком как инструментом профессиональной деятельности, но при формировании языковой среды мы считаем необходимым уделять время внеурочной деятельности, так как это помогает сформировать культурную, творческую среду.

Например, коллектив преподавателей филологического факультета ВГУ, работающий с иностранными студентами, и автор данной статьи при помощи китайских коллег в течение двух лет проводили телемосты, на которых студенты с обеих сторон участвовали в викторинах, конкурсах, вместе пели русские песни. Общение через телемост с носителями языка и иностранными студентами из разных стран, изучающими русский язык, мотивировало китайских студентов к дальнейшему знакомству с русской культурой и более глубокому изучению русского языка.

Формы внеурочной деятельности могут быть различны, всё зависит от вовлеченности преподавателя, его культурного и человеческого опыта. Например, мы ходили со студентами в кинотеатр на русский фильм «Лёд» с китайскими субтитрами, а после выполняли задания для развития речи на тему «Зимние виды спорта», составляли диалоги и монологи на тему «В кинотеатре», используя заранее подготовленные вопросы и фразы («Давай сходим в кино на фильм «Лёд»», «На какой фильм вы/ты хотите/хочешь пойти?», «Вы выбрали ряд и место?» и т.д.»), вместе с китайскими коллегами организовывали вечеринку перед русским Новым годом, где ставили

небольшие сценки, пели песни, читали стихотворения, а студенты первого курса даже пели частушки.

Если в городе есть другой университет, где тоже изучают русский язык, то можно организовать совместное мероприятие. Так, например, в городе Иньчуань есть университет, где русский язык изучают в качестве второго иностранного студенты экономического факультета. По договоренности двух преподавателей-словесников состоялось общее мероприятие, на котором студенты читали стихи, ставили сказки: «Колобок» и «Кошкин дом» (студенты первого курса Университета Нинся). Результат такого мероприятия превысил наши ожидания: студенты поверили в свои силы, у них появился интерес к дальнейшему освоению русского языка.

Литература

1. Назарова И.В. Из опыта обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды / И.В. Назарова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы международной научно-методической конференции − Воронеж: Научная книга, 2010. − С. 55-60.
2. Сунь Юхуа Чжан. Базовый аудиовизуальный курс русского языка / Сунь Юхуа Чжан. − Пекин: Пекинский государственный университет , 2010. − 146 с. (孙玉华 著. 俄语视听说基础教程 / 孙玉华 著. − 北京大学出版社, 2010. − 146)
3. Толстых А.А. Дорога В Россию / А.А. Толстых, В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова. – Златоуст, ЦМО МГУ, 2017. – 344 с.
4. Хавронина С.А. Всему свое время. Средства и способы выражения времени в русском языке / С.А. Хавронина, И. В. Казнышкина. – М. : Русский язык, 2015. – 216 с.

Т.Ю. Яровая

Воронеж, Воронежский государственный университет

Санья,Университет Санья

ПРОБЛЕМА ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «АУДИРОВАНИЕ» (из опыта работы в китайском вузе)

На сегодняшний день в Китае насчитывается более 300 высших учебных заведений, где ведётся преподавание русского языка.

Аудирование как процесс восприятия на слух информации и учебная дисциплина занимает ведущее место среди других, не менее важных видов учебной практики. Наряду с письмом, чтением и говорением, аудирование

входит в комплекс базовых дисциплин практически во всех вузах КНР, где изучается русский язык. Университет Санья – не исключение в этом ряду.

Каждая учебная дисциплина в Университете Санья подробно описана в комплекте документов (Учебная программа, Индивидуальный план, Поурочный план, Конспекты лекций). В них даётся определение предмета, опорная учебная литература; подробно расписаны цели и задачи курсов, а также многие методы и приёмы ведения занятий, способы учёта успеваемости. Таким образом, можно заметить, что каждый предмет имеет чёткие рамки использования, согласно существующим в учебных планах параметрам. Однако на практике мы убеждаемся, что «жизнь шире теорий» и корректировать отбор материала вполне возможно.

Китайские студенты, в силу ряда причин сугубо ментального характера, не так коммуникабельны на начальной стадии обучения. В этот период они «накапливают» новую информацию, строят в своём сознании совершенно новую картину мира. Этот сложный процесс осуществляется в основном через слуховое и зрительное восприятие. Поэтому активизация навыков аудирования становится наиболее насущной проблемой, успешное решение которой во многом зависит от правильного выбора учебно-тренировочного материала.

В Университете Санья предмет «Аудирование» (как отдельная дисциплина) вписан в план 2-го курса и рассчитан на два семестра (по 2 часа в неделю). Основным учебным пособием является «Базовый аудиовизуальный курс русского языка» (его 2 и 3 части), выпущенный издательством Пекинского университета в 2011-2013 гг. [3,4].

Данный учебник рассчитан на продвинутый уровень владения русским языком в объёме В1-В2, имеет существенное преимущество в том плане, что содержит большое количество разнообразных упражнений. Из предложенного авторами материала можно выбрать то, что обязательно и необходимо для поддержания основных направлений курса при небольшом объёме часов.

Чтобы справиться с проблемой отбора материала для занятий, очень важно ещё на стартовой позиции выделить направления, по которым будет вестись учебная работа, и которые, в конечном итоге, определят выбор текущих и итоговых (экзаменационных) заданий. Эти направления в некоторой степени зависят от контингента учащихся, в первую очередь от их успеваемости, наполняемости групп, базовых знаний языка, общего вектора развития конкретного вуза. Так, например, в последние годы Университет Санья ориентирует своих выпускников на знания в области трансграничного интернет-бизнеса, кросс-культурного менеджмента, туристической индустрии, которые также необходимо учитывать и углублять в процессе обучения.

В контексте нашей тематики выделяются следующие направления в работе по курсу «Аудирование»:

1. **Лексическое направление**. Работа с новой лексикой – необходимый начальный этап изучения каждой темы. В учебнике даётся список слов, значение которых объясняется в словаре. Как показывает практика, количественный состав слов (от 35 до 50 лексических единиц) вполне достаточен для того, чтобы поддерживать освоение той или иной темы. Изучение новой лексики происходит интенсивней и психологически комфортней при визуальной поддержке [2, с. 69-71]. Однако в прилагаемых к учебникам дисках нет специальных картинок и файлов. Преподаватель при помощи интернета может сам составить видеоряд и дополнить его комментариями и вопросами. Приведём конкретный пример: тема урока «Интересы и увлечения», фото – « Художественная школа». Студенты находят данное словосочетание в списке новых слов и выражений, ставят ударение, отрабатывают произношение. Затем преподаватель может задать спонтанные вопросы: «Это кто?» (*Это художник / художница*), «Что он / она делает?» (*Он / она рисует*), «Рисует что ? (*Он / она рисует картину)*, «А вы умеете рисовать?» (*Да, я умею / нет, я не умею рисовать*), «Каких русских / китайских художников вы знаете?» (*Я знаю Репина, Левитана, Ци Байши).* В данную группу мы относим и упражнения на определение синонимического единства слов. Например, в тексте слева даются слова и выражения, которым в тексте справа студенты должны найти синонимические эквиваленты: *перекрёсток* – четыре дороги: одна идёт на запад, другая – на восток, третья – на север, а четвёртая – на юг.

Отобранный объём лексики желательно максимально использовать на всех последующих этапах работы, выводить его из пассивного запоминания в активную речь.

2. **Грамматическое направление.** Для реализации речевых навыков студентам необходимо знать грамматические основы русского языка. Для отработки данного направления мы отобрали несколько видов упражнений, на наш взгляд, наиболее соответствующих тем задачам, которые ставятся перед студентами в начале курса. Это задачи общего плана, касающиеся изучения основных аспектов русской грамматки. Мини-диктанты с заданиями как нельзя лучше подходят для проработки почти всех основных правил в системе знаний В1-В2. В этом же ряду стоят аудио упражнения с опорой на словосочетания, данные в учебнике. Студентам даётся задание: прослушать предложения, определить падежи, приставки в словах и заполнить пропуски. Как вариант данного типа мы берём упражнения, тренирующие слух и внимание к каждому слову в отдельности и предложению как целостной единице текста. Это задание касается поиска так называемых «ошибок», когда студенты должны исправить в тексте те места, которые слышатся иначе, чем написаны. Например, в тексте даётся предложение: *На прошлой неделе мы с друзьями ездили в зоопарк*. *Как там было интересно*! Аудиозапись звучит с «ошибками» (*На прошлой неделе мы с друзьями ездили в парк. Как там было неинтересно!)*, студенты исправляют слова: «зоопарк» на *парк,* «интересно» на *неинтересно*. Дополняет грамматический блок задание на внимание к отдельным словам и сочетаемости их с предлогами: на слух определить, сколько слов в предложении. Предложения содержат от 6 до 12 слов: *Ты уже собрала сумки, ты уже сложила чемоданы?* (8 слов) и т.п.

3. **Диалогическое направление.** Мы выделяем данный вид работы в отдельный раздел, так как считаем его кульминационным моментом урока, в котором должны проявиться знания и умения, полученные в ходе предыдущей работы с лексикой и грамматитическими заданиями. На данном этапе учащиеся должны показать своё умение слушать и слышать собеседника, на основе услышанного делать свои выводы и задавать вопросы. Учебник располагает несколькими диалогами по каждой из 16 тем годового курса. Обычно по причине нехватки времени изучается один из 3-х диалогов. Текст включает в среднем по 5 реплик на каждого участника диалога, все виды ИК. К диалогу обычно присоединяется задание с вопросами, отвечая на которые, студенты утверждаются в понимании его фабулы. Этот момент особенно важен в отношении тех диалогов в учебнике, реплики в которых сознательно изначально даны авторами не по логике развития действия. В ситуации нехватки времени преподавателю приходится помогать студентам «распутывать» сюжетную линию, а затем строить обычную работу по трём этапам: предварительному, домашнему и контрольному.

Некоторые диалоги читаются студентами с опорой на реальные предметы, которые используются в тексте. Такой подход обеспечивает правильное понимание ситуации и помогает студентам войти в образы своих «героев». Небольшие рассказы-сообщения по теме дополняют данное направление.

4. Спонтанно-речевое направление. По мнению многих учёных, спонтанная коммуникация в настоящий период развития методики обучения иностранным языкам становится весьма перспективным направлением. Это связано в первую очередь с динамичным развитием интеграционных процессов в обществе. Спонтанная речь выступает «как разновидность устной речи в диалогической форме, отличающейся тем, что участники диалога не готовятся к акту общения, не обдумывают заранее того, что намереваются высказать» [1, с. 55]. Спонтанная речь – «это наиболее естественное проявление разговорной речи, являющейся самопроизвольной и характеризуется неподготовленностью, непринужденностью и непосредственностью общения [5, с. 113].

В рамках обучения аудированию в иностранном (китайском) вузе можно использовать и это направление, несмотря на то, что многие китайцы довольно сдержаны в проявлении эмоций и традиционны в плане поведения на уроках [6, с. 68-75]. Но практика показывает, что именно данное направление вызывает живой отклик студентов и активное желание участвовать в коммуникации. Применение игровых технологий как нельзя луч-

ше подходит для спонтанной речи. Нами выделено несколько тем, которые, помимо вышеизложенных направлений, отрабатываются и в формате игры. Это фрагменты уроков: «В автобусе» (тема «В городе») , «На приёме у доктора Петрова» (тема «У врача»), «На рынке», «В супермаркете» (тема « В магазине»), «В самолёте» (тема «Транспорт») и др. В процессе изучения темы «Путешествия» логично спросить студентов об интересных экскурсиях, которые они совершили или собираются предпринять в будущем; о том, что бы они, как будущие гиды, показали гостям на острове Хайнань.

Студенты и преподаватель работают вместе, знают тематическую лексику, представляют ситуацию происходящего действия, однако их диалог/полилог – экспромт. Ограничивают данный творческий процесс только жёсткие временные рамки урока.

5. Лингвострановедческое направление.

Мы считаем, что учебный материал с использованием лингвострановедческой информации на уроках по «Аудированию» необходим и может удачно дополнять как лексический фонд, так и грамматический блок упражнений. Авторы китайского учебника предлагают в конце каждого урока послушать русскую песню. Репертуар включает известные музыкальные произведения из кинофильмов и мульфильмов, а также фольклора: «Москва слезам не верит» (песня «Александра»), «Всё на свете можешь ты» (мультипликационный сериал «Про кота Леопольда»), «Коробейники», и др. На наш взгляд, данный материал не только интересен, но и полезен для студентов, изучающих иную культуру. В нём отражены и общечеловеческие ценности, такие как семья, дружба, любовь, верность, стремление человека к добым поступкам и т.п. Новые слова и выражения подробно разбираются на предварительном этапе, в текстах песен заполняются пропуски слов, затем даётся лингвострановедческий комментарий на двух языках: русском и китайском, а затем звучит файл с песней. Данная работа вызывает живой отклик в китайской аудитории, так как пение хором всегда считалось и до сих пор считается одним из проявлений коллективной (объединяющей) деятельности народа.

В заключение можно сказать, что проблема выбора учебного материала актуальна для всех курсов, входящих в учебные Программы Университета Санья. Данная работа требует не только компетенции в вопросах преподавания РКИ, но и знаний ментальных особенностей китайских студентов. Иногда нужно несколько лет, чтобы сделать правильный выбор необходимого материала для развития аудитивных навыков и умений, который обеспечит в будущем эффективную работу и повысит успеваемость учащихся.

Литература

1. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи: учебное пособие / А.М. Антипова, – Москва: Высшая школа, 1984. – 119 с.

2. Антипова Н.Б. Роль визуальных опор в обучении говорению на начальном этапе в условиях зарубежного вуза / Н. Б. Антипова // Мир Науки, Культуры, Образования. – 2019. − № 3 (76). − С. 69- 71.

3. Аудиовизуальный курс русского языка. / [под ред. Сунь Юйхуа]. − Пекин: Издательство Пекинского университета, 2011. – 146 с.

4. Аудиовизуальный курс русского языка. / [под ред. Сунь Юйхуа]. − Пекин: Издательство Пекинского университета, 2011. – 146 с.

5. Вишневская Г.М. Восприятие спонтанной иноязычной речи в условиях интерференции / Г. М. Вишневская // Проблема спонтанной разговорной речи (МГИИЯ). – 1989. – Вып. 332. – С. 113-119.

6. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности /А.К. Новикова //Вестник РУДН. – Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75.

Н.Ю. Арзамасцева, Э.С. Рагулина
Курск, Курский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Согласно национальному проекту «Образование» одна из ключевых задач современного образования – «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [8]. Неотъемлемая часть духовно-нравственных ценностей любой страны – ее литература. Литература как феномен культуры способствует развитию таких положительных качеств личности, как ответственность, порядочность, скромность, патриотизм, милосердие, терпимость, выносливость и др. Художественные произведения обладают огромной силой воздействия на читателя, улучшают, «очищают», обогащают, облагораживают его. Так, президент Российской Федерации В.В. Путин в своей речи на съезде Общества русской словесности заявил о необходимости сделать знание литературы «модным», «неотъемлемой частью жизни страны», «правилом хорошего тона» [7]. Литературные произведения – важнейший источник передачи информации о жизни страны, народа, языка. Эта функция представляется особенно важной в свете актуальной на сегодняшний день идеи «экспорта образования».

В рамках вузовского образования знакомство иностранных учащихся гуманитарного профиля с дисциплиной «Русская литература» начинается традиционно на подготовительном отделении во втором семестре. Обучение русской литературе иностранных слушателей подготовительного отделения сопряжено с большим количеством трудностей. Рассмотрим основные из них.

1. Отсутствие у учащихся элементарных представлений о русской литературе. На первом занятии по русской литературе на вопрос преподавателя о том, читал ли кто-либо произведения русских авторов на русском или на своем родном языке, в большинстве случаев ответ отрицательный. В редких случаях студенты ранее читали русскую литературу на родном языке (европейцы, китайцы, представители стран СНГ) или имеют представление о сюжетной линии крупного произведения («слышали, что есть такое»). Данная проблема тесно связана со следующей.

2. Недостаточное количество отведенного программой времени на изучение дисциплины. Как правило, по этой причине преподаватель имеет возможность дать студентам лишь поверхностные, обзорные знания. Помимо знакомства студентов с личностью писателя или поэта, необходимо

сформировать у них представление о творчестве автора и проанализировать его основные произведения. Особенно остро данная проблема ощущается при изучении объемных произведений, таких как «Война и мир», «Тихий Дон», «Мертвые души», «Обломов», «Евгений Онегин».

3. Слабый уровень языковой подготовки для прочтения серьезных произведений русской классики. Трудно в полной мере осветить творчество писателя или поэта, не читая при этом его произведения. В этом случае преподаватель знакомит студентов с биографией автора и кратко рассказывает о его творчестве, прочитав лишь менее сложные для понимания отрывки из произведений.

4. Разные вкусовые литературные предпочтения студентов. Полагаем, преподаватель в своей работе должен учитывать этнические литературные различия. Собственный опыт преподавания литературы в иностранной аудитории показывает, что существуют некие национально-культурные особенности восприятия студентами русских художественных произведений. Так, студенты из Африки и стран СНГ восторгаются творчеством А.С. Пушкина, китаянки всегда удивляются красоте и звучности произведений А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой, европейцы ценят «Бедную Лизу», «Преступление и наказание», «Даму с собачкой».

Помимо учета национально-культурных особенностей восприятия произведения, на наш взгляд, преподавателю необходимо обращать внимание на другие особенности, способствующие оптимизации процесса изучения литературы иностранными учащимися. На основе проведенных нами наблюдений представляется возможным обозначить основные доминанты, оказывающие влияние на восприятие студентами-иностранцами русских художественных произведений.

1) Доходчивость материала (соответствие материала языковому уровню подготовки студентов в совокупности с тщательно подобранными методами обучения).

2) Актуальность рассматриваемого произведения «для себя» (учет преподавателем национально-этнических особенностей восприятия материала студентами).

3) Соответствие эмоционального фона произведения настроению читателя «здесь и сейчас» (преподаватель исполняет роль медиатора эмоционального фона произведения, должен посильно регулировать эмоциональное настроение читателя / слушателя).

4) Визуализация материала (использование на занятии дидактических иллюстраций, ИКТ) (см. подробнее [1, с. 133]).

Учет данных параметров позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Роль личности преподавателя занимает важное место в формировании читательской культуры иностранцев. Профессиональные и личностные качества преподавателя литературы как основного идеологического предмета имеют особенную ценность. Исследованием данной про-

блемы занимались многие ученые [3, 4, 5]. Преподаватель русской литературы иностранным учащимся должен, несомненно, уметь грамотно производить отбор учебного материала. (Подробнее о принципах отбора материала см. [6]). От личностных и профессиональных качеств преподавателя литературы зависит, как студенты воспримут информацию, как усвоят материал, захотят ли читать произведения этого автора в дальнейшем.

Кроме личностных и профессиональных качеств преподавателя на занятии по русской литературе в иностранной аудитории необходимо использовать разнообразные формы ведения занятия. Рассмотрим основные из них.

1. *Словесные методы обучения*.

Данные методы получили самое широкое распространение в методике преподавания литературы иностранным учащимся.

– Беседа/лекция/рассказ (преподаватель рассказывает либо студенты и преподаватель ведут беседу о жизни и творчестве автора, произведении).

– Дискуссия (беседа может быть выстроена в форме диалога или полилога по какой-либо дискуссионной теме).

– Экскурсия (посещение литературных музеев, литературных вечеров, встреча с известными поэтами и писателями).

– Семинарское занятие (практические занятия, направленные на расширение и углубление знаний с проведением их текущего контроля).

Последний метод является наиболее эффективным, поскольку позволяет в короткие сроки изучить необходимый объем материала.

В комплексе с игровыми педагогическими технологиями данные методы позволяют оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения. Приведем несколько вариантов игровых заданий на занятии по русской литературе.

1) Даты (преподаватель называет дату, студенты говорят, что произошло в этот день / временной промежуток, с чьим именем связаны эти даты).

2) Холодно-горячо (преподаватель рассказывает о каком-либо событии из жизни или творчества какого-либо писателя/поэта, студенты должны угадать, о каком писателе/ поэте идет речь, преподаватель ведет студентов к правильному ответу, дает подсказки словами «холодно» (далеко от правильного ответа) или «горячо» (близко к правильному ответу).

3) Литературные загадки и шарады.

4) Игры с карточками или настольные игры («Крокодил», «Allias», «Воображариум»).

2. *Наглядные методы обучения.*

Данные методы в силу своей поликанальности (аудиальное, визуальное, кинестетическое восприятие информации), как правило, оказывают наиболее глубокое впечатление на учащихся.

– Применение дидактических иллюстраций (портреты писателей, поэтов, героев произведения). (См. подробнее о модели работы над явлениями русского языка и литературы с применением дидактических иллюстраций в иностранной аудитории [2].

– Демонстрация презентаций в программе Power Point, художественных, документальных автобиографических фильмов или фильмов по произведениям русской литературы.

3. *Методы практического обучения*.

Посредством данных методов формируются практические литературные умения и навыки.

– Устные и письменные упражнения (по учебным и учебно-методическим пособиям по русской литературе).

– Работы творческого характера (проекты, сочинения, эссе, рефераты).

Эффективная разновидность творческих литературных занятий – написание собственного литературного произведения в облегченной, свободной, нерифмованной форме, например, синквейн, белый стих, безрифменный стих, холостой стих, стихотворение в прозе.

– Занятие-конференция (обсуждение научных литературных вопросов).

– Занятие-театральная постановка (инсценировка литературного произведения, например, сказки «Колобок»).

– Занятие-литературный вечер (студенты декламируют стихотворения русских поэтов либо отрывки из прозаических произведений).

– Занятие-обмен литературным опытом (например, опытом в переводе стихотворения с родного языка на русский).

4. *Методы проблемного обучения*.

– Занятие-суд (например, по произведениям «Преступление и наказание», «Анна Каренина», «Бедная Лиза», «Дубровский»).

– Поисковый метод (преподаватель озвучивает студентам литературную проблему и направляет их на поиск ее решения). Примером такого вида работы может быть обсуждение цитат русских писателей и поэтов или литературных героев. Так, например, после просмотра спектакля «Чайка» или прочтения произведения можно провести занятие в игровой форме по контролю понимания содержания и смысла произведения.

Игра «Чьи это слова? Кому из героев произведения принадлежат эти слова?». Студенты получают лист с цитатами из произведения/ вытягивают карточку с цитатой, затем говорят, кому принадлежат эти слова и аргументируют свое мнение.

Цитаты из пьесы «Чайка» Чехова

1. ...Я думаю, кто испытал наслаждение творчества, для того уже все другие наслаждения не существуют. (Нина Заречная)

2. Надо относиться к жизни серьезно, а лечиться в шестьдесят лет, жалеть, что в молодости мало наслаждался, это, извините, легкомыслие. (Дорн)

3. Как легко, доктор, быть философом на бумаге и как это трудно на деле! (Константин Треплев)

Таким образом, учет национально-культурных особенностей восприятия произведения, совокупность использования разнообразных методов на занятии по русской литературе в иностранной аудитории позволяют оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения.

Литература

1. Арзамасцева Н.Ю. Модель работы с поэтическими текстами на занятии по РКИ // Материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации», посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского (21-22 февраля 2019 года). – Саратов: Саратовский источник, 2019. – С. 132-137.

2. Арзамасцева Н.Ю. Формирование языковой, речевой, фразеологической и этимологической компетенции посредством сказок на фразеологической основе на занятии по русскому языку как иностранному // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – № 3 (51). – Курск, 2019. [Электронный ресурс]. – https://elibrary.ru/download/elibrary_41232875_62242410.pdf

3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192 с.

5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

6. Рагулина Э.С. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ посредством использования аутентичного художественного текста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. № 3 (51). Курск, 2019. [Электронный ресурс]. – https://elibrary.ru/download/elibrary_41232874_61529672.pdf

7. Сайт НТВ. Новости. Президент призвал развивать культуру речи и сделать модным знание литературы. [Электронный ресурс]. – https://www.ntv.ru/novosti/1631252/ (дата обращения: 3.11. 2019)

8. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 3.11. 2019)

О.А. Бердникова
Воронеж, Воронежский государственный университет

МИРОВОЕ ЗНАЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ФЕНОМЕНА РУССКОГО МИРА

Понятие *Русский мир* в наши дни некоторые пытаются поставить под сомнение, размышляют о правомерности его появления, но никто не может оспорить мирового значения русской классической литературы, которая является самым весомым аргументом в доказательстве существования «русского мира» как особого цивилизационного и культурного феномена.

В России, которую не случайно называют литературоцентричной страной, культура в целом и литература в частности являются одной из основных и высших форм выражения национального самосознания и духа народа, высшим способом реализации духовных потенций русского языка. Не случайно на Олимпиаде в Сочи в 2016 году Россию представляли именно русские писатели: два века русской литературы прошли (в прямом смысле этого слова) перед зрителями в виде костюмированного шествия русских писателей и их героев.

Дуэль Онегина и Ленского, «пренеприятное известие» о приезде ревизора, первый бал Наташи Ростовой, «небо Аустерлица» Андрея Болконского, утверждение героев Ф.М. Достоевского о том, что «красота спасет мир» и «полем битвы дьявола с Богом являются сердца людей» – брэнды русской литературной традиции**.**

В российской и мировой культуре стали устойчивыми и всем понятными знаковыми явлениями толстовская Ясная Поляна, лермонтовские Тарханы, пушкинские Святые горы, тургеневское Спасское-Лутовиново, шолоховская станица Вешенская, Петербург Ф.М. Достоевского, Москва М.А. Булгакова, Воронеж Андрея Платонова. Это места своего рода культового поклонения многих поколений людей со всего мира**,** это культурные феномены, более, чем что-либо иное, воспитывающее в людях разных национальностей уважение к культуре нашего народа. Больше всего памятников в российских городах поставлены писателям и героям их произведений: А.С. Пушкину, Н.В. Гоголю, С. Есенину, И. Бунину, Василию Теркину А. Твардовского, Белому Биму Г. Троепольского.

Названия русских романов дали мировой культуре «ключевые слова»: «герой нашего времени», «мертвые души», «отцы и дети», «преступление и наказание», «война и мир». Многочисленные экранизации романов: «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова – актуализируют для новых поколений эти классические произведения. Каждое время «прочитывает»

их по-своему, находит все новые – современные – смыслы и понимания.

И сегодня русская литература борется против социальной и духовно-нравственной дестабилизации современного общества и других серьезных угроз современности. Но и сама культура является в наше время ареной острой духовной борьбы. От того, что читают и смотрят люди рубежа XX и XXI веков и как интерпретируются классические и современные произведения во многом зависит духовно-нравственное состояние общества в целом и отдельного человека в частности.

В наши дни остро встает вопрос о том, что (кто) может и как можно сформировать ценности в эпоху «антропологической катастрофы», очередной «переоценки ценностей», «культурного взрыва», «постчеловеческую эпоху» – так современные ученые характеризуют период рубежа XX-XXI веков. «Для определенного мировоззрения, которое, кстати, сегодня господствует… в масс-медиа, в публицистике, в информационном пространстве — обязательных ценностей не существует, а есть только частные предпочтения тех или иных людей, тех или иных групп» [1].

Русская классика определила ту основную аксиологическую парадигму, которая ориентирует человека на высшие духовно-нравственные ценности, а ценностная ориентация личности всегда была и остается главной задачей культуры.

Но в конце XX века, как и в его начале, вместе с изменением многих представлений о мире, вновь актуализировался один из сущностных вопросов: что есть культура? В наши дни появились разные «культуры»: контркультура, субкультура, мультикультура, транскультура, массовая культура, при этом все большее число ученых, изучающих эти формы культуры, задаются вопросом, не является ли все это псевдокультурой? Ведь культура призвана «возделывать» души людей, одухотворять их, способствовать духовному возрастанию личности, то есть давать «сердцу пищу», как писал А.С. Пушкин:

Два чувства дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.

Русская культура показывает, что личность развивается, душа человека просвещается и обогащается, когда человек обращается к исторической памяти, судьбе своего народа и Родины. Почему этого не могут сделать транскультура или мультикультура? Потому что у них нет национальной основы: где же родное пепелище, какие гробы отеческие, какого отечества? Русская культура заявляет о необходимости защиты национальных культур разных народов – ведь мир прекрасен своим многообразием.

Русская культура привлекает в наши дни читателей разных стран и национальностей тем, что определила пророческую миссию литературы –

«глаголом жечь сердца людей» и ее нравственно-проповеднический пафос – пробуждать в человеке «чувства добрые» и тем самым сохранить живую душу, и это становится в наше время в высшей степени актуальными.

Русская культура учит, что по-настоящему свободным может быть глубинно нравственный человек**.** Категория раскаяния – одна из основных в ценностной иерархии многих русских писателей. А.И. Солженицын писал о том, что раскаяние в русской духовной и философской традиции осознается как «категория национальной жизни»: «Дар раскаяния был послан нам щедро, когда-то он заливал собою обширную долю русской натуры». И хотя в XX веке «благодатные дожди раскаяния уже не смягчали закалевшей русской почвы», писатель считает «национальное раскаяние» необходимым условием перехода России в «общество правдивое, чистое, честное» [2]. Именно поэтому зарубежные ученые пишут о том, что отличительной чертой русского художественного сознания является его непосредственная связь с совестью.

И русская классика XIX и XX веков, и новая отечественная культура рубежа XX-XXI веков в ее светском и православном «векторах» позволяют ориентировать читателя на сохранение духовно-нравственной доминанты как гарантии личностного начало в современном человеке. Во многих произведениях встает самый главный – общий для всех культур – вопрос нашей современности: как жить по совести, когда жить по совести становится все труднее? Совесть, поиск смысла жизни, борьба дьявола с Богом за сердца людей, естественная человечность – определяющие черты и проблемы русского художественного сознания, ее главные оценочные категории, сохраняющиеся в лучших явлениях нашей современной культуры.

Это рассказы и повести Леонида Бородина, Олега Павлова, Бориса Екимова, Алексея Варламова, романы и рассказы Захара Прилепина, Евгения Водолазкина, Татьяны Толстой, Андрея Геласимова, Дениса Гуцко, кинофильмы Станислава Говорухина и Никиты Михалкова, новая экранизация романа М. Шолохова «Тихий Дон». Это фильм «Остров» Павла Лунгина, сборник рассказов «Несвятые святые» и другие рассказы» архимандрита Тихона (Шевкунова), положивший начало так называемой зеленой серии издательства Сретенского монастыря, роман (и экранизация) «Поп» А. Сегеня, духовная поэзия и православная проза, получившие большую популярность у читателей и зрителей. Это произведения, являющиеся достойным продолжением нашей классической традиции.

Воронеж в русской культуре представлен И. Буниным, А. Платоновым, О. Мандельштамом, Г. Троепольским – писателями, заслуженно получившими мировое признание. Научные конференции и фестивали собирают в наш город представителей разных национальностей. Во многих странах Европы и Азии существуют общества любителей и исследователей творчества этих писателей: «Друзья Бунина» во Франции, «Платоновское общество» в Японии, осуществляются многочисленные

переводы прозаических произведений русских авторов в Германии, Англии, Китае и Вьетнаме. В их произведениях – «Деревне» и «Братьях» И.А. Бунина, «Сокровенном человеке» и «Чевенгуре» А. Платонова, повести «Белый Бим черное ухо» Г.Н. Троепольского – уже на основе реалий катастрофичного XX века вновь поставлены ключевые проблемы русской литературы, отсюда живой и возрастающий интерес к их творчеству.

Вопрос о человеке – главный в литературе. Этот вопрос особенно актуален для современной социальной и культурной ситуации во всех странах. Он прямо прозвучал в пьесе Михаила Угарова «Облом Off» (2002), завоевавшей многие литературные премии. Этот ремейк романа И.А. Гончарова «Обломов» получил мировое признание и поставлен во многих театрах. Несколько лет этот спектакль с большим успехом шел на сцене воронежского Камерного театра.

«Болезнь» Ильи Ильича – «TOTUS» (ЦЕЛЬНОСТЬ, ДУХОВНОСТЬ, ГУМАНИЗМ) – вступают в противоречие с общим духом эпохи рационализма, рынка и общества потребления. Символичны слова Захара о его смерти: «А я скажу: ЧЕЛОВЕК УМЕР» [3]. Но М. Угаров дает нам надежду: «болезнь» Обломова оказывается заразной, то есть еще остается вера в возможность сохранения человеческого в человеке. И эти вера в человека и надежда на его спасение, всегда звучащие в произведениях русской литературы, определяют ее мировое значение, ее основополагающую роль в феномене русского мира.

Литература

1. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла в Воронежском государственном университете 18 сентября 2011 г. // Воронежский университет. – 29 сентября 2011 года. – № 12 (2513).
2. Солженицын А.И. Раскаяние и самоограничение как категории национальной жизни // Новый мир. – 1991. – № 5.
3. Угаров М. Облом Off. – М.: ЭКСМО – 2006.

А.В. Кочкина
Воронеж, Воронежский государственный университет

«ПРОЩАНИЕ С МАТЕРОЙ» В.Г. РАСПУТИНА КАК МОДЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ РУССКОГО МИРА

Интерес иностранных обучающихся к русской культуре неизменно высок и направлен в том числе на познание русской ментальности. Действительно, изучение национальной культуры позволяет познакомиться с

системой онтологических доминант, предопределяющих мировоззрение и традиции народа, создавшего ее.

Литература, выступающая самосознанием культуры, воплощает национальную художественную модель мира, а также, по мнению Ю.М. Лотмана, эстетически завершенное отображение всей суммы представлений о мире в данной традиции на основе миропонимания авторов [3, с. 32-36].

В этом ключе творчество В.Г. Распутина имеет особую ценность, так как писатель не только раскрыл «корневые основы жизни русского народа» [1, с. 325], но и показал их трансформацию в непростое для русского человека время, когда завоевания прогресса предопределили выбор вектора общественного и нравственного развития.

В.Г. Распутин – один из крупнейших писателей современности, представитель деревенской прозы, являющейся разновидностью прозы традиционалистской, функционирующей в рамках эстетики реализма и базирующейся на традиционной для русского сознания аксиологической системе взглядов и представлений о мире и человеке в нем.

В творчестве прозаика можно выделить три периода:

1. до 1967 – пробы пера;
2. 1967–1985 – зрелое творчество;
3. 1985–2003 – создание текстов обостренной нравственной проблематики.

Для изучения в иностранной аудитории, на наш взгляд, может быть рекомендована повесть «Прощание с Матерой», после публикации которой в критической литературе развернулась дискуссия. Признала философскую, этическую, нравственную глубину произведения Е. Старикова [9, с. 236-238].

Е. Сидоров, чья статья «Преодолевая забвение» была первым откликом на повесть, отмечает многозначность художественной идеи, определенность этических целей, выражает сомнение: «А так ли уж права Дарья, упорно цепляющаяся корнями за уходящий остров и проповедью своей увлекающая других?» [8, с. 128]

О. Салынский более резок в своих суждениях. Истина, открывшаяся Дарье и исповедуемая автором, воспринята им как «тривиальная». Он считает, что это «не народная мудрость, а лишь ее имитация». Выводы, к которым приходит исследователь, таковы: «напряжение философской мысли ослабло», «чувство умирания в «Матере» сильнее всех других», «художественные находки из предыдущих повестей здесь часто выглядят уже как готовые приемы» [7, с. 30].

В современной критике «Прощание с Матерой» рассматривается, например, как произведение, в котором «достаточно полно отразился взгляд писателя на человека, его место в мире, роль в истории» [2, с. 183].

Написанная в 1976 году, повесть не утратила актуальности и сегодня, так как в центре внимания автора такие универсальные категории, как смысл жизни, связь поколений, память, нравственные ориентиры.

Распутин исследует не деревню как таковую, а народный характер, не локальное пространство, затопляемое искусственным морем, а страну, не злобу дня, а большое историческое время с его катаклизмами.

Семья, в представлении прозаика, выступает оплотом традиций, вобравших духовный опыт предков и обеспечивающих связь поколений («Вот она, одна ниточка с узелками. От узелка до узелка столько, кажись, было годов – где оне? Мой узелок вот-вот растянут и загладят, ровный конец опустют, чтоб не видать было, <…> чтоб с другого конца новый подвязать» [4, с. 86]).

В соответствии с этим В. Распутин выстраивает систему персонажей повести как цепочку нескольких поколений и на примере их жизненных позиций исследует трансформацию представлений об аксиологических координатах («Пока молодой, – говорит младший представитель семьи Пинигиных, – надо, бабушка, все посмотреть, везде побывать, что хорошего, что ты тут, не сходя с места, всю жизнь прожила?» [4, с. 8]; «Я мало видала, да много жила, – отвечает ему Дарья. – На че мне довелось смотреть, я до-о-олго на его смотрела, а не походя, как ты» [4, с. 86]).

Прозаик, перепоручая свои мысли старухе Дарье, подчеркивает, что важнее не бегать за новыми веяниями, растрачивая себя (как это повелось сегодня), а всматриваться в каждый день, осмысливать происходящее, открывая все связи жизни. Именно эта мировоззренческая черта, по мнению Распутина, позволила многим поколениям предков обеспечивать свою внутреннюю сохранность.

Основой вечного движения и развития жизни, жизни по совести, восприятия духовного опыта предшественников, вне которого человек обречен на нравственную гибель, выступает в тексте повести такая универсальная категория, как память. По мнению Дарьи, «у кого нет памяти, у того нет жизни» [4, с. 158], «кто с ей – совестливый, кто без нее – бессовестный» [4, с. 30].

И по причине уважения к памяти предков представители старшего поколения самоотверженно отбивают могилы от санитаров, приехавших очищать территорию («Здоровенный мужик, шагая по могилам, нес в охапке ветхие деревянные надгробья, когда Дарья, из последних сил вырвавшись вперед, ожгла его сбоку по руке подобранной палкой» [4, с. 16]).

Бескомпромиссный вердикт писателя, право озвучить который предоставлено главным героям повести, фиксирует внимание читателя на том, что укорененность в род, память предопределяют чувство ответственности («Эта земля-то всем принадлежит – кто до нас был и кто после нас придет. Вам ее старшие поручили, чтобы вы жисть прожили и младшим передали. Оне ить с вас спросют» [5, с. 380]), а их утрата влечет ощущение потерянности («Что и говорить – жизнь настала облегченная. <…> Только при этой облегченности и себя чувствуешь как-то не во весь рост, без твердости и надежности, будто любому дурному ветру ничего не стоит подхватить тебя и сорвать» [5, с. 343]).

Старуха Дарья в «Прощании с Матерой» является носителем народных ценностей, которые по многовековым законам должны быть переданы молодому поколению. Но трагедия времени в том, что традиционный ход жизни нарушен, а вслед за этим стало невозможным усвоение потомками опыта прошлого (символом чего становится затопление острова). Потому и возникает у героини чувство вины, свойственное русскому человеку («Я то виноватая, виноватая, я уж потому виноватая, что это я, на меня пало» [4, с. 146]; «Прости нас, Господи, что слабы мы, непамятливы и разорены душой» [4, с. 121]).

Не является случайностью тот факт, что именно женщина становится выразителем авторской позиции в тексте и хранителем онтологических доминант. Предпочтение, отдаваемое автором женскому образу, объясняется его убеждением в истинности слов В.В. Розанова: «Какова женщина, такова есть или очень скоро станет вся культура» [6, с. 792]. Отсюда и внимание прозаика к слову героини, сохранение в нем народного колорита: «опустют», «куды» [4, с. 86], «оне с вас все жилы вытянут, а землю изнахратят» [4, с. 108], «белить избу всегда считалось напраздником» [4, с. 155].

Традиционно на глубинном ментальном уровне русского сознания женщина всегда выступала хранительницей очага, нравственности, духовного наследия предков, которое она передавала детям. В. Распутин уверен: «Вот она, удивительно верная, достойная женщины мысль, поднимающая ее на высоту, выше которой <…> ничего быть не может» [6, с. 792].

В это непростое время, когда вслед за развитием прогресса стремительно трансформируются и предаются забвению ценностные установки, определяющие мировоззрение, национальное самосознание и самобытность русского человека, для прозаика важно остановиться на главном и визуализировать, «проговорить» систему онтологических доминант.

В. Распутин подчеркивает, что испокон века наполняли человеческое существование подлинным смыслом привязанность к дому и осмысленный труд на родной земле.

Мифологема дома, являющаяся одной из центральных во всех национальных аксиоматиках, получает в «Прощании с Матерой» специфическое воплощение – она рассматривается автором как обусловленная ходом истории, все больше обостряющаяся в последнее время проблема духовной бездомности и утраты корней.

Если для старухи Дарьи, выражающей традиционное представление о доме, отдать родную избу, «из которой выносили отца и мать, деда и бабку, в которой сама она прожила, без малого, всю жизнь» [4, с. 155], под

затопление, «отказав ей в обряженье» [4, с. 155], невозможно, то по мнению представителей молодого поколения, бездумно следующих современным мировоззренческим штампам и новомодным веяниям, «кругом давно новая жисть настала», «давно пора сковырнуть <…> Матеру и по Ангаре отправить» [4, с. 97]. Поэтому, не дожидаясь очереди и общей участи, сжигают свои избы Петруха и Клавка Стригунова.

В. Распутин уверен, что в ценностной системе координат русского человека важная роль отведена труду на земле, сформировавшему прочную духовную основу («Нас с землей-то первым делом оне, труды, роднят»; «Они там живут только для работы, а вы здесь вроде как работаете для жизни» [4, с. 90]).

Потому одним из смысловых центров повести является сцена сенокоса, где за работой высвечивается связь поколений, определяющая возможность непрерывного, естественного течения жизни: «Матери и отцы, бабушки и дедушки везли с собою ребятишек, чтобы показать землю, из которой они вышли и которую позже будет уже не увидеть и не сыскать» [4, с. 80].

Таким образом, в повести «Прощание с Матерой» В. Распутин исследует русский мир, определяющую его самобытность систему онтологических доминант и его судьбу в кризисном XX веке, что представляет ценность для знакомства иностранных обучающихся с русской ментальностью посредством изучения вершинных произведений русской национальной литературы.

Литература

1. Белая Г.А. «Вечные» темы: поэтика и смысл / Белая Г.А. // Литература в зеркале критики. – М., 1986. – С. 323-350.

2. Васильева Ю.О. Концепция человека в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой» / Ю.О. Васильева // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара, 2016. – С. 183-187.

3. Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике / Ю.М. Лотман // Ученые записки Тартусского государственного университета. Труды по знаковым системам. – Тарту, 1964. – Вып. 1. – С. 32-36.

4. Распутин В.Г. Повести и рассказы / В.Г. Распутин. – М.: Изд-во Дрофа, 2002. – 396 с.

5. Распутин В.Г. Прощание с Матерой. Повести. Рассказы / В.Г. Распутин. – М., 2012. – 653 с.

6. Распутин В.Г. У нас остается Россия: очерки, эссе, статьи, выступления / Сост. Т. И. Маршковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 1200 с.

7. Салынский О. Дом и дороги / О. Салынский // Вопросы литературы. – 1977. – №2. – С. 3-33.

8. Сидоров Е. На пути к синтезу: статьи, портреты, диалоги / Е. Сидоров. – М.: Современник, 1979. – 335 с.

9. Старикова Е. Жизнь и память: [Заметки о творчестве В. Распутина] / Е. Старикова // Новый мир. – 1977. – №11. – С. 236-238.

Е. Е. Орехова
Воронеж, Воронежский государственный университет

ИГРЫ РАЗУМА, ИЛИ ГЕЙМИФИКАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Игра всегда привлекала внимание учителей и преподавателей как один из эффективных инструментов обучения. В XXI веке её статус ещё более вырос, и в научно-методический обиход вошёл термин «геймификация», заимствованный у американских педагогов М. Поренски и К. Каппа. Они предложили обозначить этим словом «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [8, с. 10], «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [8, с. 15]. Игра в рамках такого подхода перестаёт быть эпизодом учебного процесса и становится его организующим принципом.

По мнению сторонников этой методики, она способствует «преодолению боязни ошибок и использованию ошибок в качестве важного источника приобретения новых знаний» [6, с. 22], а также позволяет «перейти от пассивных методов к активным, реализовывать проблемные методы обучения, поисковую деятельность и исследовательские проекты, организовывать самооценивание и групповое оценивание, развивать критическое мышление, раскрывать творческие способности, стимулировать самообразование студентов» [7, с. 152].

Привлекательным аспектом геймификации является принципиальный отказ от подмены реальности её альтернативными аналогами, в отличие от многих игровых практик (таких, как ролевая игра или симуляция), поскольку игровые задачи помогают развить внутреннюю мотивацию для выполнения приоритетных образовательных задач [4, с. 62–63].

Но если в лингводидактике эффективность и уместность игровых форм не подвергается сомнению, то в вузовском курсе литературы места им обычно не находится. И в самом деле, не приведёт ли игра к упрощению, не обеднит ли восприятие столь сложного и глубокого материала? Не будут ли очки, значки, уровни и рейтинги [2] иметь «антивоспитательный» эффект, подменяя собой подлинный интерес к литературе?

Как показывает практика, некоторые приёмы геймификации вполне отвечают методическим потребностям преподавателя, ведущего занятия по русской литературе в иностранной аудитории. Среди таковых:

– приёмы привлечения и удержания внимания;

– разделение долгосрочных непонятных целей на краткосрочные и понятные;

– создание равновесия между способностями участника и сложностью задач;

– проведение игр, то есть моделирование условных ситуаций, с которыми ученик должен познакомиться и в которых должен научиться действовать [3, с. 124].

Цели, которые ставятся перед иностранными студентами учебной программой по русской литературе, предполагают такое взаимодействие с художественным текстом, о котором ещё А. А. Потебня писал, что «читатель может лучше самого поэта постичь идею его произведения. Сила такого постижения не в том, что разумел под ним автор, а в неисчерпаемом возможном его понимании» [5, с. 46].

Однако занятиях по литературе, особенно в первые месяцы работы с группой, нередко бывает непросто добиться равномерной активности учащихся. Причины этого могут быть различны: от недостаточно высокого уровня владения языком, не позволяющего формулировать развёрнутые высказывания, до психологических барьеров и неготовности воспринимать художественное произведение как сложный, многоуровневый мир. На этом этапе помогают «локальные» игровые задания, фокусирующие внимание учащихся на небольшом фрагменте текста, – соревновательность в решении минимизированных задач снимает многие ограничения психологического характера, так как условия игры на старте автоматически уравнивают всех её участников.

«ЖЗЛ» – заключительный этап работы с биографией автора. Преподаватель предлагает ученикам последовательно закончить ряд предложений:

Я знаю про N, что он...

Меня поразило, что N...

Важной датой биографии N я считаю ... , потому что...

Я думаю, N был особенно счастлив, когда...

N-у было особенно трудно, когда...

Желающие продолжить предложение поднимают руку и отвечают в порядке волеизъявления. В сильной группе можно стимулировать активность учащихся, объявив, что наивысший балл получит тот, кто сможет высказаться последним, то есть имеет самый полный багаж информации.

«Коллективный портрет» – игра, которая позволяет отрабатывать различные способы характеристики героев: через портрет, речь, поступки, место в системе образов и т. п. Все участники группы характеризуют одного литературного героя, по очереди дополняя характеристику. Минимальное высказывание – одно предложение, причём нельзя повторять или перефразировать уже прозвучавшие сведения.

«Муза на рауте» – игра, обучающая работать с поэтическим текстом [1]. Она актуализирует для студентов такие понятия, как «рифма», «ритм», «образ». Игрокам нужно назвать пропущенное в стихотворном отрывке слово (отрывок демонстрируется на карточке или на экране, но обязательно прочитывается вслух; на начальном этапе или в слабой группе при отгадывании допустима опора на подсказки).

Всему пора, всему свой миг;
Смешон и ветреный старик,
Смешон и юноша _____ . (*степенный*)

Смотрю с улыбкой сожаленья
На пышность _____ богачей. (*бедных*)

Пора прекрасная прошла,
Погасли юные желания,
_____ в сердце умерла! (*надежда*)

Такой вид деятельности не только расширяет словарный запас учащихся и активизирует пассивную лексику, но и развивает способность к эмпатии, помогает выражать словами нюансы человеческих отношений и состояний.

Игровые задания также доказали свою эффективность как нетрадиционная форма текущего и тематического контроля. В частности, существует немало игр, которые помогают проверить, насколько хорошо учащиеся знают тексты произведений (в случае, если студенты должны ознакомиться с текстом до занятия, игра может выполнить функцию предварительного контроля, а её ожидание станет стимулом к более внимательному чтению произведения).

«Предметы и герои» – игра с карточками, на которых изображены различные предметы, которые появляются в произведении в качестве художественной детали. Учащимся надо вспомнить и рассказать, с каким персонажем связана каждая деталь и как именно.

«Таинственный герой» – игра, предлагающая узнать литературного героя по его личным приметам или по иллюстрации (в зависимости от степени подготовленности группы). Важно отбирать для зрительного ряда «авторитетный» материал, т. е. репродукции картин известных художников или работы зарекомендовавших себя иллюстраторов – это позволяет, закончив игру, органично перейти к проблеме интерпретации и её адекватности. Так, портреты помещиков из «Мёртвых душ» работы А.А. Агина и П.М. Боклевского представляют два типа восприятия и воплощения обра-

зов: динамику и статику, а эти категории фактически организуют весь образный строй поэмы и в конечном счёте намечают вектор её истолкования.

Следуя подобной логике, следует признать естественным и переход от динамичных игр с минимальными единицами предметного мира произведения к комбинаторным играм, требующим построения более сложных связей, осознания системности художественного текста.

«Друзья, враги и автор» – пример подобного задания, при выполнении которого в скорости и точности соревнуются команды из двух-трёх человек. Учащиеся получают карточки с именами и / или портретами героев одного произведения. Задача каждой команды – используя простейшие знаки, создать схему взаимодействия между персонажами, отразив композицию системы образов.

Игровое «вмешательство» в художественную реальность даёт преподавателю возможность контролировать степень сформированности у учащихся определённых умений и навыков. Из практики школьных учителей широко известно, например, такое творческое задание, как **«письмо литературному персонажу»**, в котором учащиеся должны поддержать или, наоборот, осудить героя, помочь ему советом, выразить свое отношение к его поступкам. Если развить эту идею в литературоведчески корректном направлении, то можно сделать «письмо» домашним заданием, предварив им занятие, посвящённое анализу авторской позиции. В аудитории каждый из студентов должен будет примерить на себя роль автора произведения и ответить на «полученное» письмо, объясняя характер и поступки героя с точки зрения создавшего его писателя.

«Точка невозврата» – это игра, которая развивает вариативность мышления, а также помогает оценить понимание учащимися не только характеров персонажей, но и сюжетной логики. При работе над произведениями с богатым событийным рядом можно предложить группе сначала выделить сюжетную канву и графически обозначить основные события-вехи. Затем эта канва становится опорой для подробного пересказа по цепочке, во время которого каждый может выбрать и отметить момент, который стал роковым для того или иного героя. По окончании пересказа студенты предлагают возможные (с их точки зрения и в рамках художественного мира произведения) способы избежать ошибок и трагичных стечений обстоятельств.

Подобные игры, неоднозначные с точки зрения классического литературоведения, разумеется, не должны подменять собой полноценный анализ произведения. Однако они, при условии грамотного планирования и системности применения, помогают пробудить и поддерживать в студентах интерес к литературе, одновременно подготавливая их к серьёзному рассмотрению аспектов, однажды (или не раз) освоенных в облегчённой, игровой форме. Как ни парадоксально, но игра не профанирует литературу и не пропагандирует её наивно-читательское восприятие – напротив, такой

подход довольно быстро начинает восприниматься учащимися как своего рода разминка, начальный этап освоения темы, требующий продолжения и углубления. Дальнейшая работа с текстом, в свою очередь, проходит значительно продуктивнее, когда психологические и речевые барьеры сняты в ходе игры.

Описанный эффект раскрепощения посредством игровых заданий оказывается очень полезным и на этапах рубежного и итогового контроля. Например, необходимость «угадать» автора стихотворения и объяснить свою догадку на обобщающем занятии по поэзии Серебряного века вызывает у студентов гораздо меньше затруднений, чем ответ на прямой вопрос об отличительных чертах творческой манеры А.А. Блока или А.А. Ахматовой.

Таким образом, геймификация способна занять достойное место в арсенале методических техник, используемых при преподавании русской литературы в иноязычной аудитории, и подготовить учащихся к разностороннему, многомерному восприятию произведений XIX–XX веков.

Литература

1. Девина И. А. Возможности настольных игр в работе психолога / И. А. Девина // Школьный психолог, 2008. – №24. [Электронный ресурс] – URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200802409
2. Кожаринов М. Ю. Классическая теория игр. [Электронный ресурс] – URL: www.ria-stk.ru/mmq/adetail.php?ID=53526
3. Колотыгина А. О. Использование геймификации в обучении студентов вузов / А. О. Колотыгина, Е. Б. Сидоренко // International Journal of Humanities and Natural Sciences, 2016, vol.1, part 1, С. 124–128
4. Орлова О. В. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н.Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2015. – № 9. – С. 60–64.
5. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев, 1993. – 192 с.
6. Титов С. А. «Геймификация» дистанционного обучения / С. А. Титов // Cloud of science, 2013. – № 1. – С. 21–23.
7. Титова С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – Москва : МПГУ, 2019. – №1. – С. 135–153.
8. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction. John Wiley & Sons, 2012. – 336 p.

Е.А. Пляскова
Воронеж, Воронежский государственный университет

ФИЛЬМ-СКАЗКА «КАК ИВАНУШКА-ДУРАЧОК ЗА ЧУДОМ ХОДИЛ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (методические разработки)

О роли художественных фильмов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку написано и сказано очень много. «При использовании видеофильмов на занятиях по русскому языку развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веру в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания. Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет. Еще одним достоинством видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование у учащихся личностного отношения к увиденному» [1, с. 145-146].

Художественный фильм (мультфильм) может включаться в сам урок РКИ, при этом актуализируется та или иная только что изученная лексика или создаются условия для отработки изученных грамматических конструкций. Для иностранных студентов, приезжающих на 10-месячное обучение, на филологическом факультете разработан специальный кинокурс, где материал располагается от простого (короткие мультфильмы) к сложному (художественные фильмы). Кинокурс состоит из двух частей. Первая часть знакомит иностранных учащихся с экранизациями русских сказок. Сюда вошли не только такие популярные мультфильмы, как «Машенька и медведь», «Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», но и художественные фильмы, снятые по мотивам русских сказок: «Морозко», «Как Иванушка-дурачок за чудом ходил». Материал подобран таким образом, чтобы сформировать у студентов лингвокультурологическую компетенцию, объяснить «русскую душу». Ведь, чтобы овладеть языком, надо узнать культуру народа, говорящего на этом языке. Использование сказок при изучении РКИ не только мотивирует овладение грамматикой и лексикой изучаемого языка, но и помогает понять базовые элементы национальной культуры народа, т.к. герои русских сказок давно стали частью современной русской культуры, прецедентными знаками.

В качестве примера приведем работу над фильмом-сказкой «Как Иванушка-дурачок за чудом ходил». Фильм достаточно длинный и сложный в лексическом плане, однако, как показывает практика, при должным

образом построенной работе понимается студентами легко и не оставляет никого равнодушным.

Фильм целесообразно разделить на 5 эпизодов, каждый из которых имеет законченный сюжет и свои лексико-грамматические трудности.

1. Встреча Иванушки с вором, знакомство с Настенькой, попытка Марко Богатого убить Иванушку и болезнь Настеньки.
2. Встреча Иванушки с Бабой-ягой.
3. Встреча с конокрадом.
4. Волшебник Лукомор.
5. Возвращение Иванушки и выздоровление Настеньки.

Работа с каждым эпизодом состоит из предпросмотровых заданий, направленных на снятие лексических и грамматических трудностей, и заданий на понимание увиденного. Завершает работу над фильмом блок заданий, направленных на развитие речевых навыков и умений, подключение собственного культурного опыта учащихся.

Приведем задания для работы с фильмом.

1. *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

Воровать / своровать *что*?, обворовать *кого*?; вор (воры залезли в дом), воровство; грабить / ограбить, грабитель.

Красть / украсть *что*?; кража; украденное (украденное золото, украденный телефон); украсть коня = увести коня; конокрад.

Завладеть *чем*? (чужим богатством); по миру пустить; нищий.

Врать / соврать *кому*?, обманывать / обмануть *кого*? (Стыдно обманывать!); обманщик; оклеветать *кого*?

Решётки на окнах (*Где обычно ставятся решётки*? *Зачем*?)

Тюрьма, темница; посадить в тюрьму за *что*?, сидеть в тюрьме за *что*? (за кражу, за убийство; без вины); бежать / убежать из тюрьмы.

Преступник, преступница; преступление; изверг.

Подозревать *кого*? в *чём*?; подозрение в *чём*?

Убить *кого*?; убийство; убийца; избавиться от *кого*?; отправить на тот свет (явиться с того света).

Зарезать *кого*? *чем*? (ножом).

Отравить *кого*?; отравленное вино; яд (подсыпать яд в вино)

Спасти *кого*?, спасти жизнь *кому*?

Приворожить *кого*?

Пить *что*? (вино, водку); выпить за *что*? (за здоровье); пьянеть / запьянеть; пьяный, пьяная.

Закусывать / закусить *чем*? (*Когда пьёшь, закусывать надо*.)

Милостыня; подать милостыню.

Наградить *кого*? за *что*?; вознаграждение за *что*?

Вбить себе в голову *что*?

Не держать зла на *кого*?

Просить прощение за *что*?

Благодарить / отблагодарить *кого*? за *что*?

Быть (не) достойным *чьей*? любви

2. а) *Ответьте на вопросы*:

Какого человека вы бы назвали чудаком?

Что такое чувство? Назовите основные человеческие чувства.

Что значит *бесчувственный человек*? Может ли человек жить без чувств?

б) *Познакомьтесь с новыми выражениями*:

лишиться чувств, потерять сознание, привести *кого*? в чувство, прийти в себя, сердце оборвалось, отдать своё сердце *кому*?; сердце принадлежит *кому*?; как рукой сняло *что*?; мерить на свой аршин *кого*?; пойти хоть на край света за *кем*? / за *чем*?

3. *Посмотрите начало фильма* (*первые 30 мин.*) *и ответьте на вопросы.*

Почему Иванушка решил помочь незнакомому мужику? Почему мужик хотел зарезать Иванушку?

Что Иванушка решил сделать с мешком?

Почему Иванушка принял дом Марка Богатого за тюрьму?

Почему он пожалел Настеньку? Почему дал ей пятак?

Почему Настенька призналась Иванушке, что обманула его?

Какие чувства возникли у Настеньки к Иванушке?

Как отблагодарил Марко Богатый Иванушку? Почему он приказал отравить Иванушку?

Почему баба Варвара не смогла отравить Иванушку? Что спасло Иванушку? Почему она потом сказала Иванушке правду?

Почему Настенька лишилась чувств?

Почему лекари не смогли вылечить Настеньку? Что может ей помочь?

4. а) *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

Клевета, оклеветать *кого*?

Величие, величать, величальная песня; возвеличить *кого*?

Обзывать *кого*? *как*? (*кем*?)

Заколдовать *кого*? = превратить *кого*? в *кого*? / во *что*?; превратиться в *кого*? / во *что*?; переколдовать; расколдовать *кого*?

(Пойти) за тридевять земель в тридесятое царство.

б) *Познакомьтесь с волшебными героями русских сказок.*

Русалка – это необычное существо в виде длинноволосой женщины с рыбьим хвостом, способное защекотать человека насмерть или утопить в воде.

Кикимора – мифологический персонаж, обычно женского пола, обитающий в жилище человека и приносящий вред и неприятности хозяйству и людям.

Мышка-норушка, путеводный хвостик – в сказках мышка часто показывает герою дорогу (*норушка* – от слова *нора*, т.е. мышка, живущая в норе / в норке; *путеводный* – показывающий путь).

в) *Подберите, где возможно, однокоренные слова, отвечающие на данные вопросы*:

Кто?	*Что*?	*Что делать*? / *что сделать*?	*Какой*?
Волшебник		–	
Чародей			
Маг		–	
Чудотворец		–	
Колдун			
Фокусник		–	–
Факир	–	–	–

5. *Посмотрите продолжение фильма* (*встреча Иванушки с Бабой-ягой*) *и ответьте на вопросы.*

Почему Иванушка отправился в путешествие? Кто должен был помочь ему найти волшебника?

Как Баба-яга встретила Иванушку? Почему она ему рада?

Почему Баба-яга называет Иванушку ласковым?

Кого она дала ему в помощники?

Как Иванушка отблагодарил Бабу-ягу?

6. *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

а) Миленький (-ая) = любименький (-ая); ненаглядный (-ая); любезный (-ая)

Отдать сердце *кому*?; хранить верность *кому*? – отступиться от *кого*?

Молоть (говорить) ерунду / чепуху; Ты чего мелешь?

Смеяться / посмеяться над *кем*?, шутить / пошутить над *кем*?; разыграть *кого*?; животики надорвать.

Верить *кому*?; доверчивый (человек).

Совесть, совести нет у *кого*?, совесть заговорила у *кого*?

Ехать верхом, вести коня в поводу.

Как в воду глядел; от ворот поворот.

7. *Как вы думаете, можно ли найти данного человека по данному адресу*? *Почему*?

Нееловский уезд, Безназванная волость, село Неизвестное.

Небывалов Невесть Ктович

8. *Посмотрите продолжение фильма* (*эпизод с конокрадами*) *и ответьте на вопросы.*

Почему конокрад не просто увёл коня у Иванушки, а разыграл целое представление? Поверил ли ему Иванушка? Почему?

Всё ли можно купить-продать? Можно ли продать чувства? любовь?

Почему конокрад решил вернуть Иванушке коня?

Почему Иванушка не садится на коня?

9. *Познакомьтесь, как обращались к людям разного социального положения и статуса в дореволюционной России*.

Ваше величество! (обращение к королю / королеве, царю / царице)

Ваше высочество! (обращение к членам королевской / царской семьи)

Ваше превосходительство! (обращение к лицу, занимающему высокое социальное положение, в армии – к генералам)

Ваше благородие! (обращение в армии к офицерам от прапорщика до капитана)

Ваше высокоблагородие (обращение к офицерам от майора до полковника)

10. *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

Кудрявый (Ваше кудрявое величество!)

Милости просим! (вежливое устаревшее приглашение в гости)

Держать хвост трубой = не падать духом

Сухой – мокрый; выйти сухим из воды

Казнить – помиловать

Условие, невыполнимое условие, поставить условие, выполнить условие; ухитриться выполнить условие

Загадка, загадать загадку, отгадать загадку

11. *Прочитайте предложение. Можно ли выполнить данное условие*?

Если выйдешь из воды ***сухой*** – милости просим!

А можно ли выполнить условие, если прочитать его по-другому?

Если выйдешь из воды ***с ухой*** – милости просим!

12. *Подумайте, каким фразеологизмом можно охарактеризовать умного человека*:

золотые руки, тёртый калач, белая ворона, правая рука, ума палата.

13. *Как вы думаете, о каком человеке можно сказать, что он* <u>*на выдумки горазд*</u>? *В чём, на ваш взгляд, разница между* <u>*хитрым*</u> *и* <u>*находчивым*</u> *человеком*? *Послушайте ещё раз песню Иванушки*:

Задачку задал мне король:
Сухой, мол, вылезти изволь,
А я на выдумку лихой,
Возьму и вылезу сухой,
Вот именно с ухой
Из речки без осечки.
Держи, брат Федя, хвост трубой,
Мудрец стоит перед тобой,
Пускай в худых лаптях
Мол, вылезти сухой
Изволь из мокрой речки.
И на штанах заплата.
Перед тобой стоит сама,
Перед тобой стоит ума,
Перед тобой стоит сама
Ума палата.

Каким человеком можно назвать Иванушку?

14. *Посмотрите продолжение фильма* (*встреча с королём*) *и ответьте на вопросы.*

Какое условие поставил король Иванушке?

Как Иванушке удалось выполнить невыполнимое условие короля?

15. а) *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

Верить *кому*? – разочароваться в *ком*? / в *чём*?

Тебе это ничего не сто́ит! Для тебя это сущий пустяк!

б) *Познакомьтесь с волшебными предметами, которые используются героями в русских волшебных сказках. Как вы думаете, для чего они нужны*?

шапка-невидимка, скатерть-самобранка, сапоги-скороходы, подковы-скороходы, кошельки-самотрясы; волшебная дощечка и волшебный мел.

Как вы считаете, что будет, если эти волшебные предметы попадут к злым и жадным людям? *Для чего они их будут использовать*?

16. *Посмотрите продолжение фильма* (*встреча Иванушки с волшебником Лукомором*) *и ответьте на вопросы.*

Почему Лукомор Лукоморыч сжигает волшебные предметы?

Почему волшебник Лукомор разочаровался в людях? Почему он считает, что людей нельзя допускать к чудесам? Для чего, по его мнению, должно существовать чудо?

Каким образом Иванушка вернул Лукомору веру в людей?

Для чего Иванушке нужно чудо?

Что подарил волшебник Иванушке?

17. *Познакомьтесь с новыми словами и выражениями.*

Бессовестный человек, прощелыга, жулик, негодяй, обманщик.

Серчать / осерчать; Мамай в юбке.

Дать слово, нарушить слово; сойти с ума, взяться за ум.

Вон! Чтобы духу твоего здесь не было!

Сколдовал наспех – и в кусты!

Кому? понадобился *кто*? / понадобилось *что*?

18. *Досмотрите фильм-сказку до конца и ответьте на вопросы*:

Как сформулировали Иванушка и бабка Варвара своё первое жела-

ние? Какое чувство появилось у Настеньки?

Почему второе желание Иванушки и бабки Варвары не принесли желаемого результата?

Как вы считаете, как должен был Иванушка сформулировать своё желание?

Почему своё последнее желание Иванушка сформулировал так: «Чтобы негодяй стал хорошим человеком»?

Почему Настенька ушла с Иванушкой?

Следующие задания обращены к жизненному и культурному опыту учащихся.

19. ***Давайте подумаем*!**

а) *Выберите прилагательные, которыми можно охарактеризовать Иванушку.*

Завистливый, вежливый, жестокий, ленивый, независтливый, грубый, наивный, недоверчивый, необидчивый, добрый, жадный, честный, хитрый, находчивый, бесхитростный, ласковый, искренний.

б) Почему Иванушку называют дурачком? Какие нерациональные (нелогичные), с точки зрения окружающих, поступки, он совершает? *Если вы затрудняетесь с ответом, прослушайте ещё раз песню Иванушки в начале фильма:*

…Иванушка-свет объясняет ежу:
А я в дурачках не за дурость хожу.
А может быть, я дурачок потому,
Что в жизни своей не соврал никому,
За то, что рубля не сумел накопить,
За то, что щенят не умею топить,
За то, что с ежом разговор завожу
Про то, что совсем непонятно ежу.

в) *Как вы считаете, Иванушка-дурачок – положительный или отрицательный герой? Докажите свою мысль.*

После работы над фильмом студенты приходят к мысли о том, что Иванушка – положительный герой сказки. Он очень доверчив, бесхитростен и, на первый взгляд, как будто глуповат. Его поступки часто нелогичны с точки зрения окружающих людей, противоречат традициям обывательской жизни, «здравому смыслу».

Иванушка разговаривает с животными, животные его не боятся, собаки, как с удивлением замечает Настенька, его не трогают. Он всегда готов помочь тому, кто, по его мнению, нуждается в помощи; не стремится накопить богатство, отдает последний пятак тому, кто в нем на самом деле не нуждается. Иванушка не жулик и не вор, что редкость в окружающем мире, где правят деньги; сам честный, он и в других не подозревает обмана, всем верит, не держит ни на кого зла. Его честность обезоруживает окружающих, пробуждает в них совесть. Его доброта и честность оставляет надежду, что мир не окончательно погиб, если есть такие люди, как Иванушка.

Литература

1. Весова Т.Н. Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного / Т.Н. Весова, Е.В. Чистякова // Известия ВолгГТУ. – Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»: межвуз. сб. науч. ст. – Вып. 12. — Волгоград: ВолгГТУ, 2013. – № 2 (105). – С. 145-148.

Н.Д. Стрельникова
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (*Ленина*)

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ

Среди многих проблем, решаемых преподавателем РКИ на современном этапе функционирования этой дисциплины во всех её составляющих, является задача подбора текстов для чтения и обсуждения в иностранной аудитории. Особенно это актуально для занятий по страноведению и чтению. Трудности, испытываемые преподавателем, вызваны, прежде всего, тем, что находить актуальный и современный художественный или публицистический текст, заряженный положительными эмоциями и удовлетворяющий всем требованиям страноведческого учебного материала, становится всё сложнее.

За последнюю четверть века наша страна претерпела значительные изменения. Особенности современной реальности таковы, что на первый план выходят негативные стороны российской жизни. Язык и современная литература, отражая действительность, формируют представление о нелицеприятном образе России, освещая не самые красивые стороны.

Тексты, рассматриваемые на уроках РКИ, должны быть современны и интересны. Подбираемые фрагменты могут способствовать формированию позитивного представления о России, могут и должны пробуждать «чувства добрые», столь востребованные и необходимые в агрессивном XXI веке.

Не всегда понятно, надо ли знакомить иностранного студента с произведениями, рисующими российскую жизнь и русский национальный характер не с самой выгодной стороны. Так, на XII международной научно-методической конференции «Духовно-нравственные проблемы русской литературы на занятиях с иностранцами» 15 ноября в РГПУ им. А.И. Герцена [9], разгорелась жаркая дискуссия. Речь шла о том, надо ли знакомить иностранцев с произведениями Н.С. Лескова. Если ответ на данный вопрос

положительный, т.е. надо, то с какими, и стоит ли тогда адаптировать текст «самого русского из русских писателей», «который всех глубже и шире знал русский народ таким, каков он есть» [10, с. 499]. В процессе обсуждения мгновенно и естественно возникло и второе имя «трудного писателя» – Платонов. А как быть с текстами Андрея Платонова? Очевидно, что всё-таки надо говорить о трагических страницах русской жизни и истории, от которых неотделим противоречивый образ народа, его характер и ментальность. Иными словами, раскрывая негативное и некрасивое, необходимо давать представление и о положительном, добром и прекрасном, существующем одновременно.

Интересные рассказы, реальные случаи и сюжеты для уроков можно найти, просматривая периодические журналы, газеты, сборники. Например, в журнале «Новый мир» был напечатан рассказ Ксении Драгунской «Милые люди» [3]. Актуальная проблематика, затрагивающая вечную проблему отцов и детей, стимулирующая дальнейшее обсуждение и дискуссию, динамичный сюжет с неожиданными поворотами, способный поддерживать интерес достаточно долго, разнообразная разговорная, в основном, лексика с элементами сленга – всё это говорит о том, что рассказ прекрасно подходит для работы в иностранной аудитории [12]. Немаловажно при этом, что преподаватель преподносит литературный материал, являющийся образцом хорошей современной художественной прозы.

Разнообразные зарисовки, подчёркивающие индивидуальное и типичное, ушедшее и неизменное в сложных отношениях между человеком и местом его обитания, грустные и необычные истории, трогательные воспоминания представлены в сборниках «В Питере жить» [2] и «Москва: место встречи» [5]. Этот материал уже апробируется [8; 1; 13]. Часто интересные материалы в публицистическом или популярно-научном стиле можно найти в газете «24 часа».

К сожалению, в нашем настоящем наблюдается фатальный недостаток позитивных новостей и событий. Трагически не хватает положительных героев и подвигов. Где же найти такие сюжеты? Между тем, они есть. Сейчас редко вспоминают об уникальном человеке Шавараше Карапетяне, чемпионе по плаванию, спасшем в 1976 году десятки людей из упавшего в водохранилище троллейбуса [15]. Это было 45 лет назад, а сейчас, в современной, столь не похожей на прежнюю, жизни, есть ли подвиги? Вспомним слова М. Горького о том, что «в жизни всегда есть место подвигу».

Предлагаем рассказать иностранным учащимся об обыкновенном герое, начальнике вертолётной площадки села Ижма (республика Коми) Сергее Сотникове. Примерно 12 лет Сергей Сотников работал на заброшенной взлётно-посадочной станции, чистил её, убирал снег, мусор, выпалывал сорняки и вырубал кусты, запрещал использовать полосу под место парковки или хранения. Он делал это изо дня в день, по собственной инициативе. Аэропорт давно закрылся, он не был отмечен ни на одной карте, но взлётная полоса существовала, иногда прилетал вертолёт, которому место для взлёта в виде полосы не нужно. Сотников просто считал, что отвечает за взлётную полосу, несмотря на то, что уже давно с неё никто не взлетает и не использует её никак, но она есть и, по мнению Сотникова, должна быть в рабочем состоянии. Более 40 лет Сотников прослужил в гражданской авиации, просто продолжал выполнять работу, о которой его никто не просил, но человек, похожий на «чудика» В. Шукшина, не мог по-другому. Наверное, в авиации не бывает бывших специалистов, кто-то должен был выполнять и эту работу, за которую Сотников считал себя ответственным. Прошло долгих 12 лет, и оказалось, что этот «странный» человек, по мнению односельчан, выполнял свой долг, как он его понимал, не зря. О том, что случилось 7 сентября 2010 года неоднократно писали в газетах. Произошедшее настолько фантастично, что эту информацию и сейчас можно найти в Интернете на сайтах и в блогах. Сейчас, из нашего 2019 года, кажется, что Сотников держал полосу в рабочем состоянии, будто ждал тот единственный самолет …

«7 сентября 2010 года на борту самолёта, направлявшегося из Якутии в Москву, пропали электричество и радиосвязь. Самолёт отклонился от курса, топлива оставалось максимум на полчаса. Командир экипажа Евгений Новосёлов решил снижаться. На борту в тот момент находилось 72 пассажира и 9 членов экипажа. Спасение в таких условиях было равносильно чуду» [7]. Так это происшествие – посадку в Ижме Ту–154 – и назовут потом эксперты: чудо. Лётчики считают чудом взявшуюся «откуда ни возьмись» взлётно-посадочную полосу, т.е. то, чего нет. Произошло невозможное, но не сверхъестественное, чудо было рукотворным, сотворил его простой, обыкновенный человек – Сергей Михайлович Сотников. Именно на таких людях, незаметных вроде бы, невыдающихся, и держится Россия. Если бы Сергей Михайлович каждый день не выходил на работу и не ухаживал за забытой и заброшенной всеми полосой, все пассажиры и пилоты самолёта погибли бы. Сотников совершил подвиг, незаметный подвиг, но он помог людям выжить, буквально спас жизнь 81 человеку. «Я что? Я просто по взлётке ездить не давал, – сказал тогда Сотников “Огоньку” (№ 13, 2011 год). – Или бревно упадёт, будет валяться, люди ещё бутылок накидают… Для себя, короче, убирал. Чтобы было приятно» [14, с. 6].

В 2010 году С.М. Сотников «за верность долгу, профессионализм и личное мужество» стал лауреатом премии имени Владимира Высоцкого «Своя колея». В феврале 2012 года Сергей Сотников награждён медалью «За заслуги перед Отечеством» II степени, в ноябре 2013 года стал лауреатом премии газеты «Аргументы и факты» «Национальная гордость России». В 2014 году Сергей Михайлович был одним из почётных участников эстафеты олимпийского огня.

Удивительная судьба Сергея Сотникова и «чудо» спасения самолёта не остались незамеченными и нашли своё отражение в искусстве. Сюжет на тему «и один в поле воин» воплотился художественно в повести молодого, талантливого, современного писателя Романа Сенчина, так и назвавшего свою книгу – «Полоса». Впервые повесть была напечатана в № 5 журнала «Дружба народов» в 2012 году, затем выходила в отдельных изданиях.

В главном герое повести Сенчина – Алексее Сергеевиче Шулине легко узнаваем его прототип – Сергей Михайлович Сотников, а далёкий северный посёлок, в котором когда-то находился аэропорт, носит в «Полосе» символическое название – Временный.

Работа с предлагаемым реальным случаем, необычным сюжетом и его воплощением в иностранной аудитории может быть многовариантной. Самое простое – предложить студентам сравнить два текста. Один из них – публицистический, например, напечатанный в журнале «Огонёк». В качестве второго возьмём художественный текст – это повесть «Полоса».

Возможна также работа с несколькими публицистическими текстами из разных источников, и текстами на эту же тему, освещаемую блогерами. Речь при этом может идти и о фрагменте текста (текстов). Обратив внимание иностранных учащихся на различия, наблюдаемые в стиле изложения, рассмотрим тексты с точки зрения используемой лексики, затем сосредоточимся на грамматических особенностях. Таким образом, преподаватель имеет возможность поговорить с иностранными учащимися о стилевом разнообразии русской речи, что важно для иностранной аудитории с разным уровнем владения русским языком.

Писательский почерк и индивидуальную манеру изложения Романа Сенчина, пишущего в духе нового реализма, «виртуозно совмещая документальную прозу с минимальным вымыслом» [4, с. 465], можно узнать всегда. Особенность его письма заключается в несуетности повествования, обилии разговорной речи, данной в диалогах или внутренних монологах героев, наличии просторечных слов и оборотов, неторопливой рассудительности, незаметному постепенному переходу от частного к общим, глобальным, как правило, проблемам. Так и здесь, рассказывая о конкретной забытой взлётной полосе, Р. Сенчин начинает обобщать. «Исчезновение доступного воздушного транспорта ускорило процесс вымирания отдалённых сёл, деревень и даже городов. Рушится, исчезает с карты России некогда благополучная провинция, питавшая центр, а за этим социальным крушением недалёк и апокалипсис» [4, с. 466].

В одном из интервью писатель рассказал о причинах обращения к этому сюжету. «Я ищу необыкновенное в обыденном. То, что делал Сергей Сотников, это дело вполне обыкновенное: многие люди пытаются сохранять заводы, склады, фермы, комбайны. Для окружающих они чудаки, а то и враги: какой хороший шифер на пустующей ферме, а бывший скотник не

даёт снять его, застелить им крышу какого-нибудь дома, навеса. И тому подобное. Жизнь показала, что нужно сберегать то, что есть. А разрушение идёт ужасающе быстрыми темпами. Я видел, как разбирали аэродром стратегической авиации. Дело было тоже на севере, и плиты шли на заборы, дороги. А аэродром исчез. И такого предостаточно. Сам я родился и вырос в республике Тува. Здесь многие сёла находятся в труднодоступных местах. Под конец восьмидесятых, казалось, туда пришла цивилизация – наладились регулярные рейсы на маленьких самолётах, наших и чехословацких. И за пятьдесят копеек можно было перелететь из одного села в другое, из столицы республики Кызыла на озеро Хадын – покупаться. И вдруг самолёты исчезли, аэродромчики закрылись и были разрушены. И из сёл стали уезжать люди – многие не хотели жить в отрыве от большого мира. В общем, это я и хотел показать в повести ”Полоса”» [6].

К сожалению, не всегда возможно и уместно в иностранной аудитории читать текст целиком. Повесть Сенчина о положительном герое, герое нашего времени, заканчивается тем, что в жизни Сотникова мало что изменилось. Его мечту и идею о развитии малой авиации не поддержали. Может быть, всё скоро изменится, надо просто подождать немного. Автор заканчивает повесть неутешительными выводами: «Изменения будут. В одну из двух сторон» [11, с. 379].

Итак, рассказывая историю о Сергее Сотникове и его скромном подвиге, мы предложили сравнить тексты разных стилей. Продолжим сравнение, сопоставив текст и видеотекст. В качестве видеотекста предлагается посмотреть фрагмент фильма «Ёлки 2». Попутно, продолжая историю, покажем визуально, как выглядит самолёт ТУ-154 и забытая взлётная полоса. О рассматриваемой выше истории средствами кинематографии рассказывает новелла «Самолёт», одна из частей художественного фильма «Ёлки 2». В основе сюжета – история вынужденной посадки терпящего бедствие самолёта ТУ–154 на заброшенный аэродром. Роль рядового сотрудника авиации, прототипом которого является, конечно, Сергей Сотников, исполняет Владимир Меньшов, режиссёр фильма – Александр Котт.

О таких, казалось бы, незаметных и простых людях и «чудесных» событиях можно и нужно рассказывать иностранцам, потому что именно обычные люди, часто безымянные герои составляют силу нации. Если преподаватель рассказывает о Сергее Сотникове иностранным учащимся не первого года обучения, уже знакомых с культурой, литературой и историей России, то уместно сопоставить Сотникова с героем романа Л.Н. Толстого «Война и мир» капитаном Тушиным, о батарее которого забыли, но благодаря которому было выиграно сражение. У Толстого Тушин – скромный человек, но он исполнял свой долг в силу невозможности иного решения. Фамилия Сотников не может не вызвать прямой ассоциации с романом Василя Быкова «Сотников», в котором автор подчёркивает негероические внешность и характер главного героя, а его тяжёлое внутреннее со-

стояние таково, что читатель не ожидает от этого героя ничего героического. Но «в жизни всегда есть место подвигу» … Одному из них, совершённому простым русским человеком, посвящена данная статья, в которой показано, как, занимаясь с иностранными учащимися, можно работать с реальным современным сюжетом, прибегая к разным видам текста: публицистическому, художественному и видеотексту.

Литература

1. Артамонова В.В. Этика и эстетика Петербурга: дискуссия в иностранной аудитории (По материалам литературного сборника «В Питере жить») / В.В. Артамонова // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. – Вып. 8. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 263-267.
2. В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории / [Сост. Наталия Соколовская, Елена Шубина]. – М., 2017. – 524 с.
3. Драгунская К.В. Милые люди / К.В. Драгунская // Новый мир. – 2016. – № 4. – С. 165-168.
4. Кургина О. И один на полосе воин: положительный герой нашего времени!/ О. Кургина // Всё о Сенчине. В лабиринте критики /[Сост. В. Огызко]. – М.: Литературная Россия, 2013. – С. 465-466.
5. Москва: место встречи: городская проза / [Сост. Е. Шубина, А. Шлыкова]. – М., 2017. – 509 с.
6. Писатель Роман Сенчин: «Я ищу необыкновенное в обыденном». [Электронный ресурс]. – https:// www.bnkomi.ru > data > interview (дата обращения – 29.11.19.)
7. Радулова Н. И тогда я сказал: «Боже, помоги нам …». Как живёт Сергей Сотников. 15 января 2018 г. [Электронный ресурс]. – https:// radulova.livejournal.com> (дата обращения – 28.11.19.)
8. Рогова К.А. Чем может быть интересен современный рассказ / К.А. Рогова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов VI Международной научно-методической конференции 26–27 октября 2017 г. / Санкт-Петербургский горный университет. – СПб., 2017. – С. 13-16.
9. Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей / И.И. Толстухина. – Вып. 8. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 399 с.
10. Святополк-Мирский Д. История русской литературы с древнейших времён по 1925 год / Д. Святополк-Мирский – Новосибирск: Изд-во «Свиньин и сыновья», 2007. – 872 с.
11. Сенчин Р. Полоса // Сенчин Р.В. Чего вы хотите?: повести. – М.: Эксмо, 2013. – С. 293–379.

12. Стрельникова Н.Д. Рассказ К.Драгунской «Милые люди» в иностранной аудитории / Н.Д. Стрельникова // «Русистика и современность»: сборник статей XXII международной научной конференции 4–6 октября 2019 г./ сост. И под ред. З.Р. Аглеевой, Л.Ю. Касьяновой, М.Л. Лаптевой – Астрахань: Астраханский государственный университет. Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 260–263.
13. Стрельникова Н.Д. К вопросу о текстах современной русской прозы в иностранной аудитории / Н.Д. Стрельникова //Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов / Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2019 (VII Международная научно-методическая конференция. 31 октября–1 ноября 2019 года) – СПб., 2019. – С. 196–199.
14. Трушин А. Один за всех / А. Трушин // Огонёк. – № 39 от 7.10.2019. – С. 6.
15. Шавараш К. Вода, огонь и медные трубы. [Электронный ресурс]. – https://rg.ru/2016/07/19/Rodina-karapetian.htm (дата обращения – 28.11.19.)

И.С. Тарасова

Москва, Московский педагогический государственный университет

РАЗГОВОР О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (на примере рассказа К.Г. Паустовского «Бабушкин сад»)

Произведения о Великой Отечественной войне занимают особое место в русской культуре, а сохранение памяти о событиях 1941-1945 гг. – это важная сторона русского самосознания, поэтому знакомство с литературой о войне на занятиях в иностранной аудитории позволяет не только дать наиболее полное представление об истории страны, но и способствовать пониманию национальных нравственных ценностей.

Рассказы К.Г. Паустовского о жизни людей в период Великой Отечественной войны являются источником информации о психологии русского человека, о социальных отношениях в этот трудный период. Современный язык произведений писателя, достаточно простой грамматический строй при богатом лексическом составе обусловили выбор его произведений для работы на занятиях по русскому языку как иностранному.

Небольшой по объему рассказ К.Г. Паустовского «Бабушкин сад» (1944) повествует о деревенской жизни в военные годы. В рассказе нашла отражение распространенная на тот момент картина: в тылу остались одни дети и старики, переживающие за людей, ушедших на фронт сражаться за свою родину. Так читатель знакомится с историей бабушки Серафимы Петровны и ее внучки Маши, жизнь которых пропитана ощущением по-

стоянной тревоги из-за приближения к их родной деревне вражеских войск. К счастью, события на фронте разворачиваются в пользу Красной армии, и в деревню приходят не захватчики, а бойцы-защитники, одному из которых бабушка и внучка оказывают гостеприимный прием.

Аудиторную работу над анализом рассказа К.Г. Паустовского «Бабушкин сад» со студентами уровня В1+ стоит предварить предтекстовой работой над лексико-тематическими группам слов. Описания природы в произведениях писателя всегда зримы и конкретны. В рассказе множество названий растений (*лопух, укроп, крапива, одуванчик, липы, сирень, полынь, гриб*), насекомых (*шмели, мотыль – водяные существа, похожие на булавки с черными стеклянными головками, дровосеки, паучки, осы*), птицы (*скворцы, галки, петухи*), животные (*лягушка, квакша*). Данные слова необходимо заранее проработать с учащимися, сгруппировать, дополнить иллюстрациями.

В ходе анализа рассказа необходимо обратить внимание иностранных учащихся на ряд ключевых для раскрытия замысла автора моментов.

Одной из ярких особенностей рассказа «Бабушкин сад» является то, что особенную роль в нем для понимания мироощущения людей в военные годы играет художественное пространство текста.

С одной стороны, автор выносит место действия в название рассказа. Примечательно, что впервые произведение было напечатано под названием «Старый сад». В целом, и то, и другое название рассказа говорит читателю о значении родного места в жизни человека, особенно в детстве (события в рассказе читатель во многом видит через призму восприятия девочки Маши). Изменение заглавия также наталкивает нас на мысль о значимости роли бабушки в раскрытии авторского замысла.

С другой стороны, языковой анализ текста позволяет сделать вывод о замкнутости художественного пространства, которая воспринимается героями отрицательно. Здесь иностранным читателям будет важно осознать, как в военное время разрушаются представления о доме как месте уединения и безопасности. Бабушкин сад в рассказе – нечто давящее и агрессивное. Это ощущение выражено с помощью описаний: «…крапива встала такой густой стеной и так жглась, что Маша боялась к ней подойти», «…где уж ей, старой, справиться с такими непокорными травами, деревьями и кустами!», «В непролазной траве весь день копошились и гудели шмели» [1, с. 326]. Любопытно, что *густота* отмечается в тексте неоднократно, однако во второй части рассказа ощущение от нее противоположно другое: «Мимо дома густо пошли наши бойцы…» [1, с. 327], «Ведь их тысячи тысяч, их так много, что даже солнце не может пробиться через их гущину» [1, с. 329].

Другой важной особенностью данного рассказа является изображение такой грани русской души, как единение человека с природой. С большим мастерством К.Г. Паустовский показывает чуткую зависимость

между миром природным и миром человека, затронутым войной. Стоит обратить внимание иностранцев на то, что природа в русском сознании вовсе не равнодушна к проблемам человеческого общества. Подтверждение этой мысли можно найти в строках о том, что скворцы своим пением имитируют пулеметный бой, или о том, что шмели научились притворяться мертвыми со страха, когда в небе летят самолеты.

Такая реакция природы позволяет читателю понять, что мир обезображен войной уже довольно продолжительное время. На это намекает и кличка пса в рассказе: «Буйный был очень застенчивый пес. При виде посторонних он тотчас лез в отдушину под домом, и оттуда его нельзя было выманить никакими силами» [1, с. 327]. Очевидно, что подобное противоречие между именем и характером неслучайно, и некогда неудержимый пес изменил свое поведение, приспособился к военным условиям.

Необходимо также отметить, что в рассказе есть герой, для которого природа выступает источником сил и энергии. Это боец, которому был оказан почетный прием в доме бабушки. Стоит спросить у иностранных студентов, почему, в отличие от Маши, для бойца сад является очень приятным местом. Ответ заключается не только в том, что в сад – это не фронт, тут спокойно. Здесь скрыта еще одна черта русского менталитета: недаром боец говорит, что «земля и дерево тоже отдыхом нуждаются, скоплением сил» [1, с. 329]. Русский человек тоже зачастую копит силы, прежде чем действовать.

Еще одним направлением работы с данным художественным текстом в иностранной аудитории будет анализ имен собственных.

Ономастикон в текстах К.Г. Паустовского всегда играет немаловажную роль в раскрытии замысла автора. В рассказе «Бабушкин сад» пять действующих лиц, имеющих имена: бабушка Серафима Петровна, ее сын Никита и внучка Маша, глухой старик Семен, кроме того, в тексте упоминается сестра бойца с перевязанной рукой по имени Даша. Примечательно, что сам боец по имени не называется, что, конечно же, неслучайно.

Подробное рассмотрение именований действующих лиц в данном рассказе поможет иностранным учащимся понять взгляды К.Г. Паустовского на войну, раскрыть замысел произведения.

Начнем с представителей старшего поколения. Паустовскому необыкновенно важно показать, что старики, оставшиеся в тылу, внесли неоценимый вклад в победу над захватчиками. Именно поэтому он меняет название рассказа, таким образом признавая значимость этой героини для сюжета. Серафима Петровна – единственный персонаж, имеющий отчество. Ее имя в переводе с древнееврейского означает «огненный ангел», а имя ее отца – Петр – с греческого переводится как «скала, утес, каменная глыба». Подобный выбор имени говорит о том, что образ бабушки в рассказе выступает несокрушимым хранителем семьи, покоя.

Другой представитель старшего поколения в рассказе – это глухой старик Семен. Имя его означает «слушающий». С какой целью писатель называет глухого старика таким именем? Дело в том, что старик очень серьезно принимает во внимание сигналы природы, которая предупреждает людей о грядущей опасности. Его фигура олицетворяет внимательность русских людей к приметам окружающего мира. Увидев загрязненную воду в колодце, старик Семен, изначально готовившийся покинуть родную деревню, говорит: «Гляди! Значит, и впрямь пора уходить» [1, с. 327]. О приметах мы читаем и в начале рассказа: молчаливый древесный лягушонок кричит только перед дождем, вызывая страх других обитателей сада. В этом тоже можно увидеть соприкосновение двух миров, о котором уже говорилось ранее.

Другой персонаж, имеющий имя – маленькая девочка Маша. Имя ее означает «противиться, отвергать». И действительно, восприятие маленького ребенка показывает войну как нечто неприемлемое. Маша тонко чувствует опасность от настороженного мира, ее пугают и мохнатые шмели, и тонкие осы, и громкие скворцы. Рассказ заканчивается некоторого рода спором Маши о счете «тысячи тысяч» листьев на липе. Здесь заложена жизнеутверждающая идея о непобедимости добра, ведь в финале эмоциональное состояние девочки меняется, она смеется, больше не боится.

Мысль о благополучном исходе войны внимательный читатель мог заметить уже в самой первой строчке рассказа, но об этом вряд ли догадаются иностранные студенты: имя отца девочки – Никита – означает «победитель». Однако стоит помнить, что рассказ был написан в 1944 г., когда исход войны был еще неизвестен. Подобно тому, как боец с перевязанной рукой дарует Серафиме Петровне надежду на возвращение сына («Покуда ваш сын вернется с фронта…»), Паустовский выражает всеобщую надежду на победу.

Наконец, остался герой, имя которого в тексте намеренно не называется. Это боец, у которого есть сестра по имени Даша. Это имя происходит от имени царя Дария, а наличие сестры с подобным «царским» именем тоже дает характеристику нашему герою. О нем мы узнаем многое: война забросила его далеко от дома (действие рассказа происходит неподалеку от Пролысово, где-то Брянской области, а сам боец из-под Горького, ныне – Нижний Новгород), по профессии он бондарь и ложкарь. Значение этих слов вызовет затруднение среди иностранной аудитории, в то время как профессия героя очень важна для понимания замысла рассказа: перед нами образ безымянного рядового солдата, защищающего родину, простого ложкаря, который тоскует по дому.

Через отношение к данному бойцу показаны многие черты, присущие русскому человеку. Стоит обратить внимание иностранных читателей, что бабушка Серафима Петровна относится к бойцу с материнской теплотой. Долгом любой женщины в то время было позаботиться о защитниках

родины, как о собственных сыновьях: «Бабушка Серафима все плакала, смотрела вслед бойцам на их выгоревшие спины, крестила их, как когда-то крестила Машиного отца Никиту» [1, с. 328]. Сам ритуал приема гостя в доме напоминает встречу доброго молодца в сказках: бойца напоили, накормили и спать уложили. Отношение к бойцу уважительное, почтительное: на стол даже подают темный мед в сотах.

Особенное внимание иностранных учащихся стоит обратить на то, что даже природа относится к бойцу с почтением. Пес, всегда сторонившийся посторонних, «...стоял за порогом, смущенно смотрел то на бойца, то на крошки на полу, но не решался подобрать эти крошки, думал, должно быть, что это будет невежливо по отношению к бойцу» [1, с. 328], а скворцы замолкают при виде бойца, приглядываются. Можно отдельно отметить слова, показывающие отношение бойца к такому гостеприимству. Для него это не является само собой разумеющимся, он ведет себя очень вежливо и скромно: *разрешите передохнуть; осторожно гремя сапогами; боец, когда увидел мед, даже вздохнул всей грудью; все извинялся, что крошит на пол; после еды боец поблагодарил.* Для характеристики образа солдата немаловажна одна деталь: подобно богатырю, который в дальние походы обязательно берет горстку землицы русской, наш боец носит ложку в сапоге. Эта ложка служит ему напоминанием о доме, от нее пахнет щами.

В тексте рассказа есть несколько национальных русских деталей, среди которых – названия продуктов питания: это щи (о составе данного блюда, о его месте в быте русского человека обязательно стоит поведать иностранцам), хлеб, мед. Сюда же мы отнесем гостеприимную традицию встречи, подачу холодной колодезной воды, чтобы напиться. Отдельного разъяснения в иностранной аудитории также потребует сцена, когда старик Семен «пошел в комнаты – попрощаться с домом». Иностранцам также может быть непонятным, почему в бабушкиной комнате над кроватью висит ковер, утыканный булавками. Понимание данных деталей требует некоторых фоновых знаний.

Также особого комментария требует эпизод, в котором герои рассказа закапывают свое имущество в яму, вырытую стариком Семеном.

Во-первых, у учащихся может возникнуть вопрос: зачем закапывать сундук? Ведь герои едут на телеге, все можно взять с собой. Здесь можно предложить иностранной аудитории порассуждать: Серафима Петровна знает, что уходит в безопасное место, где вещи точно будут в сохранности, зачем она оставляет все в доме? Очевидно, что автор намекает на известную примету: нужно оставить что-то свое в месте, куда хочешь вернуться. Кроме того, бабушка хочет верить в скорое окончание войны, поэтому не берет все вещи с собой.

Во-вторых, недоумение вызывает набор вещей, которые решает спрятать Серафима Петровна: «Вечером Семен закопал сундук с бабушки-

ными вещами, шалями, старым будильником, фотографиями, серебряными ложками, и с самой любимой Машиной игрушкой – двумя большими деревянными петухами на дощечке. Один петух был черный, другой – красный, и оба они могли со стуком клевать зерно» [1, с. 327]. Все, описанное в данном фрагменте, очень символично. Старый будильник может означать и стремление людей к размеренной мирной жизни, и усталость от долгого хода войны; фотографии – память о прошлом, серебряная ложка (опять ложки!), шаль – атрибуты уютной, спокойной жизни.

Наконец, удивление в иностранной аудитории может вызвать тот факт, что бабушка прячет игрушку девочки. С одной стороны, бабушка – хранитель семейного очага, она хочет сохранить детство своей внучки, таким образом, данное действие выступает защитным жестом. С другой стороны, образ игрушки не так прост. Петух – птица задиристая, вредная, а цвет этих петухов словно намекает на сопоставление красноармейцев и фашистских захватчиков. Получается, неспроста бабушка зарывает в землю именно эту игрушку.

Таким образом, в произведении К.Г. Паустовского «Бабушкин сад» показано трепетное отношение к людям, защищающим родину, отмечается высокая ценность мирной жизни и детства, подчеркивается связь поколений в истории. Работа с этим рассказом поможет иностранным учащимся понять феномен отражения Великой Отечественной войны в русском сознании, понять русские национальные ценности, понять отношение страны изучаемого языка к своей истории.

Литература

1. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9 т. – Т.6. Рассказы / [Сост., подгот. текста и текста и примеч. Л. Левицкого]. – М., 1986. – 623 с.
2. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен / Около 2600 имен. – М., 1966. – 384 с.

И.Л.Шершнёва
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И МУЛЬТФИЛЬМЫ НА УРОКАХ РКИ (на примере мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» по сказке Н.Носова)

Художественная литература вообще, и детская в частности, дает необозримый материал для преподавания русского языка как иностранного,

и традиция использования детской литературы на уроках русского языка имеет давнее происхождение. Стихи для детей, детские песенки, наполненные простой лексикой, содержат доступные образы, ритм и рифма помогают запоминанию падежных и глагольных форм. С развитием технических средств обучения появилась возможность использовать не только текст, но и аудио- и видеоматериалы. Сюжеты из детской литературы перекочевали в художественные и мультипликационные фильмы, что позволило подкрепить изучение языка визуально. Появление компьютеров и смартфонов совпало с рождением нового поколения, которому требовалось и новое содержание, соответствующее новым технологиям. Музыкальные клипы, рекламные ролики, блоги в YouTube, сериалы, разбитые на короткие фрагменты сюжета, новый вид мультипликационной продукции (анимация) – всё это рассчитано на передачу предельно сжатой информации. Визуально эта продукция ближе современному молодому поколению, поскольку оно, поколение, настроено больше на визуальное восприятие, на восприятие информации «на глаз», а не на слух, в то время как коммуникативный принцип обучения русскому языку базируется именно на аудировании.

Тем не менее в настоящее время в учебных программах РКИ специальные занятия по аудированию сведены к минимуму. Автор пособий по аудированию И.А.Гончар пишет: «Реальность такова: результаты сертификационного тестирования (ТРКИ) показали заметное отставание аудирования, особенно начиная со Второго уровня общего владения РКИ, на котором в качестве контрольных инофонам предлагалось прослушать *аутентичные* тексты. Таким образом, сам факт появления субтеста «Аудирование» заставил специалистов всерьёз озаботиться обеспечением данного ВРД соответствующим научно-методическим сопровождением» [1, с.11].

Действительно, пособий и материалов для аудирования в нашем арсенале не очень много. Однако стремительное развитие электронных средств обучения позволяет каждому преподавателю находить в Интернете материалы, отвечающие потребностям конкретной группы или отдельных студентов. Иностранные студенты мотивированы к изучению русского языка, но включение в курс обучения некоторых аудио- и видеоматериалов иногда вызывает неожиданную реакцию, что обусловлено отличным от русского менталитетом, национальными традициями, культурой страны, предшествующим образованием, семейным воспитанием, вероисповеданием, личными качествами, наконец. И всё же есть область коммуникации, общая для всех. Это детство. Оно у каждого студента отлично от других и в то же время похоже, что позволяет использовать детскую литературу, детские песни, сказки, мультфильмы на занятиях как в мононациональных, так и в смешанных группах.

Однако такого рода компонент обучения должен быть тщательно отобран и обработан, приведен в соответствие с грамматическим и лекси-

ческим наполнением курса. Последовательность, систематичность и постепенное усложнение как содержания, так и заданий могут обеспечить безболезненный и естественный переход от напряжённого слушания и частичного понимания к адекватному участию в диалоге с носителем языка.

На первом этапе изучения русского языка представляется целесообразным использовать песенки из мультфильмов и короткие стихи. Ритмические структуры песни и стихотворения облегчают психологический процесс порождения речи. Первый этап обучения аудированию нацелен на развитие речевого слуха, поэтому в процессе обучения важно дать возможность студенту слушать и слышать не только речь преподавателя, но разнообразные голоса, в том числе детские. На этом этапе важнейшей задачей становится совершенствование механизма артикуляции. Восприятие и обработка видеоинформации требует меньших усилий, и в Интернете можно найти большое количество сюжетов с субтитрами, с караоке, облегчающими понимание и воспроизведение аудиотекста. Параллельно работе в аудитории рационально активизировать самостоятельную работу студентов. Для каждого учащегося, в зависимости от индивидуальных особенностей, можно подобрать один или несколько небольших видеосюжетов для ежедневного повторения в качестве фонетической зарядки, а для группы организовать конкурсы на лучшее исполнение песни или стихотворения.

Следующий этап формирования аудитивных умений – работа с диалогическим текстом, различного рода видеопродукцией с большим разнообразием обучающих стратегий. Н.Л.Федотова в своей работе «Методика преподавания русского языка как иностранного» отмечает, что долгое время «…умения в аудировании формировались на основе повторения звучащих диалогических текстов-образцов и их трансформации либо построения диалога по аналогии. В этих случаях диалоги не обязательно должны были выглядеть естественными, главное – в них использовались подлежащие усвоению лексические единицы или грамматические конструкции» [3, с.79]. Сегодня ситуация радикально изменилась: в кармане каждого студента лежит смартфон, с помощью которого можно погрузиться в аутентичную языковую ситуацию.

Работа с киножурналом «Ералаш», с мультфильмами, даже с некоторыми рекламными роликами предоставляет широкие возможности и в страноведческом плане: знакомит иностранных студентов с историей нашей страны, с повседневной жизнью, с литературными и сказочными героями, то есть позволяет иностранцу понять российские реалии. Коммуникативность видеоматериалов возрастает за счет расширения языковой составляющей паралингвистическими средствами. Сегодня видео и кинотексты рассматриваются как взаимодействие лингвистической и нелингвистической семиотических систем. Любое видео в лингвосемиотике понимается как текст, что дает возможность применить к его толкованию раскрытие информационных кодов. «Кинотекст, будучи гетерогенным экранным текстом, многослоен, а его компоненты представляют собой материальную структуру, систему отношений, заданную определенным кодом или кодами» [2, с. 75] Понятие «культурный код» давно вошло не только в научную речь – стало модным, расхожим словечком, но лингвосемиотика оперирует различными наборами кодов, и культурный код лишь один из них. Видеоматериалы для уроков РКИ содержат психологические, визуальные, ассоциативные, прагматические, лингвистические и паралингвистические коды, соответствующие «динамичному гетерогенному экранному тексту» [2, с. 78]. Именно поликидовость видеоматериалов помогает пониманию аудиотекста с одной стороны, и, с другой, позволяет расширить поле деятельности преподавателя, предлагая задания разной степени сложности. Даже на высоком уровне владения языком студента можно заинтересовать работой с детскими фильмами. Это эссе на различные темы, аннотации, рецензии, описания и т.д.

Одним из самых популярных детских авторов и по сей день является Н. Носов. В 2018 году отмечалось 110 лет со дня его рождения. В связи с этим юбилеем представлялось уместным включить в курс РКИ что-либо из наследия писателя. Н.Носов любим несколькими поколениями детей прежде всего за книги о Незнайке; однако для учебных целей более подходящей оказалась сказка «Бобик в гостях у Барбоса». По этой сказке в 1977 году был создан мультфильм, который озвучивали замечательные актеры Юрий Никулин и Олег Табаков. Антропоморфизм – один из самых популярных приемов передачи замысла автора. Можно очеловечить животных и создать басню с моралью в конце, а можно преподнести абсурд и пороки человеческой жизни с точки зрения животного. История двух собак, Бобика, дворового пса, и Барбоса, домашнего питомца Дедушки, изобилует смешными ситуациями и диалогами, которые позволяют вычленять аудио- и видеофрагменты для декодирования информации в целях обучения. Первый просмотр – ознакомительный, он транслирует в той или иной мере все вышеперечисленные коды. В дальнейшем преподаватель должен решить, какую задачу ставить перед студентами, предлагая им дешифровку видеоматериала.

Сюжет рассказа прост: в отсутствие Дедушки Барбос приглашает Бобика в гости. Неотесанная деревенщина Бобик попадает в новый для себя мир – с необычными вещами, с обильной едой, с полной свободой и без опасения быть наказанным. Однако «сладкая жизнь» скоро заканчивается – возвращается Дедушка, и Бобик вновь оказывается на улице. Басенный морализаторский мотив, который легко прочитывается в сюжете, неожиданно пресекается: в последнем кадре, когда Бобик появляется на пороге дома с орудием наказания – веником – в зубах, виновато виляет хвостом и получает прощение от Дедушки. Такой поворот сюжета нацелен на детскую аудиторию: вместо жесткого наказания виновник безобразий прощен и впущен в дом.

Продвинутой группе студентов можно предложить несколько вариантов заданий, связанных с семиотикой поведения героев, например, сравнительные характеристики Бобика и Барбоса. Антропоморфность персонажей проявляется не сразу. В начальных кадрах (эпизод утренней прогулки Барбоса, ведомого Дедушкой на поводке) зритель наблюдает встречу двух собак, обнюхивание, виляние хвостами, но стоит Дедушке уйти из дома, как ситуация изменяется. Собаки обретают человеческие голоса, и российский зритель старшего поколения уверенно прочитывает ассоциативный код, заложенный в выборе режиссера: Барбос – Олег Табаков, Бобик – Юрий Никулин, актеры, которые в нашей памяти связаны с определенными амплуа. Первый – хитрован и авантюрист, второй – балбес и простофиля. Иностранец лишен возможности ассоциировать актера с его «героем», опираясь на прежние роли О.Табакова и Ю.Никулина. Тем важнее задача преподавателя – помочь студенту декодировать паралингвистическую информацию, аудиальную и кинетическую. О чем говорит крохотный эпизод, в котором Барбос пытается поймать муху и, потерпев неудачу, принимает безразличный вид? Художественная условность не может отвлечь зрителя от вполне реального типичного образа хвастунишки, делающего «хорошую мину» при неудаче. В других фрагментах характер самовлюбленного, внезапно сменившего роль «брата меньшого» на роль хозяина Барбоса раскрывается постепенно и неуклонно до кульминационной сцены, где опьяненный свободой Барбос забывает о реальности и на вопрос Бобика о Дедушке переспрашивает: «Дедушка? Какой Дедушка?». При работе с предложенным мультфильмом можно воспользоваться идеографическим словарем (тезаурусом) для описания действий и характеристик персонажей. Такого рода работу можно проводить и в устной форме, работая в аудитории, и в письменной, предоставив студенту возможность написать небольшое эссе. Задания варьируются в зависимости от степени подготовки группы.

Менее сложными заданиями будут описания действий персонажей или ситуаций, связанные с изучением и повторением грамматики. В начале фильма зритель наблюдает за прогулкой Дедушки с собакой – отличный материал для визуального изучения глаголов движения и образованных от них причастий. Лексико-грамматический аспект этой темы отрабатывается на различных заданиях, предложенных студентам автором статьи.

С не очень давних пор в нашу жизнь вошло караоке и стало чрезвычайно популярным. Само по себе пение студентами песен на занятиях по русскому языку практиковалось давно, и многократно описаны все плюсы этого аспекта изучения языка – и в аспекте аудирования, и в аспекте говорения. Караоке предлагает студенту дополнительную возможность опереться на видеокартинку и текст, произносимый в ритме песни. Караоке с детскими песнями часто используются на занятиях с иностранными студентами. Мультфильм «Бобик в гостях у Барбоса» показывается без субтитров, и песня в финале тоже идет без караоке. Целью нашей работы с мультфильмом и является воссоздание текстов диалогов и стихов для песни. Непростая задача для изучающих русский язык, однако практика показывает, что уже в конце обучения на подготовительном факультете студенты в состоянии расслышать в среднем более 70% текста. Задача студентов, просматривая эпизод за эпизодом, записывать реплики героев, в результате чего появляется текст, который можно разучивать по ролям. С большим удовольствием студенты принимают предложение «озвучивать» роли Бобика и Барбоса при просмотре фильма без звука. Такого рода задания чрезвычайно полезны во всех отношениях.

Данная статья не претендует на полный охват возможностей мультипликационных фильмов на занятиях по русскому языку для инофонов. Здесь лишь перечислены некоторые методические приемы, позволяющие расширить использование детской литературы, перенесенной на экран, в виде *аутентичного* гетерогенного текста. Разные виды речевой деятельности – говорение и аудирование – из двух аспектов обучения превращаются в живое общение, позволяют студенту-иностранцу погрузиться в естественную среду изучаемого языка.

Литература

1. Гончар И.А. О средствах обучения инофонов аудированию (в аспекте РКИ) // International Journal of Russian Studies ISSUE NO.5 (2016/1). С.10-17

2. Евграфова Ю.А. Семиотическая «матрёшка»: кодирование в гетерогенных экранных текстах (на примере кинотекста «Король говорит!» и видеотекста «Ты один, ты такой») // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2019. – Т. 10. – № 1. – С. 75 – 84. [Электронный ресурс]. – doi: 10.22363/2313-2299-2019-10-1-75-84.

3. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

4. Бобик в гостях у Барбоса [Электронный ресурс]. – https://youtu.be/SdWWS15xgbc (дата обращения: 11.03.2018).

Е.Н. Бабейко
Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК «СМОЛЕНСКОГО ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО СБОРНИКА» В.Н. ДОБРОВОЛЬСКОГО

В настоящее время в методике преподавания русского как иностранного (РКИ) эффективность обучения связывается с формированием прежде всего компетенции межкультурного общения и лингвострановедческой компетенции. «Линвострановедением называется 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» [2, с. 37]. Основываясь на достижениях отечественного лингвострановедения, данная статья акцентирует внимание на роли регионального компонента в содержании и методике обучения РКИ в языковой среде.

В результате изучения русского языка у иностранных обучающихся должен сформироваться необходимый и достаточный для активного и адекватного общения в актуальных сферах деятельности уровень коммуникативной компетенции. Прочно сформированная коммуникативная компетенция невозможна без формирования не менее важной лингвострановедческой компетенции, поскольку именно практическое применение коммуникативных умений и навыков реализуется в процессе познания этнокультурных особенностей страны изучаемого языка. В свою очередь формирование лингвострановедческой компетенции невозможно без формирования лингвокраеведческих знаний.

Изучение иностранного языка происходит в конкретной языковой среде и на конкретном языковом материале. Любая языковая среда характеризуется как общекультурными, общенациональными чертами, так и специфическими, региональными. Иностранец, приехавший в Россию, оказывается не просто в новой и незнакомой для него стране, но и в новом

городе со своей культурой, традициями и взглядами. Следовательно, иностранный обучающийся не может полностью «включиться» в языковую среду, окружающую его, без знания региональных особенностей изучаемого языка (региональных топонимов, имен собственных, паремий и др.).

Богатый лингвокраеведческий материал, который можно использовать при обучении иностранных военнослужащих (ИВС) русскому языку в Военной академии города Смоленска, представлен в «Смоленском этнографическом сборнике» этнографа, фольклориста и лингвиста конца XIX – начала XX века В.Н. Добровольского. Паремии сборника тесно связаны с историей, культурой, философскими и нравственными воззрениями жителей Смоленской области, отражают как общенациональную культуру России, так и региональную культуру Смоленщины.

При работе с пословичным материалом «Смоленского этнографического сборника» целесообразно обращать внимание на следующие моменты. Знакомство с лингвокраеведческим материалом возможно на учебных занятиях по русскому языку, на консультациях, а также при сдаче внеаудиторного чтения. В качестве дидактического материала следует применять только адаптированные (в написании), актуальные и доступные пониманию иностранных военнослужащих пословицы и поговорки. Паремии «Смоленского этнографического сборника» В.Н. Добровольского целесообразно использовать на этапе развития и совершенствования всех навыков и умений (произносительных, грамматических, словообразовательных, лексических и др.). В процессе изучения паремий рекомендуется руководствоваться тематико-ситуативным принципом отбора и презентации изучаемых единиц. Перечень пословиц и поговорок, предлагаемых ИВС, должен систематически пополняться по семантическим группам (например, «добро», «зло», «дружба»). При знакомстве с региональными пословицами и поговорками необходимо привлекать обучающихся к поиску семантических эквивалентов в родном языке, к сопоставительному анализу русских пословиц и поговорок и пословиц и поговорок своей страны. Такая работа позволит развивать и совершенствовать навыки языкового анализа ИВС, устанавливать диалог культур.

В данной статье мы обратим внимание на пословицы и поговорки о Семье, на возможность их использования при обучении русскому языку иностранных военнослужащих разных стран мира.

История семьи насчитывает многие тысячелетия. Значение семьи в жизни отдельного человека и в жизни общества невозможно переоценить. Что такое семья? Является ли она жизненной необходимостью? Как должны складываться взаимоотношения между членами семьи? Все эти вопросы волновали людей в прошлые эпохи, актуальны они и сегодня. Каждый народ, каждое поколение постигает истину семейных отношений по-своему.

Достоинства и недостатки, сложности семейной и одинокой жизни констатируют паремии группы Семья – Один. Одиноким человеком в народном понимании считался человек без родных, оставшийся совершенно один: *«У мяне толька радни, што лапти адны»*, *«Обмершій (родственники котораго умерли)*, *«Застался адинъ, якъ персть, якъ памятникъ»*. Такому человеку сочувствовали, такого человека жалели.

Отсутствие обязательств, проблем, связанных с взаимоотношениями в семье, могли внушить человеку, что свобода – это счастье и спокойствие, однако, в следующих паремиях мы не обнаруживаем таких убеждений народа: *«Адна душа сто душъ кормить»*, *«Адна душа сто душъ морить»*, *«Адна душа пракорьмить и угалодить»*, *«Аднаму харашо кашу кулупать»*, *«Аднаму дарожка торна да дарожка ня спорна»*, *«Адинъ ни себѢ слуга, ни Богу раба»*. Напротив, пословицы наполнены щемящим чувством тоски и отчаяния. Одинокий человек – это неприкаянный и несчастный человек, не находящий себе места в жизни, идущий по сложной дороге жизни без помощи и поддержки. Особенно оговаривается одинокая жизнь мужчины – *«Адинокыму мужику, якъ курицы: идѢ ни капануў, дакъ и уклюнуў»*.

Все же традиционным, Богом установленным порядком была жизнь в семье: *«Със ямейкый атъ Бога украдишъ»*, *«Съ сямейкый и Богу памолисься»*. Все горести и радости, даруемые Богом, человек делит со своими родными людьми, со своей семьёй. *«Адна рада хараша, двѢ, три – луччій»* – чем больше родных людей, тем больше семейное счастье и тепло. *«Лишній чилавѢкъ у сямьѢ – нязгуба»* – большие семьи не пугали крестьян, наоборот, считались подарком и богатством. За каждым членом многочисленной семьи были закреплены свои обязанности (кто-то готовил обед, кто-то следил за маленькими детьми, ухаживал за домашними животными, справлялся по хозяйству и т. д.), и каждый чувствовал свою необходимость. Ответственность друг перед другом, общие заботы, домашние хлопоты, работа, время, посвященное семье, – все это сплачивало родных людей.

В группу Семья – Один В.Н. Добровольский включил также паремию *«На адно кусало семъсербалыў»*, содержание которой позволяет говорить о сложностях, существовавших в больших крестьянских семьях, о том, что порой очень сложно было вдоволь накормить всех домочадцев. В настоящей семье всё делили поровну: *«Персть лизни адинъ, а другому дай»*, *«Што аднаму, то и другому»*. Однако были и исключения, о них паремии – *«У трехъ больши брёхъ»*. Случались, конечно, и ссоры в больших семьях, ведь каждый человек со своим характером и настроением. Особенно осуждались единоличные поступки, жадность в кругу родных людей.

Народ был убеждён, что трудности и испытания, все жизненные невзгоды гораздо проще вынести вместе, в семье: *«Хуть малинькую крошичку, хуть арѢхавыю зярёнышку, да усею сямейкыю – Гаспоть и спарить»*. Пусть нет большого достатка, пусть трудно, пусть нет ничего, но есть «всё», а «всё» – это семья. Главное, чтобы Бог подарил человеку ощущение счастья в семье. Скромность и сдержанность простого человека, естественное желание защитить своих близких не позволяли выносить из семьи проблемы и тайны. Святость семьи была неоспорима – *«Хуть душу загуби, а изъ сваей сямьи ни выноси»*.

Народ не сомневался в необходимости создания семьи, молодых девушек предостерегали особенно: *«Жисть бязъ мужа – паганая лужа»*, *«Якъ ни трипячись баба, жисть бязъ мужа – паганая лужа»*. Считалось, что «остаться в девках», гораздо хуже и труднее, чем жить с плохим мужем: *«Хуть съ худымъ мужимъ, а бязъ мужа хужѢй дужа»*. Иронична паремия *«Мужичекъ хуть съ кулачекъ, дакъ мужикова жонка: за яго завалюсь, никога ни баюсь»*. Нередко девушки выходили замуж без любви, по принуждению, или просто, чтобы избежать народной молвы, народного осуждения: *«Вышла замужъ, штобъ пакрыть галаву»*. Как известно, замужняя женщина отличалась от незамужней тем, что носила платок.

Смоленские крестьяне говорили о том, что лучше всего выдавать девушку замуж как можно раньше *«Када дѢўка у парѢ, ни дяржияе у дварѢ»*. В юном возрасте девушка восприимчивее, её легче приучить к традициям и правилам семьи, она раньше обретёт семейную мудрость: *«Жни пашаничку за зелена, атдавай дѢўку за малада»*. Проведенная с природой параллель, сравнение молодой девушки с пшеницей обусловливает значение паремии. Как из молодой и здоровой пшеницы получается самый вкусный и свежий хлеб, так и из молодой девушки получается замечательная и умная хозяйка дома. *«Дявоцкій вѢкъ карочи: замужимъ даўжей вѢкъ»* – молодость мимолетна и коротка, девушкам нужно успеть выйти замуж, не упустить этот момент.

Народ предупреждал, что женитьба, создание семьи, это важный шаг в жизни человека, необходимо совершать его обдуманно и осознанно, сделанный выбор не исправишь: *«Жанитьба ни лапыть: зъ наги ня скинишъ»*.

Во фразеосемантической группе Брак обнаруживаем паремии, связанные со свадьбой и свадебными традициями. Русский народ много работал, не зная отдыха, одной из возможностей отдохнуть и повеселиться были, конечно же, свадьбы, на которых гуляли дружно всей деревней. Свадьба – это всегда счастье, всегда праздник и веселье для всей деревни. Случались иногда «времена свадеб на деревне», одна свадьба следовала за другой: *«Ноничи свадьба, заўтри свадьба – свадьбы жить ни дадуть»*, *«ВсеѢдная крутила – усё свадьбы крутить»*.

Люди умели и работать, не жалея сил, и веселиться от всей души: широко и долго. Непременным сопровождением свадьбы были песни: *«Свадьба слаўна пѢсними, хаўт`уры – вытн`ицами»*. Святость брака у

крестьян, серьезное отношение к созданию семьи проявлялось в сложных и многозначных свадебных обрядах и обычаях, приметах. Во фразеосемантической группе Брак мы обнаружили ряд паремий, содержание которых позволяет считать их, главным образом, приметами, связанными с деревенской свадьбой. Крестьяне все важные события своей жизни соотносили с временами года, с природными явлениями. Считалось, что хорошим знаком, предвестником семейного счастья является дождь в день свадьбы*: «Дождь во время свадьбы – хорошая примѢта»*. В наше время самым излюбленным временем года для свадеб считается лето, но в 19 веке смоленский народ думал иначе. Будущее молодых, играющих свадьбу в сезон сенокоса, в летнюю пору, когда у крестьян было больше всего работы, по их мнению, было обречено на несчастье: *«Іонъ ажаниўся тады, якъ люди сѢна касили (о несчастной свадьбѢ)», «Хто лѢтымъ женитца ня быть дабру»*. Запретным днём для свадьбы у смоленского крестьянства была суббота: *«Пашла бъз амужъ, да субботы баюсь: суббота гразна»*, чего мы совсем не обнаруживаем сейчас. Включены в группу пословиц о браке паремии *«За три нядѢли конь чуить свадьбу», «Када свадебъ нѢту, камары заѢдають; свадьбы сильныя – камары смирныя»*, в которых также содержатся народные приметы. Крестьянская жизнь – это жизнь в гармонии с природой, ориентированная на времена года, потому свадьбы были богаты различными приметами, часто связанными с природой. В наше время эти приметы не всегда известны.

Жизнь человека 19 века проходила по установленному и всеми принимаемому порядку: рождение – крестины – свадьба – смерть. Этот жизненный путь, эти жизненные вехи считались естественными, закономерными и необходимыми для каждого человека, а потому смоленский народ желал: *«Дай Бохъ разъ жанитца, разъ крястится и разъ умирать»*, то есть жить в естественной гармонии с природой.

Таким образом, формирование коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных обучающихся будет осуществляться более эффективно при условии овладения ими национально-культурной спецификой, отраженной в паремиологии русского языка. Усвоение региональных паремий позволяет ИВС в процессе изучения языка получить информативные картины русской жизни и быта, представления о национальном характере, верованиях, традициях, нравственных установках и обычаях русского народа того региона, той языковой среды, с которой они соприкасаются в процессе овладения русским языком. Знакомство с краеведческим материалом обеспечивает формирование у иностранных обучающихся лингвокраеведческих знаний в составе лингвокультурологической компетенции.

Использование на занятиях лингвокраеведческого материала позволит повысить эффективность изучения РКИ, усилить мотивационный фактор в процессе усвоения языка, активизировать познавательные интересы

обучающихся, обеспечить наиболее быстрое погружение в другую языковую и культурную среду и, что не менее важно, организовать диалог культур. Включение в содержание обучения лингвокраеведческих элементов, культуроведческих сведений связано не столько со стремлением придать учебному процессу занимательность, сколько с внутренней необходимостью самого учебного процесса, так как для речевой коммуникации необходимы не только собственно лингвистические (языковые), но и страноведческие, краеведческие знания, отсутствие которых затрудняет общение на иностранном языке [4].

Литература

1. Вежбицкая А.Н. Понимание культур через посредство ключевых слов. Пер. с англ. А.Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Добровольский В.Н. Смоленский этнографический сборник / В.Н. Добровольский. – Ч. 3: Пословицы. – СПб.: Тип. Н. Худякова, 1994. – 137 с.
4. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и линвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

Н.И. Валеева
Краснодар, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО СТИЛЯ И ЛЕКСИЧЕСКОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ-МИКРОТЕСТОВ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

Выбор лингвистических средств для создания успешной коммуникации обусловлен коммуникативно-прагматическими факторами. К ним относятся в первую очередь авторская интенция и прагматическая направленность текста, в том числе полипредикативного сложного предложения-микротекста (ПСП-микротекста). Рассматривая авторскую интенцию, необходимо подчеркнуть особое стремление языковой личности к тому, чтобы достичь своим высказыванием конкретной цели, определенным образом воздействовать на реципиента. Коммуникативное намерение автора направлено не только на оптимальное построение высказывания, но и на понимание этого намерения адресатом.

Исследуем особенности языкового стиля и лексической наполняемости полипредикативных сложных предложений-микротекстов малых фольклорных жанров (ПСП-пословиц, ПСП-поговорок, ПСП-загадок).

Специфика ПСП-пословиц – предельная краткость. В них не дается развернутого изображения явлений жизни. Пословица находит свои емкие и меткие образы. Часто в ПСП-пословицах употребляются самые разнообразные виды антитез:

Не бойся собаки, которая лает, а бойся, которая исподтишка кусает.

Мал сокол, да на руке носить; велик верблюд, да воду возит.

Приведенные ПСП-пословицы построены на контрастных сопоставлениях действий *«лает» – «кусает»*, признаков «*мал» – «велик»,* живых существ *«сокол» – «верблюд»*.

Такое строение ПСП-пословиц так же типично, как и строение их по принципу сравнения одного предмета или явления с другим:

У тебя получается, как у страуса: голова в песке, а все остальное снаружи.

Люди ступают, никто их не слышит; а мы как в ступе: что ни ступим, то стукнем.

Жанровое своеобразие ПСП-пословиц предполагает использование метафор и олицетворений, рассчитанных на небуквальное восприятие и требующих от адресата понять и почувствовать создаваемый ими образно-эмоциональный эффект:

Сваха чужу сторону нахваливала: она сахаром посеяна, она медом поливана, виноградом огороженная да тафтою покрыванная.

Где вода была, там и будет; куда деньга пошла, там и скопится.

В ПСП-поговорках часто используются сравнения, метко определяющие какое-либо жизненное явление:

Мать плачет, что река льется; жена плачет, что ручей течет; невеста плачет – как роса падет; взойдет солнце – росу высушит.

Клевета – что уголь; не обожжет, так замарает.

ПСП-поговорки в силу своих особенностей как образных выражений так же, как и ПСП-пословицы, сближаются с языковыми явлениями, в них нередко используются различные иносказательные определения предметов, действий, человеческих качеств:

Когда солнце орла пожрет, камень на воде всплывет, свинья на белку залает, тогда дурак поумнеет.

Умней себя наставлять – в реку воду таскать; дурака учить – в решете воду носить.

Кабы у немца напереди, что у русского назади – с ним бы и ладов не было.

Пословично-поговорочный образ служит здесь не для выражения только данного изображаемого факта, только данной конкретной ситуации или действия, но для выражения более общей мысли. Эта общая мысль

раскрывается при переносном иносказательном толковании образов. Суждение потеряло бы свое значение, если бы ПСП-пословица или ПСП-поговорка воспринимались бы буквально, в своем прямом смысле. Коммуникативно-прагматическая задача автора при создании таких ПСП-микротекстов – показать аналогии с единичными фактами, действиями и явлениями, воспроизводящими и подтверждающими общее суждение, найти наиболее ясные, всеми признанные, очевидные причинно-следственные отношения реальных явлений, чтобы сделать общую отвлеченную мысль понятной каждому.

Не всем ПСП-пословицам и ПСП-поговоркам свойственна иносказательная образность. Часто они употребляются и в прямом значении. Это другая форма выражения общей отвлеченной мысли, когда используются образные возможности отдельных слов, не общее иносказание, переносное значение всего суждения, что основано исключительно на синекдохе (произведена замена множества единичными явлениями):

Видел мордвин во сне кисель, так не было ложки; положил за пазуху ложку – не видал киселя.

Пеняй на соседа, что спится до обеда; а он рано встает, дрова рубит, а нас не разбудит.

В ПСП-пословицах и ПСП-поговорках такого типа используются самые разные формы иносказательной образности отдельных слов и выражений. Одним из таких изобразительных приемов является употребление собственных имен:

У всякой Машки свои замашки: одна любит кастрюли и чашки, другая – сережки и пряжки.

Были денежки у Сенюшки – был Семен, а как денег не стало – поди вон.

Синекдоха (называние целого через часть) в следующих ПСП-поговорках передает только те образы *«по бороде-то - хоть в рай», «губы в суму»*, которые существуют в самой жизни:

По бороде-то - хоть в рай, а по делам – ай-ай.

У наших молодцов обычай таков: поцеловал куму, да и губы в суму.

Нередко образность ПСП-поговорок с прямым смыслом создается посредством метонимий:

Дай закурить твоего табачку, а то я спички дома забыл на рояле, а рояль украли.

Снегу надует, хлеба прибудет; вода разольется – сена наберется.

В приведенных ПСП-микротестах произведена замена одних понятий другими, имеющими тесную связь с замещаемыми (вместо папирос или сигарет просят *закурить табачку*; вместо зерна *хлеба прибудет*).

Лексический повтор в ПСП-поговорках способствует выполнению прагматической задачи автора: акцентировать внимание на определенном предмете, явлении или действии.

Что ни будет, то будет, а будет то, что Бог даст.

Человек трудится – земля не ленится; человек ленится – земля не трудится.

Для усиления выразительности ПСП-пословиц и ПСП-поговорок широко используются разнообразные формы тавтологий:

Кому что нравится: кому поп, кому попадья, а кому попова дочка.

В данной ПСП-поговорке тавтологии омонимические, то есть основанные на повторении слов одинакового звукового строения *«поп», «попадья», «попова»*.

Одна из коммуникативно-прагматических задач автора при организации ПСП-загадок – развитие у человека поэтического взгляда на действительность, чему помогает не только использование в них олицетворений и лексических повторов, но и создание новых поэтических образов *(гудок, тур, турица)*:

Скок-поскок,
По полу гудок,
По подлавочью гудок:
Наиграется гудок,
Да и сядет в уголок.
(Веник.)

Тур ходит по горам,
Турица-то по долам;
Тур свистнет,
Турица-то мигнет.
(Гроза: гром и молния.)

Немало загадок как частный случай олицетворения использует собственные имена:

Лежит Дороня, никто его не хоронит; а встанет, до неба достанет (дорога).

Гола Матрена для всех страшна, а лубком покрыта – для всех ходка (замерзлая река).

Сближает ПСП-загадки с пословично-поговорочным жанром широко распространенная метафорическая иносказательность:

Семя плоско,
Поле гладко;
Кто умеет,
Тот и сеет;
Семя не всходит,
А плод приносит.
(Бумага и письмо.)

Зимой все жрет, а летом спит; тело теплое, а крови нет; сесть на него сядешь, а с места тебя не свезет (печь).

По жанровой природе ПСП-загадке, сопоставляющей один предмет с другим, свойственны разнообразные формы сравнений:

Взят от земли, яко же Адам; посажен на колесницу, яко Илия пророк; ввержен в пещь огненную, яко три отрока; брошен в Чермное море, яко же и фараон; кости и составы мои рассыпались; взяв меня, некая жена одела в пестрые ризы, и нача второй век жити (горшок).

Живет в лесу,
Ухает, как разбойник;
Люди его боятся,
А он людей боится.
(Филин.)

Сравнение может иметь и отрицательную форму – это так называемое «выключение» сходных предметов из загадываемого предмета:

Не ездок, а со шпорами,
Не сторож, а всех будит.
(Петух.)

Кругло, а не месяц;
Зелено, а не дубрава;
С хвостиком, а не мышь.
(Репа.)

Большое количество ПСП-загадок построено по принципу воспроизведения отдельных признаков умалчиваемых предметов:

Гни меня, ломи меня; у меня есть мохнатка, в мохнатке гладко, в гладком сладко (орех).

Кругло, горбато, около мохнато; придет беда – потечет вода (глаз).

Иногда признаки предмета в ПСП-загадках передаются в форме специально придуманных на этот случай слов *(махалы, хапало, нюхало, мигало)*:

Стоят вилы, на вилах короб, на коробе махалы, на махалах хапало, *на хапале нюхало, на нюхале мигало, на мигале роща, а в роще-то свиньи роются (человек).*

Решению коммуникативно-прагматических задач способствует определение в ПСП-загадках свойства и качества предмета по их назначению в жизни в их многочисленных и многосторонних связях:

Стоит дерево, цветом зелено; в этом дереве четыре угодья: первое – больным на здоровье, другое – от теми свет, третье – дряхлых, вялых пеленанье, а четвертое – людям колодец (береза: банный веник, лучина, береста на горшки, березовица).

Родился на кружале, рос – вертелся, живучи жарился; помер – выкинули в поле; там меня и зверь не ест, и птица не клюет (горшок).

В результате исследований обнаружено:

1. Языковая личность как субъект социального общения влияет на отбор речевых ресурсов ПСП-микротекстов и их жанровую принадлежность.

2. Выбор средств для создания ПСП-микротекстов малых жанровых форм обусловлен их особенностями функционирования и стилевой маркированностью.

3. В ПСП-пословицах и ПСП-поговорках используются различные формы иносказательной образности отдельных слов и выражений с целью выполнения прагматической установки автора.

4. Специфичны поэтические образы и лексическая наполняемость ПСП-загадок как особой речевой единицы.

Литература

1. Звегинцев, В.А. Мысли о лингвистике / В.А. Звегинцев. – М.: Ком Книга, 2008. – 333 с.

2. Марченко Е.П. Полипредикативные сложные предложения в современном русском языке: структурно-семантические, коммуникативные и текстообразующие потенции: монография / Е.П. Марченко. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2003. – 364 с.

Ву Тхи Тьин
Ханой, Институт Иностранных языков
при Ханойском государственном университете

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

В последнее время пословицы и поговорки все чаще используются в процессе обучения иностранному языку во вьетнамских филологических вузах. Само их определение в Советском энциклопедическом словаре *«Пословица – жанр фольклора, афористически сжатое, образное, грамматически и логически законченное изречение с поучительным смыслом в ритмически организованной форме»* [4, с. 1041]*, «Поговорка – образное выражение, оборот речи, метко определяющий какое-л. явление жизни, в отличие от пословицы, лишена обобщающего поучительного смысла»* [4, с.1015] указывает на их ритмическую и синтаксическую четкость. Пословицы и поговорки представляют богатый языковой материал для изучения иностранного языка на самых различных этапах. Выбор пословиц и поговорок в качестве материала для обучения иностранному языку объясняется разнообразием их тематики, сочетанием языковых и культурологических особенностей. Они несут в себе огромный этнокультурный заряд, аккумулируют лингвокультурологическую информацию и обладают большой когнитивной ценностью. Это позволяет использовать пословицы и поговорки для реализации как воспитательной, так и развивающей и обучающей целей образования во вьетнамской аудитории.

В этой работе нами поднимаются два вопроса:

1. *Почему пословицы и поговорки могут служить источником материалов для изучения и обучения русскому языку?*

2. *Как надо пользоваться этим материалом при обучении русскому языку?*

1. Пословицы и поговорки – неиссякаемый, надёжный, интересный источник материала для обучения иностранному языку.

Оснований, которые помогают утверждать, что пословицы и поговорки могут служить материалом в процессе обучения иностранному языку, очень много. Приведем главные.

1.1. Пословицы и поговорки – сокровище каждой нации. В них проявляются мудрость и дух народа. Поэтому систематическое знакомство вьетнамских студентов с русскими и вьетнамскими пословицами и поговорками помогает им лучше и глубже понять традиции, обычаи не только Вьетнама, но и России, язык которой ими изучается. Хорошее знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

1.2. Пословицы и поговорки воспитывают у молодых учащихся чувство патриотизма, любовь к труду, уважение к народу и стремление к саморазвитию и самосовершенству. Вот почему при изучении иностранного языка полезно знакомиться с этим богатством человечества.

1.3. В пословицах и поговорках отражается многовековый опыт, передаваемый из поколения в поколение. Количество пословиц и поговорок невозможно подсчитать. Преподаватели могут всегда без труда найти подходящий материал для той или иной речевой или грамматической темы.

1.4. Язык в пословицах и поговорках:

– четкий, лаконичный и логичный,

– динамический, гибкий, выразительный, образный,

– точный и информативный.

Кроме того, в пословицах и поговорках часто используются антонимы, омонимы, синонимы, сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы и т.п. Вьетнамским учащимся полезно познакомиться с этими явлениями, потому что при этом у них расширяются языковые знания, формируются навыки и умения.

1.5. Работа над пословицами и поговорками делает занятия более оживленными, занимательными, интересными. Это особенно важно сейчас, когда изучение русского языка во Вьетнаме не так распространено, как 30 лет назад, в 1980-х годах. Русский язык постепенно уступает первое

место английскому, японскому, корейскому языкам. Оптимизация обучения русскому языку во Вьетнаме – одна из важнейших задач, стоящих перед преподавательским коллективом факультета русского языка и русской культуры Института иностранных языков (ИИЯ) при Ханойском государственном университете (ХГУ).

Исходя из всего вышесказанного, можем утверждать, что пословицы и поговорки представляют собой прекрасный материал, который можно использовать в практике преподавания и изучения иностранного языка.

2. Использование пословиц и поговорок в процессе обучения русскому языку

2.1. Некоторые методические рекомендации и комментарии

Пословицы и поговорки обладают такими свойствами, как рифма, простая сбалансированная форма, краткость, лаконичность и т.д. Эти качества делают их незаменимыми в учебном процессе, особенно когда обучение русскому языку ведется во Вьетнаме, т.е. вне языковой среды.

Пословицы, поговорки могут являются надёжным источником материала при обучении русскому языку на любом этапе обучения, на любом занятии. Они могут использоваться на протяжении всего занятия или только в начале занятия как упражнение-разминка или в конце как упражнение-закрепление. Выбор материала зависит не только от цели и темы урока, но и от способностей и уровня владения русским языком учащихся. Многолетний опыт в преподавании русского языка во вьетнамской аудитории показывает, что использование пословиц и поговорок эффективнее всего на базовом или пороговом уровнях, когда учащиеся владеют русским языком в объеме соответственно элементарного или базового уровней. Однако пословицы, несложные по структуре или имеющие аналогичные варианты в родном языке, могут использоваться даже в самом начале обучения с целью знакомства с фонетическими явлениями русского языка и развития произносительных навыков на фонетических зарядках или при подаче новой лексики, нового грамматического материала.

По нашему мнению, пословицы и поговорки могут служить материалом для занятий по лексике и грамматике, чтению, говорению, страноведению, лингвокультурологии, занятий по переводу и т.п. В качестве примеров покажем, как используется этот материал на занятиях во вьетнамской аудитории.

2.1.1. При использовании пословиц и поговорок на занятиях по лексике и грамматике внимание студентов должно быть обращено не только на их содержание, лексический состав, грамматические конструкции, но и на использованные в них языковые средства.

2.1.1.1. С самых первых занятий начинаются фонетические зарядки, развитие произносительных навыков, отработка звуков,. Например, для отработки звуков, которых совсем нет во вьетнамском альфавите (*ц, щ* и др.), преподаватели могут дать студентам такие пословицы и поговорки:

Цену вещи узнаешь, как потеряешь.

Цыплят по осени считают.

Цель оправдывает средства.

Работа над произношением будет интереснее для учащихся, если они понимают значение этих пословиц и поговорок:

Яйца курицу не учат. (*Trứng khôn hơn vịt.*)

Шуба лежит, а шкура дрожит.(*Ăn cháo để gạo cho vay.*)

Щи да каша – пища наша. (*Dưa mắm thắm về lâu.*)

2.1.1.2. При изучении русских числительных можно использовать следующие пословицы и поговорки: *Один в поле не воин; Одна ласточка весны не делает; Один – тайна, два – полтайны, три – нет тайны; Ум хорошо, а два – лучше;; Два сапога пара; Два медведя в одной берлоге не живут; Обещанного три года ждут* и др.

Объясняя русские числительные, преподаватели должны рассказывать студентам о том, что цифры играют важную роль в жизни людей. Например, «число семь в России уже давно считается магическим числом. В сознании людей это число связано с какими-то таинственными силами, поэтому оно используется во многих идиомах и пословицах» [2, с. 94].

Семеро одного не ждут. (*Bảy người không đợi một người.*)

Семь верст до небес. (*Bảy dặm đến trời*) – *"Hứa hươu hứa vượn".*

Семь пятниц на неделе. (*Bảy thứ sáu trong một tuần.*) – *Nói về người hay thay đổi.*

Семь раз отмерь, один раз отрежь. (*Bảy lần đo một lần cắt.*)

За семь верст киселя хлебать. (*Đi bảy dặm để ăn cháo.*)

Семь бед – один ответ. (*Trăm tội cũng vào một gong.*)

Семь верст до небес и все лесом. (*Nói dài không ai hiểu gì.*)

Семь дел в одни руки не берут. (*Một tay không làm được bảy việc.*)

2.1.1.3. С точки зрения грамматического строя русские пословицы и поговорки обладают рядом особенностей, которые делают их неисчепаемым, полезным источником материала для занятий по грамматике.

А) В русских пословицах и поговорках часто используется повелительное наклонение. Повелительное наклонение выполняет в общении побудительную функцию, с помощью него можно выразить просьбу, совет, предложение, пожелание, разрешение, предостережение, которые заключаются в большинстве русских пословиц. Наши студенты с особым интересом узнают, что такие знакомые им еще с детства в родном языке пословицы имеют в русском языке эквиваленты:

Куй железо, пока горячо. (*Dạy con từ thuở còn thơ, dạy vợ từ thuở bơ vơ mới về.*)

Доверяй, но проверяй. (*Cứ tin, nhưng vẫn nên kiểm tra.*)

Семь раз отмерь, один раз отрежь. (*Bảy lần đo, một lần cắt.*)

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами. (*Có mồm thì cắp, có nắp thì đậy.*)

Не зная броду, не суйся в воду. (*Không biết nông sâu, đừng đâm đầu xuống nước*.)

Не выноси сор из избы. (*Không vạch áo cho người xem lưng.*)

Не в свои сани не садись. (*Biết mình biết ta, không chơi trèo, làm quá sức*.)

Не ножа бойся, а языка. (*Lưỡi sắc hơn gươm*.)

Изучая такие пословицы, студенты получают не только грамматические знания, но и полезный поучительный урок:

Не оставляй отца-матери на старости лет, и бог тебя не оставит. (*Đừng bỏ mẹ cha lúc tuổi già, trời sẽ ra tay giúp*.)

Не играй с огнем – можешь обжечься. (*Chơi dao sắc có ngày đứt tay*.)

Не ищи в селе, ищи в себе. (*Tiên trách kỷ, hậu trách nhân*.)

Не ищи красоты, ищи доброты. (*Cái nết đánh chết cái đẹp*.)

Не клади плохо, не вводи вора в грех. (*Đừng để mỡ trước miệng mèo*.)

Не плю в колодец, пригодится воды напиться. (*Đừng nhổ xuống giếng, có lúc cần uống về sau*.)

Эти советы действительно нужны и полезны молодым людям в отношениях к себе и другим в жизни, в обществе.

Б) Пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации таких грамматических явлений русского языка, как степени сравнения, составное именное сказуемое, синтаксический параллелизм и т.д.

Многолетняя практика преподавания русского языка показывает, что процесс усвоения грамматических форм происходит легче, если для их отработки используются пословицы и поговорки. В качестве примера возьмем степени сравнения прилагательных и наречий: *Тише едешь, дальше будешь; Хрен редьки не слаще; Худое колесо громче скрипит; Худой мир лучше доброй ссоры; Хуже всякого худого, кто не хочет слышать; Хуже всех бед, когда денег нет; Учение лучше богатства; Утро вечера мудренее.*

Число русских пословиц, содержаших в себе форму степеней сравнения прилагательных и наречий достаточно большое, поэтому преподаватель может найти примеры для демонстрации не только каждого случая образования степеней сравнения, но и употребления их в различных конструкциях, например, конструкции «*Чем..., тем ...*» (*Чем дальше в лес, тем больше дров; Чем ночь темнее, тем ярче звезды; Чем труднее дело, тем выше честь; Чем больше ешь, тем больше хочется.*)

Частое использование в пословицах и поговорках составного именного сказуемого помогает учащимся глубже понять способы выражения в русском языке именной части и особенности глагола-связки. Например: *Бедность не порок; Старость не радость; Родная сторона – мать, чужая – мачеха; Не пойман – не вор; Коса – девичья красота; Бабушка – вторая мать* и др.

Частое использование в пословицах синтаксического параллелизма (*Сто голов, сто умов; У кого карман полней, для того и суд добрей)* вызывает у учащихся особый интерес к изучению русского языка. Очевидно, что пословицы и в русском, и во вьетнамском языках имеют синтаксическую симметрию, особую ритмическую композицию. Благодаря ритмам, рифмам, повторению звуков пословицы привлекают внимание учащихся, помогают им легче понимать содержание и быстрее их запоминать.

В) В русских пословицах часто встречается антитеза – стилистический прием, основанный на резком противопоставлении понятий и образов, выраженных антонимами. Интересно, что это наблюдается во многих пословицах обоих языков. Например:

Худой мир лучше доброй драки (*Dĩ hòa vi qu.ý*)

Что посеешь, то и пожнёшь (*Gieo gió gặt bão*.)

Малое пожалеешь, большое потеряешь (*Tham bát bỏ mâm*.)

От малого большое рождается (*Tích tiểu thành đại*.)

От радости кудри вьются, от печали секутся (*Vui một đêm thành tiên, phiền một đêm thành cú*.)

От волка бежал, да на медведя напал (*Tránh vỏ dưa gặp vỏ dừa*.)

В таких пословицах и поговорках проявляется стремление нравственно-этически воздействовать на слушателя-читателя, показывая, что можно, что нельзя, что хорошо, что плохо, что полезно, что вредно и т.п.

Г) В пословицах и поговорках широко используются разнообразные формы тавтологии (повторов). Например: *Здоровому все здорово; Много снега - много хлеба, много воды - много травы; Не красна изба углами, а красна пирогами; Не дорог подарок, дорога любовь; Близ царя – близ смерти.*

Особый интерес вызывают те случаи, когда в одной и той же пословице появляется ряд названных выше языковых особенностей (параллелизм + повтор + антоним...). Например: *Играй да не заигрывайся, пиши да не записывайся, служи да не заслуживайся; Око* за *око*, *зуб* за *зуб; Бог дал, бог и взял.*

2.2. Некоторые виды заданий по русскому языку с использованием пословиц и поговорок.

Чтобы познакомить вьетнамских студентов с огромным количеством русских пословиц и поговорок, наши коллеги составляют десятки видов заданий, которые могут проводиться в аудитории или дома в качестве домашнего задания, в устном или письменном виде... В зависимости от целей, общего количества времени, способностей студентов и их уровня владения русским языком преподаватели могут выбрать подходящие пословицы и поговорки и подходящие виды заданий для подачи материала и проверки его понимания / усвоения учащимися. Задания могут быть даны в форме игр, загадок, викторины и т.д. Упражнения могут быть чисто языковыми, речевыми или коммуникативными в зависимости от того, какие навыки и умения тренируются на том или ином занятии. Данные ниже упражнения демонстрируются в качестве примера.

Задание 1. Найдите концовку пословицы

1. Кто посеет ветер, пожнет...	а. сноровка
2. Кто за правое дело стоит, тот всегда…	б. бережет
3. Маскировка - это хитрость и…	в. бурю
4. Храбрость города берет, а бдительность их...	г. вредна
5. Скорость нужна, а поспешность…	д. победит

Задание 2. Соедините нужные части пословиц

1. Где любовь и совет, ...	а. когда в семье лад.
2. Семья сильна, когда над ней ...	б. как земля - людей.
3. На что и клад, ...	в. крыша одна.
4. Мать кормит детей, ...	г. добра не бывает.
5. В семье, где нет согласия,	д. там и горя нет.

Задание 3. Вставьте в пословицы пропущенные слова (повторы).

1. В здоровом теле - ... дух (здоровый).
2. Всё купишь, а отца-матери не ... (купишь).
3. Всё хорошо, что ... кончается. (хорошо).
4. 5. Все мы люди, ... человеки (все мы)

Для способных студентов даются более сложные пословицы, где повторы могут быть в разных формах, или в пословице пропущены несколько слов, типа:

1. Все за одного, ... за ... (один – всех).
2. У плохого мастера и пила ... (плохая).
3. У бедного беда на беду, а у ... деньга на ... (богатого – деньгу).
4. Истина хороша, да и правда ... (не худа).
5. Брат братом, сват..., а денежки не родня (сватом).
6. Бережёного и бог ... (бережёт).

Задание 4. Найдите пропущенные антонимы к подчеркнутым словам в следующих пословицах.

1. Мир строит, а война … (разрушает)
2. Слово – серебро, ... золото. (молчание)
3. Корень учения горек, да плод его - ... (сладок)
4. Большая рыба ... целиком глотает. (маленькую)
5. В долг брать легко, а платить ... (тяжело)

Студентам старших курсов можно дать более сложные пословицы с тем же заданием. Например:

1. Труд человека кормит, а ... портит. (лень)
2. Богатый и в будни пирует, ... и в ... горюет. (бедный – праздник)
3. У богатого сто рублей лежит, а у ... последний ... . (бедного – бежит)
4. Умей сказать, умей и ... (молчать)
5. Умел начать, умей и ... (кончать)
6. Купить дорого, ... (продать – дёшево)

Задание 5. Выберите правильный вариант

1. Русские используют пословицу «*Дитя не плачет, мать не разумеет*», когда говорят о том, что

А) любое дело осуществимо, если за него возьмётся мастер.

Б) если сам не скажешь, что тебе нужно, никто не догадается об этом и поэтому не сможет помочь.

В) если бояться трудностей, то не стоит и начинать какое-либо дело.

2. Русские используют пословицу «*Для милого дружка и серёжка из ушка*», когда говорят, что

А) не всё, что хочешь, можно получить сразу, иногда приходится и потерпеть.

Б) даже дешёвая вещь станет дорогой, если приходится дорого платить за её перевозку.

В) для любимого, дорогого человека ничего не жаль, отдашь самое лучшее.

Задание 6. Найдите в русском и родном языках пословицы, синонимичные следующей. Образец:

1. Во вьетнамском языке: *Tham bát bỏ mâm*: ... (= *Tham bữa cỗ lỗ buổi cày; Tiếc cái nhỏ, mất cái to; Đuổi theo cái nhỏ - mất cái to; Tham đó bỏ đăng; tham thì thâm; tham lợi nhỏ, mất việc lớn*...)

2. В русском языке: *Малое пожалеешь, большое потеряешь*. (= *За маленьким погнался – большое потерял; Погнался за ломтем, да хлеб потерял*.)

Поиск русских эквивалентов вьетнамских пословиц, и наоборот, делает процесс овладения русским языком гораздо более привлекательным, занимательным и интересным. Студентам полезно различать полные и частичные, абсолютные и соотносительные эквиваленты. Задания типа «найти эквиваленты в обоих языках» являются полезными и эффективными для укрепления грамматического материала и расширения лексического запаса у учащихся.

Задание 7. ***Прочитайте пословицы. Подберите к ним подходящие значения, данные справа.***

1. Без меня меня женили	А. С собой не следует брать то, чем славится то место, куда направляются.
2. Без труда не вынешь и рыбку из пруда	Б. Хорошо, если бы всё было так, как вы говорите
3. В Тулу со своим самоваром не ездят	В. Дорого, ценно то, что появляется в нужный момент.
4. Вашими бы устами да мёд пить	Г. Всякое дело требует усилий; без усилия, старания никакого дела не сделаешь.
5. Дарёному коню в зубы не	Д. Небольшой по величине, но цен-

смотрят	ный по своим качествам.
6. Дорога ложка к обеду	Е. Решили что-то за человека, без его ведома и согласия.
7. Ищи ветра в поле	Ж. Из всякой неприятности можно извлечь что-то полезное
8. Мал золотник да дорог.	З. На получение результатов, достижение успехов необходимо время.
9. Москва не сразу строилась.	И. Подарок не обсуждают, принимают то, что дарят.
10. Нет худа без добра.	К. Всё равно не найдёшь, незачем искать.

Задание 8. Подберите / Найдите русские эквиваленты вьетнамским пословицам

1. Đổ thêm dầu vào lửa. 2. Đói cho sạch, rách cho thơm. 3. Ngưu tầm ngưu, mã tầm mã. 4.Văn ôn, võ luyện/ 5. Cho muộn khác nào từ chối.	А. Подобный подобного любит. Б. Поздно дать – все равно, что отказать. В. Подлить масла в огонь. Г. Победнее, да почестнее. Д. Повторение – мать учения.

Задание 9. Подберите/ Найдите вьетнамские эквиваленты русским пословицам

1. Потерял пять, а нашел семь. 2. Правда в огне не горит, и в воде не тонет. 3. Пустая бочка пуще гремит. 4. Работай – сыт будешь, учись – умён будешь. 5. Разом густо, разом пусто.	А. Thùng rỗng kêu to. Б. Mất một được mười. В. Thiệt vàng không sợ lửa. Г. Giàu chiều hôm, khó sớm mai. Д. Siêng làm thì có, siêng học thì hay.

Задание 10. Распределите следующие пословицы и поговорки по тематическим группам, дайте этим группам названия.

Образец 1. О Родине:

Нет краше Родины нашей; Одна у человека родная мать, одна у него и Родина; *Родина – всем матерям мать; Береги землю родимую, как мать любимую; Родина – мать, умей за нее постоять...*

Образец 2. *О труде, трудолюбии, лени*:

В труде рождаются герои; Умение везде найдет применение; Люби дело – мастером будешь; Кто на все руки, у того нет скуки; Порядок бережет время; Кончил дело – гуляй смело; Землю красит солнце, а человека – труд; Труд человека кормит, а лень – портит; Без труда не вынешь и рыбку из пруда; Где работа – там и благо...

Заключение

Таким образом, в пословицах и поговорках заключены и языковые, и национально-культурные компоненты. Это дает возможность для иностранцев, изучая лексику и грамматику, одновременно познакомиться с культурой, традициями, обычаями, обрядами страны, язык которой ими изучается. Пословицы и поговорки помогают студентам-иностранцам узнать и понять образ жизни, быт и привычки, уровень развития народа.

Знакомясь с разнообразием русских и вьетнамских пословиц и поговорок, вьетнамские студенты могут увидеть красоту этих языков, их богатство и очарование. Это вызывает у иностранных учащихся интерес и любовь и к своему родному, и к изучаемому ими иностранному языку, усиливает мотивацию, становится стимулом для изучения иностранного языка. Таким образом, изучение и дальнейшее употребление пословиц в речи – кратчайший путь к овладению иностранным языком, зарубежной и отечественной культурой и литературой во вьетнамской аудитории в условиях внеязыковой среды. Автор этой работы надеется, что пословицы и поговорки станут обязательным учебным материалом на занятиях по иностранному языку, в том числе и русскому.

Литература

1. Гриченко Л.В. Пословица как особый вид текста: проблема статуса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 1. – С. 144–147.

2. Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. – М., 1980.

3. Фролова О. Е. Пословица в языке и речи // Вестник Пермского университета. – Серия: Филология. –2008. – № 3. – С. 93-98.

4. Советский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1985.

5. Nguyễn Tùng Cương Tục ngữ Nga và các đơn vị tương đương trong tiếng Việt, NXB ĐH Quốc gia, Hà Nội, 2004, 263 c.

6. Nguyễn Thị Ngà Nghiên cứu đối chiếu thành ngữ - tục ngữ thông dụng trong tiếng Nga và tiếng Việt, Đề tài NCKH cấp ĐHQG, Hà Nội, 2006, 103 c.

Х.Э. Исмаилова

Москва, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

ПРИМЕНЕНИЕ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Русский язык – язык международного общения, его изучают в разных странах мира. Русский язык справедливо считается языком межнационального общения, объединяя людей с различной культурой и различным

менталитетом. Такое объединение сопровождается рядом проблем, одной из которых является проблема культуры общения, в том числе межнационального.

На наш взгляд, в современных условиях формирование толерантности надо сделать неотъемлемым компонентом школьного и вузовского образования, в основание воспитания толерантности должна быть формула «иностранцы + русские».

Особенно важной нам в этой связи представляется роль внеаудиторной работы, особенно в вузах, где вместе с российскими студентами обучаются иностранцы из разных стран мира.

Для достижения полноценного результата при обучении РКИ недостаточно ограничиваться аудиторными занятиями, где студенты слышат русскую речь только из уст преподавателя. В данном случае нами были использованы возможности внеаудиторной работы для развития речи иностранных студентов, расширение представлений о культуре страны изучаемого языка.

Подготовка к такому мероприятию значительно расширяет кругозор, закрепляет навыки владения изученным на занятиях лексико-грамматическим материалом.

Предлагаем прочитать текст «Самый древний праздник».

Прежде чем прочитать текст «Самый древний праздник», выполните задания. Они помогут вам понять текст.

Предтекстовые задания

1. *Переведите новые слова*

Славяне (мн. ч)	Парень (м. р) м. ч парни
Крепость (ж. р)	Невеста
Животное	Жених
Блин	Свадьба
Гриб	Замужем
Икра	Самовар
Чучело	Солома
Сани	Зритель
Санки	Сражение

2. *Прочитайте новые глаголы и предложения с ними. Постарайтесь понять значения новых глаголов. В случае затруднения обращайтесь к словарю.*

1.Надевать – надеть что? – одежду, шапку.

Люди надевали необычную одежду.

2.Печь – испечь что? – блины, пироги. (прошедшее время – пёк, пекла, пекли)

На Масленицу пекли блины.

3.Прощаться – попрощаться с кем? – с другом; с чем? – с зимой

Во время Масленицы люди прощались с зимой.

4.Сжигать – сжечь что? дерево, чучело.

На площади сжигали чучело Масленицы.

5.Просить – попросить чего? – прощения

у кого? – у родных

за что? – за обиды

Все люди просили прощения у родных и знакомых за обиды.

6. Прощать – простить кого? – друг друга

Люди прощали друг друга.

7. Подниматься – подняться куда? – на высокое место, на гору.

Дети поднимались на самое высокое место и звали Масленицу.

9. Свататься – посвататься к кому? – к девушке.

Родители жениха сватались к девушке, которую они хотели видеть женой их сына.

9.Защишать – защитить что? – крепость

от кого? – от врагов

Одна группа защищала крепость, другая - атаковала.

10. Атаковать что? – снежный городок, крепость.

Заранее построенный снежный городок атаковали мужчины.

11. Болеть (нсв) за кого? – за участников

Зрители болели за участников сражения.

3. *Прочитайте объяснение новых слов:*

предки - люди, которые жили много лет назад

играть в снежки – бросать снежки друг в друга

кататься на тройке – кататься по дороге на санях, которые везут 3 лошади.

кататься с горы – ехать с горы вниз.

прощённое воскресенье – день, когда люди прощают друг друга.

тёща - мать жены

зять-муж дочери

невестка - жена сына.

золовка-сестра мужа

Прочитайте текст.

Самый древний праздник

Сейчас люди во всем мире встречают Новый год 31 декабря. А раньше на Руси славяне встречали новый год в марте, а в феврале они провожали зиму. После холодной и длинной зимы люди ждали весну, солнце и тепло. Приход весны значил продолжение жизни, начало работы в поле. Поэтому перед приходом весны провожали зиму и праздновали Масленицу.

Масленица - веселый праздник, который продолжался целую неделю. В эти дни люди веселились, катались на русских тройках или на санках с ледяных гор, строили снежные крепости и играли в снежки, ходили по улицам, пели песни и танцевали. Часто люди надевали необычную одежду,

изображали разных животных, мужчины могли надеть женскую одежду, женщины – мужскую.

Все хозяйки готовили много еды и обязательно пекли блины. Блин – круглый, горячий похож по форме на солнце, поэтому он символ солнца, тепла и весны.

Люди ходили в гости друг к другу, и в каждом доме на столе обязательно были блины. Блины ели со сметаной, с грибами, с икрой.

В это дни ели много мяса, молока, масла, поэтому и праздник получил название Масленица.

Раньше Масленицу праздновали семь дней.

Первый день - понедельник – встреча Масленицы. В этот день дети поднимались на самые высокое место и звали Масленицу, строили ледяные горы и катались с них на санках.

Второй день - вторник – заигрыш. В этот день парни выбирали себе невесту, родители жениха приходили в дом девушки свататься, а если девушка была согласна, то вскоре играли свадьбу.

Третий день – среда - лакомка. В этот день все ходили друг к другу в гости, тёща приглашала зятя в свой дом.

Четвертый день – четверг – разгуляй. В этот день нельзя было работать, все и взрослые, и дети гуляли и катались на тройках или на санках, ели блины и пили чай из огромного самовара прямо на улице. Любимой игрой в этот день было взятие снежного городка. На площади строили снежную крепость, потом одна половина мужчин защищала её, а другая – атаковала. Вокруг стояли зрители – женщины и дети и болели за участников сражения.

Пятый день – пятница – тёщины вечёрки. В этот день тёща приходила в гости к зятю, то есть в дом, где жила ее замужняя дочь. Тёща ела блины и советовала молодой семье, как жить. По-русски это называется «учить уму – разуму».

Шестой день – суббота – золовкины посиделки. В этот день молодая жена приглашала в гости золовок – сестёр мужа. Она должна была приготовить вкусный обед и подарить каждой золовке подарок, чтобы понравиться.

Седьмой день – воскресенье – прощённое воскресенье. В последний день Масленицы люди прощались с зимой, делали чучело Масленицы и возили его по улицам. Потом на площади все вместе сжигали это чучело. Люди просили прощения у знакомых и родных за обиды, прощали друг друга, если поссорились. Люди хотели, чтобы из их жизни ушло всё плохое.

Проводы зимы и сейчас и один из самых любимых праздников у русского народа. В последние дни февраля в городских парках, площадях, на ВВЦ можно покататься на тройках, посмотреть выступления артистов и, конечно, поесть блинов, как раньше. Прямо на улице стоят столы с горячими самоварами. Здесь есть и баранки, и пряники, и блины.

Послетекстовые задания

1.Ответьте на вопросы.

1) Как называется самый древний праздник на Руси?
2) Когда он бывает?
3) Почему на Масленицу пекут блины?
4) Что раньше делали люди в разные дни Масленицы?
5).Какие дни Масленицы вы запомнили?
6).Какой день вам понравился больше всего?
7) Как празднуют Масленицу в России сейчас?
8).Есть ли у вас в стране праздник, похожий на Масленицу?

2.Найдите в тесте синонимичные высказывания.

1) снежный городок =
2) сжигать Масленицу =
3) штурмовать снежный городок =

Прочитав этот текст, поработав над заданиями студенты-иностранцы сравнивают культуру России и своих стран, находят общие исторические корни, делают выводы, что мы все едины.

Хотелось бы поделиться опытом проведения урока-концерта «Масленица», который мы организовали с иностранными студентами подготовительного факультета в московской школе № 840. Цель его состояла в том, чтобы создать для участников условие для полноценного общения, смоделировать такие ситуации, в которых формируется умение ценить свою и чужую работу, испытывать радость от совместного труда и творчества. На совместных мероприятиях можно увидеть, как постепенно приходит понимание того, что мы – разные, но мы – представители одного мира, одной планеты, и нам всем надо сотрудничать, искать пути взаимопонимания. Легче понять культуру другого народа, когда видишь ее своими глазами. Встреча, состоявшаяся в школе, дала студентам-иностранцам возможность общения с носителями языка, привыкание к разнозвучащей речи, помогла снять психологический барьер в общении.

Школьники в русских национальных костюмах встретили иностранных студентов хлебом-солью. Иностранцы очень хорошо понимали суть праздника, так как они до мероприятия были ознакомлены с текстом о Масленице. В ходе внеаудиторных мероприятий студенты-иностранцы в неофициальной обстановке не только изучают русский язык, но и учатся активному сотрудничеству друг с другом, усваивают навыки толерантного поведения и общения.

Внеаудиторная работа развивает творческие способности учащихся, побуждает их к конструктивному диалогу с русской культурной традицией, способствует взаимообогащению культур и воспитанию толерантности и уважительного отношения представителей разных национальностей друг к другу. Такая деятельность открывает широкие возможности для формирования мировоззрения студентов и даёт новые возможности для самооб-

разования ребят, помогает направить интеллектуальные способности студентов и их творческую энергию в нужное русло.

Литература

1.Бондаренко Э.О. Праздники христианской Руси: Рус. нар. православ. календарь / Э. О. Бондаренко. - 2. изд., стер. – Калининград: Янтар. сказ, 1998. – 415 с.

2. Исмаилова Х.Э., Дёминова О.К. Праздники и традиции народов разных стран: учеб. пособие для занятий с иностранными учащимися /Х.Э.Исмаилова, О.К, Дёминова. – М.: РУДН, 2013. – 32с

3. Исмаилова Х.Э., Матухин П.Г., Певницкая Е.В. Byod-технологии на внеаудиторном занятии по РКИ ("Масленица" для иностранных студентов инженерных и физических направлений подготовительного факультета)/ Х.Э.Исмаилова , П.Г.Матухин , Е.В Певницкая //Русский язык за рубежом 2017.№4(263).с45-56.

4.Энциклопедия русских обычаев / [авт. -сост. Н. А. Юдина]. – М.: Вече, 2004. – 382 с.

А.А. Карагодин, И.А. Карагодина
Барнаул, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова

ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА КАЗАХСКОГО НАРОДА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ»)

Статья посвящена изучению концепта «семья» в современной казахской лингвокультуре. В работе обобщаются результаты двухлетнего исследования по проекту «Лингвокультурологический подход в контексте развития трансграничного сотрудничества Большого Алтая», которое проводилось при поддержке гранта РФФИ в 2017-2018 гг. Оно было направлено на описание концептосферы народов Большого Алтая (монголов, китайцев, казахов, уйгуров и русских).

Известно, что семья (группа живущих вместе близких родственников) является самой распространенной единицей всех известных нам обществ. У народов, проживающих на территории Большого Алтая, концепт «семья» входит в число базовых концептов культуры. Однако ценностно-смысловое наполнение концепта зависит от национального мировоззрения. Семья относится к тем концептам, в которых отображаются признаки, значимые для понимания лингвокультуры [1]. Данный концепт заключает в себе сложное многоуровневое содержание, в котором аккумулируются представления народа о хозяйственно-экономической, этической, психологической, образовательно-воспитательной, культурно-духовной сферах человеческой деятельности. Современные процессы развития общества, культуры и языка преломляются в содержании данного концепта.

В ходе исследования изучены представления о семье у казахов, которые проживают на территории Большого Алтая: в Восточно-Казахстанской области, а также на приграничных территориях России (Алтайский край, Республика Алтай), Китая (Синьцзян-Уйгурский автономный район) и Монголии (Ховдский и Баян-Ульгийский аймаки). Данный регион представляет собой сложную поликультурную, многонациональную и поликонфессиональную среду. Народы, населяющие Алтайский регион, имеют много общего в восприятии культурно значимых реалий действительности, вместе с тем сохраняют основы национального мировоззрения [2].

Исследование концепта «семья» в современной казахской лингвокультуре выполнено на основе теоретических положений концептуальной лингвистики, лингвокультурологии. Согласно теории З.Д. Поповой и И.А. Стернина, в структуре концепта, имеющего этнокультурную специфику, выделяются три компонента: информационный, образный и интерпретационный [3, с. 104-115]. Первый компонент заключает в себе существенные признаки концептуализируемого объекта, которые позволяют отличить его от других объектов действительности. Образный компонент составляют перцептивные (зрительные, тактильные, вкусовые, звуковые и обонятельные) и метафорические образы. Интерпретационный компонент включает признаки, в которых раскрываются функции концептуализируемого объекта в национальной картине мира.

Ценностно-смысловое наполнение ключевых компонентов и зон концепта «семья» на современном этапе развития казахской лингвокультуры исследовалось по данным ассоциативного эксперимента и клоуз-тестирования. В ассоциативном эксперименте участвовало 80 респондентов, которые отнесли себя к казахской национальности. Это были представители мужского и женского пола в возрасте от 18 до 25 лет. На стимул «семья» от них получено 473 реакции. В клоуз-тестировании приняло участие 100 представителей казахской культуры в возрасте от 18 до 22 лет.

Для реконструкции фрагмента казахской языковой картины мира значимыми являются те признаки, которые отражают основные отличительные черты семьи, представляют семью на эмоционально-чувственном уровне, эксплицируют функции семьи и прагматическое отношение к ней [4].

Концептуальная модель казахской семьи на современном этапе развития языка и культуры казахского народа имеет следующее содержание. Семья обязательно полная, в ее составе есть оба родителя (отец и мать). Семья не мыслится без детей и ближайших родственников. Семейные связи проявляются на уровне отношений родителей и детей (*мама, папа / отец, дети / много детей, родители*), детей друг с другом

(*брат / братья, сестра / сестры*), семьи и ближайших родственников (*родственники / родня, тетя, бабушка, потомки*).

Необходимо отметить, что человек в семье ассоциирует себя не с родителем, а с сыном или дочерью. С одной стороны, это может объясняться возрастом и социальным положением респондентов (большинство опрашиваемых – студенты, еще не имеют своей семьи). С другой стороны, невыделение супружеских ролей может отражать представление о семье, в которой каждый член ощущает себя сыном или дочерью независимо от возраста, от наличия собственных детей. Человек воспринимает себя как звено в ряду поколений.

В энциклопедическую зону концепта входят обобщенная характеристика семьи, родителей, причины положительных или отрицательных отношений между членами семьи. Казахские респонденты, характеризуя семью, представили семейные отношения с положительной стороны. Казахская семья гармонична благодаря тому, что члены семьи уважительно относятся друг к другу, хотят стать хорошей, дружелюбной, счастливой семьей, живут небогато и имеют работу. В казахской семье родители идеализируются: они хорошие люди, понимают своих детей, в семье царит дружба. Дети в свою очередь относятся к родителям с любовью, благоговением, ценят родителей, стремятся их защитить, хотят им подражать.

В казахском языковом сознании семья связывается с главной ценностью человека – жизнью (*жизнь, благо жизни*). Семья ассоциируется с положительными чувствами: любовь, счастье, радость, уют, тепло и безопасность. Отношениям в семье свойственны гармония, дружба и ласка. Сфера желаемого в исследуемом концепте представлена такими понятиями, как мечта, здоровье родителей. Семья вызывает эстетическое представление (*Моя семья самая красивая*).

Необходимо отметить, что в ответах респондентов не проявлена тема развода, а также отсутствуют ассоциации, связанные с конфликтами в семье между мужем и женой, родителями и детьми, между детьми и между родственниками. Семья воспринимается в положительном свете.

Создание семьи у казахской молодежи стоит на первом месте, поэтому их больше заботит то, как найти достойного супруга или супругу, чем то, как найти работу. Отношение старшего поколения к браку традиционно. Родители считают, что молодые должны создавать семью. Казахские родители ценят в семейных отношениях любовь и мир между супругами, этому они учат своих детей («Родители ему говорят: надо любить друг друга / любовь / не надо раздражаться»).

Положительное отношение к семье у казахских респондентов проявляется в характеристике жены, в выражении отношения жены к семье, мужу, детям или работе. Казахский муж видит жену хорошей, красивой, талантливой, довольной, занятой на работе. Жена старается сдерживать свои отрицательные эмоции («не хочет огорчать своего мужа», «не хочет дурно

вести себя», «не хочет злиться»), чтобы не расстраивать мужа, но при этом она не желает работать. Казахская женщина испытывает к детям только положительные эмоции («счастье», «тепло», «красивые», «маленькие»).

В казахской семье супруги постоянно общаются, взаимодействуют и строят отношения на взаимопонимании («разговаривают о работе», «обращаются к врачам», «гуляют вместе», «понимают друг друга»).

В оценочной зоне отдельное место занимает характеристика отношения детей и родителей. В казахской культуре принято соглашаться с мнением родителей, признавать его как единственно правильное. Молодые носители казахского языка ценят в родителях мудрость и доброту, видят их счастливыми («добрые», «умные», «хорошие», «счастливые», «неплохие»). Казахские респонденты указали на необходимость и важность общения молодого и старшего поколений («нужно», «часто», «всегда», «постоянно», «продолжают»).

Представители казахской культуры назначение семьи видят в воспитании детей, в заботе членов семьи друг о друге (*забота, поддержка, помощь*).

Среди реакций реципиентов выделяются ассоциации, свойственные регулятивной зоне концепта. В казахской семье важно любить друг друга и сохранять гармонию в отношениях.

В представлении казахов о семье присутствует социально-культурный компонент. Он включает реакции, связанные с бытом (*семейный отдых, столовый прибор, продукты, фильм*), национальными традициями (*свадьба*). Семья ассоциируется с домом и родиной.

Опрошенные респонденты не связывают семью с какими-либо образами: среди реакций отсутствуют перцептивные и метафорические ассоциации.

Таким образом, как показало исследование концептосферы народов Большого Алтая, представление о семье у казахов отличается от представлений китайского и уйгурского народов, но имеет сходства с монгольской и русской культурами.

Литература

1. Лингвокультурологическая реконструкция концептосферы народов Большого Алтая (на примере концепта «семья») / Н.Г. Барышникова, С.М. Белокурова, Н.Г. Двоежанова, А.А. Карагодин, И.А. Карагодина, О.А. Киба // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12(78): в 4-х ч. – Ч. 4. – С. 65–69.

2. Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 29–34.

3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

4. Карагодин А.А., Карагодина И.А. Лингвокультурологическое содержание концепта «семья» в картине мира народов Большого Алтая (по данным клоуз-тестирования) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90). – Ч.2. – С. 324–328.

А.Л. Лебедева, В.Б. Филатова
Воронеж, Воронежский государственный университет

ТЕМА «РУССКИЙ СТИЛЬ В ОДЕЖДЕ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РЕЧИ

На кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ИМО ВГУ в основе работы с иностранными обучающимися лежит принцип обучения по разным аспектам, в этой связи существует возможность выбора курсов, таких как «Регионы России», «Образ России в зеркале кинематографа» [1], «Музыкальная культура России». Страноведческое направление вызывает неизменный интерес у учащихся из разных стран, поэтому на занятиях по практике речи используются темы культурологического и страноведческого содержания.

Тезис о необходимости расширения содержания обучения иностранным языкам за счёт включения в учебный процесс культурного компонента получил широкое распространение в современных лингводидактических исследованиях (В.В. Воробьёв, Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, Р.М. Теремова, С.Г. Тер-Минасова, В.К. Сафонова, В.П. Фурманова и др.).

Дополнительной мотивацией создания пособия по практике речи на языковом и речевом материале, характерном для социально-культурной сферы общения, послужила и геополитическая ситуация последнего времени. Через понимание культуры как всечеловеческого достояния представляется возможным снизить градус напряжённости, а дружелюбная атмосфера на занятиях является необходимым фактором для формирования речевых навыков.

Занятия проводятся по пособию «Живые образы России: читаем, пишем, говорим», цель которого состоит в том, чтобы активизировать навыки устной, а также письменной речи на основе текстов культуроведческого характера, способствовать совершенствованию лингвокультурной компетенции иностранных учащихся [2].

Для совершенствования лингвокультурной компетенции учащихся целесообразно представить образ России по возможности целостно. Как отмечает С.К. Милославская, очевидным является тот факт, что образ страны, будучи целостным и системным в своей основе, лишь условно может быть подвергнут расчленению на составные части и что количество таких частей может свободно варьироваться [3, с. 53].

Итак, образ России складывается из разных составляющих. Во-первых, это Россия как страна с её территорией и населением. Об этом речь идёт в Разделе 1 нашего пособия. Во-вторых, это люди. О привычках, чертах характера русского человека, о его одежде, жилище, о традиционных развлечениях и увлечениях русских людей речь пойдет в Разделах 2-5. В-третьих, это обычаи и праздники народа. Этому аспекту посвящены Разделы 6-7: о еде и напитках, традиционных праздниках. Русскому прикладному искусству – народно-художественным промыслам – посвящён Раздел 8. Таким образом, по замыслу авторов у учащихся при постепенном изучении материала разделов должен сформироваться целостный образ России.

Как отмечает Р.М. Теремова, проблемы обучения сегодня рассматриваются в широком контексте диалога культур. Качественно новый подход к целям обучения обусловил необходимость создания интерактивно-коммуникативных учебников, ориентированных на эффективное взаимодействие обучаемых и обучающих [4]).

Интерактивное обучение ориентировано на развитие личности учащихся, удовлетворяет потребность в повышении мотивации, а также соответствует общей демократизации общества, при которой отношения подчинённости заменяется отношениями партнёрства.

Рассмотрим организацию работы в рамках темы «Русский стиль в одежде вчера и сегодня». Сначала учащиеся знакомятся с активной лексикой темы, при этом используется визуальный словарь. Затем учащимся предлагается прочитать письмо, адресованное зарубежному другу. Посредством «Письма к иностранному другу» реализована единая интерактивная линия, которая выражается во взаимодействии автора пособия и обучаемых. Приведем пример письма.

Привет, Эндрю!

У нас часто говорят: «*Встречают по одёжке* (*одежде*), *а провожают по уму*». *Этой фразой русские подчёркивают, что ум важнее одежды. Кажется, что мода для русского человека не играет большой роли. Но это не так. Русские очень любят наряжаться. Русская женщина – особенная: она любит туфли на шпильке, яркий макияж, меха и бриллианты. Но всегда ли мы следуем моде*?

Конечно, нет! *Да и надо ли гнаться за модой*? *Есть одежда, которая делает нас красивыми. И русские предпочитают носить такую одежду, даже если это не модно, зато – красиво. Но интересно, что многие женщины из числа русских аристократических семей, оказавшись за границей, стали иконами стиля и законодательницами мод. Конечно, мода изменчива и капризна: то, что модно сегодня, завтра уже выйдет из моды. Да, она уходит. Однако мода всегда возвращается. А что ты знаешь о русском народном костюме? Как ты думаешь, исчез ли он из нашей жизни*?

До встречи, твой друг.

В письме ставятся вопросы, на которые впоследствии предстоит ответить учащимся, таким образом, каждая учебная тема – это «разговор» автора с читателем. Так, в рамках данной темы у обучающегося после прочтения письма могут возникнуть вопросы: «Играет ли большую роль мода в жизни русского человека?», «Какую одежду предпочитают носить русские: модную или красивую?», «Можно ли считать русскую женщину законодательницей моды?», «Что мы знаем о русском народном костюме? Исчез ли он из нашей жизни?».

Это письмо должно настроить на восприятие информации, содержащейся в учебных текстах темы: «История костюма», «Русский народный женский костюм», «Исчез ли русский костюм из нашей жизни». После прочтения текста учащиеся выполняют задание «*Ответьте на вопросы*» или «*Скажите, верно или неверно*», а также задание на соотнесение левого и правого столбца, например: «*Соедините близкие по значению слова и выражения*», «*Подберите антонимы*», «*Составьте словосочетание*».

Затем следуют упражнения, в которых прорабатывается лексический материал всех текстов данной темы. Это такие задания как «*Замените значки соответствующими словами*», «*Вставьте пропущенные слова*», «*Сделайте надписи к рисункам*», «*Поставьте слова в скобках в нужном падеже*». Такие подстановочные упражнения являются доречевыми и носят подготовительный характер. Использование рисунков помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, снять монотонность учебных действий, повысив интерес к работе.

Далее следуют упражнения, направленные на реализацию речевой интенции (коммуникативной задачи), что требует преподнесения материала на синтаксической основе.

В качестве разминки учащимся предлагается выполнить задание, сформулированное в соответствии с интерактивным подходом: «Вы когда-нибудь играли в игру «снежный ком»? Давайте поиграем?». Далее предлагается познакомиться с правилами игры. Для игры надо сесть так, чтобы хорошо было видно лица игроков. Ведущий говорит: «Передо мной стоял высокий мужчина в джинсах и зелёном свитере». Следующий должен повторить то, что сказал ведущий и добавить свою информацию: «Передо мной стоял высокий мужчина в джинсах и зелёном свитере. За ним стоял дедушка с тростью». Следующий должен повторить то, что сказал ведущий, первый игрок и добавить свою информацию. «Передо мной стоял высокий мужчина в джинсах и зелёном свитере. Перед ним стоял дедушка с тростью. За мной стоял нелепо одетый подросток». При ответе учащиеся могут использовать предложенные конструкции: быть (в чем? / с чем?), одетый/одетая (как? модно / со вкусом, просто, нелепо).

Реализация речевой интенции продолжается в работе с диалогами. Первый диалог выступает в качестве речевого образца и должен быть прочитан или разыгран, далее – учащимся необходимо закончить диалог или

составить его самостоятельно по предложенной ситуации. В рамках темы мы предлагаем прочитать интервью с телеведущей, специалистом в области моды Эвелиной Хромченко. Предлагаются актуальные для ответа и последующего обсуждения вопросы о том, что такое мода, дурной вкус, кто такой шопоголик, и часто ли мы покупаем для себя вещи, созданные российскими дизайнерами.

Интерактивные образовательные технологии могут включать информационно-коммуникационную составляющую, то есть использование компьютеров и других мультимедийных средств.

Так, в теме «Русский стиль в одежде вчера и сегодня» даются задания, для выполнения которых требуется работа с интернет-ресурсами:

Приведем пример подобного задания: «Покупаете ли вы одежду через интернет-сайты? Выберите одежду, которую вы хотели бы купить? Что бы вы купили для себя, для своих близких? Расскажите о том, как вы будете оформлять заказ на сайте. В случае необходимости используйте слова для справок». Ниже приводятся слова для справок: указать количество, купить (что?), добавить товар в корзину, выбрать свой размер, перейти в корзину, зарегистрироваться на сайте, оформить заказ, ввести свой E-mail, ввести пароль, подтвердить пароль, оплатить заказ, оплатить доставку, оформить доставку, продолжить покупки.

Микротексты под рубрикой «*Это интересно*» предназначены для тех, кто хочет расширить свои знания о русской культуре и получить более детальную информацию. Например, в данной теме предлагается прочтение теста о русской рубашке.

В жизни русского народа рубаха всегда играла большую роль. Её носили и мужчины, и женщины, и дети. У мужчин она была до колен, а у женщин до земли. Рукава женских рубах были намного длиннее руки, поэтому, танцуя в такой рубахе, девушка была похожа на красивую птицу. Ворот, рукава и низ рубахи украшали вышивкой. На талии рубаху охватывает пояс. Пояс имеет идеальную защитную форму – форму круга. Надеть пояс – значит закрыть свои границы, сохранить своё при себе. Снять пояс (*распоясаться*) *– открыть себя для злых сил. Глагол* «*распоясаться*» (*разг.*) *значит «нарушить границы приличий, неприлично себя повести*».

Дополнительно учащимся предлагается познакомиться с историей фразеологизма «*Ну, ты в рубашке родился*!» Рубашка – народное название околоплодного пузыря, в котором рождаются некоторые дети. Согласно славянской народной традиции, ребёнок, который родился в рубашке, будет очень счастливым – умным, красивым, богатым и удачливым. «Ну, ты в рубашке родился!» – говорят человеку, которому удалось остаться целым и здоровым в опасной для жизни ситуации.

В конце темы учащиеся выполняют коммуникативные задания творческого характера, в рамках этой темы им предлагается приготовить презентацию на одну из предложенных тем: «Какое место занимает мода в

вашей жизни?», «Что вы носите в повседневной жизни?», «Как вы относитесь к народному стилю в одежде?» Презентация – это не только прекрасное средство визуализации, но и новый тип учебного текста, который широко используется в педагогических технологиях. Студент, делая презентацию, выступает в функции ведущего. Он может самостоятельно организовать дискуссию, как бы выступая в роли преподавателя. Следует обратить внимание на то, что технические навыки работы с программой не представляют собой особой трудности, так как технология создания презентации в Power Point универсальна и, как правило, студенты знакомы с ней.

В заключение отметим, что по возможности нужно избегать формальных заданий, поддерживая внимание и интерес учащихся сменой форм работы.

Литература

1. Лебедева А.Л. Образ России в зеркале кинематографа: учебное пособие для иностранных учащихся / [отв. ред. В.Ю. Копров]. – Выпуск I. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2014. – 127 с.

2. Лебедева А. Л. Живые образы России: читаем, пишем, говорим. учебное пособие для иностранных учащихся / А. Л. Лебедева, В. Б. Филатова; [научный ред. В. Ю. Копров]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2018. – 212 с.

3. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография / С.К. Милославская. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 400 с.

4. Теремова Р. М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и её реализация в учебном процессе // Мир русского слова. – 2013. – №2. – С. 96-100.

О.В. Макарова
Москва, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

КОДЫ КУЛЬТУРЫ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Язык и культура связаны между собой, они определяют другу друга и находятся в причинно-следственной связи. В языке закрепляются в виде вербальных знаков представления об эталонах культуры, традиции и привычки этноса, а также некие символьные значения, актуальные для того или иного культурного сообщества в определённую эпоху. Эти «знаки

культуры», закрепляясь в языке выступают в идее вербальных знаков, входящих в так называемую вторую семиотическую систему, понятную и не требующую разъяснения для представителей того этноса, на языке которого идет речь. Из этого следует, что для успешной коммуникации (межкультурной в том числе) необходимым условием является знание и владение этими вербальными знаками, наделёнными символьным значением. Подобные символьные значения оказываются включенными в так называемый «внутренний язык», которым обычно пользуются носители и который вызывает наибольшую трудность у инофонов.

Многие объекты окружающей нас действительности помимо выполнения своих прямых функций оказываются способными нести некие добавочные значения, которые мы называем кодами культуры. Классические толковые словари, как правило, их не включают и дают только «языковые» значения, что представляет трудность для инофона. Так, *заяц* в традиционном словаре имеет значение животного, но как единица зооморфного кода культуры, является символом трусости, *лев* – хищное животное и символ власти, *зуб* – костное образование во рту, служащее для разжёвывания пищи и символ агрессии, *хлеб* – изделие из муки и символ достатка (в английской культурной традиции этим символом является мясо – bring home bacon).

Наиболее ярко коды культуры проявляют себя в фразеологизмах, поскольку именно фразеологизмы концентрируют в языке сгустки культур, выражают внекодовые значения, поскольку возникают в языке на основе такого представления действительности, которое свойственно именно этому этносу и отображает именно его национальный, духовный, исторический опыт с его культурными особенностями, традициями.

В языке закрепляются и фразеологизуются именно те объекты и явления, символы и эталоны, яркие исторические потрясения, которые были значимы в определённую эпоху, прошли проверку временем, закрепились в языке и сегодня являются частью культуры, составляют когнитивную базу этого лингвокультурного сообщества. Те знаменательные события, произошедшие или происходящие в истории этноса, оставляют в языке «след» в виде устойчивого сочетания и становятся фразеологическим фондом русского языка, утратив своё первоначальное значение. Фразеологический фонд русского языка, по мнениям многих исследователей, в наибольшей степени отражает особенности мировосприятия его носителей.

Использование единиц языка в символьном значении вызывает сложности у представителей другого лингвокультурного сообщества, принимающих участие в межкультурной коммуникации. Как пишет Маслова, « культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придаёт фразеологизму культурно-национальный колорит» [4, с. 82].

Вслед за В.Н. Телия, мы полагаем, что код культуры – это таксономический субстрат ее текстов. Этот субстрат представляет собой совокуп-

ность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума – о входящих в неё природных объектах, артефактах, явлениях, ментефактах и присущих этим сущностям их пространственно-временных или качественно-количественных измерениях [5, с. 20].

К базовым кодам культуры относятся соматический, биоморфный, архитектурно-домоустроительный, природно-ландшафтный, предметный, транспортный, компьютерный и другие.

Многие ученые к основному коду культуры относят соматический код. Понятие о мире, окружающей действительности, изучение себя, своего тела начинается с самопознания. Младенец осваивает границы «своего» и «чужого» пространства, опираясь на ощущения своего тела, понятия его границ. Из этого следует, что познание мира анропоцентрично, и именно так это восприятие находит выражение в языке. Человек является центром Вселенной, и человеческое тело даёт сигнал «далеко-близко», «высоко-низко», «холодно-горячо» и т. д. Как пишет Д.Б. Гудков, «рефлексия над собственным телом, его границами, строением служит источником как восприятия и описания пространства (вспомним такие меры длины, как *пядь, локоть, foot* и др.), так и универсальных метафор, давно стершихся и не воспринимаемых как троп (*нос корабля, атаковать в лоб, ушко замка* и др.). Но роль тела этим, конечно, не заканчивается» [1, с. 49].

К базовым кодам принято относить архитектурно-домоустроительный код русской лингвокультуры. Дом выступает в роли модели Универсума [6, с. 26], служит для его отражения и осмысления в формах, доступных опыту обыденного сознания. Как центральный элемент культурного кода дом, с одной стороны, отождествляется с храмом как сакральное пространство (мужчины в доме снимают головной убор, пространство дома является символом защищённости), а с другой – противопоставляется ему, поскольку модель поведения человека в доме предполагает «расслабленность» в одежде и поведении (в храме, например, не принято сидеть). При этом в доме есть своё сакральное место (красный угол), а пространство дома противопоставляется пространству улицы (в русской культуре принято снимать уличную обувь, снимать верхнюю одежду, мыть руки, придя домой).

Практически любой элемент дома (*потолок, порог, стена, окно, печь)* связан с ритуалами, поверьями, имеет свои обычаи (через порог не здороваются, плохая примета мыть пол от двери). Сегодня многие из нас не задумываются, почему нельзя передавать что-либо через порог, почему нельзя возвращаться, если уже вышли из дома, но все эти особенности культуры отразились в языке, а некоторые фразеологизовались. «Мифологическое» значение единиц культурных кодов в разных языках не совпадают, или это значение имеют другие единицы (лиса в русской лингвокультуре – символ хитрости в японской – мудрости), как правило, существенно различается, даже при совпадении денотативных значений соответствующих лексем, что требует словарного описания указанных единиц.

Наиболее полно «мифологическое» значение единиц культурных кодов представлено в паремиях и фразеологизмах, что представляет особую трудность для инофонов.

Культурные значения, которые несет имя *стена*, как единица архитектурно-домоустроительного кода могут быть условно разделены на несколько «полей»: 1) *стена* как символ защиты, безопасности; 2) *стена* как символ непреодолимого препятствия, тупика, безвыходного положения.

Стена может метонимически замещать *дом*, т.е. освоенное и безопасное пространство, в котором человек чувствует себя защищенным, обретает спокойствие (ср.: *мой дом – моя крепость; дома и стены лечат*). Обратимся к анализу фразеологизмов, в которых отразились указанные значения рассматриваемой единицы культурно-домоустроительного кода.

Как за каменной стеной означает «под надежной защитой кого- или чего-либо», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц (реже – социальный институт) находятся под чьим-либо покровительством, опекой, ограждены от неприятностей и невзгод. *И это пожелания, можете не сомневаться, от самого сердца, самые искренние, как слова заведующей поликлиническим отделением Ирины Подкорытовой: «С ними – **как за каменной стеной**». Так говорят, когда в других уверен, как в себе самом. Богатейший опыт, которому нет цены, тому залог* (Экспресс-газета, 2005). *Всё женское население офиса в один голос уговаривало Катьку образумиться, перестать порхать и ответить, наконец, взаимностью их горячо любимому шефу. «Ты подумай, глупая, ну где ты ещё такого мужика найдёшь?» – говорили ей местные кумушки. – «Не пьёт, не курит, молодой, холостой, богатый. А главнор – надёжный. Ты будешь за ним **как за каменной стеной**»* (И. Губернаторова. Уж замуж невтерпеж).

Компонент фразеологизма *каменный* символизирует прочность, фразеологизм в целом выступает в функции символа нерушимости, надежности.

Прижать [приперeть] к стене [к стенке] означает «поставить в безвыходное положение», при этом имеется в виду, что лицо, группа лиц (реже – неблагоприятные обстоятельства) ставят другое лицо или группу лиц перед жесткой необходимостью поступать определенным образом вопреки желанию. *Я **прижму** его **к стенке** с вопросом «за что?» и смогу победить его в споре* (Р. Реллик, Смерть миру). 3) ***[Ставить] к стенке*** означает «расстреливать», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц расстреливает или приговаривает к расстрелу кого-либо. – *Если найду [эфир], ну, тогда, конечно, вас под ноготь и **к стенке*** (К. Паустовский. Повесть о жизни). – *На сегодняшний день ты – дезертир. За это без разговору – **к стенке**, по закону военного времени* (А. Иванов. Повелитель). *В отношении Квашнина, я уже говорил, что по итогам всей Чеченской компании, его давно уже надо «**ставить** к **стенке»*** (Экспресс-газета, 2005).

***Как о стенку (стену) горох* (1)** – ничего не действует на кого-либо; бесполезно говорить, советовать и т.п. кому-либо, не воздействует, не ока-

зывает никакого влияния на кого-либо. *Ему говорить, что* ***в стену горох лепить****. Электорат Буша уже твердо определился, и все ораторское искусство Керри им* ***как о стенку горох*** (МК, 2006). *Говорю я с людьми, а они меня просто не понимают... о, это очень тяжело.... просто* ***как о стенку горохом....*** *тебе тяжело, а они только подливают масло в огонь* (Караван историй, 2007).

Как об стену [биться] (2) означает «тщетно добиваться чего-либо», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц прилагают большие усилия, добиваясь результата, но не могут достичь своей цели. *Я тут влюбился в девушку. Год* ***бился как об стену****, она меня просто знать не хотела* (Афиша, 2007). *Заметной, а иногда даже беспомощной казалась разница в фактуре между нашими и хорватскими полузащитниками. Легкие Измайлов, Семшов и Аршавин до поры до времени* ***бились как об стену****, встречая на своем пути коренастых Рапаича, Модрича и Роберта Ковача* (Известия, 2006).

Таким образом, лексема *стена*, будучи символом прочности и непреодолимости, может выражать два основных значения, связанных друг с другом и противопоставленных друг другу одновременно: как быть символом защиты, так и символом непреодолимого препятствия.

В заключение заметим, что овладение культурными кодами является важной составляющей аккультурации инофона. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров называют аккультурацией «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культу [2, с.11]. Без знания культурных кодов невозможна полноценная коммуникация в лингвокультурном сообществе. Это диктует необходимость словарного и лингводидактического описания соответствующих языковых единиц.

Литература

1. Гудков Д.Б. Язык. Сознание. Коммуникация. – Вып. 23. – М., 2004. – 49 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980. – 11 с.
3. Ковшова М.Л. Семантика головного убора в культуре и языке. Костюмный код культуры. – М.: Гнозис, 2015
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001. – 82 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996, – 20 с.
6. Элиде М. Священное и мирское. – М, 1994, – 26 с.

Словари

Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. – М., 2000.

Н.Д. Михайлова, Р.А. Ткачёва, Л.Г. Витлинская

Тверь, Тверской государственный медицинский университет

ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОССИИ И ИНДИИ В ЗЕРКАЛЕ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ: НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И ИНДИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Безусловно, овладение языком невозможно без постижения различных граней культуры страны изучаемого языка [3, 4, 5]. Жизнь и учеба в России неизбежно подводят индийских студентов к знакомству с русской национальной кухней, «национальным полем питания» как одним из важных элементов пространства, в котором они должны существовать. Гастрономическая культура представляет собой систему правил, определяющих способ приготовления пищи, набор и сочетание принятых в данной культуре продуктов, а также культуру потребления пищи.

Пища непосредственно связана с жизнью человека, его здоровьем и является особой сферой культуры, которая обусловлена историческим, социальным, религиозным контекстом. Кухня представляет собой национально-культурное явление, знакомство с которым и приобщение к нему, бесспорно, способствуют социально-культурной адаптации иностранных студентов к жизни в России. Кроме того, гастрономическая сфера выступает и как своеобразное «средство изучения языка, как источник познания новой для обучающихся иноязычной среды», как средство формирования у них «фрагментов инокультурного сознания» [3, с. 33].

Совместный прием пищи предполагает не только удовлетворение голода, но и общение людей, а еда в этом общении становится своеобразным знаком. Знание иностранными студентами особенностей гастрономической культуры страны изучаемого языка позволяет правильно «считывать» и расшифровывать эти знаки, что делает процесс коммуникации более эффективным.

Сопоставление русской и индийской гастрономической культур стимулирует познавательную деятельность и интерес студентов к русскому языку, а «значимость изучения чужой культуры для глубокого осознания своей собственной бесспорна» [5, с. 374].

Традиции еды нашли отражение в русском и индийском фольклоре – пословицах и поговорках, которые рассматриваются как источник информации об образе жизни народа, его менталитете, национальном характере, культуре в целом и о гастрономической в частности.

В Индии гастрономическая культура весьма своеобразна: еда имеет отношение к душе, разуму и телу. А правила приема пищи во многом определяются существующей в этой стране системой кастовых статусов. В России приготовление и потребление пищи тоже связано с социально-культурными формами поведения людей – обрядами, ритуалами, церемо-

ниями и др. Гастрономические культуры России и Индии имеют много общего. В «философии еды», нашедшей отражение в паремиологическом слое русского языка и хинди, можно обнаружить следующие «точки схода».

Во-первых, еда играет важную роль в жизни человека. Безусловно, она призвана поддерживать жизнедеятельность организма, что и подтверждает народная мудрость: *«Мельница живет водою, а человек едою»*, – говорят в России, а в Индии – *«Нет птицы, чтоб пела и не ела»*.

Во-вторых, умеренное отношение к пище, являющееся залогом хорошего здоровья, также сближает русскую и индийскую культуры потребления пищи. С точки зрения индийца, *«Умеренность в еде полезнее, чем сто врачей»; «Умеренный в еде всегда здоров», «Умеренная пища – отрада уму», «У кого живот полон, у того уши не слышат»*. О вреде переедания, чревоугодия, которое церковь считала грехом, говорят и русские люди: *«Большая сыть – брюху вредить», «Кто жаден до еды – дойдет до беды»*.

Кроме того, в русской и индийской гастрономической культуре есть схожие рекомендации по приему пищи. Студенты-медики, как никто другой, знают и понимают, что необходимо тщательно пережевывать пищу, чтобы избежать проблем с пищеварением. *«Чем больше пожуешь, тем дольше проживешь»,* – считают в России. В Индии также уверены в правильности такого подхода: *«Когда жуешь не спеши – и пальму сжевать можно»*.

Известно, что разговоры отвлекают от процесса жевания, делая его недостаточным. При разговоре во время еды в желудок попадает воздух, что ведет к метеоризму. Иногда человек может случайно вдохнуть кусочек пищи, в результате – приступ кашля и травмируются органы дыхания. Поэтому русские люди следуют непреложному «правилу»*: «Когда я ем, я глух и нем»* или *«Ешь больше, а говори меньше»*. Этого принципа также придерживаются в Индии, где принято принимать пищу молча, неторопливо, хорошо ее пережевывая.

Внимание современных врачей-ученых сосредоточено на таком виде зависимости, как сладкомания, или сладкоголизм, причиной которого являются различного рода факторы. Предостережение о злоупотреблении сладкой едой и ее вреде известно с давних времен из русских и индийских пословиц. Так, русского человека предупреждают: *«Сладкая вода не всегда полезна»*. Об этом же говорит индийская мудрость: *«Лакомств тысяча, да здоровье одно», «Много сахару съешь, да во рту горько станет», «От сладкой еды жди беды», «Не сыпь яд тому, кого можно убить лакомством»*.

Состав, качество и культура еды, от которых зависит здоровье человека, обуславливают бережное отношение к нему и в русской, и в индийской культурах: «*Здоровье – тысяча божественных благословений; здоровье – редкость; здоровье – богатство; здоровье – тысяча подношений божеству», «Здоровье превыше всего», «В молодости человек тратит свое здоровье на то, чтобы заработать деньги, а в старости тратит деньги, чтобы выкупить здоровье, но никому пока это не удавалось*» (инд.); *«Деньги*

потерял – ничего не потерял, время потерял многое потерял, здоровье потерял – все потерял», «Хлеб да вода – здоровая еда» (рус.).

Нельзя не заметить, что в представлении о принципах здорового питания в Индии и России есть некоторые различия. Каждый русский человек знает заповедь *«Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, а ужин отдай врагу»*. В Индии в большинстве семей не придерживаются такой системы в питании, здесь, наоборот, день начинается с легкого завтрака и завершается поздним плотным ужином. Однако у индийцев принято принимать пищу ежедневно в одно и то же время, при этом нельзя ни в коем случае торопиться и разговаривать.

Как было сказано, культура еды также включает законы гостеприимства. Во время учебы в России индийские студенты имеют возможность убедиться в том, что русские люди всегда рады гостям и что главное для них – хорошо и вкусно накормить гостей. Хлебосольство, гостеприимство отражено в русских пословицах: *«Всё на стол мечи, что есть в печи», «Не красна изба углами, а красна пирогами», «Гостю щей не жалей, а погуще налей»*. Радушное отношение к гостю проявляют также и в Индии: *«Будь внимателен к гостю – пусть он твой враг», «Даже лесорубу с топором дерево не отказывает в тени»*. Гость в индийском доме – это представитель Бога. Как говорит пословица, *«Гость – это Бог»,* поэтому его кормят и развлекают. Если в России сидящие за столом мужчины и женщины начинают одновременно принимать пищу, то согласно индийской традиции сначала едят мужчины, поскольку женщины заняты на кухне, приносят на стол еду, раскладывают ее по тарелкам, а затем убирают. Когда мужчины закончили трапезу, могут поесть и женщины.

В гастрономических культурах России и Индии существуют свои особенности этикета застолья, приема блюд, употребления напитков, поведения за столом и др. Так, индийскую кухню сложно представить без риса, о важности которого в питании индийцы говорят так: *«Прежде подумай о рисе, затем – обо всем остальном», «Рис желудка не ищет», «Подать сахар после того, как рисовая каша уже съедена»*. А вот русское застолье невозможно представить без хлеба и соли, без них за стол не садились: «*Будет хлеб – будет и обед»,* «*Хлеб на стол, так и стол престол; а хлеба ни куска и стол – доска», «Плох обед, коли хлеба нет», «А без соли, без хлеба – худая беседа»*, «*Без соли невкусно, а без хлеба не сытно»,* «*Без хлеба куска везде тоска»*. В России хлеб называют «отцом родным» (*«Гречневая каша – матушка наша, а хлебец ржаной – отец родной»*), иначе говоря, *«хлеб – всему голова»*. Сочетание хлеба и соли имеет символический смысл: хлеб олицетворяет богатство и благополучие, а соль – верность и дружбу. В старину, угощая гостя хлебом-солью, хозяин таким образом устанавливал с ним дружеские теплые отношения, а отказ гостя от этого угощения воспринимался как оскорбление.

Индийский столовый этикет очень отличается от русского. Как известно, в России во время еды люди сидят за столом и используют вилки, ножи, ложки, различную посуду. В Индии пищу принимают, сидя на полу, и едят руками, не прибегая к помощи вилок и ножей. Причем еду следует брать только правой рукой, потому что левая рука считается «грязной», «нечистой». Индийцы уверены в том, что человек наполняет своей энергией всё, к чему прикасается. Посуда, ножи, вилки являются промежуточным звеном между пищей и руками, поэтому они затрудняют энергетический обмен и снижают духовную ценность еды. В Индии считают, что пять пальцев на руке – это пять разных стихий: воздух, небо, огонь, эфир и вода. Следовательно, если брать еду руками, она окажет благоприятное действие на весь организм. В России же человека сочтут, в лучшем случае, некультурным и невоспитанным, если он будет брать пищу руками. По правилам индийского столового этикета, по окончании обеда следует оставить немного еды на тарелке, что означает – гость наелся. Если тарелка пуста, значит, гость всё еще голоден. В русской традиции пустая тарелка – знак того, что гость сыт и ему понравилось приготовленное блюдо, поэтому он съел всё, что ему положили.

В индийском доме не принято угощать крепкими спиртными напитками, однако могут предложить пальмовое вино (тодди). В большинстве своем индийцы предпочитают безалкогольные напитки, которые не только хорошо утоляют жажду, но и не способствуют возникновению конфликтов во время трапезы: *«Напоил вином – слушай ругательства»*. А вот русское застолье, как правило, не обходится без алкоголя: «*Без хлеба не работать, без вина не плясать»*.

Особое значение в обеих странах имеет традиция чаепития, которое считается особенным, символическим действием. В Индии чай пьют очень крепкий, черный чай с сахаром и молоком. Чисто индийским является Масала-чай, которым завершают прием пищи. В него добавляют пряности, молоко и сахар. Как гласит народная мудрость, чай важен, потому что дает здоровье: *«Лучше лишиться еды на три дня, чем чая на один», «Каждая выпитая чашка разоряет аптекаря»*.

В русских семьях чаепитие – это ритуал, который помогает сплочению семьи, улучшению добрых отношений друг с другом. Можно сказать, что чаепитие – это своеобразная психотерапевтическая процедура, поэтому в России говорят: *«Выпей чайку – позабудешь тоску», «За чаем не скучаем – по семь чашек выпиваем»*. В старину мерой гостеприимства было то, насколько крепко заваривался чай. В зависимости от его крепости можно было судить о том, как хозяева относятся к гостю, насколько рады принять его в своем доме.

В паремиях нашли отражение пищевые предпочтения русского и индийского народов. «*Для голодного даже горох приятен, как сливочное масло»*, – говорят в Индии. В каждом русском доме хозяйка обязательно пекла

пироги *(«Милости прошу к нашему шалашу: я пирогов покрошу и откушать попрошу», «Красна дорога ездоками, а обед – пирогами»)* и блины *(«Блин брюху не порча»*), варила кисель *(«Где кисель, тут и сел, где пирог, тут и лег»)*, щи *(«Щи поел словно шубу надел», «Кипятите щи, чтобы гости шли»*), кашу *(«Без каши обед не в обед», «Щи да каша – пища наша»*). В пословицах и поговорках отмечалась польза употребляемых в пищу продуктов, например, рыбы: *«С рыбки глаза прытки», «Поешь рыбки – будут ноги прытки»* и особенности ее приготовления: *«Чтобы рыбка вкусна была, она должна поплавать трижды: в воде, в масле и в вине»*.

Интересна «кулинарная судьба» такого продукта, как чеснок. Если в русской национальной кухне он является полезным продуктом и используется хозяйками при приготовлении различных блюд, то в Индии, согласно поверьям, чеснок – это невегетарианский продукт, так как вырос из тела умершей коровы. Именно поэтому в кулинарии его заменяют асафетидой («вонючей смолой») – специей, имеющей резкий и неприятный запах, но, как ни странно, более мягкий вкус.

Пословицы и поговорки как паремиологический слой любого языка представляют собой источник информации о культуре русского и индийского народов в целом и особенностях их гастрономической культуры, в частности.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2-х томах / В.И. Даль. Том 1 //М.: Художественная литература, 1984. – 383 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2-х томах / В.И. Даль. Том 2 // М.: Художественная литература, 1984. – 399 с.
3. Мирзоева В.М., Михайлова Н.Д., Иванов А.Г. Формирование культурологического компонента коммуникативной компетенции иностранных обучающихся медицинских вузов / В.М. Мирзоева // Тверской медицинский журнал, № 5, 2014. – С. 33-39.
4. Михайлова Н.Д., Витлинская Л.Г., Ткачева Р.А. Лекари и лечение в сингальских и русских народных сказках / Н.Д. Михайлова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж, 2016. – С.380-384.
5. Михайлова Н.Д., Ткачева Р.А., С. Сивапалан. Национально-культурная символика в русских и шриланкийских традициях и речевом этикете / Н.Д. Михайлова, Р.А. Ткачева, С. Сивапалан // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 2-й Международной научно-методической конференции 26-27 января 2012 года. – Воронеж: Истоки, 2012. – С. 373-377.
6. Пословицы и поговорки Северной Индии. – Спб.: Петербургское востоковедение, 1998. – 384 с.

М.С. Розина
Москва, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Основные принципы, способствующие социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в России, закреплены на законодательном уровне в новой Концепции государственной миграционной политики РФ на 2019-2025 гг. В ее в основе лежат уважение к государственному языку Российской Федерации, культуре народа России, соблюдение норм законодательства РФ и правил поведения, принятых в российском обществе. Согласно данной Концепции, Россия открыта для всех иностранцев, которые связывают или не связывают с ней свое будущее и собираются или не собираются интегрироваться в российское общество, но рассматривают Россию как страну с благоприятными условиями для удовлетворения своих экономических, социальных и культурных потребностей. Однако для лиц, готовых успешно интегрироваться в российское общество и желающих развивать экономические, деловые, профессиональные, научные, учебные и культурные связи, государство будет совершенствовать правовые и организационные механизмы для упрощения добровольного переселения, въезда и проживания на территории РФ, будет совершенствовать свободу перемещения обучающихся, создавать условия комфортного режима, обучения и работы [2]. Таким образом, государство осознает, что последствия межкультурного контакта предполагают сохранение своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании с установкой новых для себя тесных контактов с другой культурой.

Доля иностранных граждан неуклонно растет - 291 тыс. человек на начало 2017/18 учебного года по сравнению с 153,8 тыс. человек на начало 2010/11 учебного года. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, число иностранных студентов очной формы обучения в российских университетах за последние три года выросло на 20%. С притоком иностранных граждан в РФ становится актуальным вопрос и о качестве их жизни, доступности социальных, образовательных, медицинских, культурных и иных услуг, их способности адаптироваться к новым социокультурным условиям. От общества и от государства, в котором иностранный гражданин получает образование, в том числе зависит, как будет проходить адаптация. То есть ответственность за адаптацию и интеграцию иностранных учащихся лежит не столько на одной конкретной группе, сколько на

нескольких сразу: самих мигрантах, населении, организациях и правительстве принимающей страны.

Адаптация – это многоаспектный процесс, включающий в себя «приспособление к новой социокультурной среде, приспособление к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп… приспособление к культуре новой страны» [1]. Адаптация к условиям вуза – это болезненный, связанный с ломкой стереотипов процесс, это «культурный шок». Культурная среда образовательного учреждения – это не только пространство деятельности, но и правила поведения и общения обучающихся друг с другом, преподавателями и представителями административного состава. Перед вузами стоит задача сформировать личность, способную противостоять межкультурным конфликтам, критически осмысливать собственную и чужую культуру, проявлять понимание, терпимость к носителям другой культуры. И в этом могут помочь агенты адаптации – люди, которые непосредственно влияют на социализацию и адаптацию учащихся. К первичным относятся родители, друзья и знакомые, одногруппники и однокурсники, преподаватели, тьюторы, кураторы учебных групп, тренеры спортивных секций и руководители творческих кружков, то есть те, кто составляет непосредственное или ближайшее окружение человека. Агенты вторичной социализации – представители администрации – оказывают менее значительное воздействие на иностранных учащихся. Это инспекторы курсов, сотрудники университета, студенческие организации, представители деканата.

Кроме того, не менее важным фактором для создания условий для социокультурной адаптации иностранных учащихся является адаптация к правовым и социально-экономическим условиям жизни в РФ. Знание нормативных документов, структурных подразделений вузов с их функциями и обязанностями значительно облегчат жизнь студентов. Речь идет о правилах проживания, правилах внутреннего распорядка, дисциплинарных взысканиях в случае нарушения правил, корпоративной и организационной этике, регламенте проведения внутриуниверситетских мероприятий. Целесообразно выпускать и печатную продукцию: памятку иностранного студента, брошюру-гид по университету, карту вуза и кампуса. По прибытии в вуз каждый иностранный учащийся должен получать информацию (в печатном или электронном виде) о работе административных подразделений (структуре, штатном расписании, функциях). Вся информация должна быть доступна иностранцам и подаваться на их языке или языке-посреднике.

Среди приоритетных направлений новой Концепции государственной миграционной политики обозначено совершенствование правил въезда в РФ и пребывания на ее территории в целях обучения в российских вузах. Усовершенствование миграционной системы должно уменьшить бюрократические проявления в вузах, увеличить скорость оформления въездных

документов, повысить студенческую мобильность (поездки по стране, свободное передвижение). Повышению доступности образовательных услуг, включая совершенствование механизмов отбора талантливой иностранной молодежи для поступления в российские образовательные организации в пределах выделяемых квот, может способствовать популяризация олимпиадного движения (проведение международных предметных олимпиад и универсиад), ориентированного на талантливую иностранную молодежь, при поддержке международных организаций, общественных и образовательных организаций, зарубежных вузов-партнеров, посольств, учреждений культуры и спорта и даже выпускников. Необходимо продумать систему поощрений (финансовое послабление или финансовое вознаграждение) для победителей-призеров в случае поступления в то или иное высшее учебное заведение РФ.

Однако сложности адаптации иностранных граждан (в том числе иностранных студентов) обусловлены не только особенностями культуры и привычного жизненного уклада, доступностью социальных, культурных и образовательных услуг – трудно адаптироваться к новым экономическим условиям. Находясь на территории Российской Федерации в среднем 5-7 лет, иностранный учащийся до недавнего времени мог рассчитывать или на финансовую поддержку семьи, или на университетскую стипендию, доступную только бюджетным студентам (по квоте). Федеральный закон N-115 (ред. от 02.08.2019) "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" регулирует право иностранных учащихся осуществлять трудовую деятельность на ее территории. Закон гласит: «Иностранный гражданин, обучающийся в Российской Федерации по очной форме в профессиональной образовательной организации или образовательной организации высшего образования по основной профессиональной образовательной программе, имеющей государственную аккредитацию, имеет право осуществлять трудовую деятельность на основании разрешения на работу» [5]. Для получения разрешения на работу потребуется предоставить ряд документов (заявление, паспорт, миграционную карту, справку с места учебы, договор на работу), оплатить госпошлину и медицинское освидетельствование (в размере 6150 руб.). Если учащиеся планируют работать во время каникул или в своем ВУЗе в свободное от учебы время, РНР можно не оформлять. Однако это не касается учащихся заочного и очно-заочного отделения, которые для работы в РФ должны оформлять патент. Очевидно, что ФЗ в новой редакции, создавая новые условия занятости для иностранных студентов, тем самым создает условия и для их социальной и культурной адаптации. Выражаем надежду, что принятые поправки облегчат трудоустройство иностранным учащимся, создадут рабочие места под них, помогут легализовать их трудовую деятельность в качестве преподавателей, тьютеров, курьеров, переводчиков, гидов, групп-лидеров и т.д.

В настоящее время разработаны и проходят проверку на практике подходы к социальной и культурной адаптации различных категорий иностранных граждан, в том числе в рамках соответствующих программ и в формате государственно-общественного партнерства, с участием общественных и образовательных организаций, учреждений культуры и спорта. Речь идет о создании сети адаптационных центров, центров межкультурной коммуникации для адаптации, центров психологической поддержки, клубов русского языка и культуры и т.п.

Авторы идеи по созданию центров коммуникации для адаптации полагают, что в центрах необходимо обучать иностранных граждан русскому языку, истории и культуре страны, а также знакомить их с этическими основами межличностных взаимоотношений, религией и обычаями в России. В то же время нам представляется важным в данном случае опираться на теорию коммуникативной адаптации, разработанную еще в 1971 году Г. Джайлзом. Согласно данной теории, люди стремятся создавать позитивную идентичность с собеседником, корректируя свою лексику, произношение и интонацию в соответствии с участниками коммуникативного процесса. Основной тезис теории коммуникативной адаптации заключается в том, что его участники имеют сходства и различия, которые можно найти в их речи, жестах и поведении, основанном на опыте и традициях [2, с. 656]. Коммуникативный процесс оценивается, и адаптация осуществляется с этой оценкой. Благодаря этому так же устанавливается социальный статус, так как людям свойственно перенимать коммуникативное поведение друг друга. В процессе межкультурного общения человек меняет свое коммуникативное поведение непроизвольно или намеренно. В первом случае собеседник хочет максимально уменьшить культурные различия, во втором случае, находясь в экстремальной коммуникативной ситуации, не находит сформированных коммуникативных моделей. Теория коммуникативной адаптации часто используется в межкультурной коммуникации.

Вузы, открывшие центры психологической поддержки, отмечают положительную динамику в адаптации учащихся. Есть интересный опыт в РУДН имени П. Лумумбы, СКФУ, ВятГУ. В Ярославле создана «Школа адаптации для иностранных студентов», в Екатеринбурге действует Международный центр адаптации иностранных студентов, в рамках которого было создано тьютерское движение. Цель данных проектов – повысить уровень межнациональной коммуникации и развить межкультурную компетенцию. На базе центра психологического развития СКФУ начал работу Клуб «Только по-русски». Миссия клуба – помочь иностранным и российским студентам адаптироваться к условиям обучения в России и улучшить свои знания в области русского языка. При поддержке психологов проводятся психологические игры, арт-терапии, тренинги, кинотерапия души, обсуждаются разные темы: «Галерея стран мира», «Любовь к Родине» и т.д. Тесный контакт с членами клуба, разряженная психологическая атмо-

сфера и игровая среда позволяют создать эффективную адаптацию иностранного учащегося, который в свою очередь получает возможность осмыслить причины своих успехов и неудач, осознать свой творческий потенциал и приобрести коммуникативную уверенность. В свою очередь тьютор (ведущий) центра, получая социальный портрет студента, отражающий его наиболее характерные качества, выбирает модель и систему средств адаптации к социокультурной образовательной среде.

Таким образом, коллективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса создает предпосылки для эффективной адаптации иностранного учащегося, а формирование институтов и механизмов социальной и культурной адаптации иностранных учащихся в рамках межкультурного общения с учетом их возрастных, профессиональных, национальных, культурных и иных особенностей, позволит укрепить межкультурные и межнациональные коммуникации Российской Федерации с государствами национальной принадлежности студентов-иностранцев.

Литература

1. Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. – 2010. – № 2. – С. 45-49.
2. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – Киев: Ваклер: Москва: Рефл-бук, 2001. – 656 с.
3. http://www.kremlin.ru/acts/bank/43709/page/2
4. https://tj.sputniknews.ru/migration/20181205/1027626563/russia-centry-adaptacia-migranty.html
5. https://www.vestnik-migranta.ru/2018/10/mmc-student.html

С. М. Рукавишникова, Ж.А. Дунькович, Лу Юэ, Хао Пэнхуэй

Минск, Военная академия Республики Беларусь

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Развитие языка неразрывно связано с развитием культуры народа. С помощью языка из поколения в поколение передаются накопленные знания, опыт, традиции и идеология нации.

В каждом языке есть большой запас разнообразных языковых средств, которые делают его ярким, самобытным и выразительным. В первую очередь к ним относятся устойчивые словосочетания, которые изучаются в разделе языкознания *Фразеология.* Среди устойчивых словосочетаний особую группу составляют *паремии*, в частности *пословицы* – небольшие предложения нравоучительного характера, и *поговорки* – фрагменты предложений, представляющие собой красноречивые выражения.

Пословицы и поговорки – древнейший жанр народного творчества. Они возникли в давние времена и уходят своими корнями в глубь веков. В пословицах и поговорках прослеживается их функциональная и ценностная ориентация. Они создавались на основе наблюдений и жизненного опыта многих поколений и передавались из уст в уста. «Пословицы наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, географическое положение страны, историю, традиции, культуру, хранят веками накопленный социокультурный пласт и реагируют на изменения в общественной и культурной жизни народа» [3, с. 12]. Пословицы и поговорки – это не простые изречения. Их смысл выражает то единое мнение народа, которое сохранялось на протяжении столетий и оставалось полностью неизменным. «Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни, мыслями множества людей – такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век. За каждой пословицей стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают что-либо в уверенности, что всё ими сказанное – твёрдая истина» [5, с. 120-21].

Одним из важнейших средств межкультурной коммуникации является владение пословицами и поговорками изучаемого языка. При этом осуществляется познание культуры, менталитета, картины мира другого народа, происходит усвоение языка на более глубоком уровне.

Русский и китайский языки имеют древнюю историю и обладают богатейшими фразеологическими фондами.

Китай – одна из самых древних цивилизаций в мире. Пять тысячелетий формировалась культура Китая. Его письменная история насчитывает 3500 лет.

В китайском языке имеются идиоматические выражения, близкие к русским пословицам и поговоркам. По-китайски они называются *чэнъюй 成语 (chengyu)* (в переводе означает *«готовое выражение»*). Основу чэнъюй составляют выражения, оставшиеся от *вэньяня 文言 (wenyan)* – древнекитайского письменного языка. Но вэньянь мало похож на современный китайский язык. Понять смысл многих чэнъюй путём осмысления составляющих их иероглифов бывает весьма затруднительно даже для китайцев, поэтому знание древних чэнъюй является в Китае признаком образованности. Следует отметить, что процесс создания чэнъюй происходит и сейчас.

За многотысячелетнюю историю китайский язык обогатился огромным количеством пословиц, поговорок и крылатых выражений. В Китае издаются специальные словари чэнъюй, в которых объясняется их смысл, и приводятся первоисточники. В специальных словарях насчитывается более 3 тысяч чэнъюй.

В устойчивых выражениях многих народов прослеживаются типовые ситуации, отражается совпадение во взглядах на одни и те же стороны жизни, поэтому в разных языках существует большое количество посло-

виц, поговорок и других фразеологических единиц, одинаковых по логическому содержанию. Но при этом образная основа, через которую это содержание передается, может быть различной. Это объясняется тем, что в разных исторических и социальных условиях для выражения одной и той же мысли используются различные образы, которые отражают природно-географические особенности разных стран, различный социальный уклад, быт и традиции разных народов.

Многие фразеологические единицы интернациональны. Часто они вступают в отношения эквивалентности, т.е. в той или иной степени совпадают по смыслу, образной основе, структуре, стилистической окраске, поэтому к китайским пословицам и поговоркам часто можно подобрать параллели из русского языка.

При сравнительном анализе устойчивых выражений в китайском и русском языках можно выделить группу *абсолютных эквивалентов*, которые имеют одинаковое образное и смысловое соответствие, а часто и практически дословный перевод.

红到耳朵根 – покраснеть до ушей; 竖起耳朵（听） – навострить уши;牵着鼻子走 – водить за нос; 长舌 – длинный язык; 对表 – сверить часы;抓舌头 – взять языка; 花钱如流水 – деньги как вода;团结就是力量 – в единстве сила; 以牙还牙, 以眼还眼 – зуб за зуб, око за око; 公事是公事, 交情是交情 – дружба – дружбой, а служба – службой.

Другая группа межъязыковых фразеологических эквивалентов – это *частичные эквиваленты*, представляющие собой устойчивые выражения, которые имеют незначительное образное несоответствие, сохраняя при этом одинаковое смысловое значение.

插手别人的事 (совать свою руку в чужие дела) – совать свой нос в чужие дела; 竹篮打水 (носить воду бамбуковой корзиной) – воду в решете носить; 白日梦 (сон среди белого дня) – сон наяву; 伸手不见五指 (вытянешь руку – пальцев не разглядишь) – ни зги не видать; 路遥知马力, 患难识至交 (конь познаётся в езде, а друг в беде) – друг познаётся в беде; 宁要一百个朋友, 不要一百只羊 (не имей сто овец, а имей сто друзей) – не имей сто рублей, а имей сто друзей; 观其友, 知其人 (хочешь узнать человека – погляди на его друзей) – скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты; 千两黄金, 不如一个知己 (один друг лучше тысячи лянов золота); 衣服是新的好, 朋友是旧的好 (лучшая одежда новая, лучшие друзья старые) – старый друг лучше новых двух; 人不抵二人智 (два человека умнее одного) – один ум хорошо, а два лучше; 自食其果 (сам ягоды выращивал, сам и расхлёбывай) – сам кашу заварил, сам и расхлёбывай.

Третья группа межъязыковых фразеологических эквивалентов – устойчивые словосочетания, которые полностью отличаются переводом на русский язык, но при этом сохраняют общий смысл высказывания.

带绿帽子 (носить зеленую шапку) – наставить рога; 老油条 (старое изжаренное в масле) – стреляный воробей; тёртый калач; 穿一条裤子长大 (вырасти в одних брюках) – пуд соли вместе съесть; 独木不成林, 独竹不成荫 (одно дерево не лес, один бамбук не аллея) – один в поле не воин; 害人先害己 (вредишь другим – прежде всего вредишь себе) – не плюй в колодец, пригодится воды напиться; 人不犯我, 我不犯人 ; 人若犯我, 我必犯人 (Пусть нас не трогают, и мы не тронем, а если тронут – мы не останемся в долгу) – Кто с мечом к нам придёт, от меча и погибнет.

Многие пословицы и поговорки возникли благодаря традициям, обычаям и поверьям китайского народа, многие пришли из фольклорных народных сказаний, повседневной жизни простых людей или были созданы на основе различных реалий и фактов китайской истории. Весьма многочисленную группу китайских пословиц и поговорок составляют высказывания китайских императоров, философов, писателей и поэтов.

Иногда понять смысл китайской пословицы с помощью простого перевода на русский язык очень трудно, потому что за большинством из них стоят какие-либо истории, без знания которых, значение фразы теряется. По словам О.А. Корнилова, роль этимологии китайских пословиц гораздо важнее для их адекватного восприятия, чем в русском языке, т.к. часто без её знания невозможно понять не только нюансы смысла, но и само значение фразеологизма [4, с. 22-28].

Этимология китайских чэньюй очень важна, т.к. часто они представляет собой сжатую отсылку к притче, легенде, народному преданию или историческому факту.

Приведём примеры некоторых китайских чэнъюй, источники их возникновения, а также их русские эквиваленты.

引狼入室（yin lang ru shi）– пригласить волка к себе в дом. (Русский эквивалент этой пословицы: *худо овцам, где волк воевода*). Источник чэнъюй – древняя китайская сказка о мальчике-пастухе. Однажды мальчик увидел, что за стадом овец следит волк. Волк каждый день издалека смотрел на овец, но не нападал на них. Мальчик успокоился и подумал, что это может быть пастуший волк, добрая его разновидность. Однажды пастушку нужно было сходить в город, и он попросил волка постеречь овец. Волк с радостью согласился. Когда мальчик вернулся, он увидел, что большая часть овец убита. И тогда он понял, что это сделал волк. Он долго сожалел, что был обманут, и сказал: «Поделом же мне! Как мог я довериться волку и оставить его присматривать за овцами?»

对牛弹琴 (dui niu tan qin) – играть на цине перед коровой. (Русский вариант: *метать бисер перед свиньями*). Пословица означает бесполезный труд. Источник – повседневный быт китайских людей. Цинь – традиционный китайский музыкальный инструмент. Играть на цине нелегко, метод

исполнения сложный, а корова – обычное домашнее животное, которое медленно реагирует на звук.

揠苗助長 (yà miáo zhù zhǎng) – подтягивать руками всходы. (Русские эквиваленты: *всему своё время; торопить события*). Смысл выражения в том, что нельзя торопить события, всё должно идти своим чередом. Источник пословицы – древняя притча. Жил когда-то фермер, который всё время торопился. С самого дня посева он надеялся получить скорый урожай. Каждый день фермер ходил смотреть, как всходят его семена. Когда появились первые всходы, он посчитал, что они растут слишком медленно. Поэтому он стал дёргать их, чтобы ростки казались выше. На следующее утро вся семья вышла посмотреть на всходы. Они увидели, что все ростки погибли.

班门弄斧 (ban men nong fu) – хвастать перед Лу Банем умением владеть топором. (Русский эквивалент этой пословицы: *пришёл телёнок медведя пугать*). Смысл выражения – кичиться своими способностями перед знатоком. Пословица возникла из реальной жизни. *Лу Бань* – самый известный древнекитайский ремесленник и инженер, которого потомки звали Богом плотников.

阴差阳错 (ying cha yang cuo) – то инь, то янь, то одно, то другое, но в сочетании – это гармония. (Русский вариант: *не узнав горя, не узнаешь и радости*). Чэнъюй берёт своё начало в китайской философии – разделение на мужское и женское, позитивное и отрицательное, тёмное и светлое.

爱屋及乌 (ai wu ji wu) – любишь друга, люби и ворону на его крыше. (В качестве русского эквивалента можно назвать пословицу: *ищущий друга без изъяна останется без друга.*). Данное выражение принадлежит *Конфуцию (尚书)*.

三顾茅庐 (sān gù máo lú) – три раза посещать хижину. Выражение означает – добиваться расположения нужного человека, настоятельно приглашать на службу или работу. (Русским эквивалентом может быть, например, такая пословица – *перевернуть всё вверх ногами, а добиться*). Источником этого чэнъюй является роман *Ло Гуаньчжуня «Троецарствие» (三国演义)*, в котором описана история, как полководец *Лю Бэй* три раза посетил хижину *Чжугэ Ляна*, чтобы пригласить его в свои советники. *Чжугэ Лян* – был выдающимся человеком. Считалось, что если заручиться его помощью, то можно добиться мира и завоевать всю Поднебесную.

近朱者赤；近墨者黑 (jìn zhū zhě chì, jìn mò zhě hēi) – рядом с киноварью краснеешь, а рядом с тушью чернеешь. (Значение пословицы идентично русской: *с кем поведёшься, от того и наберёшься*). Это новый чэнъюй, он взят из современной жизни. Китайские клерки работают с красными печатями, поэтому иногда их руки пачкаются киноварью, а те, кто пишет иероглифы или выполняют другую работу тушью, пачкают свои руки чёрной тушью.

Из самых новых чэнъюй можно привести высказывание китайского политика *Чэнь Юня*, который сказал: *«Мы должны вовремя обобщать полученный опыт, в общем, нам нужно переходить реку, нащупывая брод»*. Так возникла поговорка *摸着石头过河 (переходить реку, нащупывая брод/камни),* т.е. *осторожность не помешает*.

Особенность и своеобразие любого языка наиболее отчётливо проявляется при сравнении его с другими языками. При сопоставительном анализе пословиц и поговорок в китайском и русском языках выясняются не только их различия, но и много общего, характерного для обоих народов. Это сближает национальные культуры, помогает лучше изучить иностранный язык, понять культуру, традиции, менталитет другого народа и является связующим звеном, с помощью которого осуществляется межкультурная коммуникация.

Литература

1. Биньюн И. Сто китайских идиом и устойчивых выражений / И. Биньюн. – СПб.: КАРО, 2007.

2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М., 1977.

3. Жигулев А.М. Русские народные пословицы и поговорки / А.М. Жигулёв. – М.: Московский рабочий, 1965.

4. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2005.

5. Оркина А.Н. Аспектуально-темпоральная характеристика высказываний с семантикой обусловленности в современном русском языке: Автореф. диссертации / А.Н. Оркина. – СПб., 2000.

6. Пермяков Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока / Г.Л. Пермяков. – М.: Изд-во «Лабиринт», 2001.

А.В. Таирова, А.А. Качалова
Владимир, Владимирский государственный университет

КУЛИНАРНЫЕ МАСТЕР-КЛАССЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ КАК СПОСОБ ГЛУБОКОГО ПОГРУЖЕНИЯ В ЯЗЫК (из опыта работы международной летней школы «О России по-русски» со студентами из Ноттингемского университета в ВлГУ)

В рамках взаимодействия между Владимирским государственным университетом и Школой культур, языков и страноведения Ноттингемского университета на кафедре русского языка как иностранного вот уже 5 лет работает Международная летняя школа «О России по-русски».

Программа обучения одному из сложнейших языков в мире рассчитана на две недели. Для студентов из Великобритании проводятся не только занятия по грамматике и развитию речи. Преподаватели кафедры РКИ делают всё возможное, чтобы обеспечить полное погружение студентов в языковую среду.

Ребята знакомятся с особенностями русской культуры: учатся печь блины, варить щи и кашу, учат русские народные песни и инсценируют сказки, смотрят отечественные фильмы, принимают участие в мастер-классе по изготовлению русской народной тряпичной куклы, бывают на экскурсиях во Владимире, Боголюбове, Муроме, Суздале.

В Суздале студенты летней школы «О России по-русски» принимают участие в Международном празднике огурца, который проходит в рамках реализации проекта гастротуризма и предполагает знакомство с разными блюдами, приготовленными в конкретном регионе из одного и того же продукта (в данном случае огурца). Фестиваль вызывает большой интерес у иностранных гостей, все ребята пробуют огурцы, рецептов приготовления которых у жителей Суздаля огромное количество – от маринованных до десерта.

Россия по праву гордится своим духовным наследием: литературой, музыкой, живописью, театром, балетом. И весь мир высоко ценит достижения России в этих областях. Однако с повседневными обычаями и традициями россиян мир практически не знаком. Информация, распространяемая на эту тему за рубежом, как правило, исходит от авторов, весьма отдаленно знакомых с традициями русской бытовой культуры, для которых русская кухня сводится к стереотипным водке и икре. В лучшем случае русская гастрономическая традиция представлена русскими эмигрантами, настрой которых далеко не всегда позитивен в отношении оставленной ими страны, особенно это касается советской кулинарной традиции, являющейся такой же важной составляющей русской кухни, как и традиции других исторических периодов.

Еда – важнейший фактор национальной идентичности. Любая национальная пища неразрывно связана с историей и культурой народа, ее потребляющего. Она также отражает особенности национального характера.

Роль национальной кухни в национальной культуре подчеркивается многими исследователями, которые отмечают её связь с сакральностью и обрядовостью. Русская кухня – яркое и самобытное явление, складывавшееся веками и сохранившее свое неповторимое своеобразие до сегодняшнего дня. Не менее важным представляется позиционирование традиций русской кухни и знаменитого русского гостеприимства в мире. Кухня неотделима от культуры народа, поэтому знакомство с ней необходимо на уроках РКИ.

Одним из аспектов программы Международной летней школы «О России по-русски» является проведение кулинарных мастер-классов по приготовлению блюд русской кухни.

Традиционно программа включает в себя следующие линарные мастер-классы: «Ой, блины мои блины, вы блиночки мои», «Готов упасть я на колени, пред тем, кто выдумал пельмени», «Щи да каша – пища наша».

Мы преследуем следующие цели.

1) Ознакомить студентов-иностранцев с укладом жизни русского народа, историей происхождения народно-бытовых обрядов. В связи с этим на уроках, предшествующих мастер-классам, студенты знакомятся с традициями русской кухни, с её основными блюдами. Для этих целей на кафедре РКИ специально разработан видеокурс «Русская кухня». Перед проведением, например, мастер-класса по приготовлению блинов, на уроках мы обязательно говорим о традициях Масленицы.

2) Активизировать и закрепить культурологическую лексику. Большое внимание уделяется изучению лексики по теме «Русская кухня». Студенты знакомятся с названиями продуктов, блюд, рецептами и способами их приготовления, изучают глаголы и прилагательные, часто употребляемые в разговоре о питании и в процессе приготовления русских блюд. Например, преподаватели вместе с ребятами проговаривают слова, обращают внимание на произношение и написание слов, которые используются в процессе лепки и варки пельменей и вареников.

3) Создать условия для коммуникации в поликультурной образовательной среде, ведь в процессе приготовления блюд происходит живое общение на русском языке

4) Помочь быстрее адаптироваться в новой для студентов социокультурной и лингвокультурной среде. Перед проведением очередного кулинарного мастер-класса у студентов есть обязательное задание – самостоятельно купить продукты по списку, данному преподавателем. Ребята идут в магазин, изучают русские продукты, разговаривают с продавцами и просят у них совета при выборе тех или иных ингредиентов блюда, тем самым полностью погружаясь в языковую среду.

Знакомство с пословицами и поговорками в рамках темы кулинарных мастер-классов – важная составляющая уроков по русскому языку как иностранному.

В русском языке существует множество пословиц и поговорок, связанных с темой русской кухни. Мы берём наиболее употребимые, такие как «Щи да каша – пища наша», «Аппетит приходит во время еды», «Хлеб – всему голова», «Маслом кашу не испортишь», «Первый блин комом», «Проще пареной репы» и др.

Мы уделяем большое внимание не только лексике и грамматике, но и фонетике. В качестве фонетической разминки на уроках мы используем скороговорки, связанные с темой русской кухни. Например, «Бублик, баранку, батон и буханку пекарь из теста испек спозаранку», «Съел Валерик вареник, а Валюшка ватрушку», «Клава халву купила, Клава халву хвалила. Хвала халве и хвала Клаве», «Петруша пироги печёт, приговаривает: пекитесь, пироги, поднимайтесь, полностью, пироги, пропекайтесь», «Птичка пончиком потчует птенчика».

Занятия кулинарных мастер-классов сопровождаются видеослайдами по теме, русской народной музыкой и песнями («Напекла я блины на четыре сковороды», «Барыня», «Калинка», «Ой, полным-полна моя коробочка» и др.), рассказами о питании в разных странах, беседами о традиционных блюдах и праздниках в России и в Англии.

Мастер-классы мы проводим в уютной атмосфере. Но самое главное – они не являются демонстрационными, то есть каждый студент принимает непосредственное участие в процессе приготовления блюд. У учащихся есть возможность не только наблюдать со стороны за процессом приготовления, но и самим принять в нем самое активное участие и продегустировать результат совместного творчества.

Мы вместе месим тесто для пельменей, ведь чтобы понять текстуру, необходимо почувствовать ее собственными руками. Во время приготовления теста мы говорим о русском суеверии и отмечаем, что тесто на самом деле «живое» и что нельзя браться за работу с ним, если пребываешь в унынии, ведь тесто получится хорошим, только если браться за него в хорошем настроении.

Потом мы беремся за подготовку ингредиентов для блюда. Кому-то мы, например, доверяем мелко шинковать лук, кому-то тереть морковь. Параллельно мы с удовольствием делимся маленькими кулинарными хитростями. Во время мастер-класса ребята активно делятся впечатлениями, помогают друг другу. Ведь для многих трудностью является даже просто почистить картошку.

Многие участники мастер-класса говорят о том, что сохранят полученный опыт и знания для использования в своей повседневной жизни. Приведем слова одной из участниц кулинарного мастер-класса: «Я никогда не готовила ни одно из русских блюд, поэтому с восторгом приняла предложение поучаствовать в этом мастер-классе. Мне кажется, что это очень интересно, так как в нашей семье очень любят готовить какие-то блюда из фарша. Когда я вернусь домой, то обязательно расскажу маме о пельменях и мы вместе попробуем их приготовить. Возможно, это блюдо войдет в меню нашей семьи».

Когда блюда кулинарного мастер-класса готовы, все участники принимаются их дегустировать. Во время дегустации, например борща, мы демонстрируем традиции, сопровождающие употребление данного блюда: подаём сметану к столу, натираем чесноком чёрный хлеб, что, в свою очередь, тоже является частью культуры и отражает кулинарную традицию России.

Из опыта проведения кулинарных мастер-классов в рамках работы Международной летней школы «О России по-русски» можно отметить, что англичанам не понравилась гречневая каша, винегрет, сметана, чёрный хлеб, солёные огурцы. Поэтому мы в последствии отказались от использования данных продуктов. Большой популярностью пользуются кулинарные мастер-классы по приготовлению блинов, пельменей, борща и щей.

Для студентов приготовление блюд русской кухни – всегда самое интересное и запоминающееся занятие, где они также могут проявить свои творческие способности.

Последним этапом кулинарного мастер-класса является подготовка каждым студентом монолога о его участии в процессе приготовления блюд русской кухни.

Домашним заданием обычно является написание рецепта своего национального блюда и описание процесса его приготовления. Таким образом происходит знакомство с речевым жанром кулинарного рецепта.

Обычно на таких кулинарных мастер-классах с погружением в языковую и культурную среду узнаешь о культуре, быте и традициях страны гораздо больше, чем может рассказать любой гид. И запоминаешь тут же, потому что все буквально пробуешь «на зубок».

Такие интерактивные уроки повышают интерес студентов к русскому языку и русской культуре. Ведь постичь язык можно только через культуру изучаемого языка.

А.В. Таирова, А.А. Качалова
Владимир, Владимирский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К РУССКОМУ ФОЛЬКЛОРУ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ЯПОНСКИМ УЧАЩИМСЯ В РАМКАХ РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ «ЗНАКОМИМСЯ С РОССИЕЙ» (из практики работы в ВлГУ)

В рамках соглашения о сотрудничестве между Владимирским государственным университетом и Университетом Хоккай Гакуэн (г. Саппоро, Япония) на кафедре русского языка как иностранного ВлГУ работает международная летняя школа «Знакомимся с Россией». Первые японские студенты из Саппоро приехали в университет в 1993 году. С этого времени мы раз в два года принимаем 10-15 человек из Хоккай Гакуэн университета.

Опыт работы преподавателей, постоянно преподающих в рамках работы международной летней школы, помог понять, что для основного контингента иностранных учащихся, прибывающих продолжить своё языковое образование в условиях погружения в языковую среду, обучение служит достижению нескольких целей: с одной стороны, совершенствованию собственных языковых знаний, умений и навыков, полученных у себя на родине (ведь практически все приезжают с некоторой, пусть и элементарной, базой), и с другой стороны – повышению социокультурной и лингвокультурологической компетенции, более глубокому знакомству с существующей картиной мира носителей русского языка.

Всё это позволило более чётко определить цели и задачи обучения, скорректировать планы и найти эффективные методы преподавания русского языка как иностранного японским слушателям международной летней школы в условиях языковой среды. Соответственно учтено, что занятия должны способствовать быстрой адаптации учащихся к новым обстоятельствам, их ориентации в современной российской социокультурной действительности, овладению основными стереотипами русского речевого поведения, т.е. лингвокультурологической составляющей обучения.

Обучение студентов-иностранцев в рамках работы международной летней школы «Знакомимся с Россией» целенаправленно и предполагает органичное единство языкового и культурного аспектов, т.к. знание культуры народа носителя языка является не менее важным условием овладения этим языком, чем знание грамматических правил.

Одним из аспектов программы является лингвокультурологический аспект. На уроках мы знакомим студентов с русским фольклором: русскими народными песнями, скороговорками, пословицами и поговорками. Учащиеся постигают язык через различные культурные пласты.

Лексические единицы, семантика которых включает национально-культурный компонент, являются специфическим языковым материалом, служащим основным объектом лингвокультурологической работы на занятиях по русскому языку. Таким способом русский преподаватель формирует у учащихся отношение к русскому языку, русским людям и к России в целом, ведь без знания культуры страны, частью которой является фольклор, невозможно усвоить дух языка, охватить его духовное богатство.

Национально-культурный пласт лексики русского фольклора, работу с коммуникативно-ценным языковым материалом необходимо использовать в самом начальном периоде обучения для введения студентов в дух русской культуры. Такими образом происходит позитивная установка к стране изучаемого языка, что является фактическим условием успеха при овладении данным языком.

Особое внимание мы уделяем изучению русских народных песен. Ведь именно песенный материал играет важную роль при формировании культурологической компетенции у иностранных учащихся.

Русская песня – живой и глубокий источник культурных знаний благодаря тому, что в песне отражаются основные понятия русского языкового сознания, моральные ценности и представления разных эпох и разных слоёв общества. Также песня в непринуждённой форме позволяет запоминать новую лексику и формировать слухопроизносительные навыки. Песня позволяет намного интенсивнее и качественнее освоить русское произношение с его особенной редукцией гласных, озвончением, оглушением, твердостью и мягкостью согласных, артикуляционно тяжелыми сочетаниями звуков, что особенно актуально при работе со студентами из Японии.

Используя мелодическую основу песни, мы облегчаем студентам задачу постановки правильного звукоизвлечения и артикуляции. Работая над текстом песни, мы уделяем большое внимание не только фонетике, но и лексике и грамматике. В процессе работы над песней затрагиваются все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо. Ведь на уроке мы читаем песенный текст, слушаем песню, обсуждаем её содержание, её сюжет, чувства, которые она вызвала у слушателей, потом студенты коротко записывают, о чем эта песня.

Самыми любимыми песнями японских студентов являются «Миленький ты мой», «Подмосковные вечера», «Каникулы

любви», «Катюша». Каждая из них несёт в себе определённую смысловую нагрузку и используется для достижения определённой цели. Песня «Миленький ты мой» представляет собой русский фольклор, проста в понимании, содержит прямую и косвенную речь, что даёт возможность её инсценировать и спеть от лица представителей сильной и слабой половины человечества. Это является творческим элементом уроков, вызывает интерес и очень живой эмоциональный отклик среди представителей, пожалуй, самой неэмоциональной нации в мире. «Катюша» несёт в себе огромный патриотический заряд и вызывает огромное уважение среди японцев, а песня «Подмосковные вечера» всегда становится символом окончания работы нашей международной летней школы «Знакомимся с Россией».

Также большое внимание на уроках мы уделяем работе с русскими народными сказками. Ведь именно сказка представляет собой поистине бесценный материал в культурологическом плане. Ведь это кладезь крылатых выражений и моделей бытовых ситуаций, происхождение которых иностранцу обычно неизвестно. Мы на своих уроках инсценируем сказку «Репка», «Три медведя», знакомим учащихся с героями современного мультфильма «Маша и медведь», что, в свою очередь, наряду с песнями находит живой отклик у японских студентов.

Работа со сказкой строится нами с учётом следующих аспектов речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение (устный пересказ), письмо (изложение) и наконец обсуждение содержания сказки (дискуссия).

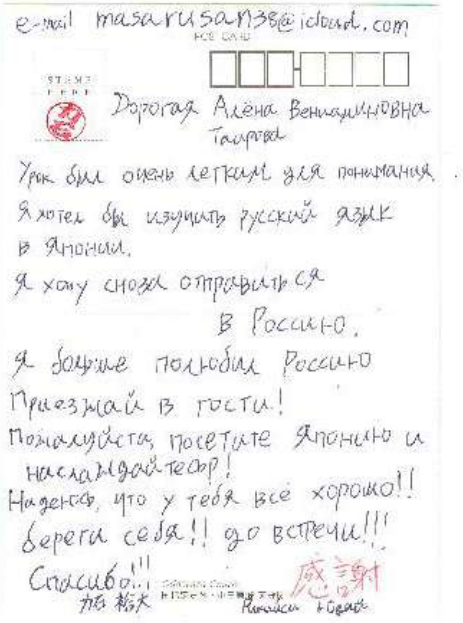
Русская сказка тесно связана с другим фольклорным жанром – пословицей, представляющим большую познавательную ценность для изучающих язык и культуру другого народа.

Пословицы и поговорки на уроке РКИ позволяют учащимся сделать свою речь, с одной стороны, эмоционально яркой, с другой – стандартной и естественной, то есть близкой к речи носителей, что и является, в конечном счете, основной задачей изучения любого языка.

Работа с пословицами и поговорками на уроке является важным обучающим, развивающим и мотивационным фактором. Используя пословицы и поговорки, мы не только увеличиваем словарный запас учеников, помогаем усвоить некоторые грамматические конструкции, решаем различные проблемно-коммуникативные задачи, но и расширяем их общий кругозор, приобщаем к культуре, обеспечиваем интерес к обучению. При отборе пословиц и поговорок нами учитываются следующие параметры: частотность, употребимость в современном языке; грамматическая валентность (способность к трансформации в предложениях); стилистическая валентность (способность встраиваться в высказывания разных стилей и жанров, универсальность контекстов употребления, их повсеместная встречаемость и узнаваемость); образность и эмоциональность, уровень владения языком учащихся. Например, мы работаем со следующими пословицами: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Век живи – век учись», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» и т.п. На заключительном уроке мы предлагаем учащимся самим составить изученные пословицы по картинкам, представляющим собой некий ребус.

Также на уроках русского языка мы используем скороговорки, которые позволяют работать над фонетическими трудностями данного контингента учащихся: неразличение звука «р» и «л» («Шли бобры во сыры боры», «Расскажите про покупки, про какие про покупки, про покупки, про покупки, про покупочки свои»), неразличение звука «и» и «ы» («Не жалела мама мыла, мама Милу мылом мыла…»), неразличение звука «с» и «ш» («Шла Саша по шоссе…») и др.

Итогом наших занятий становятся различного рода инсценировки песен и сказок, в которых у студентов появляется возможность продемонстрировать свои знания, умения и показать свои таланты, выступить в качестве актеров. Такие миниспектакли становятся замечательным способом мотивации к изучению языка. Традиционный праздник на русском языке мы используем и в качестве одной из форм контроля. Используя игровые, конкурсные задания и тексты стараемся показать динамику уровня владения определёнными языковыми знаниями, речевыми навыками и умениями.


e-mail masarusan38@icloud.com

Дорогая Алёна Вениаминовна Тагирова

Урок был очень легким для понимания.
Я хотел бы изучить русский язык в Японии.
Я хочу снова отправиться в Россию.
Я больше полюбил Россию
Приезжай в гости!
Пожалуйста, посетите Японию и наслаждайтесь!
Надеюсь, что у тебя всё хорошо!!
Береги себя!! до встречи!!!
Спасибо!!! 感謝

Не стоит забывать, что одним из итогов работы нашей международной летней школы «Знакомимся с Россией» является улучшение отношения к России в целом, что немаловажно в современном мире. Доказательством этого служат слова благодарности, которые студенты произносят в адрес преподавателей и вуза на прощальном вечере, а также письма, из текста ко-

торых мы понимаем, что смогли вложить в души студентов частичку русской души, привить любовь к русской культуре и русскому языку, помогли им понять и полюбить русских людей и Россию в целом.

Хоанг Тхи Ханг
Ханой, Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете

УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫЕ ИМЕНА В РУССКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Как известно, имя имеет большое значение для каждого из нас, так как оно сопровождает нас всю нашу жизнь. В древности имя имело только назывную функцию. То есть люди использовали имя, чтобы называть друг друга. Но в наше время имя имеет более значимую роль. Оно считается средством выражения личности и несет в себе важный смысл, которым родители хотят наделить своего ребёнка. В каждой культуре, в каждом языке имя имеет свои особенности. И все это касается не только полного, но и уменьшительно-ласкательного имени человека. Можно сказать, что ласкательные имена имеют не менее важное значение, чем полные. В данной работе мы рассмотрим особенности уменьшительно-ласкательных имен в русском и вьетнамском языках, а также выясним их сходство и различие. Эти знания помогают вьетнамским студентам факультета русского языка и русской культуры Института иностранных языков при Ханойском государственном университете и студентам, изучающим русский язык на начальном этапе, в общем лучше понять различия в использовании ласкательных имен в русском и вьетнамском языках. И это помогает им избежать неловких ситуаций в общении.

От русского имени можно образовать очень много производных форм: краткие, уменьшительно-ласкательные, грубовато-фамильярные. Краткие формы (*Алёша, Лена*) стилистически нейтральны, употребляются при общении между друзьями, родственниками, по отношению к младшему по возрасту, используются в сочетании с терминами родства: *тётя Лена, дедушка Саша.* Уменьшительно-ласкательное имя – это неофициальный, образованный при помощи словообразовательных средств (суффиксов *-очк-, -ечк-, -оньк-, -еньк-, -ушк-, -юшк-, -юш-, -яш-, -уш-, -ул-, -ун-, -ус-, -ик*) вариант личного имени: *Леночка, Ленуся, Алешенька, Ванечка, Юрик* и др. Чаще всего уменьшительно-ласкательное личное имя используется в неформальной или дружеской обстановке в общении между достаточно знакомыми людьми как ласковое обращение (в том числе к детям). Грубовато-фамильярные варианты имён (*Натаха* (от *Наталья*), *Петруха* (от *Пётр*), *Леха* (от *Алексей*), *Маруха* (от *Мария*), *Настюха* (от *Анаастасия*)…и под.)

носят сниженный характер. Формы имени, образованные при помощи суффикса *-к* (*Алёшка, Юрка, Светка, Ленка*), используются чаще всего среди детей и молодёжи и несут оттенок непринуждённости общения.

В отличие от полных, официальных имён уменьшительно-ласкательные и грубовато-фамильярные формы имени эмоционально окрашены и не обладают стилистической нейтральностью. Они позволяют говорящим выразить свое собственное отношение к другому человеку. Так, использование уменьшительно-ласкательной формы имени означает, что говорящий испытывает теплые чувства по отношению к тому, о ком он говорит и к тому, чьё имя называется.

Следует отметить, что в русском языке уменьшительно-ласкательные имена чаще всего образуются от кратких форм личного имени: *Екатерина – Катя – Катюша, Елена – Лена – Леночка, Александр – Саша – Сашенька, Дмитрий – Дима – Димочка*.

Кроме того, одно и то же полное имя может иметь разные уменьшительно-ласкательные формы. Выбор формы ласкательных имен зависит от полноты чувства, испытываемого говорящим по отношению к именуемому.

Таблица 1.

Примеры уменьшительно-ласкательных имен в русском языке

Полное имя	Краткое имя	Уменьшительно-ласкательные формы
Михаил		Михаилушка
	Миша	Мишенька, Мишутка, Мишаня, Мишуля, Мишуня
	Миха	Михася
	Миня	Миняша, Минюша
Анастасия	Настя	Настенька, Настюша, Настёна, Настёнушка
	Ася	Асенька
	Стася	Стасенька
Дмитрий	Дима	Димочка, Димуля, Димушка
	Митя	Митенька
Александр / Александра	Саша	Сашенька, Сашуня, Сашуля
		Сашок (*муж.*), Сашочек (*муж.*)
	Саня	Санечка, Санёк (*муж.*)
	Шура	Шурочка, Шурик (*муж.*)

Именно эта особенность имен в русском языке часто затрудняет иностранцев, особенно вьетнамцев. Вьетнамские студенты, начинающие изучать русский язык, часто путаются в различии русских полных, кратких и уменьшительно-ласкательных имен. Они думают, что *Михаил* и *Миша*; *Ольга* и *Оля*; *Елена* и *Лена*; *Владимир* и *Вова*… – это разные люди. И эта ошибка встречается не только у первокурсников факультета русского языка и русской культуры Института иностранных языков при Ханойском го-

сударственном университете. Многие наши студенты второго – третьего курсов иногда совершают эту ошибку. Именно это недоразумение приводит к такой неловкой ситуации, когда наши студенты обращаются к русскому преподавателю, используя краткое или уменьшительно-ласкательное имя вместо полного имени и отчества.

Тем более в русском языке некоторые краткие и образованные от них уменьшительно-ласкательные имена четко не привязаны к полным, официальным. То есть одно и то же краткое имя может относиться к нескольким полным. Например, кратким именем *Аля* могут называть *Алевтину*, *Александру*, *Алину*, *Алису*, *Альбину*. Кроме того, имя, которое раньше относилось к одному полному, позже может начать относиться к другому, например, приблизительно до середины XIX века *Олей* и *Оленькой* называли *Александру* (в Польше называют и сейчас). *Асей* в современном русском языке называют *Анастасию*, в то время как героиня повести И. С. Тургенева – *Анна*. (https://ru.wikipedia.org/wiki/%D)

Следует отметить, что во вьетнамском языке ласкательные имена совсем отличаются от уменьшительно-ласкательных имен в русском языке. В современном Вьетнаме родители часто дают детям ласкательные домашние имена (или прозвища), которые используют в семейной, дружеской обстановке, даже в детских садах. Если в России ласкательные имена сопровождают человека всю жизнь, то во Вьетнаме ласкательные имена имеют временный характер, так как такими именами называют только детей. Когда дети вырастут, родители и родственники почти не называют их домашними именами. В нашей стране не принято называть взрослых ласкательными (домашними) именами, это вызывает смех.

Надо указать, что в отличии от уменьшительно-ласкательных имен в русском языке, ласкательные имена вьетнамцев не образуются от личных имен, они не имеют никакой связи с личными именами, а часто связаны с называнием животных, насекомых, фруктов, продуктов или с какой-нибудь особенной чертой внешности ребенка. Обычно такие слова очень короткие, они состоят из одного слога (иногда из двух слогов), и звучат очень нежно, мило. Детям могут давать ласкательные имена, не имеющие никакого значения, но мило звучащие. В данной таблице представлены самые распространенные ласкательные имена детей во Вьетнаме:

Таблица 2.

Самые популярные ласкательные имена во Вьетнаме

Общее значение	Примеры
Фрукты, овощи, растение	Клубника, капуста, яблоко, кокос, гриб, авокадо, манго, апельсин, ананас, арбуз, груша, капуста, кукуруза, морковь, тыква, редька, помидор, сельдерей, хлопок, горох, лимон, дыня…

Продукты	Мороженое, масло, конфета, яйцо, молоко, каша, рисовой пирожок, карамель, рис, хлеб, …
Животные, насекомые	Пескарь, еж, белка, медвежонок, утка, цыпленок, гусь, котенок, щенок, муравей, сверчок, заяц, креветка, ракушка, медуза, пчела, слон, бегемот, краб, рыба, дельфин, акула, кит …
Особенные черты внешности ребенка	xoăn (кудрявый), mũm (пухлый), bông (белый), còi (худой)…
Не имеющие значения	Tũn, Bin, Min, Su, Bi, Bo, Susu, Chíp, Tèo, Zu, Bốp, Đốp, Suri, Xu xu, Tí, chu chu, chi chi, …

Во вьетнамском языке ласкательные имена также выражают теплые отношения говорящего к человеку. Родители могут давать своим детям любое ласкательное имя. Не существует никаких четких правил, но во Вьетнаме некоторые ласкательные имена характерны только для мальчиков, такие как *медведь, слон, бегемот, лев* и др., потому что эти животные очень большие и сильные. Давая своим детям такие ласкательные имена, родители хотят, чтобы их дети были такими же сильными, здоровыми как эти животные. Другие ласкательные имена, наоборот, характерны только для девочек, например, *пчела, цыпленок, еж, заяц, пескарь,* потому что эти животные маленькие.

Надо отметить, что, выбирая ласкательные имена для своих детей, вьетнамцы избегают названий таких насекомых, как *муха, комар, таракан, клоп* и под., так как они вызывают чувство отвращения. Кроме того, называниями таких животных, как л*иса, черепаха, лошадь, бык, обезьяна, буйвол* и т.д., так же не называют детей. В нашей культуре все упомянутые выше животные обладают какой-то нехорошей чертой характера или символизируют что-то плохое. Например, во Вьетнаме лиса символизирует лицемерие, коварство, вероломство, хитрость, а черепаха – медленность, в то время лошадь и бык – это животные, которые имеют нелегкую жизнь, им надо много работать. Поэтому вьетнамцы не называют своих детей лошадью или быком, они боятся, что их дети будут жить такой же тяжелой, нелегкой жизнью, как эти животные. Конечно, эти животные имеют и хорошие качества, например: черепаха мудрая и живет очень долго. Но отрицательные качества этих животных оттесняют их положительные.

Если в русском языке почти от всех собственных имен можно образовать ласкательные имена, то не у всех вьетнамских детей есть ласкательные имена. Во многих семьях родители называют детей только по собственным именам. Это значит, что во Вьетнаме ласкательные имена являются необязательными.

В русском языке довольно часто встречаются такие ласкательные имена, как *солнышко, зайчик (зайка), котенок, любовь моя*…, не являющиеся антропонимами, т.е. не имеющие отношения к собственным именам людей, но их намного меньше, чем во вьетнамском языке. Кроме того, в русском языке ласкательные имена такого типа носят временный характер и зависят от внешних обстоятельств и настроения говорящего. А во Вьетнаме ласкательные имена закрепляются за детьми, то есть они являются постоянными. У ребенка только одно ласкательное имя.

Как можно увидеть, уменьшительно-ласкательные формы личного имени в русском языке и ласкательные имена (прозвища) во вьетнамском языке имеют много существенных различий. Знание и понимание этих различий помогут вьетнамским студентам избежать ошибок в использовании ласкательных имен в русском языке и не попасть в неловкую ситуацию.

Литература

1. Кочева О.Н. Большой словарь имён. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Петровский Н.А. Словарь русских личных имён. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1980. –384 с.
4. Суперанская А.В. Словарь русских личных имён. – М. : Эксмо, 2003. – 544 с.
5. Угрюмов А.А. Русские имена. – 2-е изд. – Вологда: Северо-Западное книжное издательство, 1970. – 112 с.
6. https://baogiadinhso.com/cach-dat-ten-goi-o-nha-cho-be/
7. https://dongyphuchungduong.vn/goc-tu-van-1/1000-xu-huong-dat-ten-o-nha-cho-be-de-nuoi-y-nghia-de-thuong-nhat-2018.html
8. https://studfiles.net/preview/8119714/
9. http://masterrussian.net/f
10. https://www.infoniac.ru/news/

О.А. Швецова, И.О. Алексеевская

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ИДИОЛЕКТЕ В.В. ПУТИНА

Россия - Сфинкс.
А. Блок

В.В. Путин, безусловно, на сегодняшний день является одним из самых ярких, известных и влиятельных мировых политиков. Иностранные

студенты, приезжающие в Россию, на вопрос «Что вы знаете о России?» обычно отвечают, что Россия – большая страна и что Россия – это Путин. Представление же о российском президенте у иностранцев складывается на основании анализа выступлений и различных комментариев, опубликованных в СМИ, а образу российского лидера уделяется достаточно большое внимание не только в российских, но и в зарубежных средствах массовой информации.

Западные средства массовой информации изначально видели в В.В. Путине бывшего агента спецслужб. Были те, кто называл политика русским царём, который намерен создать вторую Российскую Империю. Многие политики и журналисты, дающие отрицательную оценку деятельности В.В. Путина, утверждают, что президент РФ придерживается политической линии И.В. Сталина. Так, один из ведущих сотрудников Гуверовского института Арнольд Бейхман пишет: «Владимир Путин не жалеет ни времени, ни сил, чтобы восстановить на почётном месте в российском пантеоне Иосифа Сталина – диктатора… Несколько месяцев назад потуги г-на Путина в духе «опереточного сталинизма» еще можно было воспринимать иронически. Однако он движется в направлении, которое можно охарактеризовать как «сталинизм всерьез»» [1, 130].

Представители американских СМИ с самого начала были настроены видеть образ «плохого», деспотичного российского политика. Любым его действиям приписывался негативный характер. Например, издательство «Bloomberg» считает, что агрессивные методы президента РФ по укреплению глобального влияния России привели к резкому росту напряжённости в отношениях с Западом. С точки зрения Стивена Роузфилда, Россия не идёт вперед. Такая позиция объясняется нестабильностью мировой политической конъюнктуры, активно ведущейся информационной войной, а также действием старых стереотипов. Американские журналисты не раз обвиняли политика в двуличности. По мнению американских СМИ, В.В. Путин, общаясь с народом, например, на прямых линиях, часто «надевает маски». Газета «The Washington Post» рассказывает, как «Путин демонстрирует, что чувствует боль народа и подает себя единственным человеком, который сможет эту боль вылечить». На самом деле, по мнению американских журналистов, российский президент переживает за свой рейтинг [https://eadaily.com/ru/].

Однако американская журналистка Мегин Келли после интервью, данном российским президентом 1 марта 2018 года в Кремле и 2 марта в Калининграде, отметила, что В. В. Путин - более сложный человек, чем его образ, который сложился у представителей США. «Я думаю, ему нравится, когда он сталкивается с вызовом. Он очень умный человек. Не было вопросов, на которые он не знал бы ответа, и не было тем, в которых он разбирался бы хуже меня» [www.1tv.ru].

В ряде европейских печатных изданий В. В. Путин также представлен деспотичным, жестким правителем с имперскими манерами. Однако немецкие СМИ более лояльны, чем американские, к личности президента РФ. По мнению М. В. Ареевой, «немцы воспринимают Россию персонифицировано – через призму личности нашего президента» [https://eduherald.ru/]. Большая часть немецких граждан убеждена, что В.В. Путин является сильнейшим лидером и примером для руководителей других стран.

Стоить сказать, что французские средства массовой информации положительно отзываются о главе РФ. Так, журналист Фабьен Намиас после интервью с В. В. Путиным отмечал откровенность, умение политика держать удар и способность парировать. В газете «Liberation» французский публицист Николя Бонналь говорит о силе российского политика и чрезмерной уверенности в себе. «Глава государства – патриот, который мыслит исторически, стратегически, как преемник царей и СССР». По словам журналиста, «на данный момент Путин является единственным главой государства, который мыслит как Де Голль, – и именно в этом его упрекают» [https://moiarussia.ru/].

Китайские СМИ также считают российского лидера выдающимся политиком. Господин Шэн Шилян (вице-президент информационного агентства «Синьхуа» в Москве, старший корреспондент) признаётся, что на него глубокое впечатление произвела фраза В.В. Путина на пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» в 2015 году: *Еще 50 лет назад улицы Ленинграда научили меня одному правилу: если драка неизбежна, бить надо первым* [Пленарная сессия международного дискуссионного клуба «Валдай», 22.10.2015]. Корреспондент агентства «Синьхуа» даёт такую оценку президенту РФ: «Путин обладает харизмой, и у него несколько особенностей. Среди всех российских и советских лидеров нового времени ни один не говорил по-русски правильно. Ленин всю жизнь картавил, он входил в одну десятую населения мира с таким же дефектом речи. Сталин был грузином, поэтому у него был ярко выраженный кавказский акцент. Хрущев, Брежнев и Горбачев родились на юге страны, поэтому говорили с южным говором. И только Путин говорит по-русски правильно. Он не только четко произносит все слова, но и весьма красноречив. Я видел его десять раз, слышал, как он говорит. Кроме того, задаваемые вопросы были сложными, но он отвечал на них прямо с места, не зная заранее, каким будет вопрос. Путин никогда не переводит разговор на другую тему и быстро отвечает по сути вопроса. Кроме того, его ответы очень лаконичны» [https://inosmi.ru/].

Большинство средств массовой информации КНР считает, что президент РФ производит впечатление надёжного человека, «благодаря которому Россия попрощалась с бедностью и нестабильностью 90-х, а российский народ вновь обрел уверенность в себе» [https://aif.ru/]. Интересным,

на наш взгляд, также является следующий факт: на сайте микроблогов Weibo (китайский аналог "Твиттера") у В.В. Путина даже есть фан-клуб, куда входят более сорока пяти тысяч человек, а целью Weibo является «укрепление китайско-российской дружбы».

Несмотря на противоречивые оценки в СМИ деятельности российского президента, его личность по-прежнему остаётся до конца так и неразгаданной (в полном соответствии с общеизвестными строками Ф. Тютчева «Умом Россию не понять»). Понять нельзя, но хотя бы приблизиться к пониманию, думаем, можно.

На вопрос «Каким вы представляете себе Путина?» иностранные студенты обычно отвечают, что он сильный политик. Можно попытаться аргументировать этот ответ, проанализировав вместе с ними особенности идиолекта политика, в частности использование в речи тех или иных лексических средств.

В.В. Путин – грамотный политик, высказывания которого во многих случаях весомы и лаконичны. Однако бывают ситуации, когда президенту РФ свойственна резкая манера общения, использование жёстких разговорных форм, значение и стилистика которых нуждается в обязательном лингвистическом комментировании. Самая первая жёсткая фраза была произнесена им еще в начале его деятельности: *Российские самолёты наносят и будут наносить удары в Чечне исключительно по базам террористов, и это будет продолжаться, где бы террористы ни находились…Мы будем преследовать террористов везде. В аэропорту — в аэропорту. Значит, вы уж меня извините, в туалете поймаем, мы* ***в сортире их замочим*** (в значении «истреблять безжалостно везде»), *в конце концов. Всё, вопрос закрыт окончательно* [Пресс-конференция в Астане, 24.09.1999].

В речи политика можно отметить также использование следующих резких экспрессивных форм речи и разговорных слов: *Вы* ***замучаетесь пыль глотать*** (в значении «ничего не получится, напрасно стараться»), *бегая по судам и размораживая свои средства* [Съезд Торгово-промышленной палаты, 19.06.2002]; ***Мы будем сопли жевать здесь годами?*** (в значении «пребывать в нерешительном состоянии, медлить с ответом или реакцией на внешнее воздействие») *Мы уже сколько говорим на эту тему – с 99-го года? Почти ничего не происходит, только одни разговоры. Все это* ***шуруют*** (в значении «перемешивать, ворошить что-либо») *туда, не переставая, в огромных количествах. И ничего не сделано для того, чтобы стимулировать переработку на территории России. Я обращал внимание правительства на этот вопрос уже несколько раз, и все только разговоры* [Совещание с членами Правительства РФ, 27.03.2006]; *Вы что хотите?* ***Чтобы я землю ел из горшка*** (в значении «клясться») ***и клялся на крови*** (в значении «дать нерушимую клятву»)? *Это глупо просто* [Пресс-конференция В.В.Путина,14.02.2008]; *Вы представляете, что если бы у нас хоть что-нибудь такое было? С* ***потрохами бы сожрали*** (в зна-

чении «извести кого-либо попрёками, измучить бранью») *уже давно!* [Пресс-конференция В.В. Путина, 20.12.2012]; *Цены не должны* ***браться с потолка*** (в значении «придумать что-либо наугад, не опираясь на надёжные источники»); [Послание президента РФ, 12.12.2013]; *Нам нужно понять масштаб проблемы, нельзя* ***отмахиваться*** (в значении «относиться с пренебрежением, без внимания к кому-либо»); [Послание президента РФ, 12.12.2013];*Это своего рода аморальный интернационал, в который входят и* ***распоясавшиеся*** (в значении «стать распущенным, недисциплинированным»), ***обнаглевшие*** (в значении «стать бесстыдным, дерзким») *выходцы из некоторых южных регионов России, и* ***продажные*** (в значении «тот, кого можно подкупить, за деньги готовый на бесчестные поступки») *сотрудники правоохранительных органов, которые* ***«крышуют»*** (в значении «прикрывать чью-либо деятельность») *этническую мафию, и так называемые «русские националисты», разного рода сепаратисты, готовые любую бытовую трагедию сделать поводом для вандализма и кровавой бузы* [Послание президента РФ, 12.12.2013];*За годы «самостийности», независимости, власть, что называется, их* ***«достала»***, ***«опостылела»*** (в значении «сильно надоесть») *просто* [Обращение президента РФ В.В. Путина, 18.03.2014]; *Нет, не естественно, это полная* ***чушь*** (в значении «нечто бессмысленное, глупое»), *потому что система противоракетной обороны нацелена на борьбу с баллистическими ракетами, которыми никакие террористы не обладают* [Интервью Мегин Келли, 2018].

В.В. Путин активно участвует в международной деятельности. Хотя часто возникает множество политических и, как следствие, экономических конфликтов с другими странами, президент продолжает принимать участие в диалоге культур, лаконично и грамотно излагает свою позицию и общается с оппонентами по поводу сложившихся обстоятельств, тем самым не усиливая конфликт, а, наоборот, оказывая стабилизирующее влияние на политическую ситуацию в мире.

Наиболее частотны в речи президент РФ следующие ключевые слова:

– авторитет: *Россия на основе широкого консенсуса готова к этой работе по дальнейшему развитию ООН со всеми партнёрами, но считаем попытки* ***расшатать авторитет*** *и легитимность ООН крайне опасными. Это может привести к обрушению всей архитектуры международных отношений. Тогда у нас действительно не останется никаких правил, кроме права сильного* [Выступление В.В. Путина на 70-й Генеральной Ассамблее ООН в Нью – Йорке, 28. 09. 2015];

–- легитимность: *Кстати говоря, уважаемые коллеги, в этом же ряду и вопрос о так называемой* ***легитимности*** *государственной власти. Нельзя играть и манипулировать словами. В международном праве, в международных делах каждый термин должен быть понятен, прозрачен, должен иметь единообразное понимание и единообразно понимаемые критерии* [Выступление В.В. Путина на 70-й Генеральной Ассамблее ООН в Нью-Йорке, 28.09.2015];

– единомыслие: *При основании ООН и не предполагалось, что здесь будет царить* ***единомыслие.*** *Суть организации, собственно, и заключается в поиске и выработке компромиссов, а её сила – в учёте разных мнений и точек зрения* [Выступление В.В. Путина на 70-й Генеральной Ассамблее ООН в Нью-Йорке, 28.09.2015];

– правовые, моральные нормы и правила: *Главное, чтобы такая* ***конкуренция*** *строилась в рамках определённых политических, правовых, моральных норм и правил* [Заседание международного дискуссионного клуба «Валдай», 22.10.2015];

– справедливость: *Принципы* ***справедливости****, уважения, доверия универсальны* [Послание президента РФ Федеральному собранию, 1.12.2016]; *Любая* ***несправедливость*** *и неправда воспринимаются очень остро* [Послание президента Федеральному собранию, 1.12.2016]; *Это* ***борьба за свободу, правду и справедливость*** [Послание Президента РФ Федеральному собранию, 3.12.15];

– права и свободы: *Конституция соединила два базовых приоритета – высочайший* ***статус прав, свобод*** *граждан и сильное государство* [Послание президента РФ Федеральному собранию, 13.12.2013];

– равенство: *Полагаю, что объединение судов направит судебную практику в единое русло, а значит, будет укреплять гарантии реализации важнейшего конституционного принципа –* ***равенство*** *всех перед законом* [Послание президента РФ Федеральному собранию, 13.12.2013].

Часто признание существования проблемы в речи В.В. Путина выражается оценочными прилагательными:

– «важный» в сочетании с существительным «тема»: *Отдельная* ***тема*** *совершенно и еще более* ***важная*** *для государства* [Прямая линия с В.В. Путиным, 24.12.2001];

– «большой» в сочетании с существительным «проблема»: *Вообще, это* ***большая*** *государственная* ***проблема*** *– энергетическое снабжение такого края, как Приморье, вообще всего Дальнего Востока* [Прямая линия с В. В. Путиным, 24.12.2001].

Президент завоевывает любовь граждан России умением грамотно и к месту использовать в своей речи остроты, крылатые слова, пословицы: *Но здесь, как у нас в народе говорят, нет худа без добра****,*** *наши так называемые партнеры ввели санкции, о которых я сказал, мы – ответные меры* [Послание президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию, 1.12.2016]; *У нас, знаете, как говорят в народе? У нас говорят так: «Кому суждено быть повешенным, тот не утонет»* [Документальный фильм Оливера Стоуна, 2017]; *«Мартышка к старости слаба глазами стала». Извините* (на пресс-конференции В. В. Путин по ошибке на плакате прочитал «Путин, бай-бай» вместо «Путин бабай» (по–татарски: дедушка

Путин) [Пресс-конференция с В.В. Путиным, 14.12.17]; *Как не порадеть родному человечку* [Пресс-конференция, 19.12.2013]. А собственные высказывания президента РФ разбирают на цитаты: *Россия может подняться с колен и как следует огреть* [1999]; *Если мозги утекают, значит, они есть* [На встрече с победителями Всероссийского конкурса сочинений. 5.06.2003]; *От мертвого осла им уши, а не Пыталовский район* [Газета «Московский комсомолец» №1650 от 27.05.2005]; *Я вам скажу прямо и, может быть, грубовато: из желудка все достану и раздам бедным* [Заседание по вопросам электроэнергетики, 18.06.2008].

В.В. Путин из тех политиков, которые позволяют себе отшучиваться, иронизировать, общаясь с народом: (Ответ на вопрос: когда Россия увидит первую леди страны) *Вы знаете что, мне сначала свою бывшую жену, Людмилу Александровну замуж надо выдать, а потом уже я о себе подумаю* [Прямая линия, 17.04.14]; (Ответ на вопрос пенсионерки: последует ли за Крымом Аляска?) *Фаина Ивановна, дорогая, зачем Вам Аляска? У нас северная страна, 70% нашей территории сегодня относится к районам Севера и Крайнего Севера. Аляска- это разве Южное полушарие? Тоже холодно там. Давайте не будем горячиться, ладно?* [Прямая линия, 17.04.14]; Как вы думаете, спас бы вас Обама, если бы вы тонули? *Мне бы очень хотелось, чтобы со мной этого не случилось* [Прямая линия, 17.04.14]; (Ответ на жалобу автолюбителя): *А зачем вам машина-то, я не понимаю? Если нет дороги, зачем машина, где вы ездите? Это провокация какая-то прямо* [Прямая линия, 17.04.14]; (Ответ на вопрос девочки: В прошлом году Вы сказали, что спасли бы тонущего Обаму. Если бы сейчас тонули Порошенко и Эрдоган, кого бы Вы спасли первым?) *Варя, ты ставишь меня в трудное положение. Даже не знаю, что сказать. Пожалуй, так: если кто- то решил утонуть, спасти его уже невозможно. Но мы, конечно, готовы протянуть руку помощи и руку дружбы любому нашему партнёру, если он сам этого хочет* [Прямая линия с В.В. Путиным, 14.04.2016].

На юбилее КВН В.В. Путин позволил себе пошутить так: *Она прошла долгий путь, эта игра, интересный. Начиналась, многие знают, а многие не знают, начиналась с телевизионной версии в пятидесятых годах еще. «ВВВ» называлась она. «Вечер весёлых вопросов» называлась. Вот всё течёт, всё меняется, появились другие популярные аббревиатуры, я имею в виду КВН* [В. В. Путин на юбилее КВН, «55 лет КВН»]; *Были ограничения идеологического порядка. Например, многим тогда показалось, что появление на сцене игроков КВН с бородой – это намёк на Карла Маркса. Это не шутка. А сейчас половина здесь с бородой, но более того, они позволяют себе и шуточки еще такие. И где? В Кремле! На бывших больших начальников, на уходящих, приходящих, ну и на действующих. Вот это вы о ком сказали: женился, развёлся, счастлив? Это что такое? Что это?* [В. В. Путин на юбилее КВН, «55 лет КВН»].

На церемонии вручения премии Русского географического общества на ответ одного мальчика *(«Границы России заканчиваются через Берингов пролив с США»)* В.В. Путин остановил его и добавил: *Граница России нигде не заканчивается* [Церемония вручения премии Русского географического общества, 24.11.2016].

Таким образом, мы видим, что В.В. Путин – интересный оратор, грамотно выстраивающий свои высказывания, благодаря которым он располагает к себе народ и заслуживает поддержку сограждан и уважение представителей других стран.

Литература

1. Аргументы и факты. Сильный и неуступчивый. Как оценили китайцы визит Путина в страну [Электронный ресурс]. – URL: https://aif.ru/politics/world/silnyy_i_neustupchivyy_kak_ocenili_kitaycy_vizit_putina_v_stranu

2. Ареева М.В. Владимир Путин глазами иностранных журналистов (по материалам немецких СМИ)/ М.В. Ареева / Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 6 [Электронный ресурс]. – https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13425

3. Звезда американского ТВ Мегин Келли о том, каково это — разговаривать с Владимиром Путиным [Электронный ресурс]. – https://www.1tv.ru/news/2018-05-20/345769-zvezda_amerikanskogo_tv_megin_kelli_o_tom_kakovo_eto_razgovarivat_s_vladimirom_putinym

4. Кирюхина А.А. Образ Владимира Путина в Западных СМИ / А.А. Кирюхина // Актуальные проблемы современных международных отношений. – 2013. – № 2. – С. 129 – 134.

5. Почему Путин еще у власти? [Электронный ресурс]. – https://inosmi.ru/politic/20180529/242329143.html

6. Французская газета о Путине [Электронный ресурс]. – https://moiarussia.ru/putin-nevynosim-on-slishkom-silen-frantsuzskaya-gazeta-o-putine/

7. EADaily [Электронный ресурс]. – https://eadaily.com/ru/news/2019/06/21/skazka-pro-reyting-kak-zapadnye-smi-otreagirovali-na-pryamuyu-liniyu-putina

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеевская Инна Олеговна	магистрантка 2-го курса филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Арзамасцева Наталья Юрьевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Бабейко Екатерина Николаевна	преподаватель кафедры русского языка Военной академии Войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации им. Маршала СССР А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Бердникова Ольга Анатольевна	доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Берёзкина Анна Сергеевна	курсант 2-го курса юридического факультета Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Богданова Светлана Андреевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Ботин Владимир Алексеевич	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
Буркова Светлана Сергеевна	кандидат филологических наук, доцент, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия)
Бурченкова Александра Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Валеева Надежда Ивановна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования

	«Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар, Россия)
Ванюшина Наталья Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Вафа Сайед Надер	преподаватель кафедры русского языка и литературы филологического факультета Педагогического университета им. профессора Шахида Раббани (г. Кабул, Афганистан)
Витлинская Людмила Григорьевна	старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Власкина Елена Дмитриевна	ассистент кафедры русского языка гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (г. Москва, Россия)
Власова Надежда Александровна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Волчкова Татьяна Михайловна	преподаватель кафедры лингвистики стоматологического факультета Смоленского государственного медицинского университета (г. Смоленск, Россия)
Ву Тхи Тьин	кандидат филологических наук, доцент факультета русского языка и русской культуры Института иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам)
Галушко Елена Федоровна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики историко-филологического факультета Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
Галюк Алина Андреевна	студентка кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия) *Научный руководитель:* д. ф. н., профессор ***Е.Н. Зиновьева***
Гладкова Наталья Николаевна	старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной

	обороны Вооруженных Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Голубничая Алина Владимировна	старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Гусева Елена Юрьевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка гуманитарного факультета Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина (г. Москва, Россия)
Дворкина Екатерина Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка гуманитарного факультета Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина (г. Москва, Россия)
Думан Ирина Вячеславовна	преподаватель кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Дунькович Жанна Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи факультета по подготовке ИВС Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Ивченко Евгения Владимировна	преподаватель кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород, Россия)
Исмаилова Холисахон Эшматовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (г. Москва, Россия)
Калмыкова Валерия Александровна	ассистент кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород, Россия)
Карагодин Александр Александрович	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул, Россия)

Карагодина Инна Андреевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул, Россия)
Качалова Анжелика Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Владимирского государственного университета (г. Владимир, Россия)
Клубничкина Дарья Александровна	ассистент кафедры русского языка гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (г. Москва, Россия)
Козакова Александра Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и сравнительного языкознания Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Козельская Наталья Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Копров Виктор Юрьевич	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Во-ронеж, Россия)
Костерина Элина Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Кочкина Анна Владимировна	аспирант кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия) *Научный руководитель:* д. ф. н., профессор ***Т.А. Тернова***
Куйдина Елена Петровна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Куркина Алла Сергеевна	старший преподаватель кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Лаврова Ольга Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
Ланге Нина Витальевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики Смоленского государственного медицинского университета (г. Смоленск, Россия)
Лебедева Александра Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Литвинова Ирина Александровна	кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и сравнительного языкознания Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Лу Дунсюе	стажер кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Лу Юэ	магистрант Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Макарова Ольга Васильевна	кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Малюгина Анна Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Милуд Мохамед Рашид	доктор филологических наук, доцент кафедры турецкого и русского языков факультета арабской филологии и восточных языков Университета Алжир 2 им. Абу Эль касем Саад Аллах (г. Алжир, Алжир)

Михайлова Наталья Дмитриевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Монгуэ Эрман	старший сержант полиции, слушатель 1-го курса Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Морозова Галина Викторовна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
Назарова Ирина Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Некоз Олеся Александровна	старший преподаватель русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Овчинникова Майя Викторовна	кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Орехова Екатерина Евгеньевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Пархоменко Светлана Сергеевна	курсант 1 курса юридического факультета Воронежского института МВД России (г. Воронеж, Россия)
Петрянина Анна Николаевна	преподаватель кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород, Россия)
Пляскова Елена Аркадьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Погорелова Мария Валериевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Полякова Юлия Давидовна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка гуманитарного факультета Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина (г. Москва, Россия)
Рагулина Элина Сергеевна	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Розина Марина Серафимовна	старший преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Романова Галина Викторовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода культурно-просветительского факультета Воронежского государственного технического университета (г. Воронеж, Россия)
Рукавишникова Светлана Михайловна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи факультета по подготовке ИВС Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Рыбачева Лариса Васильевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Савина Светлана Леонидовна	старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Свешникова Ольга Андреевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Селедцова Валентина Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)

Сенченкова Евгения Валентиновна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Смоленского государственного медицинского университета (г. Смоленск, Россия)
Серова Людмила Константинона	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Соловьева Марина Валерьевна	старший преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Стрельникова Наталия Даниловна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (г. Санкт-Петербург, Россия)
Таирова Алена Вениаминовна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Владимирского государственного университета (г. Владимир, Россия)
Тарасова Инна Сергеевна	магистрантка 2 курса по направлению «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного» Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия) *Научный руководитель:* к. ф. н., доцент ***Е.В. Макеева***
Ткачева Раиса Андреевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Третьякова Евгения Валерьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного Иркутского государственного медицинского университета (г. Иркутск, Россия)
Троцюк Светлана Николаевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и предвузовской подготовки Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Усачева Оксана Ивановна	аспирантка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Филатова Вера Борисовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Финагина Юлия Валерьевна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
Форопонова Анна Алексеевна	кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Хантурова Ирина Евгеньевна	старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Российского университета транспорта РОАТ (МИИТ) (г. Москва, Россия)
Хао Пэнхуэй	магистрант Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Хоанг Тхи Ханг	преподаватель факультета русского языка и русской культуры института Иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам)
Хрипункова Оксана Васильевна	старший преподаватель кафедры русского языка и литературы гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Хуонг Тхи Тху Чанг	кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка и русской литературы Института иностранных языков при ХГУ (г. Ханой, Вьетнам)
Черкашина Елена Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Национального исследовательского московского государственного строительного университета (г. Москва, Россия)
Черникова Екатерина Леонидовна	ассистент кафедры русского языка как иностранного Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Шванченко Екатерина Ивановна	доцент, преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)

Швецова Ольга Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Шершнёва Ирина Львовна	старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (ЛЭТИ) им. В.И. Ульянова (г. Санкт-Петербург, Россия)
Юсупова Светлана Николаевна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Московского государственного строительного университета (г. Москва, Россия)
Яровая Татьяна Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия); преподаватель Университета Санья (г. Санья, КНР)

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Сборник материалов
VI Международной научно-методической конференции

(24–25 января 2020 г.)

Дизайн обложки *М. В. Погореловой*

Издание публикуется в авторской редакции
и авторском наборе

Подписано в печать 26.12.2019. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 21,86. Тираж 130 экз. Заказ 4

ООО Издательско-полиграфический центр «Научная книга»
394018, г. Воронеж, ул. Никитинская, 38, оф. 308
Тел.: +7 (473) 200-81-02, 200-81-04
http://www.n-kniga.ru E-mail: zakaz@n-kniga.ru

Отпечатано в типографии ООО ИПЦ «Научная книга»
394026, г. Воронеж, Московский пр-т, 11/5
Тел.: +7 (473) 220-57-15, 296-90-83
http://www.n-kniga.ru E-mail: typ@n-kniga.ru