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

**Институт филологии**

**Кафедра методики преподавания русского языка**

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АККУЛЬТУРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

## Сборник материалов международной научно-практической конференции

*К юбилею со дня рождения профессора Г. Г. Городиловой*

г. Москва, 18–19 февраля 2022 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

МПГУ
Москва • 2022

Галина Георгиевна Городилова (1922–2013)

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.31862/9785426311527
ББК 81.411.2-99я431+74.268.19=411.2,9я431
А437

**Рецензенты:**

**Еремеева Ангелина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ)

**Авдеева Ирина Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры русского языка Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)

А437 **Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного**. К юбилею со дня рождения профессора Г. Г. Городиловой : сборник материалов международной научно-практической конференции, г. Москва, 18–19 февраля 2022 г. / сост. А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко; отв. ред. А. Д. Дейкина [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2022. – 685 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1152-7

В данном сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного», посвященной столетию со дня рождения профессора кафедры методики преподавания русского языка МПГУ Г. Г. Городиловой (1922–2013). Сборник содержит материалы, раскрывающие значимость научной деятельности профессора Г. Г. Городиловой, а также статьи учёных и молодых исследователей, посвященные заявленной теме.

Сборник может представлять интерес для студентов-бакалавров, магистров, аспирантов педагогических вузов, учителей-словесников и преподавателей учебных заведений профессионального образования.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Оргкомитет благодарит Д. Д. Директорову и И. Е. Калачеву за помощь в подготовке сборника.

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

**ISBN 978-5-4263-1152-7**
**DOI: 10.31862/9785426311527**

© Коллектив авторов, 2022.
© МПГУ, 2022.

## СОДЕРЖАНИЕ

**ПРЕДИСЛОВИЕ** ..... 11

**РАЗДЕЛ 1.**
**СТАТЬИ К ЮБИЛЕЮ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ**

*Дейкина А.Д.* Жизнь русского языка в методической концепции Г.Г. Городиловой ..... 17

*Ходякова Л.А.* Галина Георгиевна Городилова: пример служения педагогическому труду ..... 26

*Иргашева Т.Г.* Сподвижничество профессора Г.Г. Городиловой в подготовке научных кадров в области методики преподавания русского языка в Средней Азии ..... 28

*Янченко В.Д.* Популяризация научного творчества профессора Г.Г. Городиловой в современном обучении русскому языку как иностранному ..... 34

**РАЗДЕЛ 2.**
**СТАТЬИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ**

*Хамраева Е.А.* Ресурсы современной лингводидактики: методическая школа Г.Г. Городиловой ..... 40

*Марков В.Т.* Учет родного языка учащихся как принцип обучения в современной методике преподавания русского языка как иностранного .... 44

*Гасанова Патимат Магомед-Алиевна, Буйских Т.М.* Усвоение видовременной системы глагола как условие формирования языковой компетенции у детей, изучающих государственный язык Российской Федерации ..... 52

**РАЗДЕЛ 3.**
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АКУЛЬТУРАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Голубь А.Р., Будник Е.А. Этническое сознание, культура, коммуникация в аспекте национально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному ..... 62

*Хашимова Д.У., Ниязова Н.Ж.* О лингвистическом исследовании лакун в условиях взаимодействия русского языка с другими языками ..... 74

*Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О.* Профессиональная и культурная индентификация иностранного студента как условие его аккультуризации .. 84

*Мирзаева Т.Е., Шульгина Н.П.* Роль межкультурного диалога в формировании личности студента-иностранца ..... 94

*Амелина И.О., Ковалёва Т.В., Шульгина Н.П.* Формирование региональной идентичности иностранных обучающихся в контексте аккультурации в преподавании русского языка как иностранного (этап довузовской подготовки) ..... 104

*Юсупов Э.К.* Проблема обучения студентов неязыкового вуза сельскохозяйственной терминологии и ее решение ..... 112

*Родыгина С.О.* Преподавание русского языка как иностранного в Сирии в период с 2014 по 2022 гг. ..... 118

## СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

*Лепкова А.С.* Межкультурная и лингвокультурологическая компетенции: соотношение объёма понятий ..... 122

*Черепанова С.А.* Репрезентация категории количества в русском языке ..... 131

*Альрхаль Рита Мадхад.* Проблема обогащения лексики в процессе языковых контактов русского и арабского языков в лингвометодическом освещении 140

*Ни Цзюнься.* Развитие иноязычных слов в русском и китайском языках..... 145

*Су Цинси.* «Зоны риска» в обучении китайских студентов языку специальности на занятиях по рки (на материале спортивной терминологии)..... 151

## РАЗДЕЛ 4.
## КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Левушкина О.Н.* Реализация диалога культур в процессе развития речевой деятельности школьников Сирии при обучении русскому языку ..... 158

*Соколова Г.Е.* Когнитивно-эстетические условия изучения художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному ..... 170

*Михайлова И.П., Шевченко Д.Д.* Художественный текст как явление социокультурной значимости и его использование на занятиях РКИ..... 177

*Медведева Н.В.* Аккультурация бакалавров-билингвов коми-пермяков в процессе лингвометодической подготовки к профессии учителя русского языка ..... 186

*Макарова В.Ю.* Лексико-семантический анализ художественного текста как основа понимания национальной культуры ..... 195

*Шетэля В.М.* Комментарии к слову *иллюзия* в стихотворной строке поэтессы марии никитиной как материал обучения на занятиях по русскому языку как иностранному ..... 199

*Антипина Е.С., Сапожникова О.В., Кукубу Авимаель Жафе.* Контрастивный подход в практике работы с иностранными студентами-филологами (на примере семантического поля количественности) ..... 203

## СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

*Калачева И.Е.* Реализация диалога культур при обучении русскому языку в поликультурном образовательном пространстве ..... 219

*Ли Яньпин.* Приёмы работы с текстами-миниатюрами исторического содержания в процессе обучения говорению китайских студентов ..... 228

*Сечина Е.М.* Изучение имён прилагательных с эмотивно-оценочным значением на уроках русского языка как иностранного (на материале ранних произведений Ф.М. Достоевского) ..... 235

*Черкес Н.И.* Использование материалов авторского электронного учебно-методического комплекса «Муза в солдатской шинели» при изучении русской поэзии периода Великой отечественной войны для формирования лингвистической компетенции обучающихся..... 244

*Яо Цянь.* Использование фразеологизмов на занятиях по русскому языку как иностранному ..... 253

## РАЗДЕЛ 5.
## ГАРМОНИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Попова В.И.* Антропоцентрический подход к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации ..... 258

*Романова Н.Н., Летягова Т.В., Ткаченко О.Н.* Приёмы развития речи средствами русского языка как иностранного (на примере короткометражного фильма) ..... 266

*Иосифова В.Е.* Ролевые игры как необходимый метод формирования коммуникативной компетенции иностранцев ..... 270

*Ковалёва В.А., Мирзаназарова А.М., Ерахтина Т.А., Семёнова Т.Ю., Исмаилов Р.Р., Эля Амант.* Телемост как путь эффективного

межнационального и мультикультурного общения в международном детском центре «Артек» между странами в ситуации пандемии ..... 278

*Конева Н.Н.* Профессиональная подготовка преподавателя русского языка как иностранного в системе педагогического взаимодействия ..... 292

*Боровикова М.В.* Преподавание русского языка как иностранного в больших группах зарубежных студентов Юго-Восточной Азии (из опыта работы в Мьянме) ..... 298

*Колесова Н.Н.* Совершенствование культуры профессиональной русской речи иностранных обучающихся медицинского вуза ..... 305

*Мартыненко Ю.Б.* Игровые упражнения при изучении антропонимов на занятиях по русскому языку как иностранному ..... 313

## СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

*Ахмадеева А.В.* Современные технологии работы с текстом в контексте преподавания русского языка как иностранного в глобальном образовательном пространстве ..... 319

*Гладышева Г.В.* Грамматический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе: на примере изучения глаголов движения ..... 323

*Залович Ана*. Трудности усвоения грамматического строя русского языка хорватскими обучающимися ..... 327

*Икконен П.Б.* Об опыте преподавания русского языка как иностранного без использования языка-посредника студентам элементарного уровня ..... 336

*Мирзаназарова А.М.* Механизмы формирования навыков домашнего чтения на русском языке в узбекских семьях ..... 342

*Сенькина Н.Л.* Тезаурусно-целевой подход к формированию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных военных специалистов ..... 348

*Языков И.И.* Роль речевых упражнений при обучении говорению иностранных студентов на основе трансформации исходного текста ..... 357

## РАЗДЕЛ 6.
## РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Скрябина О.А.* О мнемонических приёмах обучения русскому языку в условиях цифровой глобализации ..... 365

*Багичева Н.В., Чонмурунова Н.Ж.* Особая роль интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка ..... 373

*Ерещенко М.В.* Цифровая трансформация программ по русскому языку для иностранных магистрантов ..... 378

*Злобина С.А.* Использование онлайн-сервисов в обучении иностранных учащихся русскому языку (уровень А1)..... 388

*Краснокутская Н.В.* Онлайн-экскурсия как способ создания искусственной языковой среды в условиях дистанционного обучения..... 397

*Мартынова М.А., Асонова Г.А.* Достоинства онлайн-технологии при общении с носителями языка (на примере курсового обучения монгольских школьников) ..... 404

## СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

*Ван Вэньцзяо, Ли Ци.* Сетевые средства при обучении китайских студентов-русистов на фоне пандемии..... 415

*Директорова Д.Д.* Применение цифровых инструментов для обеспечения системности знаний по рки ..... 420

*Лю Юньсь.* Применение интернет-ресурсов в обучении русскому языку китайских студентов ..... 428

*Фролкова С.С.* Проблема влияния цифровой глобализации на развитие языкового мышления учащихся на уроках русского языка и пути её решения ..... 436

## РАЗДЕЛ 7.
## РУССКИЙ ЯЗЫК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЬЕТНАМА

*Нгуен Тхи Тху Дат, Матвеева М.В., Нго Тхи Тхуй Хыонг.* Преподавание русского языка как иностранного в Социалистической республике Вьетнам: история и современность..... 442

*Устинов А.Ю.* Использование сопоставительного страноведческого материала для обеспечения аккультурации в процессе изучения рки..... 452

*Ву Тхе Кхой.* Совместный опыт совершенствования программы включённого обучения ..... 461

*Ву Нгок Винь.* Методические основы разработки системы упражнений для обучения письменному переводу вьетнамских студентов-филологов ..... 466

*Тьу Фыонг Ань.* О чем говорят орфографические ошибки ..... 478

*Тьу Фыонг Ань, Та Тхи Тхань Там.* К вопросу о выборе учебного материала для обучения русскому языку студентов-экономистов ..... 485

*Матвеева М.В., Дьякова Т.А., Нгуен Тхи Тху Дат.* Летние лингвокультурологические школы для вьетнамских учащихся как эффективное средство популяризации русского языка (из опыта работы в онлайн-формате) ..... 490

*Фам Куанг Минь.* Обучение лексике русского языка военных курсантов во Вьетнаме ..... 500

*Фам Май Фыонг.* Проектная деятельность факультета русского языка Ханойского университета ..... 509

*Нгуен Тхи Ким Ань.* Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному в условиях пандемии коронавируса в вузах Вьетнама .... 515

*Хоанг Тхи Хонг Хоа.* Современные вьетнамские русскоязычные СМИ: состояние, проблемы и перспективы ..... 522

## СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

*Буй Тхи Ван.* Обучение русскому языку в период пандемии КОВИД-19 ..... 526

*Ву Тхи Нгок Хоа.* Фонетические игры на занятиях рки как средство совершенствования произношения студентов ..... 533

*Ву Тхи Тхань Тхао.* Использование фонетических и лексических средств в русских рекламных слоганах ..... 542

*Динь Тхи Хонг Тхам, Нгуен Тхи Хе.* Сходство и различие морфологических систем русского и вьетнамского языков ..... 552

*Доан Тхук Ань.* Обучение использованию вопросительных предложений во вьетнамской аудитории: коммуникативный аспект ..... 557

*Конг Нгок Хуен Зуен, Нгуен Тхи Оань.* Применение образовательных интернет-платформ в обучении русскому языку как иностранному учащихся неязыкового профиля на подготовительном курсе в Военно-технической академии ..... 571

*Ле Тхань Хоа, Лыу Тху Чанг.* Особенности обучения диалогической и монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному . 578

*Ле Тхи То Хоа, Ву Тхи Доан Чанг.* Разработка системы упражнений по обучению диалогической речи студентов на этапе предвузовской подготовки ..... 585

*Нго Суан Биен.* Преподавание и изучение русского языка в условиях глобальной эпидемии ..... 595

*Нгуен Тхань Шон.* Основные способы перевода русских пословиц на вьетнамский язык и обучение их переводу на занятиях РКИ ..... 602

*Нгуен Тхи Ле*. Лингвострановедение и его роль в обучении русскому языку как иностранному ..... 613

*Нгуен Тхи Ньи Нгует*. Приёмы внедрения обучающего приложения busuu в преподавание и изучение русского языка на элементарном уровне ..... 620

*Нгуен Тхи Тхао*. Соответствие между восклицательными предложениями в русском и вьетнамском языках ..... 628

*Нгуен Хоай Тху*. Фразеологические единицы русского языка и их перевод.. 636

*Нгуен Хонг Диеп*, *Нгуен Хоай Тху*. Русские фамилии с позиции носителя вьетнамского языка ..... 642

*Фам Куйнь Хыонг*. Онлайн обучение русскому языку в период пандемии: состояние и опыт применения современных интерактивных платформ ... 649

*Хоанг Тхи Ханг*. Слово «один» как лексическое средство выражения категории неопределенности в русском языке ..... 656

*Чан Тхи Тхань Чук*, *Нгуен Ле Ань Фыонг*, *Нгуен Ха Тхань Нган*. Онлайн-тестирование по русскому языку в условиях COVID-19 ..... 663

*Чу Тхань Тхуи*. Методы и приёмы развития умений письма на русском языке (элементарный уровень) ..... 672

*Чыонг Тхи Фыонг Тхань*. Отражение автобиографизма через собственные имена в повести А. Платонова «Сокровенный человек» ..... 678

# ПРЕДИСЛОВИЕ

18–19 февраля 2022 г. состоялась Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного», организованная кафедрой методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета совместно с Ханойским филиалом Института русского языка им. А.С. Пушкина и Ханойским университетом (Вьетнам). Конференция была инициирована кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ в память о докторе педагогических наук профессоре Галине Георгиевне Городиловой (1922–2013 гг.), которая более двух десятилетий работала на кафедре, сформировала большую научно-методическую школу (более 150 кандидатов и докторов педагогических наук).

В конференции участвовали ученые-методисты из России, Белоруссии, Вьетнама, Германии, Испании, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Польши, Сирии, США, Узбекистана, Хорватии.

Данный сборник содержит материалы выступлений участников конференции. Материалы, посвященные личности и научному наследию профессора Галины Георгиевны Городиловой, включены в первые два раздела. Масштаб личности и значимость научной деятельности Галины Георгиевны Городиловой осмыслен в статьях юбилейного раздела «Статьи к юбилею Г.Г. Городиловой»: в работах доктора педагогических наук, профессора кафедры методики преподавания русского языка Института филологии, Почетного профессора МПГУ Алевтины Дмитриевны Дейкиной; доктора педагогических наук профессора кафедры методики преподавания русского языка МПГУ Лии Александровны Ходяковой; доктора педагогических наук, профессора Хакасского государственного университета им. н.Ф. Катанова Тамары Гулямовны Иргашевой; доктора педагогических наук, заведующего кафедры методики преподавания русского языка МПГУ Владислава Дмитриевича Янченко.

Базовые положения методической концепции Г.Г. Городиловой в современном их осмыслении представлены в разделе «Статьи представителей научной школы Г.Г. Городиловой» в работах представителей её научной школы: доктора педагогических наук, заведующего кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма МПГУ Е.А. Хамраевой; доктора педагогических наук, профессора Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В.Т. Маркова; доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника НИЦ национальных проблем образования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской

Федерации П.М. Гасановой и кандидата филологических наук, доцента Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова Т.М. Буйских.

Решению современных проблем аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного посвящены статьи как остепенённых ученых, так и молодых исследователей. Данные материалы включены в пять разделов сборника:

1. Теоретико-методологические проблемы аккультурации в межкультурной коммуникации.
2. Культурно-антропологические аспекты межъязыковой коммуникации.
3. Гармонизация подходов и методов обучения РКИ в глобальном образовательном пространстве.
4. Русский язык в условиях цифровой глобализации.
5. Русский язык в социокультурном пространстве Вьетнама.

Первый раздел **«Теоретико-методологические проблемы аккультурации в межкультурной коммуникации»** включает в себя статьи, посвященные проблемам национально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному (А.С. Мамонтов, д. филол. н., проф., В.В. Богуславская, д. филол. н., проф., А.Г. Ратникова, к. пед. н., А.Р. Голубь, к. филол. н., Е.А. Будник к. пед. н., ГИРЯ им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия; И.О. Амелина, к. пед. н., доцент, Т.В. Ковалева, к. ист. н., доцент, Н.П. Шульгина, к. пед. н., доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия); профессиональной и культурной идентификации иностранного студента как условию его аккультурации (А,Н. Бренчугина-Романова, к. пед. н., доц., Л.О. Денисова, к. пед. н., доц. МПГУ, г. Москва, Россия; Э.К. Юсупов, ст. преп. ТИИИиМСХ, г. Ташкент, Узбекистан); осмыслению роли межкультурного диалога в формировании личности студента-иностранца (Т.Г. Мирзаева, директор центра тестирования иностранных граждан, Н.П. Шульгина, к. пед. н., доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия; Д.У. Хашимова, д. пед. н., профессор ТГЮУ, Н.Ж. Ниязова, к. пед. н., доцент ТГЮУ, г. Ташкент, Узбекистан); проблемам преподавания русского языка в Сирии (С.О. Родыгина, преподаватель ДГУ, член комиссии по разработке учебных программ, Министерство просвещения САР, г. Дамаск, Сирия).

Также в раздел включены работы молодых исследователей: А.С. Лепковой (аспирант РУДН, г. Москва, Россия), Су Цинси (аспирант МПГУ, г. Москва, Россия), С.А. Черепановой (Технический институт Ёджу, г. Ташкент, Узбекистан), Р.М. Альрхаль (Дамасский университет, г. Дамаск, Сирия), Ни Цзюнься (аспирант, ст. преп., КГУ им. к. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия), Су Цинси (аспирант МПГУ, г. Москва, Россия).

Статьи второго раздела **«Культурно-антропологические аспекты межъязыковой коммуникации»** посвящены реализации диалога культур

в процессе развития речевой деятельности обучающихся РКИ (О.Н. Левушкина, д. пед. н., проф. МПГУ, г. Москва, Россия); осмыслению возможностей работы с художественными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному (Г.Е. Соколова, к. пед. н., доц. МПГУ, г. Москва, Россия; И.П. Михайлова, к. филол. н., науч. сотр. Курского областного литературного музея, Д.Д. Денисова, студентка КГУ, г. Курск, Россия; В.Ю. Макарова, к. пед. н., доцент МПГУ, г. Москва, Россия; В.М. Шетэля, к. филол. н., доцент МПГУ, г. Москва, Россия); способам аккультурации бакалавров-билингвов в процессе лингвометодической подготовки к профессии учителя русского языка (Н.В. Медведева, к. филол. н., доцент ПГГПУ, г. Пермь, Россия), реализации контрастивного подхода в практике работы с иностранными студентами-филологами (Е.С. Антипна, к. филол. н., БГУ, г. Иркутск, Россия; О.В. Сапожникова, к. пед. н., доцент ИвГУ, г. Иваново, Россия; А.Ж. Кукубу, аспирант ИвГУ, г. Иваново, Россия).

Также в раздел включены работы молодых исследователей: И.Е. Калачевой (аспирант МПГУ, г. Москва, Россия, ст. преп. ГГТУ, г. Орехово-Зуево, Россия), Ли Яньпин (аспирант МПГУ, г. Москва, Россия, преподаватель-лектор, Вэйнаньский педагогический университет, г. Вэйнань, Китай), Е.М. Сечиной (магистр, старший преподаватель Технического института Ёджу, г. Ташкент, Узбекистан), Н.И. Черкес (учитель-методист школы № 1 г. Скиделя, г. Скидель, Республика Беларусь), Яо Цянь (аспирант КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия).

В третий раздел **«Гармонизация подходов и методов обучения русскому языку как иностранному в глобальном образовательном пространстве»** вошли статьи, посвященные реализации антропоцентрического подхода к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации (В.И. Попова, д. пед. н., профессор, ОГПУ, г. Оренбург, Россия); приемам соврешенствования речевых умений иностранных студентов средствами русского языка как иностранного (Н.Н. Романова, д. пед. н., профессор РГУТиС, г. Москва, Россия; Т.В. Летягова к. пед. н., доцент РХТУ им. Д.И. Менделеева, г. Москва, Россия; О.Н. Ткаченко, преподаватель Луганского учебно-воспитательное объединение «Академия детства», г. Луганск, ЛНР; Н.Н. Колесова, к. пед. н., доцент, Ивановская государственная медицинская академия, г. Иваново, Россия); игровым приемам формирования коммуникативной компетенции иностранцев (Иосифова В.Е. д. филол. н., профессор КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия, Шаньдунский профессионально-технический университет иностранных языков, г. Жичжао, КНР; Ю.Б. Мартыненко, к. филол. н., доцент, МПГУ, г. Москва, Россия); телемосту как пути эффективного межнационального и мультикультурного общения обучающихся (В.А. Ковалёва, магистр РГЭУ, учитель иностранных

языков СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек», пгт. Гурзуф, Республика Крым, Россия; А.М. Мирзаназарова, преподаватель НГУ, г. Наманган, Республика Узбекистан; Т.А. Ерахтина, д. пед. н., профессор, директор Российского образовательного центра CENTRO DE EDUCACION RUSIA, Alicante, Испания; Т.Ю. Семёнова, президент Ассоциации «Мир, Глобус, Торревьеха», г. Торревьеха, Испания; Р.Р. Исмаилов Ринат Рашитович, руководитель молодёжной студии «Тишина Закулисья» областного русского драматического театра им. н. Погодина, г. Петропавловск, Республика Казахстан; Э. Амант, магистр Колумбийского университета в Нью-Йорке, исполнительный директор международной некоммерческой организации «Артек Глобал», г. Вашингтон, США). Осмысливаются особенности профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного (Н.Н. Конева, к. пед. н., доцент МПГУ, г. Москва, Россия); преподавания русского языка как иностранного в Юго-Восточной Азии (в Мьянме) (М.В. Боровикова, к. филол. н., Российская академия музыки им. Гнесиных, г. Москва, Россия).

Также в раздел включены работы молодых исследователей: А.В. Ахмадеевой (зам. директора АНО СОШ «Академическая гимназия», г. Москва, Россия), Г.В. Гладышевой (преподаватель Общевойсковой академии, г. Москва, Россия), А. Залович (преподаватель-исследователь, г. Загреб, Хорватия), П.Б. Икконен (ассистент РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия), А.М. Мирзаназаровой (преподаватель НГУ, г. Наманган, Узбекистан), Н.Л. Сенькиной (преподаватель Общевойсковой академии, г. Москва, Россия), И.И. Языкова (ассистент МПГУ, г. Москва, Россия).

В четвертый раздел **«Русский язык в условиях цифровой глобализации»** вошли статьи, посвященные осмыслению роли интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка (Н.В. Багичева, кандидат филологических наук, доцент УрГПУ, г. Екатеринбург, Россия, Н.Ж. Чонмурунова, к. филол. н., ст. преп. Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика; С.А. Злобина, к. пед. н., доцент СФУ, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия; М.А. Мартынова, к. пед. н., доцент РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия, Г.А. Асонова, аспирант МПГУ, г. Москва, Россия); цифровой трансформации программ по русскому языку для иностранных магистрантов (М.В. Ерещенко, к. филол. н., доц. Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону, Россия); использованию в условиях цифровой глобализации мнемонических приемов обучения русскому языку (О.А. Скрябина, д. пед. н., доц. РГУ им. С.А. Есенина, г. Рязань, Россия) и онлайн-экскурсий (Н.В. Краснокутская, к. пед. н., доцент МГТУ «СТАНКИН», г. Москва, Россия).

Также в раздел включены статьи молодых исследователей: Ван Вэньцзяо (преподаватель-лектор Вэйнаньского педагогического университета, г. Вэйнань, Китай, аспирант МПГУ), Ли Ци (ассистент Вэйнаньского педагогического университета, г. Вэйнань, Китай), Д.Д. Директоровой (аспирант МПГУ, г. Москва, Россия), Лю Юньсь (аспирант РУДН, г. Москва, Россия), С.С. Фролковой (аспирант, ассистент МПГУ, г. Москва, Россия).

В пятый раздел **«Русский язык в социокультурном пространстве Вьетнама»** вошли статьи, посвященные как историческому аспекту преподавания русского языка как иностранного в Социалистической республике Вьетнам (Нгуен Тхи Тху Дат, к. филол. н., директор Ханойского филиала Института русского языка имени А.С. Пушкина, г. Ханой, Вьетнам; М.В. Матвеева, к. филол. н., методист Ханойского филиала Института русского языка имени А.С. Пушкина, доцент ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия; Нго Тхи Тхуй Хыонг, специалист Ханойского филиала ИРЯ им. А.С. Пушкина, г. Ханой, Вьетнам), так и проблемам современной методики обучения русскому языку во Вьетнаме: проблемам обучения лексике русского языка военных курсантов (Фам Куанг Минь, ст. преп. Академии Военных наук, г. Ханой, Вьетнам); методическим основам разработки системы упражнений для обучения письменному переводу (Ву Нгок Винь, к. пед. н., доцент Ханойского университета, г. Ханой, Вьетнам); методическому осмыслению работы с орфографическими ошибками обучающихся русскому языку как иностранному (Тьу Фыонг Ань, зав. каф. русского языка, к. филол. н., Институт Внешней торговли, г. Ханой, Вьетнам); описанию проектной деятельности факультета русского языка Ханойского университета (Фам Май Фыонг, к. филол. н., Ханойский университет, г. Ханой, Вьетнам); использованию информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному в вузах Вьетнама (Нгуен Тхи Ким Ань, к. пед. н., Университет внешней торговли, г. Ханой, Вьетнам). Ученые осмысливают особенности отбора (Тьу Фыонг Ань, зав. каф. русского языка, к. филол. н., Институт Внешней торговли, г. Ханой, Вьетнам; Та Тхи Тхань Там, преподаватель Института Внешней торговли, г. Ханой, Вьетнам) и использования определенного материала для обеспечения аккультурации в процессе изучения РКИ (А.Ю. Устинов, д. пед. н., проф. МПГУ, г. Москва, Россия); совместный опыт совершенствования программы включенного обучения (Ву Тхе Кхой, заслуженный учитель СРВ, г. Ханой, Вьетнам); работу летних лингвокультурологических школ для вьетнамских учащихся как эффективное средство популяризации русского языка (М.В. Матвеева, к. филол. н., доцент ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия; Т.А. Дьякова, к. пед. н., доцент ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия; Нгуен Тхи Тху Дат, к. филол. н., директор Ханойского филиала ИРЯ им. А.С. Пушкина, г. Ханой, Вьетнам); состояние, проблемы и перспективы

современных вьетнамских русскоязычных СМИ (Хоанг Тхи Хонг Хоа, к. ист. н., доцент, МГЛУ, г. Москва, Россия).

В данный раздел вошли статьи молодых исследователей: Буй Тхи Ван (учитель русского языка спецшколы им. Чан Чу, г. Хайфон, Вьетнам), Ву Тхи Нгок Хоа (преподаватель Академии народной полиции, г. Ханой, Вьетнам), Ву Тхи Тхань Тхао, офицер Военно-технической академии, г. Ханой, Вьетнам), Динь Тхи Хонг Тхам (учитель русского языка спецшколы Нгуен Чай, г. Хайзыонг, Вьетнам) Нгуен Тхи Хе (учитель русского языка спецшколы Нгуен Чай, г. Хайзыонг, Вьетнам), Доан Тхук Ань (преподаватель Академии военных наук, г. Ханой, Вьетнам), Конг Нгок Хуен Зуен (преподаватель Вьетнамского государственного технического университета им. Ле Куй Дона, г. Ханой, Вьетнам), Нгуен Тхи Оань (преподаватель Вьетнамского государственного технического университета им. Ле Куй Дона, г. Ханой, Вьетнам), Ле Тхань Хоа (преподаватель спецшкоыа Тхайнгуен, г. Тхайнгуен, Вьетнам), Лыу Тху Чанг (преподаватель Тхайнгуенского университета, г. Тхайнгуен, Вьетнам), Ле Тхи То Хоа (преподаватель Государственного технического университета им. Ле Куи Дона, г. Ханой, Вьетнам), Ву Тхи Доан Чанг (преподаватель Государственного технического университета им. Ле Куи Дона, г. Ханой, Вьетна), Нго Суан Биен (магистр Хюэского университета, г. Хюэ, Вьетнам), Нгуен Тхань Шон (преподаватель Хюэского университета, г. Хюэ, Вьетнам), Нгуен Тхи Ле (офицер Военно-технической академии, г. Ханой, Вьетнам), Нгуен Тхи Ньи Нгует (преподаватель Тхайнгуенского университета, г. Тхайнгуен, Вьетнам), Нгуен Тхи Тхао (преподаватель Тхайнгуенского университета, г. Тхайнгуен, Вьетнам), Нгуен Хоай Тху (преподаватель Технического института им. Ле Куй Дона, г. Ханой, Вьетнам), Нгуен Хонг Диеп (преподаватель Технического института им. Ле Куй Дона, г. Ханой, Вьетнам), Фам Куйнь Хыонг (магистр Института внешней торговли, г. Ханой, Вьетнам), Хоанг Тхи Ханг (преподаватель Ханойского государственного университета, г. Ханой, Вьетнам), Чан Тхи Тхань Чук (преподаватель Вьетнамского национального университета, г. Хошимин, Вьетнам), Нгуен Ле Ань Фыонг (преподаватель Вьетнамского национального университета, г. Хошимин, Вьетнам), Нгуен Ха Тхань Нган (преподаватель Вьетнамского национального университета, г. Хошимин, Вьетнам), Чу Тхань Тхуи (магистр Тхайнгуенского университа, г. Тхайнгуен, Вьетнам), Чыонг Тхи Фыонг Тхань (преподаватель Ханойского университета, г. Ханой, Вьетнам).

Конференция, посвященная юбилею Галины Георгиевны Городиловой, внесла серьезный научный вклад в развитие методики преподавания русского языка как иностранного в школе и вузе.

Оргкомитет конференции

# РАЗДЕЛ 1.
# СТАТЬИ К ЮБИЛЕЮ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ

## ЖИЗНЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ

***Дейкина Алевтина Дмитриевна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: adeykina@list.ru*

***Аннотация.*** В данной работе проведена параллель между понятиями жизнь языка и жизнь учёного, жизненность его лингвометодических трудов. Раскрыт профессиональный путь учёного, показано значение научных трудов, проанализировано несколько научных работ.

***Ключевые слова:*** жизненность, проблематика, национальная школа, совершенствование методических подходов, новизна идей.

## THE LIFE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE METHODOLOGICAL CONCEPT OF G.G.GORODILOVA

***Alevtina D. Deikina,***
*ScD in Education, Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: adeykina@list.ru*

***Abstract.*** In this paper, a parallel is drawn between the concepts of the life of language and the life of a scientist, the vitality of his linguistic methodological works. The professional path of the scientist is revealed, the significance of scientific works is shown, several scientific papers are analyzed.

***Keywords:*** vitality, problematics, national school, improvement of methodological approaches, novelty of ideas.

Галина Георгиевна Городилова – известный учёный России, посвятивший всю свою жизнь преподаванию русского языка, глубокий исследователь в области методической науки. Информация о ней и её трудах содержится в энциклопедии «Известные учёные», а также в лингводидактических словарях [Щукин, 2008, с. 454], профессиональных журналах [Русский язык в школе, 2014, с. 109], в специальных изданиях [Исследовательский поиск, 2002;

Традиции и новаторство, 2012], в библиографических очерках [Напольнова, 2002, с. 5; Дейкина, Романова, Янченко, 2017], учебниках и учебных пособиях [Дейкина, Янченко, 2017, с. 284–287] и др.

Жизнь Г.Г. Городиловой и жизнь русского языка – созвучные понятия: в этих определениях отражается понимание Н.В. Гоголем русского языка «живого, как жизнь», подхваченное и отражённое в книге К.И. Чуковского «Живой, как жизнь» и в книге для учащихся В.Г. Костомарова «Жизнь языка». Жизненность научно-методических идей Г.Г. Городиловой в том и состоит, что она исповедовала отношение к языку как предмету величайшей ценности, стремясь придать преподаванию русского языка в любой среде (социальной и обучающей) живой характер. Основная мысль её методической системы заключается «в старании придать живой смысл всем грамматическим правилам», как писал когда-то Добролюбов [И мы сохраним тебя…, 2016, с. 130].

Приведём некоторые биографические сведения, отражающие путь от учителя до маститого учёного и целенаправленность, полнокровность, продуктивность профессиональной деятельности Г.Г. Городиловой.

Жизненный и профессиональный путь Г.Г. Городиловой неразрывно связан с педагогической и научной деятельностью в области преподавания русского языка. По окончании с отличием Московского областного педагогического института (в настоящее время МГОУ) в 1945 году (годы учёбы пришлись на военное время) Г.Г. Городилова работала учителем русского языка в средней школе г. Балашиха.

В 1960 году она получила приглашение на работу в Университет дружбы народов (в настоящее время РУДН), в котором руководила секцией Юго-Восточной Азии, заведовала лабораторией преподавания русского языка студентам-иностранцам, работала со студентами с Цейлона, написала для них первый учебник по русскому языку как иностранному.

С открытием Института русского языка имени А.С. Пушкина (ГИРЯ) Галина Георгиевна по приглашению В.Г. Костомарова стала заведовать сектором аудиовизуальных средств обучения. О значимости работы нового сектора в новом институте написала Т.В. Напольнова: «От решения этой проблемы во многом зависела речевая подготовка студентов к получению высшего образования разных профилей: инженеров, юристов, врачей, учителей» [Напольнова, 2002, с. 5].

Активная педагогическая деятельность Г.Г. Городиловой способствовала распространению русского языка и русской культуры среди иностранных студентов и аспирантов. Под руководством Галины Георгиевны были созданы для студентов разных профилей радиокурсы, диафильмокурсы, телекурсы, кинокурсы, первые аудиовизуальные пособия для иностранцев: состоящий из пяти мультфильмов популярный киноконкурс «Шурик, Вася… и глагол» и учебник к нему «Корректировочный курс русского языка»; включающий 30 фильмов киноконкурс «Говорим по-русски»; диафильмоконкурс из 5 диафильмов; 10 грампластинок и руководства для преподавателя «Начинаем

говорить по-русски» и мн. другое. В названных материалах получил воплощение общедидактический принцип наглядности с использованием тех средств (изобразительных, графических, технических), которые были возможны. И это было положительно и конструктивно для методики и практики. Настоящий момент лингводидактики выстраивается на появившихся ресурсах цифрового образования, путём использования которых обогащается процесс наглядного представления живого языка, визуализации языкового материала.

При участии Галины Георгиевны и под её руководством были созданы учебник и кинокурс «Деньги» для студентов-экономистов Будапештского экономического вуза, кинокурс «Говорим по-русски» для польских студентов педагогического института г. Познани. В 1971 году вышло первое издание учебника «Русский язык для студентов-иностранцев» (написанное в соавторстве с Н.К. Венедиктовой).

Творческая деятельность Г.Г. Городиловой была известна и в связи с её участием в конгрессах по проблемам обучения русскому языку в разных странах. Созданные под руководством Г.Г. Городиловой учебные материалы и научно-методические обоснования к ним также широко использовались в национальных республиках.

Таким образом русский язык обретал жизнь не только на родной территории, но и в других странах.

В 1980-е годы Г.Г. Городилова по приглашению Н.М. Шанского заведовала вузовской лабораторией в НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ), в 90-е годы – лабораторией государственного русского языка Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования (ФИРО). В эти годы она разрабатывала концепцию подготовки учителей русского языка для национальной школы, программы для учебных заведений различных типов: школ, вузов нефилологического и филологического профилей. В 1989 году под редакцией Н.М. Шанского и Г.Г. Городиловой вышла основополагающая монография «Подготовка учителя русского языка в национальной школе: лингводидактический аспект». В свете этой концепции все дисциплины лингвистического цикла были нацелены на школу, на усиление воспитания и развитие личности средствами русского языка. Огромный потенциал русского языка работал на интеграцию культур, позитивное взаимодействие. С учётом новых педагогических и жизненных ориентиров была проведена под руководством Г.Г. Городиловой работа по обновлению содержания всех программ лингвистических курсов, написаны новые учебники и учебные пособия для пединститутов.

Приоритетным направлением в научно-исследовательской деятельности Г.Г. Городиловой был коммуникативный подход: вопросы речевой деятельности, видов речевой деятельности, речевого общения. Этой проблематике посвящены основные научные труды профессора Городиловой, среди которых монография «Обучение речи и технические средства» (М.,

1979), «Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы» (Ташкент, 1992), «Русский язык. Основной курс. Учебник для учащихся педучилищ и студентов национальных групп педвузов» (М., 1999), «Методика преподавания русского языка как иностранного в педагогическом вузе: Программы лекций, практических занятий, спецкурсов, спецсеминаров, педагогической практики» (М., 1999).

Программные документы, подготовленные Г.Г. Городиловой, отличает смысловая насыщенность наряду с изложением основополагающих для автора постулатов.

Одновременно Г.Г. Городилова работала до 2010 года профессором на кафедре методики преподавания русского языка в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ). В эти годы под её руководством были созданы учебники для национальной школы: «Русский язык: Учебник русского языка как государственного для 1–3 классов национальных школ тюркской языковой группы» (М., 1999) «Русский язык: Учебник русского языка как государственного для 2 класса национальных школ тюркской языковой группы» (М., 2001), «Русский язык для 1–2 классов абхазо-адыгской языковой группы» (М., 2002), «Развиваем речь. 4 класс» (М., 2003), «Русский язык. 4 класс» (М., 2005) и др. Эти учебники выдержали ряд переизданий и продолжают использоваться в учебном процессе в XXI столетии. Трудом учёного, хорошо знающего практику обучения, создана богатая практикоориентированная база для обучения живому русскому языку.

Г.Г. Городилова является крупнейшим специалистом в области преподавания русского языка как неродного, русского языка как иностранного. Богатейший опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории был ею обобщён в кандидатской диссертации на тему «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку» (1967 г.), в докторской диссертации «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов» (1980 г.) по специальности «Методика преподавания русского языка». Научные заслуги Г.Г. Городиловой состоят в том, что изложенные ею идеи имели и имеют значительную ценность в обеспечении когнитивно-дискурсивного содержания такого предмета, как русский язык, в обосновании моделирования речевых актов [Марков, 2002], в определении смысловых доминант учебных курсов [Хамраева, Сат, 2002] и др.

Ею опубликовано по этому направлению более 600 работ, среди которых известные учебные пособия и учебники первого десятилетия XXI века: «Практикум по развитию речи». СПб., 2004; «Корректировочный курс русского языка». СПб., 2003; Учебники для начальных классов национальной школы: абхазо-адыгской языковой группы, тюркской языковой группы. СПб., 2003–2005.

В научной школе Г.Г. Городиловой подготовлено несколько поколений специалистов по методике преподавания русского языка как иностранного.

Среди них известные учёные – Л.П. Клобукова, О.Я. Гойхман, Л.А. Дунаева, А.И. Нечаева, П.М. Гасанова, В.Т. Марков, Н.Н. Романова, Е.А. Хамраева, О.Ю. Ряузова и многие другие. Становление научной методической школы Городиловой происходило в контексте развития методики русского языка в полиэтнической, национальной нерусской школе и в иностранной аудитории во второй половине XX – начале XXI века. Научное наследие учёного и представителей научной школы отражает различные аспекты, ставшие началом новых подходов в определении жизни русского языка в различных этнических и социальных условиях (например, аксиологический, средовый, когнитивно-коммуникативный, диалоговый, культуроориентированный и др.). Большое число кандидатов наук сформировалось в научной школе Г.Г. Городиловой (Н.Е. Ким, О.Н. Бочарникова, Ю.В. Кулеша и др.). Ею успешно осуществлялась передача опыта научного мышления и анализа в отношении такого многопланового явления, как русский язык, реализовывалось обучение логике и основам научно-исследовательской деятельности. Одним из оценочных слов Галины Георгиевны было слово *свежо* применительно к новым оригинальным идеям и концепциям. Интуиция учёного определённым образом предвосхищала современные теории, к примеру, билингвизма [Городилова, Хамраева, 2002]. В течение десятилетий Г.Г. Городилова была членом двух диссертационных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций в МПГУ, на протяжении 5 лет – председателем диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций при ФГНУ «Институт национальных проблем образования».

Её заслуги в образовании отмечены: Г.Г. Городилова награждена орденом «Знак почёта» (1976), медалью «Отличник просвещения СССР» (1982), медалью «Ветеран труда» (1984), медалью К.Д. Ушинского (1986), многими дипломами и благодарностями.

Жизненность трудов Г.Г. Городиловой держится на крепком фундаменте профессионализма, мастерства, научного предвидения и состоит в её ценностных установках на жизнь языка как:

– неотъемлемую составляющую социума,

– ценностный дар каждого носителя языка,

– уникальный канал коммуникации в обществе,

– культурное достояние русского народа и народов России.

В методике преподавания русского языка (родного, языка национального общения, государственного, иностранного) концептуальной идеей Г.Г. Городиловой была идея нормирования и совершенствования языковой деятельности. Основные научные интересы Галины Георгиевны – речевая деятельность, виды речевой деятельности, речевое общение

В одной из публикаций Г.Г. Городиловой эта идея оформлена через понимание роли общего государственного языка в многонациональном государстве: «Изучение русского языка как государственного является одним из главных условий обеспечения единства образовательного и культурного пространства полиэтнической и многоязыковой России» [Городилова, 2001,

с. 12]. В основных трудах учёного ясно представлены характерные особенности русского языка, проявляющиеся в обучающей среде в разных этнических ареалах, показаны способы провести параллель между изучаемым русским языком и языком, носителями котрого являются обучающиеся, указаны явления транспозиции и интерференции на всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, грамматическом).

Методическое кредо Г.Г. Городиловой состоит и в том, чтобы дать иностранным учащимся возможность через знание русского языка познакомиться с русской литературой, русской культурой, наукой, достижениями в различных областях техники, производства и др.

Остановимся более подробно на одной из статей Г.Г. Городиловой, название которой само по себе интересно «Речевое общение, опосредованное графическим текстом (проблемы обучения русскому языку иностранных студентов-филологов)» [Городилова, 2002, с. 9–12]. Статья лаконичная, ёмкая по содержанию, в ней обозначено внимание учёного к лингвистическому тексту как необходимой основе для речевого общения при подготовке студентов к профессиональной деятельности в области филологии. Методические положения статьи изложены бескомпромиссно: прежде чем обучать речевым категориям, формам, конструкциям, нужно чётко представлять их сущностные характеристики; проводником к знаниям в триаде *язык – речь – профессиональная направленность* (курсив мой. – *А.Д.*) является лингвистический текст; характеристика особенностей лингвистического текста опирается на инвариантные свойства любого текста как абстрактной лингвистической модели.

Применительно к лингвистическому тексту (по определению Г.Г. Городиловой, тексту на лингвистическую тему) дана жанровая классификация: учебный лингвистический текст – научно-популярный текст – узкоспециальный научный текст – отрывки лингвистической ориентации из художественно-публицистической литературы. Такая последовательность работы с текстом в обучении русскому языку с учётом профессиональной ориентации студентов чрезвычайно важна: потребность в русском языке для овладения профессией обеспечивается опорой на систему языка с дальнейшим подключением узкоспециальных компонентов обучения и постепенным вводом эмоционально-смысловых доминант текстов-отрывков из художественно-публицистической литературы. В статье чётко обоснована дидактическая целесообразность последовательности в обращении к лингвистическим текстам на занятиях в курсе методики русского языка.

В связи с таким раскладом текста в лингводидактике Г.Г. Городиловой отметим полное и чётко рассчитанное оснащение учебной работы рядом содержательных моментов, которые в полной мере отвечают современным требованиям к текстоориентированному преподаванию: стилевая характеристика каждой из разновидностей текста, реализация функционально-стилевого типа речи (описания, повествования, рассуждения или их синтеза), стилеобразующие черты собственной научной речи (обобщённость,

абстрактность, логичность, номинативность, безэмоциональность и др.), дидактическая направленность.

Статья содержит ответ и на вопрос о трудности работы с текстом в иностранной аудитории. «Опыт работы с иностранцами в филологической аудитории свидетельствует об оправданности обращения на первом этапе работы к текстам из научно-популярной литературы и к лингвистическим текстам», – пишет Г.Г. Городилова [Городилова, 2002, с. 11].

Нам представляются важным для современной методики само понятие лингвистического текста и диапазон его рассмотрения (анализа) и, что особенно важно, соответствие «требованиям научить студентов говорить и вести *непринуждённые* беседы» (курсив мой. – *А.Д.*). Непринуждённые – значит жизненные, естественные, органичные для личности и её профессиональной ориентации. Жизнь языка через призму научного знания «вызывает интерес и активизирует внимание» (Г.Г. Городилова). К рационально организованному процессу работы с научно-популярным текстом подключается работа с текстами художественно-публицистической литературы, лексика и грамматические установки, специфика подачи информации которых повышает эмоциональный фон занятий. Сопряжение рацио и эмоцио хорошо продумано в методике Г.Г. Городиловой, и эта тенденция на повышение степени образности имеет развитие в сегодняшних исследованиях, несмотря на наступление цифровой эпохи.

Читая статью Г.Г. Городиловой, убеждаешься в современности и развитии, жизнеспособности её методологически значимых идей.

Дар предвидения в методической науке наблюдается и в другой статье, написанной в соавторстве с Е.А. Хамраевой на тему «Индивидуально-дифференцированное обучение русскому языку как государственному в моно- и полиэтническом классе национальной школы» [Городилова, Хамраева, 2002].

В названной статье на первый взгляд речь идёт о типовых подгруппах учащихся по способностям и психологическим свойствам личности, для которых требуются различные приёмы обучения и в связи с которыми нужна индивидуально-дифференцированная методика и технология её применения. Учёт развития личности, безусловно, необходим, чтобы познание русского языка шло интенсивно, приобретая всё больше свойств органичности в связях *языка – личности – социума* (курсив мой. – *А.Д.*), т.е. быть *живым* языком не только для его носителей, но и для всех, кто им овладевает, особенно билингвов. Именно в этой статье указывается на становление билингвистической теории [Городилова, Хамраева, 2002, с. 19], на особенности восприятия русской речи в моноязычной и полиязычной аудитории, на разный уровень в овладении русским языком билингвами координативными (одинаково успешными в двух языках) и субординативными (определившими для себя доминантную языковую систему). Когда-то Г.Г. Городилова справедливо сказала, что за билингвизмом – будущее, и её последователи активно развивают методическую систему билингвального обучения (научная школа Е.А. Хамраевой успешно работает в этом направлении).

Жизнь русского языка и профессиональная жизнь Г.Г. Городиловой оказались плодотворно сопряжены через преподавание русского языка и методическую науку. В этом отношении судьба учёного оказалась счастливой: труды Г.Г. Городиловой нашли применение, её идеи развиваются уже в новом образовательном пространстве, её имя не забывается, жива её методика преподавания живого русского языка. С нами остаётся и её пожелание:

*– бережно относиться к своей профессии;*
*– удовлетворения от общения с учениками;*
*– радости от взаимного понимания;*
*– счастья от того, что твой труд приносит пользу.*

## Список литературы


1. *Городилова Г.Г.* Русский язык как государственный // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: Тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (15–16 марта 2001 г.) / Сост. и науч. ред. А.Д. Дейкина, Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2001. С. 11–12.
2. *Городилова Г.Г.* Речевое общение, опосредованное графическим текстом (проблемы обучения русскому языку иностранных студентов-филологов) // Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 9–12.
3. *Городилова Г.Г., Хамраева Е.А.* Индивидуально-дифференцированное обучение русскому языку как государственному в моно- и полиэтническом классе национальной школы // Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 18–20.
4. *Дейкина А.Д., Романова Н.Н., Янченко В.Д.* Слово об учителе и учёном – профессоре Г.Г. Городиловой / А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. История методики преподавания русского языка в биографических очерках: Уч. пособие. М.: МПГУ, 2017. С. 284–287.
5. *Дейкина А.Д., Янченко В.Д.* История методики преподавания русского языка в биографических очерках: Уч. пособие. М.: МПГУ, 2017. 348 с.
6. Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. 72 с.
7. «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..» Классики и современники о русском языке. Антология / Сост. Г.Н. Красников. 2-е изд. М.: Вече, 2016. 928 с.
8. *Марков В.Т.* Взаимосвязь видов речевой деятельности на уровне актов речи в сфере профессионального общения студентов-иностранцев гуманитарного профиля // Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф.

Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 20–33.
9. *Напольнова Т.В.* Галина Георгиевна Городилова (юбилейная статья) // Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 5–8.
10. Традиции и новаторство: К юбилею Галины Георгиевны Городиловой / Сост. Н.Н. Романова. М.: МПГУ, 2012.
11. *Хамраева Е.А., Сат А.Б.* Учебник русского языка как модель организации инновационного учебного процесса в национальной школе // Исследовательский поиск молодых учёных (К юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 34–38.
12. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.

# ГАЛИНА ГЕОРГИЕВНА ГОРОДИЛОВА: ПРИМЕР СЛУЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТРУДУ

***Ходякова Лия Александровна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: la.hodyakova@mpgu.su*

***Аннотация.*** Статья посвящена освещению совместной научно-методической деятельности Г.Г. Городиловой и Л.А. Ходяковой в периоды работы в Министерстве просвещения СССР (1976–1988 гг.), на кафедре методики преподавания русского языка в Московском педагогическом государственном университете (1990–2012 гг.) и в диссертационном совете по защите кандидатских диссертаций при ФГНУ «Институт национальных проблем образования».

***Ключевые слова:*** методист, методика обучения русскому языку, национальная школа, человек широкой души.

# GALINA GEORGIEVNA GORODILOVA: AN EXAMPLE OF SERVICE TO PEDAGOGICAL WORK

***Liya A. Khodyakova,***
*ScD in Education, Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: la.hodyakova@mpgu.su*

***Abstract.*** The article is devoted to the coverage of the joint scientific and methodological activities of G.G. Gorodilova and L.A. Khodyakova during their work in the Ministry of Education of the USSR (1976–1988), at the Department of Methods of Teaching Russian at Moscow Pedagogical State University (1990–2012) and in the Dissertation Council for the defense of Candidate dissertations at the Institute of National Problems of Education.

***Keywords:*** methodologist, methodology of teaching the Russian language, national school, a person of a broad soul.

Вспоминаю период работы в Министерстве просвещения СССР (1976–1988), который памятен и даже знаменателен тем, что специфика моей работы состояла не только в подготовке документации, утверждении учебных планов педвузов, планов изданий учебной литературы, координации вузов, изучении опыта работы и контрольных проверках педвузов в области преподавания

лингвистических дисциплин, но и в организации работы Научно-методического совета по русскому языку, в проведении международных и всесоюзных научно-практических конференций, семинаров, что предполагало сотрудничество с видными известными учеными-лингвистами и методистами страны, в том числе с доктором педагогических наук Галиной Георгиевной Городиловой.

Эти встречи способствовали моему личностному научному росту, за что я очень благодарна научному сообществу, с которым мне посчастливилось непосредственно сотрудничать. Особенно продуктивным было сотрудничество с НИИ преподавания русского языка в национальной школе, который возглавлял академик АПН СССР Николай Максимович Шанский, талантливый лингвист и методист, а непосредственно лабораторией преподавания русского языка в национальных вузах руководила доктор педагогических наук Г.Г. Городилова, вдумчивая, ответственная, интеллигентная, с которой мы совместно разрабатывали новые программы, учебные планы, методические рекомендации для обеспечения ими национальных вузов союзных республик и в первую очередь республик Закавказья и Средней Азии с привлечением кадров местных ученых. Г.Г. Городилова всегда была в окружении людей, её научно-методический опыт был всегда востребован среди преподавателей русского языка, она помогала учителям, создавая методику обучения русскому языку в национальной школе.

Кроме того, мне посчастливилось работать с Г.Г. Городиловой на нашей кафедре методики обучения русскому языку с 1990 по 2012 годы. Она читала мой автореферат докторской диссертации «Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории» (1992 г.) и высказала свои ценные мысли, которые были очень важны для меня, поскольку в сферу научных интересов Галины Георгиевны уже долгое время входили вопросы теории и методики обучения русскому языку в национальной школе.

В 1999 году мы разработали и издали учебное пособие – комплекс методических программ «Методика преподавания русского языка как иностранного в педагогическом вузе: Программы лекций, практических занятий, спецкурсов, спецсеминаров, педагогической практики» (175 стр.). Заслуга Галины Георгиевны состояла в том, что, разрабатывая лекционный курс, она думала не только о том, как помочь преподавателю, но и как заинтересовать студентов-филологов: давала им подсказки-вопросы, чтобы студентам-иностранцам было легче давать ответы.

Галина Георгиевна Городилова возглавляла диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций при ФГНУ «Институт национальных проблем образования». Мы обсуждали диссертации, я часто выступала как оппонент на защитах. Доброжелательно и внимательно относилась Г.Г. Георгиевна к членам диссертационного совета и к самим соискателям. Это был Человек широкой души. Её научно-методическая деятельность – яркий пример беззаветного служения педагогическому труду.

# СПОДВИЖНИЧЕСТВО ПРОФЕССОРА Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ В ПОДГОТОВКЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ АЗИИ

***Иргашева Тамара Гулямовна,***
*доктор педагогических наук, доцент,*
*Хакасский государственный университет им. н.Ф. Катанова,*
*г. Абакан, Россия*
*E-mail: tamaraguliamovna@yandex.ru*

***Аннотация.*** Статья посвящена вкладу известного ученого в научном содействии развития методики преподавания русского языка как неродного, иностранного, языка-посредника в Средней Азии, подготовке научных кадров, а также научной школе Г.Г. Городиловой.

***Ключевые слова:*** профессиональный путь, билингвальная языковая система, научное содействие, межнациональное общение, функционально-коммуникативный подход, практическая направленность, языковая деятельность.

# THE ASCETICISM OF PROFESSOR G.G.GORODILOVA IN THE TRAINING OF SCIENTIFIC PERSONNEL IN THE FIELD OF METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CENTRAL ASIA

***Tamara G. Irgasheva,***
*ScD in Education, Associate Professor,*
*Katanov Khakass State University,*
*Abakan, Russia*
*E-mail: tamaraguliamovna@yandex.ru*

***Abstract.*** The article is devoted to the contribution of the famous scientist in the scientific assistance of the development of the methodology of teaching Russian as a non-native, foreign, intermediary language in Central Asia, the training of scientific personnel, as well as the scientific school of G.G.Gorodilova.

***Keywords:*** professional path; bilingual language system; scientific assistance; interethnic communication; functional and communicative approach; practical orientation; language activity.

Нет ни одного ученого в Узбекистане и в других союзных республиках Средней Азии, которому было бы незнакомо имя Галины Георгиевны Городиловой. Г.Г. Городилова – доктор педагогических наук, известный ученый, крупнейший специалист в области преподавания русского языка как неродного, автор более 500 изданий, определивших основные направления

становления и развития методики преподавания русского языка в национальной школе.

Выпускница Московского областного педагогического института (МОПИ) (1945 г.) Г.Г. Городилова начала свою педагогическую деятельность учителем русского языка и литературы в средней школе г. Балашиха. В образованном 05.02.1960 года в Москве Университете дружбы народов им. П. Лумумбы (УДН, ныне РУДН) Галине Георгиевне одной из первых преподавателей кафедры русского языка подготовительного факультета предложили обучать цейлонских студентов русскому языку. В этом учебном заведении Г.Г. Городилова также руководила секцией Юго-восточной Азии. Галина Георгиевна написала и издала учебник по русскому языку для студентов этих стран. Богатый опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории Г.Г. Городилова обобщила в кандидатской диссертации на тему «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку», которую блестяще защитила в 1967 году.

В 1970 году Галина Георгиевна Городилова была приглашена академиком Н.М. Шанским в НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ) на должность старшего научного сотрудника вузовской лаборатории русского языка для национальной школы, которую вскоре возглавила. В эти годы ею была разработана концепция подготовки учителей русского языка для национальной школы, а также программы для учебных заведений различных типов. Содержание программ было реализовано в учебных пособиях для педагогических институтов («Практический курс русского языка», ч.1–2; «Современный русский литературный язык», «Практикум по развитию речи» и др.). В 1980 году Г.Г. Городилова защитила докторскую диссертацию на тему «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов». В 1989 году под редакцией Н.М. Шанского и Г.Г. Городиловой вышла фундаментальная монография «Подготовка учителя русского языка для национальной школы: лингводидактический аспект».

Г.Г. Городилова оказала большое научное содействие в развитии методики преподавания русского языка в школе и вузе не только в Юго-восточной Азии, но и в Средней Азии. Для Узбекистана, Казахстана, Киргизии, Туркменистана, Каракалпакской автономной республики ею были написаны Учебник для учащихся педучилищ и студентов национальных групп педвузов; Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы. Г.Г. Городилова и Е.А. Хамраева подготовили школьные учебники: Русский язык (1–4) для тюркской языковой группы, учебник русского языка как государственного для 1–3 классов национальных школ тюркской языковой группы Созданные ею учебники широко использовались в учебных заведениях Республик Среднеазиатского региона.

Г.Г. Городилова регулярно печатала свои статьи в научно-методическом журнале Министерства народного образования Республики Узбекистан «Преподавание языка и литературы». Так, в статье «Проблемы обучения речевому общению на русском языке в современных условиях» она отмечала: «На современном этапе изменилась целевая установка обучения русскому языку в узбекской школе. Он стал рассматриваться, с одной стороны, как неродной, иностранный язык, с другой стороны, – как язык межнационального общения в Содружестве Независимых Государств [Городилова, 1992, с. 3]. В этих условиях особое значение приобретает не системное и углубленное изучение русского языка, а практическая направленность овладения учащимися русским языком, и, следовательно, функционально-коммуникативный подход к его преподаванию, – развитие навыков и умений речевого общения учащихся. Подытоживая свои взгляды на происходящее, Г.Г. Городилова отмечала: «Следует сказать, что в методике преподавания неродных языков неоднократно изменялись целевые установки и объекты обучения, обусловленные социальными факторами» [Городилова, 1992, с. 3]. Продолжая заниматься этим волнующим всех методистов вопросом, Г.Г. Городилова подготовила доклад «Русский язык как государственный», с которым выступила в 2001 году на Международной научно-практической конференции «Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе», организованной и проведенной на филологическом факультете кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ. В докладе Г.Г. Городиловой поднимался вопрос об ухудшении языковой ситуации в стране в тот момент. Ученым подчеркивалось, что русский язык на территории СССР уже не имел статуса государственного, а был только признан официальным языком, который использовался как средство межнационального общения. И когда 24 апреля 1990 года был принят закон о языках народов СССР, предоставивший союзным и автономным республикам право определять статус языков, в том числе устанавливать их как государственные, все республики придали своим языкам этот статус.

Русский язык с учетом сложившихся условий и в целях обеспечения общественных задач остался официальным языком, что ставило его в неравные условия с государственными языками республик. В связи с общей тенденцией к суверенизации русский язык не только в отдельных республиках, но и в целом в России терял свое назначение как средства межнационального общения [Городилова, 2001, с. 11]. А это приводило к снижению уровня владения языком, что было отмечено в документе «Федеральная целевая программа «Русский язык» (2002 г.). Далее в докладе Г.Г. Городиловой предлагалось обратить внимание на то, что для улучшения языковой ситуации на территории Российской Федерации была разработана Федеральная программа «Русский язык» на 2001–2005 годы, одна из главных задач которой было «обеспечение всестороннего развития и распространения русского языка, являющегося государственным языком Российской Федерации, культурным достоянием России». Программа нацеливала на обновление языковой

политики, совершенствование языковой деятельности. При этом Программа исходила из того, что на территории Российской Федерации традиционно сложившейся нормой является двуязычие и многоязычие. В заключение доклада Г.Г. Городиловой был сделан вывод: исторический опыт с 1990–2000 годы со всей очевидностью показал, что в многонациональном государстве должен быть общий государственный язык. Изучение русского языка как государственного является одним из главных условий обеспечения единства образовательного и культурного пространства полиэтнической и многоязыковой России.

Эта тема была продолжена ею в совместной статье «Индивидуально-дифференцированное обучение русскому языку как государственному в моно- и полиэтническом классе национальной школы» [Городилова, Хамраева, 2002]. Итоговая цель обучения русскому языку в национальной школе, как постоянно подчеркивала профессор Г.Г. Городилова в своих программах, учебниках, монографиях и статьях, заключается в развитии и обогащении русской речи обучающихся. В становлении билингвальной языковой системы важнейшую роль играет овладение всеми видами речевой деятельности, а также изучение системы языка, поскольку именно такой подход становится основным и решающим условием практического овладения русским языком.

С 1990 по 2013 годы Г.Г. Городилова являлась профессором кафедры методики преподавания МПГУ. На работу в университет ее пригласил заведующий кафедрой профессор М.Т. Баранов. Галина Георгиевна Городилова в это же время входила в Совет по русскому языку при правительстве Российской федерации. Одновременно Г.Г. Городилова заведовала лабораторией и была председателем Ученого совета в Институте национальных проблем образования, являлась также членом Диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций в МПГУ.

Мне посчастливилось трижды учиться в этом замечательном высшем учебном заведении – МГПИ им. В.И. Ленина, затем оно было переименовано в Московский педагогический государственный университет: сначала студенткой (1967–1972), затем аспиранткой (1982–1985) и докторантом. Моим научным руководителем при подготовке кандидатской диссертации и научным консультантом по докторской диссертации на тему «Система развития связной письменной речи узбекских учащихся на уроках русского языка (5–7 классы)» был профессор М.Т. Баранов. Главным рецензентом диссертации перед обсуждением ее на кафедре А.Д. Дейкина, будучи заведующей кафедрой, назначила доктора педагогических наук, профессора Галину Георгиевну Городилову, как специалиста по национальной школе. Г.Г. Городилова дала положительную оценку исследованию и рекомендовала диссертацию к защите. Защита диссертации прошла успешно 28.05. 2001 года.

Вспоминаю встречи с Г.Г. Городиловой в Ташкенте, когда она выступала в роли оппонента во время защиты диссертации Ф.Г. Нурисламова в Республиканском институте русского языка и литературы, проводила встречи с преподавателями, читала лекции студентам, консультировала аспирантов.

Я представить себе не могла, что вскоре буду сама участвовать в работе конференции, слушать выступление профессора Г.Г. Городиловой в 2001 году. Г.Г. Городилова была научным руководителем при написании кандидатских и докторских диссертации в Киргизии, Казахстане, Туркмении. Она подготовила 150 кандидатов и 10 докторов наук для России, стран Содружества Независимых государств и дальнего зарубежья [Щукин, 2008]. Огромная работа по подготовке квалифицированных научных кадров в деле обучения русскому языку нерусских учащихся в школе и вузе проделана за долгую плодотворную счастливую жизнь профессором Г.Г. Городиловой. Среди учеников и единомышленников Г.Г. Городиловой известные в России, СНГ и за рубежом ученые – доктора наук: Л.П. Клобукова, О.Я. Гойхман, П.М. Гасанова, А.И. Нечаева (Узбекистан), Е.А. Хамраева, В.Т. Марков и др.

В сферу научных интересов Г.Г. Городиловой входил широкий круг вопросов методической науки, особое внимание ею было обращено на речевую деятельность, ее виды, речевое общение. Научные заслуги Г.Г. Городиловой связаны с созданием своей научной школы в области преподавания русского языка как неродного и русского языка как иностранного [Дейкина, 2017, с. 79].

«В профессии учителя, – отмечает в своих исследованиях Г.Г. Городилова, – общение с людьми особенно важно. Поэтому повышение эффективности обучения русскому языку как средству общения народов нашей страны невозможно без учета данных современных исследований в области речевого общения». Путь Галины Георгиевны Городиловой – от учителя начальных классов до профессора ведущего педагогического университета Российской Федерации – это огромный методологический вклад в развитие методики преподавания русского языка, сподвижничество увлеченного своим делом человека!

## Список литературы


1. *Городилова Г.Г.* Проблемы обучения речевому общению на русском языке в современных условиях // Преподавание языка и литературы. 1992. № 1. С. 3–7.
2. *Городилова Г.Г.* Русский язык как государственный // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: Тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (15–16 марта 2001г.) / Сост. и науч. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2001. С. 28–37.
3. *Городилова Г.Г., Хамраева Е.А.* Индивидуально-дифференцированное обучение русскому языку как государственному в моно- и полиэтническом классе национальной школы // Исследовательский поиск молодых ученых (К юбилею профессора Г.Г. Городиловой) / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. С. 18–20.
4. *Дейкина А.Д.* Роль профессора Г.Г. Городиловой в развитии методической науки (РКИ) // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика

преподавания: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения проф. Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013), Москва, 01–02 марта 2017 года. М.: ИП Мухаметов Г.В., 2017. С. 76–79.
5. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / науч. конс. В.Г. Костомаров; науч. ред. А.Н. Щукин; авт.-сост. А.Н. Щукин, Л.В. Московкин, В.Д. Янченко. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 528 с.
6. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2008. 746 с.

# ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА ПРОФЕССОРА Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Янченко Владислав Дмитриевич,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*зав. кафедрой методики преподавания русского языка,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail:v.d.yanchenko@gmail.com*

***Аннотация.*** В связи вековым юбилеем со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой (1922–2013) в статье раскрывается вклад ученого в методику преподавания русского языка как иностранного. Представлены материалы словарной статьи и диссертации, способствующие формированию профессиональной компетентности будущего преподавателя-русиста. Раскрыт потенциал докторского диссертационного исследования Г.Г. Городиловой, особенности предложенного ученым коммуникативно-познавательного метода в обучении РКИ.

***Ключевые слова:*** научная биография, кафедра методики преподавания русского языка, история методики и современное обучение РКИ, словарная статья, диссертация, коммуникативно-познавательный метод обучения.

# POPULARIZATION OF THE SCIENTIFIC CREATIVITY OF PROFESSOR G.G. GORODILOVA IN THE MODERN TEACHING OF THE RFL

***Vladislav D. Yanchenko***
*ScD in Education, Professor,*
*Head of the Methods of Teaching Russian Department,*
*Moscow Pedagogical State University*
*E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com*

***Abstract.*** In connection with the centennial anniversary of the birth of Professor G.G. Gorodilova (1922–2013), the article reveals the contribution of the scientist to the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL). The materials of the dictionary article and dissertation are presented, contributing to the formation of the professional competence of the future Russian teacher. The potential of G.G.Gorodilova's doctoral dissertation research, the features of the communicative and cognitive method proposed by the scientist in teaching RFL are revealed.

***Keywords:*** scientific biography, Department of methods of teaching Russian, history of methods and modern teaching of the Russian Language, dictionary entry, dissertation, communicative and cognitive method of teaching.

Научное творчество профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013) заслуживает глубокого изучения в курсе методики преподавания русского языка и в курсе истории методики РКИ в педагогическом вузе. Ее профессиональный путь продолжался около 70 лет, она обосновала коммуникативно-познавательный метод обучения русскому языку, сформировала большую научную школу: под научным руководством Г.Г. Городиловой защищено около 150 кандидатских и 6 докторских диссертаций. Более двух десятилетий (с 1990 по 2012 г.) Г.Г. Городилова работала профессором на кафедре методики преподавания русского языка МПГУ.

В научной биографии Г.Г. Городиловой выделяются следующие направления:

1) преподавания русского родного языка в средней школе;

2) преподавание РКИ и создание новых учебных курсов в Университете дружбы народов, Институте русского языка имени А.С. Пушкина;

3) создание учебников в области русского языка как неродного в НИИ ПРЯНШ, в Институте национальных проблем образования Министерства образования РФ и в Московском педагогическом государственном университете.

Вхождение Г.Г. Городиловой в область методики РКИ в середине XX столетия удачно совпало с судьбоносными историческими событиями, которые повлияли на стремительный рост международного интереса к Советскому Союзу, русскому языку, отечественной науке и культуре: это и успешный запуск первого искусственного спутника Земли (4 октября 1957 г.), и полет первого человека в космос (12 апреля 1961 г.), и первый выход человека в открытый космос (18 марта 1965 г.), ряд других достижений советской науки и техники. Характеризуя этот яркий исторический период, Л.В. Московкин и А.Н. Щукин пишут: «В 1960-е годы было создано около двадцати подготовительных факультетов в разных городах и республиках СССР. Началось преподавание русского языка как иностранного в некоторых средних специальных учебных заведениях. В 1960 году был открыт Университет дружбы народов им. П. Лумумбы для обучения студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки» [Московкин, Щукин, 2013, с. 139–140].

Кафедра методики преподавания русского языка МПГУ чтит память выдающегося ученого: каждые пять лет организуются конференции, посвященные анализу научного наследия Галины Георгиевны Городиловой, к примеру: международная научно-практическая конференция, посвященная 95-летию со дня рождения Г.Г. Городиловой «Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания» (1 марта 2017 г.), международная научно-практическая конференция к 100-летию со дня рождения

Г.Г. Городиловой «Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания РКИ» (18–19 февраля 2022 г.). К юбилеям ученого в 2002 и 2012 гг. были изданы сборники, содержащие биографические материалы и научные статьи в русле методических идей профессора Г.Г. Городиловой [Напольнова, 2002], [Романова, 2012]. Словарные статьи об ученом имеются в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» [Щукин, 2008] и в новом «Лингводидактическом биографическом словаре» [Щукин, Московкин, Янченко, 2022].

Будущему педагогу-словеснику полезно обратиться к материалам этих словарей, чтобы повысить свою эрудицию, профессиональную компетентность. Работа со словарной статьей и рассказ педагога о линии жизни профессора Городиловой способны придать трудам ученого новые краски восприятия. Проиллюстрирую эту мысль примером обращения студентов к материалу словарной статьи о Г.Г. Городиловой.

***Городилова Галина Георгиевна*** *(1922, г. Дорогобуж Смоленской обл. – 2013, г. Москва) – педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка, доктор педагогических наук (1980), профессор (1981).*

*Окончила филологический факультет Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина (1949), работала преподавателем русского языка и литературы в средних школах. В 1960 г. с открытием Университета Дружбы народов им. П. Лумумбы стала одним из первых преподавателей кафедры русского языка подготовительного факультета <…>.*

*С 1990 г. – профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина (МПГУ). Одновременно заведующая сектором в Институте национальных проблем образования Министерства образования РФ.*

*В 1967 г. защитила кандидатскую диссертацию «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку». В 1980 г. – докторскую диссертацию «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов*» [Щукин, 2008, с.160].

Послетекстовые задания:

1. Прочитайте фрагмент словарной статьи. Определите основные вехи, периоды в научной биографии Г.Г. Городиловой.
2. Какие направления научных поисков Г.Г. Городиловой можно выделить на основе данного фрагмента словарной статьи об ученом?
3. Какую роль в профессиональной жизни Г.Г. Городиловой сыграл Московский педагогический государственный университет?
4. Какой методической проблеме была посвящена кандидатская диссертация Г.Г. Городиловой?
5. Какую преемственную связь можно установить между тематикой кандидатского и докторского исследований Г.Г. Городиловой?

6. Почему Г.Г. Городилова в своих трудах стремилась выйти на живой диалог с иностранными студентами?
7. Как вы понимаете сущность предложенного профессором Городиловой коммуникативно-познавательного метода обучения русскому языку?
8. Подготовьте презентацию материалов о научной биографии ученого и составьте свой вариант статьи в Википедию.

Для углубленного изучения научного наследия ученого студентам-филологам, которые проявили повышенный интерес, а также магистрантам и аспирантам, рекомендуется выполнить анализ и реферирование автореферата докторской диссертации Г.Г. Городиловой «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов» (1980) [Городилова, 1980]. Это исследование, защищенное более четырех десятилетий назад, открыло новое направление в методике РКИ, предвосхитило создание современной методики обучения русскому языку детей-билингвов. Предложенный профессором Городиловой коммуникативно-познавательный метод обучения РКИ был инновационным для своего времени, а ее перспективные методические идеи получили дальнейшее развитие как в России, так и за ее пределами.

Обратимся к научной концепции профессора Г.Г. Городиловой, отраженной в ее докторской диссертации.

Диссертация состоит из четырех глав, она имеет четкую структуру:

Глава 1 «Лингводидактические основы преподавания русского языка нерусским» содержит описание проблем методологии, освещает лингводидактические аспекты диссертационного исследования.

Глава 2 «Методика обучения русскому языку нерусских как отрасль лингводидактики» отражает лингводидактическую характеристику русского языка как учебного предмета, в ней проводится водораздел между иностранными студентами и студентами национальных групп.

Глава 3 «Обучение речи по коммуникативно-познавательному методу» дает представление о содержании и структуре курса, раскрывает особенности нового метода обучения русскому языку. В контексте коммуникативно-познавательного метода приоритетом является обучение студентов говорению. Единицей обучения говорению является высказывание: простое высказывание, ситуативное высказывание, микротемное высказывание и тематическое высказывание. «Новая речевая единица вводится в высказывании, контекст которого понятен студентам, после чего предлагается система упражнений, предусматривающих по вертикали усложнение заданий с использованием изучаемых языковых единиц», – пишет Г.Г. Городилова [Городилова, 1980, с. 15–16].

Глава 4 «Технические средства как неотъемлемый компонент коммуникативно-познавательного метода» включает анализ особенностей различных видов технических средств обучения (ТСО), автором показана роль

ТСО в обучении речевому общению как материализованных опор и как средств управления обучением.

С современной позиции можно положительно оценить предложенные в докторском диссертационном исследовании Г.Г. Городиловой принципы создания учебных пособий по русскому языку: представительность системы языка и типичность ситуаций общения; различные виды сочетания речи и изображения; постепенное отключение зрительных опор для развития умений слушать; учет специфики передачи информации (учить студентов ситуативному высказыванию); требование достоверности лингвострановедческой информации.

Обратимся к некоторым выводам, сформулированным Г.Г. Городиловой в финальной части диссертационного исследования: о коммуникативно-познавательном методе, который убедительно обоснован автором; о роли высказывания (простого, ситуативного, микротемного, тематического) как основной единицы обучения РКИ; о важной роли говорения в становлении механизмов речевой деятельности у студентов; о системе упражнений, которая предусматривает постепенно усложняющуюся последовательность учебных действий; о большой перспективе анализа смежных методик преподавания русского языка иностранным обучающимся и студентам национальных групп; об установлении зависимости между коммуникативной направленностью применения технических средств обучения и коммуникативно-познавательным методом обучения РКИ [Янченко, 2017, с. 365–366].

Профессор Городилова опубликовала свыше 500 научных и учебно-методических трудов. Среди ее работ есть первые аудиовизуальные учебные пособия для иностранных граждан. Мы будем помнить Г.Г. Городилову как замечательного человека и большого ученого, который своими трудами обогатил методику преподавания русского языка – родного, неродного, иностранного.

## Список литературы


1. *Городилова Г.Г.* Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1980. 330 с.
2. Исследовательский поиск молодых ученых: К юбилею профессора Г.Г. Городиловой / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; науч. ред. Т.В. Напольнова. М.: МПГУ, 2002. 71 с.
3. *Московкин Л.В., Щукин А.Н.* История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. С. 139–140.
4. Традиции и новаторство: К юбилею профессора Галины Георгиевны Городиловой / Сост. Н.Н. Романова. М.: МПГУ, РГУТиС, 2012. 98 с.
5. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2008. С. 454.

6. *Щукин А.Н., Московкин Л.В., Янченко В.Д.* Лингводидактический биографический словарь: около 500 биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин. М.: Русский язык. Курсы, 2022. С. 136–137.
7. *Янченко В.Д.* Научный потенциал методического наследия Г.Г. Городиловой // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013). Москва, 01–02 марта 2017 года. М.: ИП Мухаметов Г.В., 2017. С. 360–366.

# РАЗДЕЛ 2.
# СТАТЬИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ

## РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ: МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ

***Хамраева Елизавета Александровна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*зав. кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com*

***Аннотация.*** Статья посвящена 100-летию со дня рождения Г.Г. Городиловой – ученому, определившему развитие лингводидактики в сфере русского языка как иностранного. Автором описаны технологические особенности современного времени, новые и известные направления, развиваемые учениками ее школы. Статья даёт представление о новейших технологиях обучения русскому языку как иностранному сегодня.

***Ключевые слова***: технологии, лингводидактика, тандем-метод, интенсивное обучение, цифровая лингводидактика, нейролингводидактика.

## RESOURCES OF MODERN LINGUODIDACTICS: METHODICAL SCHOOL OF G.G. GORODILOVA

***Elizaveta A. Khamraeva***
*ScD in Education, Professor,*
*Head of the Department Linguodidactics of Russian as Foreign Language and Bilingualism of the Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com*

***Abstract.*** The article is devoted to the 100th anniversary of the birth of G.G. Gorodilova, a scientist who defined the development of linguodidactics in the field of Russian as a foreign language. The article describes the technological features of modern times, new and well-known trends developed by the students of her school. The article gives an idea of the latest technologies of teaching Russian as a foreign language today.

***Keywords:*** technologies, linguodidactics, tandem method, intensive training, digital linguodidactics, neurolinguodidactics.

*Памяти великого мастера…*

Имя Галины Георгиевны Городиловой, имя великого мастера, навсегда связано с возникновением крупного лингводидактического направления широкого профиля – возможностью применения образовательных технологий, в том числе и цифровых, в преподавании русского языка как иностранного. Именно ей принадлежат первые теоретические труды, созданные в 70-е годы XX века, и многочисленные практические разработки, позволяющие преподавать русский язык техническими или экранными средствами.

Несмотря на бурное развитие методов преподавания, изучение иностранных языков в образовательных учреждениях на протяжении большей части XX века было крайне низкоэффективным, а во второй половине века в обществе возросла потребность в овладении разными языками в сжатые сроки. Однако существовало немало примеров успешного изучения иностранного языка, лишь подчеркивающих контраст между принципиальной способностью человека выучить иностранный язык и неудовлетворительностью многими языковыми программами. Ещё в 80-х годов прошлого века появился спрос на образовательные услуги в сфере коммуникаций. Так появились различные методы, объединяемые общим названием – интенсивные (ускоренные) методы обучения языку.

Сегодня по-прежнему ощущается потребность в языковом образовании у взрослых обучаемых, создаются комплексные программы, активизируются нетрадиционные методики и приемы обучения языку, которые заимствуются языковым образованием из сферы искусств, спорта или из психотерапевтической практики.

В целом можно выделить два крупных конкурирующих направления в лингводидактике, которые условно можно обозначить как эмпирическое (О. Есперсен, Х. Палмер, Л. Блумфилд) и теоретическое (М. Берлиц, Ф. Гуэн) [Азимов, Щукин, 2009]. Интенсивное обучение отличается способами организации и проведения занятий, а именно:

- повышенным вниманием к различным формам педагогического общения;
- социально-психологическим климатом в группе;
- созданием эффективной учебной мотивации;
- снятием психологических барьеров при усвоении языкового и речевого материала.

Новый формат обучения предполагал организацию учебного процесса и языкового материала с использованием интенсивных методов, цель которых – достижение максимального объема усвоения материала в минимальный срок. Поэтому и появляется необходимость в определении разницы понятий между

«методика» и «лингводидактика». Итак, **лингводидактика** – это прикладная дисциплина, рассматривающая как обучение языку, так и усвоение иностранного языка. Лингводидактика исследует общие закономерности обучения языкам, разрабатывает методы и средства обучения определённому языку в зависимости от дидактических целей, изучает влияние монолингвизма (одноязычия) или билингвизма (двуязычия) на усвоение языка и решает целый ряд смежных задач.

Что же такое лингводидактическая технология [Московкин, 2014]? Можно определить их так:

- Педагогические технологи (групповое и индивидуализированное обучение, обучение в сотрудничестве др.)
- Цифровые технологии (работа на платформах, цифровые контенты, инструментарий для дистанционного обучения, цифровые школы и пр.)
- Нейролингводидактические технологии (когнитивные ресурсы в обучении).

Итак, лингводидактическая технология – это инструментарий, система приёмов, позволяющих создать модель языкового обучения, рассчитанную на определенного обучаемого. Некоторые языковые технологии независимы от грамматической логики языка, другие связаны с конкретными и определенными языками. Особенно ярко сегодня развиваются **нейротехнологии,** которые даже называют «новым электричеством». Большинство нейротехнологических лингвистических программ устанавливаются на персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны. Главной особенностью таких программ является визуальное и звуковое воздействие на сознание человека посредством использования специальных эффектов. Но главное, что обеспечивают данные программы, – это:

- умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- умение пользоваться различными способами интегрирования информации;
- умение задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;
- умение решать проблемы;
- умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- умение аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других [Хамраева, 2017].

В настоящее время, особенно в «эпоху коронавируса», обучающие программы стали носить деятельностный характер и сегодня всё больше «уходят» в онлайн. Широко распространяется в наши дни новое направление – **цифровая лингводидактика,** которое тоже когда-то прогнозировала Галина

Георгиевна, что обеспечило возможность её ученикам провести ряд докторских исследований на эту тему (Дунаева Л.А. и др.). Первый опыт цифровой лингводидактики – серия фильмов Галины Георгиевны Городиловой «Шурик, Вася и глагол».

Итак, цифровая лингводидактика изучает теорию и практику включения цифровых ресурсов и цифровых технологий в изучение русского языка как иностранного. Конечно, существуют определенные трудности использования цифровых методов обучения, но тем не менее очень многие современные программы основаны именно на возможностях реального или виртуального общения. Так, например, в последние 15 лет стал развиваться **тандем-метод,** который предполагает изучение иностранного языка двумя партнерами в разных странах, то есть организацию виртуального общения в паре.

Цель тандема – овладение языком в ситуации, знакомство с культурой страны изучаемого языка. Тандем-метод можно рассматривать в качестве одного из перспективных направлений использования современных технологий обучения языку.

В РКИ существуют и другие эффективные лингводидактические направления, так как методика является постоянно развивающейся наукой, отвечающей на вызовы времени. Многие технологические приёмы используются параллельно или дополняют друг друга. Сегодня стали появляться инновационные программы и технологии, адаптированные к новым вызовам, возникло новое педагогическое направление, «смысл которого заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме» [Хамраева, 2017].

Итак, лингводидактическая школа Г.Г. Городиловой определила основные векторы изучения теории и истории преподавания русского языка как иностранного, использование новых технологий нейролингводидактического и цифрового характеров, основы реализации интенсивов и творческих методов обучения, привлечение фрагментов игровых технологий как в обучении детей, так и взрослых, что и сохраняет наследие Городиловой Г.Г. значимым и важным.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 654 с.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–77.
3. *Московкин Л.В.* Непрямое обучение русскому языку как иностранному // Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet. Leuven: University of Leuven, 2014. С. 45–53.
4. *Хамраева Е.А*. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 156 с.

# УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ КАК ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Марков Владимир Тимофеевич,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: v.t.markov@hotmail.com*

***Аннотация.*** В статье дается обобщение достижений ученых-методистов в области учета родного языка учащихся в различных методических концепциях преподавания РКИ и делаются практические выводы об использовании родного языка в зависимости от условий обучения.

***Ключевые слова:*** Методика русского языка как иностранного, методы обучения, принципы обучения, учет родного языка учащихся.

# TAKING INTO ACCOUNT THE NATIVE LANGUAGE OF STUDENTS AS A PRINCIPLE OF TEACHING IN THE MODERN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Vladimir T. Markov,***
*ScD in Education, Professor,*
*Lomonosov Moscow State University,*
*Moscow, Russia*
*E -mail: v.t.markov@hotmail.com*

***Abstract.*** The article summarizes the achievements of methodologists in the field of taking into account the native language of students in various methodological concepts of teaching RCT and makes practical conclusions about the use of the native language depending on the learning conditions.

***Keywords:*** Methodology of the Russian language as a foreign language, teaching methods, teaching principles, accounting for the native language of students.

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) выделилась в самостоятельную систему обучения в 60-х годах прошлого века. Под системой или всеобщей моделью учебного процесса мы будем понимать систему элементов, соответствующую определенной методической концепции, которая обуславливает цель, формы содержание обучения и отбор материала [Ляховицкий, 1973]. Согласно указанным критериям именно в тот период формируется представление о методике преподавания РКИ как самостоятельном направлении наряду с методикой преподавания иностранных языков, русского языка в национальной школе и других методик.

Обучение РКИ основывается на следующих общих принципах обучения:

1) коммуникативная, или практическая, направленность обучения при опоре на сознательность;

2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе и выбор предложения как минимальной единицы обучения;

3) комплексно-концентрическая и ситуативно-тематическая организация языкового материала;

4) рациональный учет родного языка учащихся;

5) учет страноведческого аспекта в процессе обучения;

6) выделение нескольких этапов обучения;

7) учет конкретных целей и условий обучения, а также психологических особенностей учащихся [Костомаров, Митрофанова, 1984].

Одним из основных принципов методики РКИ является рациональный учет родного языка учащихся, который тесно связан с принципом сознательности обучения и функциональным подходом к описанию явлений языка, регулирующим взаимоотношение языка и речи. Особенно актуален данный принцип при обучении в группе людей одной национальности.

Принцип учета родного языка учащихся базируется на данных сопоставительного анализа родного и изучаемого языков. Еще Л.В. Щерба подчеркивал, что система обучения иностранному языку обязательно должна учитывать факт владения учащимися своим родным языком: «... можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты от родного), но [...] изгнать родной язык из голов учащихся – невозможно» [Щерба, 1974, с. 62].

Принцип учета родного языка в настоящее время признается всеми исследователями, однако вопросы объема его учета и закономерностей реализации в учебном процессе до настоящего времени не имеют однозначного решения. Если под принципом согласно точке зрения Е.И. Пассова понимается определенные закономерности обучения, которые должны проявляться на каждом этапе учебного процесса [Пассов, 1988], то учет родного языка является всеобъемлющим принципом и проявляется он как при отборе и определении последовательности введения учебного материала, так и при организации его усвоения, т. е. практически на всех точках учебного процесса. В результате начали появляться языковые минимумы отдельно для каждой национальной группы. Родной язык учитывается в них таким образом, что при отборе и определении последовательности введения фонетического и грамматического материала по концентрам и классам обучения как можно дольше не вводился тот языковой материал, который представляет для учащихся наибольшую трудность из-за несовпадения языковых систем. Такой подход к отбору языкового материала приводит к неучету внутренней логики изучаемого языка и законов его функционирования и, следовательно, к нарушению одного из центральных принципов сознательно-практического

метода – принципа коммуникативности. Эта точка зрения в свое время повлияла и на отбор языкового материала для эстонской школы, в частности, виды глагола полностью были исключены из обучения в начальных классах. Но не только в этом состоит сложность проблемы: языковая система – это система взаимосвязи и взаимообусловленности всех ее элементов. Нарушив эту систему в одной точке, мы непременно нарушим её в какой-либо другой, системно связанной с первой. Исключив на начальном этапе из процесса обучения виды глаголов, мы, казалось бы, облегчили ученику учебную задачу, но при этом создали предпосылки для появления в его речи другой устойчивой ошибки, природа которой оказывается системно связанной с категорией видов, это – винительный падеж объекта. Итак, учет родного языка как единственный принцип обучения не должен определять последовательность введения языкового материала в учебном процессе. Бинарное сопоставление языков должно оставаться «за кадром», так как прямая констатация факта сходства или различия неких языковых явлений в родном и изучаемом языках ничего не дает в плане порождения речи: причина ошибки лежит не в том, что учащийся знает или не знает, насколько легко или сложно для него то или иное языковое явление, а в своеобразной работе механизмов порождения речи. Отсюда следует вывод: сопоставительный анализ языков должен перейти из плоскости лингвистической (контрастивного исследования языковых систем) в плоскость психолингвистическую – в сопоставительный анализ операционной структуры порождения речи и нахождение тех «точек», на которых происходит рассогласование общей системы порождения. Таким образом, разработка принципа учета родного языка уже не связана с разработкой лингвистических основ преподавания, а становится психологической проблемой [Метса, Казеласу, Васильченко, Вахар, 1986, с. 240].

Ученые-методисты и преподаватели-практики в области иностранного языка (в том числе и русского как иностранного) прошли сложный путь в формирования отношения к принципу учета родного языка учащегося. В истории развития методов обучения можно выделить две группы методов обучения иностранным языкам: 1) методы одной группы, использующие в процессе обучения опору на родной язык; 2) методы другой группы, не учитывающие родной язык учащихся в процессе обучения.

Наиболее ярким представителем первой группы является грамматико-переводной метод, сторонники которого придавали родному языку основополагающее значение. Как считают Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, принцип опоры на родной язык является ведущим в работе по этому методу, поэтому специалистами, работающими в этом направлении, часто использовались межъязыковые сопоставления, следовательно, преподаватель должен был, по крайней мере, владеть теоретическими знаниями о родном языке студентов [Капитонова, Московкин, Щукин, 2008, с. 82]. Другим проявлением принципа учета родного языка при использовании грамматико-переводного метода является использование перевода как основного способа семантизации, средством объяснения нового материала,

также одним из обязательных видов упражнений. С помощью перевода осуществлялся контроль усвоения нового материала и правильности выполнения заданий. Недостатками данного метода считались недооценка устной коммуникации, преобладание письменных форм работы. Обучение языку сводилось к чтению текстов, переводу, изучению грамматических структур и выполнению письменных упражнений.

В русле сознательно-сопоставительного направления обучения родному языку также отводилась большая роль. Его сторонники, например, Е.М. Рыт, Е.Д. Поливанов и С.И. Бернштейн, утверждали важность опоры на родной язык студента, подчеркивали пользу сравнения родного и изучаемого языков, предусматривающее осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого проникновения в родной и изучаемый языки.

Развитие сознательно-сопоставительного метода нашло отражение в сознательно-практическом методе. Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин определили сознательно-практический метод так: «Один из ведущих методов обучения иностранным языкам. Он опирается на общие с сознательно-сопоставительным методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися значения языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика» [Азимов, Шукин, 2009, с. 283]. Этот метод подчёркивает важность родного языка учащихся в процессе овладения иностранным языком.

Яркими представителями методов второй группы являются сторонники прямых методов обучения, которые подчеркивали, что при обучении иностранному языку почти никогда не удается избежать применения в той или иной форме родного языка. А.А. Миролюбов отмечал критическое отношение отечественных методистов (в том числе и сторонников прямого метода) к родному языку. Многие из них, например, П.И. Ней, А. Мусинович, не отрицали перевода, хотя и выступали за возможно меньшее его использование. А.А. Миролюбов объясняет эту особенность русской (советской) методики как влиянием отечественной традиции в преподавании иностранных языков, так и следствием различий между русским и западноевропейскими языками [Миролюбов, 2002, с. 34].

Развитие прямых методов произошло в аудиолингвальном и аудиовизуальном методах обучения. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, если использовать аудиовизульный метод в процессе обучения, то усвоение материала происходит крайне быстро на ограниченном лексико-грамматическом материале, которым характеризуется бытовой уровень общения, при активном использовании средств зрительной и слуховой наглядности и в основном в устной форме. Сам метод основывается на бесперводности, то есть в процессе обучения полностью исключается использование родного языка или допускается его использование, но лишь в качестве средства контроля. Подчеркивается, что именно такие особенности

метода, как преобладание механического повторения речевых образцов, игнорирование перевода, недооценка роли родного языка учащихся, и ограничивают эффективность обучения, особенно на занятиях со взрослыми учащимися и в условиях высшей школы [Азимов, Шукин, 2009, с. 22].

При использовании аудиолингвального метода в большей степени учитывается схожесть родного и изучаемого языков. В процессе обучения выделяются четыре этапа: заучивание путем подражания, сознательный выбор новой модели структуры языка при ее противопоставлении уже известными, тренировка в речевой реализации модели, свободное употребление модели. Таким образом, используя аудиолингвальный метод, при объяснении нового материала учитывается родной язык учащихся.

В целом же с развитием методики как науки происходит постепенное признание сторонниками различных методических направлений роли родного языка в процессе обучения иностранному языку. Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин отмечали: «Полное исключение родного языка не оказалось столь эффективным, как предполагалось. Беспереводные средства раскрытия значения слов не всегда надежны, так как абстрактные понятия не поддаются наглядному изображению, а слов, полностью совпадающих по своему значению, нет» [Азимов, Шукин, 2009, с. 233].

Признание методистами роли родного языка в обучении иностранному нашло свое отражение в методике национально-языковой ориентации. Сторонниками этого направления проводилась работа по созданию учебников, составлению текстов, написанию заданий, в наибольшей степени учитывающих родной язык и культуру студентов. В 1960–80-е годы появляется большое количество учебников, предназначенных для учащихся различных национальностей: Е.Г. Баш [Баш, 1960]; О.М. Аркадьевой, Н.Г. Огольцовой и др. [Аркадьева, 1961]; Е.Б. Захава-Некрасовой, О.П. Рассудовой, Г.И. Рожковой [Захава-Некрасова, Рожкова 1964]; В.Н. Ванеевой, Т.А. Вишняковой, В.И. Остапенко [Ванеева, Вишнякова, Остапенко, 1965]; В.Н. Вагнер, Ю.Г. Овсиенко [Вагнер, Овсиенко, 1967]; А.К. Демидовой В.Н. Вагнер [Демидова, 1978]; С.А. Хаврониной [Хавронина, 2009] и др. Материал в них подбирается и излагается, исходя из возможных трудностей, возникающих у студентов с тем или иным родным языком. В 80-е годы XX века организуются и активно функционируют сопоставительные курсы для иностранных преподавателей, включающие сравнение языкового материала в русском и родном языках. Большой вклад в развитие национально-ориентированной методики внесла В.Н. Вагнер, предложившая уделять большее внимание явлениям, различающимся в родном и иностранном языках, тем самым предупреждая возможные ошибки. Сходства же будут понятны студентам без дополнительных объяснений.

Именно с таких позиций рассматривает принцип учета родного языка современная методика РКИ. Ученые-методисты и преподаватели-практики в своей деятельности исходят из того, что при отборе учебного материала для занятий, его представлении и закреплении необходимо учитывать трудности

изучаемого языка, вызванные существующими расхождениями в системе изучаемого и родного языка учащихся. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния и использованию положительного переноса из родного языка. Этот принцип обучения реализуется на занятиях в двух формах:

1) латентной, или скрытой, когда подача материала производится с установкой на предупреждение возможных ошибок;

2) открытой – путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков.

Вторая форма сопоставления имеет место главным образом в пособиях, рассчитанных на занятия с филологами, и реализуется в виде принципа опоры на родной язык учащихся. Такому сопоставлению двух языков способствуют специальные учебные пособия (например, Гак, 1988; Резвецова, 1989; Аракин, 1979) и частные методики (например, Вагнер, 2001) [Щукин, 2010].

В дальнейшем исследование понятия принцип учета родного языка связано с уточнением данного понятия. С одной стороны, преподавание русского языка как иностранного базировалось на лингвистическом обосновании роли данного принципа, данном в трудах Л.В. Щербы. С другой стороны, принцип учета родного языка (или принцип опоры на родной язык) – это «методический принцип обучения, который предусматривает организацию учебного процесса с учетом опыта в родном языке учащихся, что определяет построение программы обучения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 219].

Такое понимание принципа учета родного языка, включающее разные виды обращения к нему, были детально рассмотрены сторонниками коммуникативного метода В.Г. Костомаровым и О.Д. Митрофановой. Так, исследователи выделили следующие понятия: сопоставление родного и изучаемого языков в учебных целях, учет родного языка учащихся (или языка-посредника), применение и ориентация на родной язык/язык-посредник. Учет родного языка был отнесен к методическим категориям, его применение определено как обучающий прием, а ориентация определена «педагогическим удобством». При этом термин «учет родного языка» понимается В.Г. Костомаровым и О.Д. Митрофановой в самом широком смысле. Он признается ими «важнейшим методическим принципом преподавания русского языка иностранцам». [Костомаров, 1984, с. 40] Авторы считают необходимым его максимально широкое использование в практике преподавания РКИ и предлагают с этой целью составление упражнений с учетом родного языка студента [там же, 46].

Современный этап развития методики преподавания характеризуется многообразием условий, подходов, методов преподавания, которые требуют более широкого исследования и использования принципа учета родного языка, поэтому на современном этапе развития методики преподавания языка в целом

складывается объективный и рациональный подход к принципу учета родного языка, с помощью которого «обусловливается методическая адаптация и подача изучаемого материала, рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактика и устранение интерференции, совершенствование лингводидактических приемов и методов» . Это значит, что принцип учета родного языка предполагает, во-первых, выявление случаев переноса как положительных, так и отрицательных фактов родного языка и интерференции, как это сделано в ряде исследований [Шанский, 1982, с. 7; Амшоков, 2006; Скиргайло, 2006], во-вторых, разработку на этой основе методических рекомендаций, способных обеспечить стимулирование положительного переноса и преодоление интерференции родного языка. [Городилова, Хамраева, 2008; Городилова, Нечаева, Марков, Романова, Хамраева, Филиппов, 2010].

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. *Амшоков Х.Х.* Развитие учебно-познавательной активности учащихся на уроках русского языка (на материале абхазо-адыгской языковой группы): дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. 410 с.
3. *Городилова Г.Г., Хамраева Е.А.* Методическое пособие к учебнику «Русский язык». 3 класс для школ тюркской языковой группы. М.: Дрофа, 2008. 159 с.
4. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. М.: Рус. Яз. Курсы, 2008. 308 с.
5. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984. 159 с.
6. Лекции по методике преподавания русского языка / А. Метса, Т. Казеласу, Э. Васильченко, Ы. Вахар. Таллин, 1986. 240 с.
7. *Ляховицкий М.В.* О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973. № 1. С. 27–34.
8. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени : Инфра-М, 2002. 446 с.
9. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
10. Русский язык: Учебник для студентов-арабов: В 4 ч. / О.М. Аркадьева, Н.Г. Огольцова, И.И. Потапова, Н.Б. Шевелев. 3-е изд. М.: Просвещение, 1968. 288 с.
11. *Скиргайло Т.О.* Методика обучения сочинениям разных жанров в 8–11 классах татарской школы: Дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. 360 с.
12. Современный русский литературный язык / Г.Г. Городилова, А.И. Нечаева, В.Т. Марков и др. М.: Дрофа, 2010. 561 с.

13. Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке / О.П. Рассудова, Е.Б. Захава-Некрасова, Г.И. Рожкова и др. М.: Высш. школа, 1964. 575 с.
14. Учебник русского языка для студентов, говорящих по-французски: Элементарный курс / Сост. В.Н. Ванеева, Т.А. Вишнякова, В.П. Остапенко; Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Кафедра рус. яз. М., 1964. 387 с.
15. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР / Е.Г. Баш, Е.Ю. Владимирский, Т.М. Дорофеева, М.Н. Лебедева и др. Вып. 1, Ч. 1, 2. М.: Высш. школа,1960. 360 с.
16. Учебник русского языка: Для говорящих по-англ. / В.Н. Вагнер, Ю.Г. Овсиенко; Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Кафедра рус. яз. М., 1963. 89 с.
17. *Хавронина С.А.*, *Широченская А.И.* Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке). 19-е изд. М.: Рус. яз. Курсы, 2009. 384 с.
18. *Шанский Н.М.* Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Русский язык в национальной школе. 1982. № 6. С. 2–10.
19. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М.; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1974. 122 с.
20. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М., 2010. 348 с.

# УСВОЕНИЕ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ГЛАГОЛА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Гасанова Патимат Магомед-Алиевна,***
*доктор педагогических наук, профессор;*
*главный научный сотрудник,*
*НИЦ национальных проблем образования*
*Федерального института развития образования*
*Российской академии народного хозяйства и государственной службы при*
*Президенте Российской Федерации,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: tabu111@yandex.ru*
***Буйских Татьяна Михайловна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: tabu111@yandex.ru*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы усвоения сложнейшей видовременной системы глагола в русском языке как необходимое условие формирования языковой компетенции у детей, изучающих государственный язык Российской Федерации. Раскрываются основные значения, свойственные глаголам несовершенного и совершенного вида; семантическая нагрузка приставок в глаголах несовершенного и совершенного вида. Приводятся возможные виды упражнений, включающие интерактивные задания, способствующие активному усвоению видов глагола.

***Ключевые слова:*** русский язык, государственный язык Российской Федерации, видовременная система глагола, несовершенный вид глагола, совершенный вид глагола, приставка, учащиеся, языковая компетенция.

# ASSIMILATION OF THE MODERN VERB SYSTEM AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN CHILDREN STUDYING THE OFFICIAL LANGUAGE OF THE RUSSIAN FEDERATION

***Patimat M.-A. Gasanova,***
*ScD in Education, Professor,*
*Chief Researcher,*
*Research Center for National Problems of Education*
*Federal Institute for the Development of Education*
*Russian Academy of National Economy and Public Administration under the*
*President of the Russian Federation,*

*Moscow, Russia*
*E-mail: tabu111@yandex.ru*
***Buyskikh Tatyana Mikhailovna,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Plekhanov Russian University of Economics,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: tabu111@yandex.ru*

***Abstract.*** The article deals with the issues of assimilation of the most complex aspect-temporal system of the verb in the Russian language as a necessary condition for the formation of language competence in children studying the state language of the Russian Federation. The main meanings inherent in imperfective and perfective verbs are revealed; semantic load of prefixes in imperfective and perfective verbs. Possible types of exercises are given, including interactive tasks that contribute to the active assimilation of verb types.

***Keywords*:** Russian language, state language of the Russian Federation, aspect tense system of the verb, imperfective form of the verb, perfective form of the verb, prefix, students, language competence.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»[1] в системе школьного образования русский язык должен преподаваться и в статусе государственного языка Российской Федерации. В общеобразовательных организациях все учащиеся независимо от этнической принадлежности, гражданственности и уровня владения языком изучают государственный язык Российской Федерации. В настоящее время контингент учащихся в городской, часто и в поселковой среде полиэтничен и разнообразен по уровню владения русским языком [Артеменко, Гасанова, Буйских, 2016].

В русском языке, наряду с флективным характером всей системы, сочетанием флективных форм с предложными формами, определяющей чертой является сложнейшая видовременная система глагола, не имеющая соответствий во многих языках.

В силу своей конструктивной весомости, потенциальной возможности составлять структурную основу многих видов предложений в сочетании глагольных форм с именем глагол требует особого внимания при обучении государственному языку Российской Федерации. Виды глагола принадлежат к числу таких грамматических категорий, которые занимают важное место в системе русского языка и во многом определяют ее специфику. Категория вида играет исключительно важную роль и в системе самого глагола. Она пронизывает все глагольные формы и обусловливает как особенности глагольной парадигмы, так и в значительной степени употребление глагольных

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017, с изм. от 05.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 14. URL: http:zakonobobrazovanii.ru/#zakonobobrazovanii (дата обращения: 01.03.2022).

форм в речи[2]. «Речь усваивается, если приобретается способность чувствовать выразительные коннотации (оттенки) лексических, грамматических… языковых значений» [Федоренко, 1984, с. 22].

Понимание сущности и правил употребления видов глагола необходимо для формирования языковой компетенции как базовой составляющей коммуникативной компетенции. Языковая компетенция – понятие многогранное. Оно включает практические знания, соотносящиеся со всеми уровнями и аспектами языка, в первую очередь практические знания определенной грамматики и лексики. При коммуникативно ориентированном обучении государственному языку Российской Федерации языковую компетенцию следует рассматривать как составную часть коммуникативной, т.к. в процессе практического овладения языком невозможно отделение системы языка от ее функционирования в речи. Поэтому процесс формирования языковой компетенции неизбежно носит коммуникативный характер. Их разграничение допускается только в плане описания, а при обучении они выступают как единое целое.

Глаголы русского языка в своем большинстве составляют видовые пары тождественных глаголов совершенного и несовершенного вида, различающихся между собой только грамматической семантикой вида *(писать-написать)*.

Категория вида как система, присущая всем формам глагола, противопоставленных друг другу: форм, обозначающих ограниченное пределом целостное действие (глаголы совершенного вида), и форм, не обладающих признаком ограниченного пределом целостного действия (глаголы несовершенного вида), представляет значительную трудность для детей, изучающих государственный язык Российской Федерации.

В глаголах совершенного вида достигаемый действием предел чаще всего осмысливается как некая критическая точка, по достижении которой действие прекращается. Глаголы совершенного вида могут выражать и такой предел, который ограничивает действие во времени – это глаголы с приставкой *за-* с семантической нагрузкой фиксации начала действия *(заговорить, запеть)*; глаголы с приставкой *по-*, указывающей на некоторый временной отрезок *(почитать, погулять)*.

Значение завершенности действия свойственно ряду приставок и наблюдается у определенной группы приставочных глаголов, но не охватывает большинства глаголов совершенного вида. Значение

[2] Важное место занимают виды глагола при обучении иностранных студентов профессиональному языку [Fisenko, Lavrushina, Kharitonova, 2019].

завершенности действия является одним из добавочных лексических значений, которое может быть у глаголов совершенного вида определенной группы[3].

Особое внимание следует обратить на значение приставок *при-* и *пре-*, на понимание их смысла, их семантической нагрузки в глаголах, которые произносятся одинаково (омофоны), но пишутся по-разному в зависимости от значения (см. таблицу 1).

*Таблица 1*

| **Вид глагола** | **Приставка ПРЕ-** | **Приставка ПРИ-** |
|---|---|---|
| НСВ/СВ | *Пребывать/пребыть* (находиться где?) | *Прибывать/прибыть* (приезжать/ приехать куда?) |
| НСВ/СВ | *Преступать/преступить* (нарушать/нарушить что?) | *Приступать/приступить* (начинать/начать что?) |
| НСВ/СВ | *Претворять/претворить* (осуществлять/осуществить что?) | *Притворять/притворить* (прикрывать/прикрыть что?) |
| НСВ/СВ | *Претворяться/претвориться* (осуществляться/осуществиться что?) | *Притворяться/притвориться* (принимать иной вид/принять иной вид) |
| НСВ/СВ | *Преклоняться/преклониться* (относиться с большим уважением) | *Приклоняться/приклониться* (приближаться к чему-нибудь/приблизиться к чему-нибудь) |

Данные примеры показывают, что приставки *пре-* и *при-* полны смысла и придают словам следующие значения:

Приставка *при-*:

1) начало действия (*приступить к работе, к занятиям*);
2) приближение, присоединение (*приехать*);
3) совершение действия не в полном объеме (*притворить*).

Приставка *пре-*:

1) высокая степень качества или действия (*превысить* скорость, *преувеличивать*);
2) находиться где-то (*пребывать* в городе).

Значительную трудность для учащихся представляет правильное употребление глаголов совершенного и несовершенного вида в прошедшем времени [Гасанова, Буйских, 2018]. Следует избегать упрощенного определения их семантики, ошибочного утверждения, что совершенный вид передает только законченные действия, а несовершенный – незаконченные.

[3] Грамматический материал сам определяет формы работы над ним. Так, изучению видов глагола должно предшествовать длительное накопление видовых пар [Гвоздева, 2017].

Усвоив такое понимание вида, учащиеся в дальнейшем сталкиваются с неразрешимыми противоречиями и не могут понять, почему в предложениях

*– Ты читал сказки А.С. Пушкина?*

*– Да, читал.*

*– Ты смотрел этот фильм?*

*– Да, смотрел*

употреблены глаголы несовершенного вида, если он давно прочитал сказки А.С. Пушкина и посмотрел этот фильм. Примеры показывают, что нельзя утверждать, будто несовершенный вид вообще передает незавершенные действия.

Ошибочным является и утверждение, что только несовершенный вид передает повторяющиеся действия, и только совершенный вид – однократные, потому что несовершенный вид широко используется при передаче неповторяющихся действий.

*Я звонил другу вчера.*

*Мы встречались с ним недавно.*

В данных предложениях глаголы несовершенного вида передают однократные действия.

Глаголы совершенного вида могут передавать и повторяющиеся действия в предложениях с обстоятельством со словом *раз.*

*Я несколько раз прочитал текст.*

*Я переписала упражнение много раз.*

В этих предложениях глаголы совершенного вида передают действия, которое повторялись без значительного интервала, в них повторяющиеся действия представлены как единый акт.

В лингвистической литературе это значение получило название *суммарного.*

В предложении *Я перечитывал роман А.С. Пушкина несколько раз* глагол несовершенного вида передает действие, которое повторялось несколько раз со значительным интервалом.

Приступая к изучению видов глагола, необходимо сказать учащимся, что несовершенный и совершенный вид имеют несколько основных значений.

Основные значения глаголов несовершенного вида:

1. Передача действия в его течении, в процессе осуществления

*Когда Коля читал стихотворение, в классе была тишина.*

2. Констатация факта действия (обобщенно-фактическое значение)

*Я читал рассказы к. Ушинского.*

3. Передача многократности, повторяемости действия со словами *часто, всегда, иногда, обычно, редко*

*Мой друг часто приглашал меня в театр.*

4. Указание на продолжительность действия

*Весь вечер мы играли в шахматы.*

Последовательность введения этих значений определяется степенью их противопоставленности значениям совершенного вида.

Основные значения глаголов совершенного вида:

1. Констатация факта конкретного единичного действия.

*Я сказал Андрею, что контрольная работа будет завтра.*

Это значение для глаголов совершенного вида является ведущим, наиболее распространенным. Оно противопоставлено всем значениям несовершенного вида, однако наиболее ярко – двум значениям: значению процесса и значению многократности, повторяемости действия. Обычно с этих значений и начинается знакомство учащихся, изучающих государственный язык Российской Федерации.

Противопоставленность совершенного вида несовершенному со значением констатации факта является наименее яркой. Они сближаются настолько, что в одних и тех же контекстах возможна замена вида без существенного изменения смысла высказывания.

*Я читал этот рассказ.*

*Я прочитал этот рассказ.*

Значение констатации действия в форме несовершенного вида (обобщенно-фактическое значение) понимается и усваивается учащимися с наибольшим трудом, именно потому, что оно наименее ярко противопоставлено конкретно-фактическому значению совершенного вида. Поэтому важно уделять большое внимание обобщенно-фактическому значению несовершенного вида как наиболее трудному для изучающих государственный язык Российской Федерации.

Кроме конкретно-фактического значения, совершенному виду свойственны еще несколько значений, наблюдающиеся в речи реже.

2. Значение результативности действия, указание на законченность действия.

*Руслан правильно ответил на все вопросы учителя.*

3. Указание на действие, которое произошло в определенное время.

*Вчера друг пригласил меня в театр.*

4. Указание на законченность действий в определенной последовательности.

*Максим вернулся домой, пообедал, немного отдохнул и приготовил домашнее задание.*

5. В предложениях с наречиями вдруг, сразу, неожиданно – указание на начало действия.

*Вдруг поднялся сильный ветер.*

При работе с детьми, изучающими государственный язык Российской Федерации, недостаточно ограничиваться раздельным перечислением значений глаголов совершенного и несовершенного вида. При объяснении того или иного значения одного вида следует указать, какое значение другого вида ему соответствует. Противопоставленность видов в значительной степени определяет характер упражнений. Крайне важным является и постоянный учет взаимодействия лексического и видового значений. Для выявления уровня владения языком при использовании глаголов несовершенного и совершенного вида можно предложить тестовую работу [Лаврушина, Болдина, Корнилова и др., 2018]. Изучение видов требует постоянной связи с лексической работой,

т.к. в русском языке есть глаголы, в которых проявление видовых значений связано с общим лексическим значением слова. Особенно это характерно для глаголов движения с приставками *при-, у-,* в семантике которых важна результативность значений приставок [Харитонова, Панова, 2018].

При определении вида глагола с этими приставками нужно учитывать и направление движения. При однонаправленном движении употребляется глагол совершенного вида.

*Алик уехал в Екатеринбург.*

При разнонаправленном движении – глагол несовершенного вида.

*Алик уезжал в Екатеринбург. Он уже вернулся домой.*

В лингвистической литературе различают чисто видовые пары (*читать – прочитать*) и так называемые приблизительные пары (*знать – узнать*). Глаголы, составляющие чисто видовую пару, различаются только видом и усваиваются учащимися легче. Глаголы, входящие в приблизительные пары, имеют некоторые лексические различия: *слышать – услышать, видеть – увидеть*. Практика показывает, что с приблизительными парами следует ознакомить учащихся на более позднем этапе. Ряд случаев употребления видов обусловлен наличием в контексте определенных слов, с которыми связано закрепленное в речевой практике обязательное употребление одного из видов.

Например:

1. В предложениях с союзами *как только, пока не* употребляется глагол совершенного вида (*Пока не приготовим, домашнее задание гулять не пойдем*). А в предложениях с союзами *по мере того, как; пока* – глагол несовершенного вида (*Пока готовим домашнее задание, не нужно слушать музыку*).

2. Наречия *упорно, настойчиво* сочетаются только с глаголами несовершенного вида, только несовершенный вид употребляется в прошедшем времени с обстоятельствами *долго, всегда* (*Мы долго обсуждали этот вопрос*).

3. На употребление видов может влиять наличие при глаголе отрицания, которое наиболее отчетливо наблюдается в двух формах – инфинитиве и в повелительном наклонении (*Не звони мне вечером. Позвони мне вечером*).

Рассматривая употребление видов в инфинитиве, можно выделить ряд случаев обязательного использования только одного вида.

1. Инфинитив только несовершенного вида употребляется после многих глаголов: начать, кончить, продолжать, стать, устать, запретить, полюбить, привыкнуть (*Я начну читать эту книгу завтра*).

2. После слов *надо, нужно, стоит, следует, полагается* с отрицанием *не* обязательно употребление несовершенного вида (*Детям не стоит смотреть этот фильм*).

После этих же слов без отрицания *не* употребляется только инфинитив совершенного вида (*Детям стоит посмотреть этот фильм*).

3. Со словом нельзя могут быть употреблены оба вида глагола (*Нельзя открыть окн*о (невозможно произвести данное действие). *Нельзя открывать окно* (не разрешается произвести данное действие).

Виды упражнений, способствующие формированию языковой компетенции в процессе обучения видовременной системе глагола:

1. Спишите слова. Подберите к ним однокоренные глаголы. Определите их вид.

2. Прочитайте предложения. Вместо точек вставьте подходящий по смыслу глагол с приставкой или без приставки. Определите вид глагола.

3. Ответьте на вопросы. В ответах употребите глаголы с приставкой или без приставки. Определите вид глагола.

4. Спишите словосочетания. Замените их близкими по значению глаголами совершенного или несовершенного вида.

5. Напишите о контрольной работе. Употребите глаголы *писать, читать, учить, думать* с приставками или без приставок. Определите вид каждого глагола.

6. Расскажите о своем товарище, употребляя глаголы *изучать, учиться, учить, знать, уметь, помогать* в форме совершенного вида.

7. Составьте диалог о книге, которую вы оба прочитали; о произведениях вашего любимого поэта (писателя). Употребите в диалоге необходимые для более точного выражения вашего мнения глаголы совершенного и несовершенного вида.

8. Определите вид данных глаголов. Используйте диаграмму Венна: напишите глаголы совершенного вида в левом круге (СВ), а несовершенного вида – в правом (НСВ)[4].

Выучить, писать, положить, сказать, подумать, читать, учить, начать, лечь, говорить, написать, думать, кончать, играть, прочитать, понять, кончить, начинать, класть, ложиться (см. рис. 1).

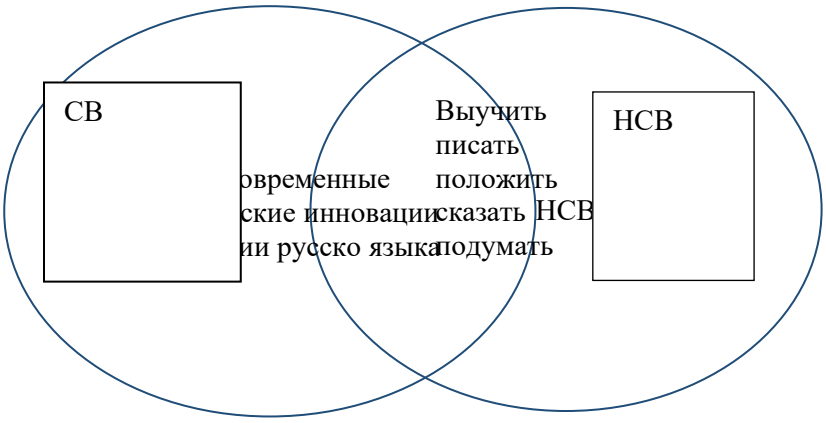



Рис. 1

Современный образовательный процесс тесно связан с использованием интерактивных стратегий; «обучение видовременной системе русского языка…

[4] Особенности использования диаграммы Венна рассмотрены в статье «Современные педагогические инновации при изучении русского языка» [Артеменко, Гасанова, Буйских, 2019].

требует большой практической подготовки на занятиях… с помощью современных технологий» [Асонова, 2020, с. 43].

Таким образом, для детей, изучающих государственный язык Российской Федерации особую трудность представляет сложнейшая видовременная система глагола, не имеющая соответствий во многих языках. При формировании языковой компетенции в процессе обучения видовременной системе глагола следует иметь в виду:

– виды глаголов имеют несколько значений, противопоставленных у соотносительных по виду глаголов;

– видовое значение в определенной степени зависит от лексического значения глагола;

– видовые значения могут осложняться добавочными значениями способов действия;

– значения видов в некоторой степени обусловлены способом образования (например, образование видов с помощью приставок);

– при знакомстве учащихся со способом образования видов необходимо указать на дополнительные оттенки, которые вносят в лексическое значение приставки;

– категория вида обладает сложной системой вариантов, поэтому, прежде чем включить в речь, необходимо использовать языковые упражнения, обеспечивающие первичное закрепление материала;

– систематическое изучение видов проводится только на знакомом учащимся лексическом материале в различных контекстах.

## Список литературы


1. *Артеменко О.И., Гасанова П.М.-А., Буйских Т.М.* Социализация детей иной культуры средствами государственного языка РФ в контексте межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 3. С. 53–62.
2. *Артеменко О.И., Гасанова П.М.-А., Буйских Т.М.* Современные педагогические инновации при изучении русского языка // Наука и школа. 2019. № 3. С. 60–71.
3. *Асонова Г.А.* Особые образовательные потребности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Поволжский вестник науки. 2020. № 2 (16). С. 41–43.
4. *Гасанова П.М.-А., Буйских Т.М.* Формирование языковой компетенции у изучающих русский язык в статусе государственного языка Российской Федерации (на примере видов глагола в прошедшем времени) // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 14.
5. *Гвоздева Е.В.* Комплексные единицы словообразования. М.: РЭУ, 2017. 120 с.
6. Русский язык и лингвострановедение для иностранных студентов российских вузов: система тренировочных тестов и творческих заданий /

Е.В. Лаврушина, О.О. Болдина, Т.В. Корнилова, Н.С. Журавлева, В.Г. Герасимова, М.Р. Меламуд. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2018615840, 17.05.2018. Заявка № 2018613097 от 30.03.2018. Заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова».

7. *Федоренко Л.П.* Закономерности усвоения родной речи: Учебное пособие по спецкурсу для студентов. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
8. *Харитонова О.В., Панова Л.В.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания на довузовском этапе обучения // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 58.
9. *Fisenko O.S., Lavrushina E.V., Kharitonova O.V.* Teaching special vocabulary for foreign students studying in the field of “Advertising and public relations”// Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 22. Pp. 357–362.

# Раздел 3.
# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АКУЛЬТУРАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

## ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ, КУЛЬТУРА, КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Мамонтов Александр Степанович,***
*доктор филологических наук, профессор,*
*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: as-mamontov2@yandex.ru*
***Богуславская Вера Васильевна,***
*доктор филологических наук, профессор,*
*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: boguslavskaya@gmail.com,*
***Ратникова Альбертина Германовна,***
*кандидат педагогических наук,*
*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: porijoki@nextmail.ru,*
***Голубь Алёна Руслановна,***
*кандидат филологических наук,*
*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: degtyarjova@yandex.ru*
***Будник Екатерина Александровна,***
*кандидат педагогических наук,*
*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: ebudnik11@gmail.com*

***Аннотация.*** Настоящая статья посвящена рассмотрению и учёту особенностей этнического сознания, его социокультурной обусловленности и той роли, которую оно играет в процессе овладения языком, в конкретном случае русским, как средством межкультурной коммуникации в том числе представителями вьетнамской лингвокультуры, в связи с необходимостью создания концепции национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС).

***Ключевые слова:*** этническое сознание, культура, национально-ориентированный, обучение, учебный лингвострановедческий словарь, язык, средство межкультурной коммуникации.

*Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (научный проект № 20-512-92001 «Разработка концепции лингвострановедческого национально ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан»).*

## ETHNIC CONSCIOUSNESS, CULTURE, COMMUNICATION IN THE ASPECT OF NATIONALLY ORIENTED RCT EDUCATION

***Alexander S. Mamontov***,
*ScD in Philology, Professor,*
*Pushkin State Russian Language Institute,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: as-mamontov2@yandex.ru*
***Vera V. Boguslavskaya***,
*ScD in Philology, Professor,*
*Pushkin State Russian Language Institute,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: boguslavskaya@gmail.com*
***Albertina G. Ratnikova***,
*PhD in Education,*
*Pushkin State Russian Language Institute,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: porijoki@nextmail.ru*
***Alena R. Golub***,
*PhD in Philology,*
*Pushkin State Russian Language Institute,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: degtyarjova@yandex.ru*
***Ekaterina A. Budnik***,
*PhD in Education,*
*Pushkin State Russian Language Institute,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: ebudnik11@gmail.com*

***Abstract.*** The article is devoted to the consideration of the features of ethnic consciousness, its socio-cultural conditioning and the role it plays in the process of mastering the language, in the specific case, Russian, as a means of intercultural communication, including by representatives of the Vietnamese linguistic culture, in

connection with the need to create a concept of a nationally oriented linguistic and cultural educational dictionary (NOLUS).

***Keywords:*** ethnic consciousness, culture, nationally oriented, training, educational linguistic and cultural dictionary, language, means of intercultural communication.

*The research is funded by Russian Foundation for Basic Research (project No 20–512–92001 ‘‘Framework Development of Linguistic-and-Cultural Nationally Focused Learner’s Dictionary of the Russian Language for Vietnamese Citizens’’).*

Как известно, учёт этнокультурного фактора играет существенную роль в организации процесса обучения инофона языку, в том числе русскому, как средству межкультурной коммуникации. Что подтверждается самой практикой преподавания в разных национальных аудиториях, где специфика мировосприятия последних диктует необходимость построения такой модели обучения, которая способствовала в итоге формированию так называемой языковой личности «на рубеже культур». Это в первую очередь связано с тем, что национальное своеобразие сознания представителя конкретной лингвокультуры способно оказывать и оказывает заметное влияние на процесс овладения им новой картиной мира, что особо проявляется вне соответствующей языковой среды, в свою очередь инициируя поиск адекватных средств обучения, но главное той методологии, которая смогла бы обеспечить соответствующее теоретическое обоснование или систему координат.

В лингводидактическом плане речь должна идти о том, что перед любым преподавателем РКИ, работающим в инолингвокультурной среде, неизменно встаёт вопрос использования конкретного учебного материала, например, вопрос о том, в какой степени та или иная языковая единица является репрезентативной в отношении ментальных стереотипов, поведенческих моделей и т.п., необходимых для усвоения инофоном, при этом наиболее значимая роль должна отводиться экспликации культурного компонента изучаемой единицы – для нас – в первую очередь номинативной.

Одновременно необходимо помнить: языковое сознание как адресанта, так и адресата с полным основанием можно считать производным от этнического, а точнее – этнокультурного сознания.

По мнению исследователей, этнокультурное сознание представляет собой своего рода результат отражения и восприятия образа мира [Гурочкина, 2001], взаимосвязанный с параметрами восприятия последнего с позиции той или иной системы ценностей любой лингвокультуры. В данном контексте, как считают исследователи, особое место отводится языковым прецедентным феноменам: метафорам, стилистическим фигурам, идиомам, паремиям и т.д., являющимся ценным материалом для изучения национально-культурной специфики. Однако центральное место принадлежит слову – этому «единству общения и обобщения» [Выготский, 1934]. Именно данная номинативная единица позволяет эксплицировать особенности выражения через язык и с его

помощью результатов познания окружающей действительности в материальном и духовном её проявлении. Именно в слове, «вещи культурно-исторической» [Виноградов, 1947] аккумулировано представление Homo Sapiens людей о мире в соответствии с этнокультурными традициями, влияющими на количественно-качественный словарный состав языка.

При этом связь сознания с языком следует, по мнению исследователей, рассматривать через призму значений, памятуя о том, что при изучении диады «язык и мышление» необходимо в центр внимания помещать языковую и речевую природу сознания и помнить о том, что владение языком предполагает владение значениями, где сознание выступает в качестве языкового [Леонтьев, 1993]. Необходимо также иметь в виду, что языковое значение формируется как результат «двойного преобразования – отражательного и коммуникативного» [Крушельницкая, 1970], это означает рассмотрение его не как некой «кальки» действительности, а как продукт единства объективного и субъективного. Здесь важную роль играют избирательность, мотив, отношение к сообщаемому и слушающему.

Естественно, может возникнуть вопрос – как всё выше сказанное соотносится с заявленной темой, посвящённой национально-ориентированному обучению?

Как отмечалось выше, оно имеет дело с диалогом представителей, характеризующихся разным языковым сознанием. Одновременно его можно считать своеобразным диалогом культур. Языковое сознание – представляет собой компонент общественного сознания, национального по своей сути. Оно несёт в себе информацию об особенностях культуры как специфического способа человеческой жизнедеятельности, эксплицируясь в виде так называемого образа мира, реализуясь в процессе речемыслительной деятельности и в поведенческих моделях. Это происходит в результате отображения действительности и её восприятия индивидом, членом конкретного социума и с помощью механизмов когниции проходит своего рода «фильтрацию» по линии «свой» – «чужой».

Говоря об этническом сознании в контексте сопоставления интересующих нас лингвокультур – русской и вьетнамской – необходимо остановиться ещё на ряде вопросов, без освещения которых картина связи мышления, языка, культуры и коммуникации была бы далеко неполной.

Первый касается феномена этнос, который следует рассматривать как обладающую общими чертами культуры совокупность людей, которая сложилась в ходе исторических процессов. Которая помимо всего прочего характеризуется спецификой психологии и этнического самосознания, которые, в свою очередь, находят своё отражение в так называемом национальном характере и в стремлении к этнической идентификации.

Являясь главным атрибутом национального самосознания – будь то русская, вьетнамская или иная общность, этническая идентификация, а точнее – этническая самоидентификация – представляет собой центральную черту национального самосознания, позволяющую индивидууму отождествлять

себя с лингвокультурой, обеспечивающей ему наиболее адекватное психологическое состояние при контакте с другими её представителями.

Второй вопрос касается механизмов связи национальной идентичности и языкового сознания. Последний, по мнению исследователей, представляет собой опосредованный языком образ мира, имеющийся у представителей той или иной лингвокультуры, который может быть поименован как «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов, 1996]. При этом одной из попыток формализовать знания об окружающей действительности в процессе речевого общения выступает образ сознания, который ассоциируется с номинативной единицей – словом, где имя, то есть слово является своего рода «рамкой», очерчивающей границы опыта социализированного в конкретной лингвокультуре индивида. Иными словами, назвать тот или иной объект – это наделить его определённым значением, а наделить значением – это осмыслить, понять, сделать частью индивидуального, а через него – и коллективного сознания.

Третий вопрос касается проблем межкультурной коммуникации на материале обучения инофонов русскому языку как иностранному, а точнее – русскому языку как средству межкультурного общения. В частности, нельзя пройти мимо факта, признающего наличие так называемых «европейского» и «ориентального» сознаний [Сорокин, 1994] эксплицируемых в языке. Данная проблема на сегодняшний день в рамках проблематики «Запад» – «Восток» может считаться дискуссионной, однако аргументы тех, кто выступает за наличие ментальных особенностей у представителей западных и восточных культур заставляют задуматься над объективностью их существования. Ниже приводится краткий сопоставительный анализ, достаточно наглядно демонстрирующий вышеназванную сентенцию.

Итак, характеризуя два типа сознаний, исследователи, как правило, проводят следующие параллели:

1) ориентальный тип сознания (ОТС) характеризуется как антирационалистический и интравертивный, европейский тип сознания (ЕТС) – рационалистический, экстравертивный;

2) ОТС – экофилен, ЕТС – экофобен. Первый ориентирован на гармонию с Природой, второй на полное её подчинение Человеку;

3) ОТС пользуется аналогами и прецедентами, то есть опирается на предшествующий коллективный опыт, ЕТС – опирается на силлогизмы и законоподобные правила с точки зрения определения их ценности;

4) для ОТС приоритетным является континуальность, для ЕТС – дискретность и единичность;

5) ОТС стремится к воплощению во внеличностных формах, тогда как ЕТС – в формах персонифицированных;

6) ОТС самодостаточно, не авторитарно, для ЕТС характерна авторитарность, «самонедостаточность»;

7) ОТС представляет собой некий «поток опыта», это – гносеология, отсюда его образность; ЕТС – онтология, интерес к «вещи и её конструкции», вербальность сознания, порождающая определённый схематизм;

8) ОТС осознаёт себя тленным, неполным, тривиальным, ориентировано на феномен преемственных «перерождений» ЕТС – уникальным, бесконечным, всеобъемлющим, ориентируется на самосохранение;

9) ОТС по своей природе этничен, ориентирован на культуру; ЕТС – на цивилизацию, он надэтничен, связан с так называемым «фенотипическим сознанием», тогда как ОТС – с «генотипическим».

Необходимо отметить, что подобное противопоставление является, на наш взгляд, в достаточной степени фундированным и подкрепляется серией исследований [Сорокин, 1994], [Снитко, 1999], [Столярова, 2021], среди которых следует особо отметить диссертационное исследование А.Г. Столяровой, выполненное на тему «Лексикографическая и грамматическая репрезентация концептов «Прошлое» и «Будущее» (на материале русского и корейского языков)» по специальности 10.02.19 – теория языка. На убедительных, ярких примерах автор наглядно продемонстрировал, как с точки зрения лингвокультурного знания следует трактовать особенности процессов восприятия, познания и отражения мира той или иной лингвокультурой в аспекте специфичности языка, эксплицирующего данные особенности. А.Г. Столяровой удалось ещё раз подтвердить, что формирующаяся в результате национальная языковая картина мира народа не только уникальна, но во многом определяет мироощущение, ценности, поведение носителей языка, показать и помочь понять факт обусловленности содержания нашего сознания языком и культурой, своеобразно подтверждая идеи В. фон Гумбольдта о связи «духа» народа с его языком, а точнее – «духом языка».

Если обратиться, например, к рассмотрению концепта «будущее» в русском и корейском языках и культурах, то сопоставительный анализ позволяет нам увидеть следующие, особо значимые, несовпадающие черты.

1. В русской лингвокультуре будущее – это всегда статичность, ожидание, тогда как в корейской – динамичность, движение вперёд, образ «пути».

2. В русской лингвокультуре – будущее существует как личный замысел или воля высших сил, то есть объективно существует, в то время как в корейской – существует, но лишь как своеобразный перечень возможностей, то есть не существует.

3. В соответствие с особенностями русской лингвокультуры, будущее наступает объективно, согласно законам природы; корейской – проецируясь на жизнь каждого конкретного индивида, когда достигается определённая цель, представляя собой своего рода новый этап жизни.

Касаясь проблем контрастивной семантики, уместно было бы обратиться к классическим работам периода становления РКИ, а именно вспомнить идеи Б.В. Беляева, известного отечественного психолога, который в 60-х годах прошлого века совершенно справедливо, на наш взгляд, говорил о том, что при

заведомом отличии иноязычного слова от родного в семантическом плане, рациональнее всего семантизировать его путём эксплицитного определения [Леонтьев, 1970]. Собственно, на этом и строится теория и практика создания учебных лингвострановедческих словарей как общего типа, так и национально-ориентированных, над созданием концепции одного из которых, адресованного вьетнамской аудитории, и работает коллектив авторов настоящей статьи.

Обусловленность обращения к сопоставлениям на семантическом уровне связана в первую очередь с практикой преподавания РКИ в конкретных национальных аудиториях, начиная с времён существования СССР, когда, как известно, русский язык изучался широко и являлся источником глубоких научных исследований и практических свершений, о которых, думается, не следует забывать, хотя они и нуждаются в определённой корректировке с позиции накопленного опыта сегодняшнего дня. Практически одновременно, на рубеже двух веков, в 2000 году были защищены две докторские диссертации, посвящённые проблемам этнического сознания, культуры и коммуникации – Чинь Тхи Ким Нгок «Лингвокультурологические основы диалога культур: на материале обучения русскому языку вьетнамцев» в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина и А.С. Мамонтова «Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения» в Институте языкознания РАН. Взаимно дополняя друг друга, данные работы подтвердили наличие значительного количества расхождений в семантическом пространстве русской и вьетнамской лингвокультур и наметили своего рода вектор дальнейших сопоставительных исследований.

Необходимо отметить, что семантическое пространство расхождений русской и вьетнамской лингвокультур, релевантных для семантических исследований в теоретическом и прикладном планах, включает в себя «Сферу природных явлений» – с классом «исчисление времени» и с подклассами «времена года», «дни недели» и пр., а также подсферу «Материальный мир», где выделены классы «система мироздания», «состояния природы», «мир неживой природы», «мир живой природы» – «растения и их плоды» и «животный мир».

Обращает на себя внимание что именно данные сферы, подсферы, классы и подклассы сигнализируют о весьма значительном количестве расхождений, вне всякого сомнения обусловленных в значительной степени разницей природно-климатических условий двух стран – России и Вьетнама, тропической страны, расположенной относительно близко к экватору. Указанные расхождения в свою очередь участвуют в формировании не только лексических, но и фразеологических и афористических фонов номинативных единиц русской и вьетнамской лингвокультур, или так называемых «национальных образов» и способны провоцировать трудности восприятия и понимания на уроках РКИ, особенно в условиях отсутствия языковой среды. Например, названия домашних животных и птиц; названия растений: долголетних деревьев, цветов, овощей, зерновых культур и т.п. [Чинь Тхи Ким Нгок, 1999]. Таким образом, если говорить о «Сфере природных явлений»,

то к примеру, в словарь следует включать номинативные единицы, обозначающие реалии фауны и флоры, в первую очередь, которые: а) не имеют эквивалентов во вьетнамской лингвокультуре, например, «рябина», «клён» др., но которые теснее всего связаны с жизнью русского народа, наиболее ярко отражая черты национальной специфики благодаря активному функционированию в современном языке, фольклоре, художественной литературе; б) те, которые не полно эквивалентны, включая коннотативную окрашенность, например, слово «берёза»; в) которые находят своё отражение в составе прецедентных высказываний. Например, слово «малина»: данная номинативная единица, как известно, входит в состав прецедентной фразы «Не жизнь, а малина» [Мамонтов и др., 2021].

Поскольку в контексте развития науки сегодняшнего для, в том числе лингвистической, наиболее значимыми всё чаще выступают прикладные исследования, основанные на широком использовании экспериментальных процедур, то позволим себе остановиться на данном вопросе, где одно из центральных мест принадлежит процедуре ассоциативного эксперимента, подтверждающую мысль исследователя о том, что в основе мировидения и мировосприятия каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем, напоминая о том, что, поскольку человеческое сознание имеет под собой этническую основу, некорректно одно мировидение перевести на язык иного народа в аспекте его культуры просто перекодировав его [Леонтьев, 1993].

Дабы не быть голословными, приведём пример использования процедуры ассоциативного эксперимента нами в рамках выполнения соответствующего Гранта РФФИ на материале таких русских и вьетнамских ценностей как «любовь», «труд» [Мамонтов, Богуславская и др., 2021], «семья», которые по своим формальным признакам являясь изоморфными, в содержательном аспекте характеризуются национально-культурной спецификой.

Касаясь проблемы ценностей нелишне будет напомнить, что они бывают разными – одни относятся к культуре духовной, другие – к материальной и, на наш взгляд, с точки зрения своей культурной значимости могут рассматриваться в рамках своего рода иерархии, где статус коррелирует с культурной значимостью по принципу – чем выше статус, тем выше культурная значимость и наоборот. Необходимо подчеркнуть, что именно проблема иерархичности системы ценностей, эксплицированной в содержании сознания носителей разных языков и культур представляет собой объект аксиологической лингвистики или лингвоаксиологии, тесно смыкающийся с этнопсихолингвистикой, теорией межкультурной коммуникации и теорией и практикой преподавания языка как средства межкультурного общения. При этом для нас первоочередной значимостью обладает мысль о том, что именно они, ценности, представляют собой некий «фундамент» той или иной лингвокультуры. Следовательно, потенциальный билингв-инофон должен непременно овладеть содержанием системы ценностей интересующей его лингвокультуры с целью обеспечения возможности адекватной коммуникации

с её представителями, что и является в конечном счёте целью обучения как такового, представляющего собой адаптацию к иному мышлению, номенклатуре понятий, укладывающихся в известную этнографам, культурологам и лингвокультурологам диаду «свой – чужой».

Рассмотрение указанных выше русских и вьетнамских ценностей, которые одновременно относятся к так называемым «общечеловеческим», с опорой на ассоциативный эксперимент продемонстрировало наличие в языковом сознании респондентов: а) русских и вьетнамцев; б) в количестве 100 человек и с той с той, и с другой стороны; в) представителей мужского и женского пола; г) преимущественно, студентов филологического профиля вузов России и СРВ наличие определённых расхождений, обусловленных несовпадением лингвокультурного опыта респондентов, воплощающегося в языковом сознании и соответствующих картинах мира.

Например, сопоставление концептов «семья» русской лингвокультуры и «зиа динь» вьетнамской показало в частности отсутствие в языковом сознании вьетнамских респондентов ассоциата «развод» – «ли хон», что объясняется тем, что во Вьетнаме развод считается позором, и отсутствие слова-ассоциата «ли хон» – «развод» красноречиво говорит само за себя – в противовес русскоязычному ассоциативному полю. В результате сопоставления концептов «труд» и «лао донг» с помощью соответствующих ассоциатов, полученных в ходе эксперимента, было зафиксировано помимо всего прочего расхождение в аксиологическом осмыслении данного феномена: так, если для русских ценность «труд» – это зачастую противоборство с природными катаклизмами и одновременно с самим собой в условиях нередко монотонной, скучной работы, то для представителей вьетнамского социума данная ценность более гармонична как естественная часть человеческого бытия как такового, возможно, в силу более благоприятных природно-климатических условий, позволяющих собирать 3–4 урожая риса в год. Сопоставление ассоциатов концептов «любовь» и «тинь иу» дало возможность увидеть следующее: концепт «любовь» вызывает значительно большее количество слов –ассоциатов с негативной окраской, чем концепт «тинь иу». Поскольку концепт «любовь» и в русском, и во вьетнамском языковом сознании тесно связан с концептом «семья», допустимо предположить наличие определённого негативного влияния менее гармоничных семейных отношений в современной русской семье по сравнению с вьетнамской на ценностные ориентации представителей русской лингвокультуры, естественным образом отразившись в языке.

Завершая разговор о национально-ориентированном обучении в условиях сегодняшнего дня, необходимо коснуться ещё одной крайне важной проблемы, а именно – проблемы мотивации изучения любого иностранного языка, в конкретном случае – русского. Время, когда зачастую изучали русский язык как язык Пушкина, Достоевского, Толстого, так сказать, «для души», ставя перед собой конечную цель – прочитать нетленные произведения русской классики в оригинале, на наш взгляд, безвозвратно ушло. Сегодня на повестке

дня всё чаще присутствуют сугубо прагматические цели в разных областях жизнедеятельности и не учитывать этого нельзя. На место русского языка как иностранного, как языка, зачастую осуществлявшего «посреднические» функции потребовался язык, обеспечивающий возможность наиболее тесного, можно сказать, доверительного общения инофона с носителями русского языка и культуры и именно в условиях совместной деятельности – будь то сфера бизнеса, производства, туризма – в условиях глобализации контакты подобного рода становятся наиболее востребованными, хотя эпидемиологическая ситуация последних лет внесла и пока продолжает вносить свои коррективы. Речь идёт о русском языка как средстве межкультурной коммуникации и одновременно о средствах обучения ему, в частности – об национально-ориентированном лингвострановедческом учебном словаре (НОЛУС) для вьетнамских учащихся нефилологического профиля. Концепция создания данного словаря, разрабатываемая совместным коллективом исследователей из РФ и СРВ в рамках гранта РФФИ, видит его словарём так называемого «активного» типа, призванного обеспечить прежде всего процесс речепорождения, ставящего своей целью сообщение сведений, «которые необходимы не только для понимания слова в произвольном контексте, но и для его правильного использования в собственной речи говорящих» [Активный словарь современного русского языка, 2014, с. 2], то есть подразумевается доминирование ономасиологического, а не семасиологического подхода, традиционно доминирующего [там же].

Как известно, речь носителя языка зачастую насыщена прецедентными фразами, которые не только оживляют речь и делают её более выразительной, но и являются показателями принадлежности индивида к конкретной культуре. Знание подобных прецедентных высказываний инофоном, а главное – умение пользоваться ими в актах речевой межкультурной коммуникации, способно повысить степень доверия партнёра, одновременно создавая наиболее адекватные условия для формирования межкультурной компетенции и обеспечения диалога культур. Таким образом, отбор материала, его минимизация, верификация и т.д. с учётом национально-культурной специфики адресата являются приоритетными целями и задачами национально-ориентированного обучения общению, особенно в контексте отсутствия языковой среды и создания такого важного средства обучения, каким является лингвострановедческий словарь.

Подведём итоги. Овладение иностранным языком, каким бы он не являлся, представляет собой процесс адаптации к иной картине мира и системе ценностей. Это открывает путь к приобретению умений и навыков оперирования номенклатурой чужеродных понятий, характеризующихся национальной спецификой и к превращению инофона в участника межкультурного диалога. Диалог культур всегда неразрывно связан с диалогом языков – родного и изучаемого, аккумулирующих и транслирующих способы жизнедеятельности их носителей из поколения в поколение, а процесс овладения инофоном языком как средством межкультурной коммуникации

представляет собой путь: от знакомства и сличения привычных установок с системой чужих – до проникновения их в сознание в виде межкультурной компетенции. Помнить об этом – задача каждого преподавателя РКИ.

## Список литературы


1. Аксиологическая лингвистика и национально ориентированная лексикография: опыт взаимодействия (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) / А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, Е.А. Будник и др. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2021. Т. 20. № 1. С. 101–113.
2. Активный словарь современного русского языка. Первый вып. / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2014. Т. 1. 408 с.
3. *Виноградов В.В.* Русский язык. М.-Л.: Гос. учебно-педагог. изд-во, 1947. 783 с.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
5. *Гурочкина А.Г.* Языковое общение: когнитивный и прагматический аспекты. Иркутск: Иркутская областная типография № 1, 2001. 118 с.
6. *Крушельницкая К.Г.* Проблемы взаимосвязи языка и мышления // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. М.: Наука, 1970. С. 376–413.
7. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во МГУ, 1970. 88 с.
8. *Леонтьев А.А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Смысл, 1993. С. 35–39.
9. *Мамонтов А.С.* Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2000. 54 с.
10. Национально-ориентированный лингвострановедческий учебный словарь для вьетнамской аудитории: семантический и прагматический аспекты / А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, А.Г. Чафонова и др. // Концепция создания национально-ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык: Сб. научных материалов круглого стола в рамках международной научно-практической конференции «Теория и практика лексикографии на современном этапе: традиции, новации, перспективы». Москва, 30 ноября, 2020 г. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. С. 7–14.
11. *Снитко Т.Н.* Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999. 158 с.
12. *Сорокин Ю.А.* Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). Самара: Русский лицей, 1994. 94 с.
13. *Столярова А.Г.* Лексикографическая и грамматическая репрезентация концептов «Прошлое» и «Будущее» (на материале русского и корейского языков): Автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2021. 24 с.

14. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.
15. *Чинь Тхи Ким Нгок*. Лингвокультурологические основы диалога культур: на материале обучения русскому языку вьетнамцев: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2000. 35 с.
16. *Чинь Тхи Ким Нгок*. Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков. М.: Творчество, 1999. 385 с.

# О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЛАКУН В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ДРУГИМИ ЯЗЫКАМИ

***Хашимова Дилдархан Уринбаевна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Ташкентский государственный юридический университет,*
*г. Ташкент, Узбекистан*
*E-mail: dhasimova794@gmail.com,*
*D.xashimova@ tsul.uz*
***Ниязова Насиба Журабековна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Ташкентский государственный юридический университет,*
*г. Ташкент, Узбекистан*
*E-mail: n.niyazova@tsul.uz, iztdyu@mail.ru*

***Аннотация.*** В процессе отбора лакун в учебниках по русскому языку для узбекской школы, лицеев, колледжей и неязыковых вузов с узбекским языком обучения авторы опирались на следующее толкование лакун: это слова и словосочетания, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, характерные только для определенной культуры и отсутствующие в других культурах и не имеющие эквивалентов за пределами языка и культуры, к которым они принадлежат.

***Ключевые слова:*** языковые единицы, взаимодействие русского языка, лакуны, язык и культура, слова-реалии, лингвострановедение, культурные элементы, взаимодействие языков, реалии и единицы языка, лексический состав языка.

# ON LINGUISTIC RESEARCH OF LACUNAE IN THE CONDITIONS OF INTERACTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE WITH OTHER LANGUAGES

***Dildarkhan U. Khashimova,***
*ScD in Education, Professor,*
*Tashkent State University of Law,*
*Tashkent, Uzbekistan*
*E-mail: dhasimova794@gmail.com,*
*D.xashimova@ tsul.uz*
***Nasiba Zh. Niyazova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Tashkent State University of Law,*
*Tashkent, Uzbekistan*
*E-mail: n.niyazova@tsul.uz, iztdyu@mail.ru*

***Abstract.*** In the process of selecting gaps in textbooks on the Russian language for Uzbek schools, lyceums, colleges and non-linguistic universities with the Uzbek language of instruction, the authors relied on the following interpretation of gaps: these are words and phrases that serve to express concepts that are absent in another culture and another language, words related to particular cultural elements that are characteristic only of a certain culture and are absent in other cultures and have no equivalents outside the language and culture to which they belong.

***Keywords:*** Language units, interaction of the Russian language, lacunae, language and culture, words – realities, linguistics, cultural elements, interaction of languages, realities and units of language, lexical composition of the language.

В настоящее время различные аспекты языка и культуры находятся в центре внимания языковедов, этнолингвистов, социолингвистов, культурологов и психолингвистов. Речь идёт об отражении в языке этнического и индивидуального самопознания, способов восприятия и концептуализации мира, формирования символов и стереотипов, присущих определенному народу.

Культура того или иного народа находит выражение как в значениях языковых единиц, т.е. в том, что стабильно закреплено в них, инвариантно по содержанию, так и в плане способности языковых единиц передавать информацию, изменчивую во времени, варьирующуюся по объёму и коннотациям, знание которой может быть не обязательно для знания языка. Становится все более ясно, что область знаний остается за лингвистикой, тогда как сфера смыслов требует знания культурных реалий, содержания семиосферы определённого исторического периода. Без этого невозможно адекватно понять смысл читаемых текстов. Если принять для начала хотя бы это разделение, то можно выделить и те участки культуры в её историческом процессе, которые оказывают существенное влияние на жизнь общества и требуют знаний для восприятия смыслов, передаваемых речевыми произведениями.

В процессе отбора лакун в учебниках по русскому языку для узбекской школы, лицеев, колледжей и неязыковых вузов с узбекским языком обучения мы опирались на следующее толкование лакун: это слова и словосочетания, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, характерные только для определенной культуры и отсутствующие в других культурах, и не имеющие эквивалентов за пределами языка и культуры, к которым они принадлежат.

Иными словами, лакуны – это лексические и фразеологические единицы одного языка, обозначающие уникальные явления, исторические факты, предметы быта, явления культуры, жизни людей, принадлежащих к одной социально-культурной общности, и не имеющие ни полных, ни частичных соответствий в других языках и культурах. Например, лексемы «ракита»,

«горничная», словосочетания «отъезжее поле», «земский судья», фразеологизмы «водить за нос», «пускать пыль в глаза» являются лакунами русского языка и не имеют ни полных ни частичных эквивалентов в других языках и культурах, поскольку являются самобытными средствами общения между людьми определённой этнокультурной общности.

О «передаче национального своеобразия» подлинника, «народного духа» и «национальной специфики», о «чертах времени и места», о «сохранении стилистического своеобразия подлинника», о передаче текста в его национальной одежде своеобразно и занимательно писали многие ученые. Средства передачи этого национального своеобразия исследователи называют «безэквивалентной лексикой», «экзотической лексикой», «экзотизмом», «варваризмом», «локализмом», «этноконнотатизмами», «словами с культурным компонентом», «пробелами», «лакунами». Роднит эти понятия определённая – национальная, историческая, местная, бытовая окраска, отсутствие соответствий в другом языке, а в отношении некоторых и иноязычное происхождение. Чтобы упростить задачу, постараемся, в первую очередь, отобрать термины, уже знакомые в закрепившихся за ними значениях, а также те, которые можно было бы вообще элиминировать как ненужные синонимы. Тогда легче будет уточнить содержание оставшихся нескольких наименований, уточняя, таким образом, круг реалий.

Д.Э. Розенталь дает следующее определение реалии: «реалии (от средневекового лат. realis – вещественный) – предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова» [Розенталь, 1985, с. 264].

Слова-реалии – та особая категория лексики каждого языка, которая отражает национально-специфические черты культуры народа-носителя этого языка и является основной частью лакун, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими единицами.

В лингвострановедении под реалиями понимают предмет (явление культуры) и слово, его обозначающее (явление языка). При этом уделяется огромное внимание его национальному колориту. Слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. Оно обозначает явление вне языка и в то же время связано определёнными отношениями с другими элементами языка.

Носители того или иного языка с их самобытным, оригинальным менталитетом, мышлением могут воспринять реалии чужой культуры, менталитета своеобразно, ложно, не точно, а иногда и противоположно, наоборот, что может привести к курьёзам. Например, латиноамериканский праздник «Карнавал» и всё, что связано с ним, шокирует людей мусульманского мира.

Само слово «реалия» латинское прилагательное среднего рода множественного числа (realis, -e, мн. realia – «вещественный», «действительный»), превратившееся в русском и болгарском языках под

влиянием аналогичных лексических категорий в существительное женского рода. Им обозначают (главным образом в филологических текстах) предмет, вещь, материально существующую или существовавшую, нередко связывая по смыслу с понятием «жизнь»; например, «реалии европейской (общественной) жизни» [Влахова, Флорина, 1980, с. 7].

Согласно словарным определениям, это «всякий предмет материальной культуры», «в классической грамматике разнообразные факторы, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка, с точки зрения их отражения в данном языке», «предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова» [Словарь иностранных слов, 1964, с. 622].

Реалия теснейшим образом связана с внеязыковой действительностью, на что указывает этимология самого термина. Будучи наименованием отдельных предметов, понятий, явлений быта, культуры, истории данного народа или данной страны, реалия не может исчерпывающе отразить данный отрезок действительности. Многое из того, что нужно «читать между строк» и что, тем не менее, выражено или подсказано так или иначе языковыми средствами, не вмещается в узкие рамки отдельных слов-реалий. Средством манифестации реалий в языке являются лакуны. Реалии, по нашему мнению, это реальные, объективные экстралингвистические факты языка, явления культуры, искусства, быта, истории, определенные нормы поведения, образа жизни определенных людей, принадлежащих к одной языковой и социально-культурной общности, требующие специального объяснения, особого толкования и развёрнутого описания при изучении их представителями иной культуры и языка.

В современной лингвистике имеют место различные подходы к разработке классификации реалий, что свидетельствует о большом интересе учёных к данному явлению. Рассмотрим различные классификации реалий в разносистемных языках.

Детального рассмотрения заслуживает классификация реалий болгарских исследователей С. Влахова и С. Флорина [Влахова, Флорина, 1980], которая построена на предметном принципе, т.е. исходя из смыслового содержания семантического значения единиц с учётом признаков их референтов. Названные учёные делят реалии по их коннотативным значениям, т.е. в зависимости от местного (национального, регионального) и временного (исторического) колорита. Наряду с этим учитываются и некоторые другие показатели, такие как язык, степень освоенности (знаковости), распространённость, форма:

I. Предметное деление

Географические реалии:

1. Названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии: степь, прерия, фиорд, торнадо.

2. Названия эндемиков: киви, снежный человек, секвойя, джунгли.

II. Этнографические реалии

1. Быт: а) пища, напитки: щи, чебуреки, пирог; бытовые заведения: чайхана, сауна, термы; б) одежда, обувь, головной убор: кимоно, сари, мокасины, паранджа; украшения, уборы: кокошник, пафты; в) жилье, мебель, посуда и др. утварь: изба, вигвам, горница, буржуйка (печка), кубышка; г) транспорт (средства и водители): рикша, фиакр, тройка, ямщик, кэбмен; д) другие: махорка, санаторий, дом отдыха.

2. Труд: а) люди труда: переводчик, фермер, феллах; б) организация труда: агрокомплекс, ранчо, колхоз, бригада; в) орудия труда: кетмень, лассо.

3. Искусство и культура: а) музыка и танцы: казачок, гопак, тарантелла, блюз; б) музыкальные инструменты: балалайка, там-там, гусли; в) фольклор: сага, частушки, витязь; г) театр: кабуки, мистерия, петрушка; д) др. искусства и предметы искусств: икебана, сино; е) исполнители: акин, скоморох, гейша; ж) обычаи, ритуалы: коляда, ряженые, тамада, масленица; з) праздники, игры: День Победы, День благодарения, холи, лапта, городки, крокет; и) мифология: Дед Мороз, Баба Яга, леший, гном, ковер-самолет, жар-птица; к) культы, служители и последователи: лама, ходжа, дервиш; л) культовые здания и предметы: мечеть, пагода, костел, распятие; и) календарь: саратон, бабье лето.

4. Этнические объекты: а) этнонимы: гуцул, баски, казах; б) клички: кацап, гринго, горилла; в) названия лиц по месту жительства: тарасконец, габровец.

5. Меры и деньги: а) единицы мер: аршин, ярд; б) денежные единицы: лев, копейка, рубль.

III. Общественно-политические реалии

1. Административно-территориальное устройство: а) административно-территориальные единицы: губерния, область; б) населённые пункты: аул, станица; в) детали населённого пункта: сук, зума, гаршия.

2. Органы и носители власти:

а) органы власти: Великий Народный Хурал, Кнессет, Дума; б) носители власти: канцлер, хан, царь, шах и др.

3. Общественно-политическая жизнь: а) политическая деятельность и деятели: большевики, троцкисты, ку-клукс-клан; б) патриотические и общественные движения: партизаны, Красный Полумесяц; в) социальные явления и движения: нэп, нэпман, стиляга, бизнес; г) звания, степени, титулы, обращения: князь, принц, лорд, граф, герр, сэр, народный учитель; д) учреждения: облоно, загс, комитет культуры; е) учебные заведения и культурные учреждения: колледж, изба-читальня; ж) сословия и касты: дворянство, юнкер, дворянин, самурай, барин; з) сословные знаки и символы: красное знамя, белая лилия, свастика, полумесяц.

4. Военные реалии: а) подразделения: легион, орда; б) оружие: арбалет, мушкет, финка; в) обмундирование: кивер, китель, шлем, кольчуга; г) военнослужащие: атаман, десятник, сардар.

Эти же реалии С. Влахов и С. Флорин рассматривают по месту и по времени:

а) в плоскости одного языка:

1. Свои реалии: а) национальные (исконные слова данного языка); б) локальные реалии; в) микрореалии.

2. Чужие реалии (либо заимствования, т.е. слова иноязычного происхождения), либо транскрибированные реалии другого языка;

б) в плоскости пары языков.

Кроме того, они выделяют:

а) национальные реалии, называющие объекты, принадлежащие данному народу, данной нации, но чужие за пределами страны: таково подавляющее большинство реалий, тем более, что национальная принадлежность референта является одним из категориальных признаков реалий вообще (например, национальными реалиями можно считать для украинцев – бандура, гопак, галушки, для русских – опричник, дьяк, барин и т.д.);

б) региональные реалии, перешагнувшие границы одной страны, т.е. те, которые распространились среди нескольких народов, обычно с референтом, являясь, таким образом, составной частью нескольких языков. Это советизмы, монголизмы, украинизмы и тюркизмы и т.д.

в) интернациональные реалии, которые 1) фигурируют в лексике многих языков и вошли в соответствующие словари и сохраняют вместе с тем исходную национальную окраску; 2) локальные реалии (местные и областные) диалектизмы; 3) микрореалии (условный термин, который обозначает такие реалии, социальная или территориальная основа которых уже даже самых узколокальных: слово может быть характерным для одного города или села, даже для семьи, не теряя своих особенностей).

С. Влахов и С. Флорин разделили все реалии условно на 1) современные и 2) исторические.

Детальной является и классификация реалий Г.Д. Томахина [Томахин, 1984], созданная на материале американского варианта английского языка. Он предлагает классификацию реалий с двух точек зрения: с точки зрения переводоведения, которая основывается на лингвистическом принципе, и с точки зрения лингвострановедения, основанной на лингводидактических принципах.

По мнению Г.Д. Томахина, на языковом уровне все реалии могут быть словами (имена собственные, имена нарицательные) или фразеологизмами (устойчивые фразеологические единицы, крылатые слова образные выражения): 1) имена собственные: а) географические названия (топонимы), связанные с какими-то событиями в жизни народа – носителя языка и культуры и выполняющие в языке, кроме своей основной функции, ряд дополнительных функций (например, Satter's Mill – лесопилка Саттера в Калифорнии на реке Сакраменто, где в 1848 г. было найдено золото, послужившее началом «золотой лихорадки»); б) названия личностей (антропонимы), которые занимают одно из наиболее значительных мест

в фоновых знаниях носителей языка и культуры; 2) фразеологизмы, фразеологические единицы, крылатые слова и образные выражения.

С лингвострановедческой точки зрения Г.Д. Томахин делит реалии на:

1) географические: а) названия объектов физической географии и метеорологии (canyon – каньон); б) названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью (cause-way – дорога по насыпи); в) названия растений (cactus – кактус); г) названия животных (coyote – койот);

2) этнографические: а) связанные с бытом, предметами обихода: пища, напитки (martini – мартини); одежда (moccasins – мокасины); жилье, мебель, посуда и другая утварь; бытовые заведения; связанные с транспортом: средства передвижения (Subway подземка, метро); водитель (cowboy – водитель-лихач);

3) связанные с трудом: а) люди труда (cowboy – ковбой-пастух); б) орудия труда (dolly – тележка для транспортировки деталей); в) организация труда (ranch – ранчо – большая ферма);

4) связанные с искусством и литературой: а) литература (названия и персонажи, афоризмы и крылатые слова, аллюзии); б) фольклор; в) музыка и танцы; г) музыкальные инструменты; д) обычаи, ритуалы; е) праздники; ж) мифология; з) различные виды искусства и предметы искусства;

5) связанные с этническими объектами: этнонимы, клички, названия лиц по месту жительства;

6) связанные с мерами и деньгами: единицы мер, денежные единицы;

7) населенные пункты (city – крупный город, town – небольшой город); составные населенного пункта (uptown – жилая часть города); органы власти и ее носители (sherif шериф); в) общественно-политическая жизнь: общества, организации (Ku – Klux – Klan – Ку-Клукс-клан); социальные явления, движения (prohibition – запрещение продажи спиртных напитков); звания, степени, титулы, обращения (Mister – «мистер» употребляется только с фамилией); учреждения (The Senate – Сенат); учебные заведения; сословия и касты;

8) реалии военного быта: а) оружие: (bazooka – базука (противотанковый гранатомёт); б) военные подразделения; в) обмундирование; г) военнослужащие и командиры: (GI (разг.) – американский солдат, chiken (жарг.) – полковник из-за эмблемы на погонах в виде орла). Описанная выше классификация легла в основу нашей классификации реалий, отражающей лакуны русского языка:

Обычаи, ритуалы и обряды, связанные с:

1) рождением ребёнка: крестить ребёнка – совершить обряд крещения (На Руси рождение связывалось с таинством крещения. Церковь исполняет этот обряд в подтверждение того, что ребёнок рождён в христианской семье и принадлежит к церкви. Чистота младенца соответствует очищению, сообщаемому крещением. Церковь полагает, что при кажущейся чистоте новорожденный младенец уже несёт на себе печать первородного греха, так что крещение необходимо, чтобы приобщить ребёнка к церкви);

2) браком: обводить невесту вокруг очага – у русских был распространен такой обычай: после того, как невесту вводили в дом к мужу, её три раза обводили вокруг очага (Затем ей давали в руки кочергу, и она ворошила угли, приговаривая: «Сколько искр – столько и детей»; связывать четыре ножки стула – перед тем как свахе отправиться на сватовство, её сажали на стул и связывали все четыре ножки стула кушаком, чтобы лучше свадьба связалась; прошептывание свадебного заговора – перед тем как отправиться на переговоры с родителями избранной девушки, сват должен был встать перед иконой Божьей Матери, обтереть её чистым полотенцем и трижды прошептать свадебный заговор);

3) жизнью молодожёнов: приносы от тёщи в дом зятя – в понедельник шестой недели великого поста бывали приносы от тёщи в дом зятя (Приносы состояли из кокошников, фаты и жемчуга. Теща приглашала с собою самых близких родных. Для смотра приносов свекровь также приглашала своих близких родных. Сажать на шубу – новобрачных за столом перед венцом и после венца сажают на шубу, вывороченную вверх шерстью, чтобы они жили богато и водился у них в изобилии скот);

4) смертью человека: празднование Семика – семик – четверг на седьмой неделе после Пасхи – день поминовения покойников (Считалось, что это единственный день в году, когда их души радуются; христианский погребальный обряд – усопшему надевают крест, на голову кладут венчик-ленту со священными знаками, в руку вкладывают разрешительную грамоту с особой молитвой, подтверждающую, что перед смертью ему были отпущены грехи. Запрещалось приносить с кладбища какие-либо предметы или еду, поскольку покойный мог явиться за ними и принести вред живым. В день похорон на окно выставляли миску с водой и вешали густое полотенце, чтобы душа могла умыться и утереться перед дальней дорогой. Когда впервые после смерти родственника топили баню, на первый пар приглашали умершего и несли для него особой веник и чистое бельё);

5) религией: отпущение грехов – освобождение кающегося от его грехов, совершаемое Богом через священника (Человек признает перед Богом свою греховность и вину, прежде чем обратиться к вере. Раскаяние человека, его исповедь перед священником, искупление за грехи и прощение);

6) праздниками: хоровод – русская народная игра-движение людей по кругу с пением и пляской; масленичные обряды – к первому дню Масленицы устраиваются общественные горы, качели, балаганы для скоморохов, столы с яствами (Тесть присылал мешок манной или гречневой муки и коровьего масла. Неуважение зятя к этому обряду считалось бесчестием и обидой и поселяло вражду между тёщей и зятем);

7) другими различными ситуациями в жизни: проводы весны на Руси сопровождались различными обрядами (Окунание пряжи в воде – в понедельник четвёртой недели Великого поста старушки ходили вечером на реку, к прорубям, окунать свою пряжу в воду. От этого, по их приметам,

пряжа должна была получить необыкновенную крепость и прочность. Провожание русалок в первый понедельник Петрова).

Нормы поведения, символические жесты: перед дальней дорогой нельзя мыть волосы, так как все волосы должны быть с хозяином, в противном случае беду накличешь; перед дальней дорогой нужно обязательно посидеть и обязательно на твёрдом, чтобы вернуться назад на это же место.

Устное народное творчество: сказки (традиционное начало, конец, персонажи, главные герои); побасенки, фразеологические единицы, пословицы и поговорки – в тридевятом царстве, в тридевятом государстве.

Безэквивалентная и фоновая лексика и её подгруппы: полати, карета, тулуп, армяк, горничная, барчук, холодец, кисель и др.

Таким образом, проведенный анализ лакун в условиях взаимодействия языков позволяет сделать следующие выводы.

1. В лингвистической литературе существуют различные определения и понимание сущности лакуны, предложены различные основания ее классификации. Конкретный лексический и фразеологический материал русского, узбекского и английского языков, привлечённый для анализа, доказывает, что лакуны – это лексические и фразеологические единицы одного языка, обозначающие уникальные явления, исторические лица, предметы быта, культуры определенных людей, принадлежащих к одной языковой и социально-культурной общности и не имеющие ни полных, ни частичных соответствий в других языках.

2. План содержания лакун невозможно сопоставить с какими-либо лексическими понятиями иного языка. Характерная черта лакуны – ее непереводимость на другие языки в точном соответствии.

3. Ядром лакун являются – лингвистические реалии и экстралингвистические факты, присущие одному языку и культуре в сопоставительном плане нескольких языков. Это реальные факты, касающиеся быта, культуры, истории страны изучаемого языка, ее героев, традиций и обычаев. Лакуна является одновременно и знаком реалии и единицей языка.

4. Пополнение лексического состава одного языка за счет другого происходит в тесной связи с происходящими политическими и историческими событиями в жизни народов.

## Список литературы


1. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
2. *Ниязова Г.Н.* Использование страноведческих текстов при обучении русскому языку студентов-юристов // Преподавание языка и литературы. 2020. № 2.
3. *Розенталь Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

4. Словарь иностранных слов. Изд. 7-е. М.: Советская энциклопедия, 1964. 622 с.
5. *Томахин Г.Д.* Безэквивалентная лексика (реалии) как источник страноведческой информации // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного / Под ред. А.И. Попова. Воронеж, 1984. 118 с.
6. *Хашимова Д., Ниязова Н., Ардатова Е.* Совершенствование речевых навыков и коммуникативных умений студентов при обучении русскому языку (на примере электронного мультимедийного учебника по русскому языку) // Казахстан "МЕГА БІЛІМ". 2021. № 5 (13). С. 13–20.
7. *Khashimova D.* et al. The role of electronic literature in the formation of speech skills and abilities of learners and students in teaching Russian language with the Uzbek language of learning (on the example of electronic multimedia textbook in Russian language) // Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. Vol. 17. N.1. Pp. 445–461.
8. *Niyazova N.J.* The role of regional texts in language learning // Проблемы современной науки и образования. 2020. № 1. С. 41–46.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ИНДЕНТИФИКАЦИЯ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО АККУЛЬТУРИЗАЦИИ

***Бренчугина-Романова Анна Николаевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: an.brenchugina@mpgu.su*
***Денисова Лариса Оганесовна,***
*доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: lo.denisova@mpgu.su*

***Аннотация.*** Обучение русскому языку как неродному или иностранному предполагает обязательное знакомство с историей и культурой народов России. В статье описаны примеры практических занятий дисциплин методического цикла в Московском педагогическом государственном университете. Предложенные дидактические материалы позволяют обогатить лексику обучающихся новыми словами тематической группы «Искусство и культура», познакомить иностранных студентов с писателями, поэтами, художниками, ремесленным и декоративно-прикладным искусством и традициями народов России.

***Ключевые слова:*** аккультурация, диалог культур, лингвокультурная информация, языковая социализация, дисциплины методического цикла, русский язык как неродной или иностранный, дидактические материалы, тексты о культуре народов России.

# PROFESSIONAL AND CULTURAL IDENTIFICATION OF A FOREIGN STUDENT AS A CONDITION OF ITS ACCULTURATION

***Anna N. Brenchugina-Romanova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: an.brenchugina@mpgu.su*
***Larisa O. Denisova,***
*Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: lo.denisova@mpgu.su*

***Abstract.*** Teaching Russian as a non-native or foreign language involves mandatory acquaintance with the history and culture of the peoples of Russia. The article describes examples of practical classes of disciplines of the methodological cycle at the Moscow Pedagogical State University. The proposed didactic materials make it possible to enrich the vocabulary of students with new words of the thematic group "Art and Culture", to introduce foreign students to writers, poets, artists, handicraft and decorative and applied arts and traditions of the peoples of Russia.

***Keywords:*** acculturation, dialogue of cultures, linguistic and cultural information, linguistic socialization, disciplines of the methodological cycle, Russian as non-native or foreign language, didactic materials, texts about the culture of the peoples of Russia.

Понятие аккультурация, дефиниция которого была сформулирована рядом американских учёных в тридцатые годы прошлого столетия [Соловьев, 2019], сегодня трактуется не как неизбежные изменения в оригинальной модели культуры одной или обеих взаимодействующих групп (народов), т.е. как адаптация, ассимиляция и т.п., а как процесс обмена культурными особенностями различных этносов в процессе коммуникации [Культурология XX век: энциклопедия, 1988], другими словами – добровольный культурный контакт [Солонин, Каган, 2005] или транскультурация. В этом случае речь может идти о диалоге культур [Бахтин, 1975], [Библер, 1993] в метафорическом смысле. В диалоге могут участвовать тексты, язык, культурные ценности, однако нести в себе «целую культуру» может только личность. В роли ретранслятора лингвокультурной информации в образовательном процессе традиционно выступает преподаватель.

Применительно к обучению языкам аккультурация предполагает усвоение личностью лингвокультурной информации. Это достигается за счёт усвоения обучающимися сведений тематических и фактических языковых учебников; культурных и лингвокультурных, концептуальных, метафизических и дидактически-идеологических видов информации [Дворко, 2020].

В Московском педагогическом государственном университете обучаются иностранные студенты из стран СНГ и других зарубежных стран, для которых знание культуры народов России определяет не только быструю адаптацию в социуме, но и успешное овладение русским языком, посредством которого и обеспечивается аккультурация студентов из-за рубежа в российском вузе.

Инкультурация студентов [Боголюбова, Николаева, 2020] осуществляется уже на вводных занятиях на Подготовительном факультете РКИ МПГУ, а затем на занятиях ряда дисциплин методического цикла в Институте филологии обучающиеся сталкиваются с необходимостью воспринимать и воспроизводить устную или письменную информацию, т.е. учатся работать с текстом. Не менее важной представляется языковая социализация, в рамках которой понятия речь, разговор (диалог), коммуникация (в том числе – невербальные средства общения), язык можно рассматривать как синонимичные.

Приведём примеры обращения к диалогу культур на занятиях дисциплин «Практикум по орфографии и пунктуации», «Трудные случаи орфографии и пунктуации», «Речевые практики», «Методика обучения русскому языку» (неродному и иностранному) и др. в педагогическом вузе.

Дисциплина «Практикум по орфографии и пунктуации», как понятно из её названия, ориентирована на совершенствование правописных навыков обучающихся.

Студентам можно предложить следующее задание к тексту о Е.Бём:

Текст 1
Открытки Елизаветы Бём

В нашем музее «Православная Украина» есть открытки авторства Елизаветы Бём. Это открытки к Пасхе, к Рождеству, к другим праздникам. Они неизменно привлекают внимание: из них как бы струится некий свет. Они настолько красочны, с такой любовью и теплом сделаны, что сразу же приковывают к себе взгляд. *Чувствуется, что художница была не только профессионалом, но вкладывала в каждый рисунок всю душу*. Здесь нет самодовлеющей декоративности, самолюбования, все подчинено главному.

Илл. 1. Е.М. Бём. Черница

Вот, например, черница. Это то, что мне близко. Вы посмотрите, какая духовность в лике! Руки – будто бы живые, они перебирают чётки, девушка в чёрном погружена в молитвы. Все это имеет глубокое назидательное значение.

(Глава Синодального отдела «Церковь и культура» УПЦ
игуменья Серафима (Шевчик)

Вопросы для обсуждения

1. Прочитайте текст. Озаглавьте его. К какому стилю относится текст? Приведите аргументы.

2. Объясните значения слов и выражений: *декоративность, самолюбование, черница, чётки, духовность в лике, назидательное значение*, *Синодальный отдел, УПЦ, игуменья.* Подберите синонимы к слову *черница, лик.*

3. Найдите в тексте устойчивые сочетания слов, объясните их значение.

4. Почему слова *Пасха, Рождество* написаны с заглавной буквы?

5. Представленный текст – это впечатления игуменьи Серафимы о творчестве Е.М. Бём. К кому, по вашему мнению, обращается игуменья Серафима: «Вы посмотрите, какая духовность в лике»? Можно ли назвать эту речь *интервью*? Обоснуйте свой ответ.

6. Как вы понимаете слово открытки? Существуют ли они в наши дни? Как их использовали в начале XX века?

7. Самостоятельно подготовьте сообщение/презентацию об открытках Е. Бём.

Материалы для лексико-орфографической работы
и отработки правописных умений

1. Графически обозначьте в тексте изученные орфограммы и пунктограммы.

2. Выполните синтаксический разбор предложений. Составьте горизонтальные схемы предложений.

3. Замените выделенное *курсивом* предложение синонимичным.

Текст 2

1. Прочитайте текст и выполните задания. Перепишите текст, раскрывая скобки. Вставьте пропущенные буквы и знаки препинания.

А.Н. Бенуа автор Азбуки в картинках. Она является одной из самых знаменитых книг для детей. Изысканная графика русского художника и историка ис_кус_тва Александра Бенуа (до) (сих)(пор) (не)превзойдён_ый образец книжной ил_юстрации. Каждая страница Азбуки удивительный завораживающий сказочный мир.

2. Самостоятельно подготовьте презентацию о творчестве А.Н. Бенуа и его «Азбуке в картинках».

Аналогичная работа проводится на занятиях дисциплины «Трудные случаи орфографии и пунктуации», где проводится работа с топонимами.

Задание. 1. Прочитайте о происхождении топонима «Арбат» в разных словарях (табл. 1).

*Таблица 1*

| Толкование топонима «Арбат» | Словари |
|---|---|
| Арбат – древнее урочище Москвы в Земляном городе, к западу от Кремля, между улицами Никитскими и Пречистенкою. Название получилось от слова арба, телега, так как тут жили тележные, или колымажные, мастера и в XVI ст. был царский *колымажный* двор | Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. СПб.: Брокгауз–Ефрон, 1890–1907 |
| Арбат – район города Москвы, где в XVI веке был расположен царский колымажный двор. Обычно связывается с арба «повозка» | Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1964–1973 |
| Арбат. Относительно происхождения названия этой старинной московской улицы нет единого мнения; наиболее вероятна следующая гипотеза: название восходит к арабскому arbad, являющемуся множественным числом от rabad – «пригород», «предместье». Арабское слово, вероятно, попало в русский язык через татарское посредство | Этимологический словарь русского языка / сост. Г.А. Крылов. СПб.: Виктория Плюс, 2009. |

## Текст 3
## Арбат

Арбат – средоточие памятных мест и музеев Москвы, среда обитания многих известных людей и место действия многих произведений художественной литературы (уже в середине прошлого века таких выдающихся, как романы И.С. Тургенева, ранние сочинения и «Война и мир» Л. н. Толстого) и мемуаристики (и едва ли не самого замечательного из них – «Былого и дум» А.И. Герцена). В литературе и в искусстве Арбат становится как бы типологическим образом Москвы (от знаменитого жанрового пейзажа В.Д. Поленова «Московский дворик», где изображен храм Спаса на Песках, до послевоенного кинофильма «Я шагаю по Москве», основное действие которого происходит по другую сторону улицы Арбат, в Кривоарбатском переулке) и в то же время типологическим отражением жизни всей России.

*(фрагмент вступительной статьи С.О. Шмитда в альманахе «Арбатский архив»)*

## Вопросы для обсуждения

1. Подготовьте краткое сообщение о С.О. Шмитде, советском и российском историке и краеведе.
2. Какие памятные места на Арбате перечислены в тексте? Расскажите о них.
3. Как выглядит Арбат сегодня?

4. Что бы вы порекомендовали гостям столицы посмотреть на Арбате?

Текст 4

Площадь Арбатских ворот получила свое название от стоявших на ее месте до конца XVIII века Арбатских ворот Белого города. В глубокой древности на месте площади был лес, по которому протекал в реку Москву ручей Черторый. В XII–XIII веках лес пересекала Новгородская дорога, шедшая там, где теперь улицы Поварская и Знаменка.

В XIV–XV веках лес был уже частично вырублен и на его месте раскинулись обширные предместья Кремля, простиравшиеся от него до современных Смоленской площади и Ермолаевского переулка. Вероятно, проживавшие здесь купцы, торговавшие с Персией Аравией Крымом и Кавказом, и назвали местность Арбатом, что в переводе с арабского значит предместья.

В конце XIV века здесь прошел земляной вал со рвом и на площади появились Арбатские ворота.

*(По П.В. Сытину*)

Панорама Арбатской площади от Пречистенского бульвара. 1909 г.

Илл. 2. Панорама Арбатской площади от Пречистенского бульвара (1909)

Вопросы для обсуждения

1. Рассмотрите иллюстрацию 2. Составьте небольшое её описание.
2. Найдите в тексте упоминаемые топонимы Арбата. Какие из них сохранились до наших дней?

Работа с топонимами Москвы продолжается и в процессе работы студентов с текстом о татарском поэте Г. Тукае.

Текст 5
Дом Асадуллаева в Москве

Знаменитому в Москве Дому Асадуллаева, где когда-то располагалась первая светская школа, построенная более 100 лет назад на средства *покровителя науки и мусульманской культуры мецената*

*из Азербайджана* Шамси Асадуллаева. Сейчас в этом здании в Малом Татарском переулке, которое в 2003 году было возвращено Региональной татарской национально-культурной автономии Москвы, располагается Татарский культурный центр. Совсем недалеко от этого исторического места (здесь в XIV веке появилась одна из первых в Москве иноземных слобод – Татарская слобода) в 2005 году был торжественно открыт памятник выдающемуся татарскому поэту Габдулле Тукаю.

Вопросы для обсуждения

1. Какие топонимы «Татарской Московии» вам известны? Сохранились ли они в названиях улиц и станций метро? Приведите примеры.
2. С помощью словаря топонимов Москвы объясните происхождение названий *Арбат, Таганка, Колпачный и Барашевский переулки, Басманные, Большая и Малая Черкизовские улицы, Карачаровское шоссе* и др.
3. Побывайте у памятника Г. Тукаю в Москве (пересечение Новокузнецкой улицы и Малого Татарского переулка) или рассмотрите рисунок (фото 1).
4. Представьте, что вы проводите экскурсию по городу. Расскажите экскурсантам о Г. Тукае и истории создания памятника писателю.

Рис. 1. Памятник Г. Тукаю в Москве

Дисциплина «Речевые практики» изучается студентами I курса бакалавриата по всем направлениям подготовки всех факультетов Московского педагогического государственного университета с 2015 года. Как сказано в рабочей программе, целью изучения дисциплины «Речевые практики» является «совершенствование метапредметных компетенций для успешной учебной деятельности и формирование коммуникативной компетенции для последующей профессиональной деятельности студентов» [МПГУ: официальный сайт]. В рабочей программе дисциплины «Речевые практики» отмечено, что дисциплина направлена на формирование следующих компетенций выпускника: он … «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах», «демонстрирует способность эффективного речевого и социального взаимодействия»; «использует различные формы, виды устной и письменной коммуникации» [Рабочая программа учебной дисциплины «Речевые практики»].

Начать вводное занятие дисциплины «Речевые практики» нужно с известных высказываний отечественного учёного-филолога, культуролога,

искусствоведа Д.С. Лихачёва [Лихачев, 2000]: «История народов – это не история территорий, а история культуры. Ценности культуры не стареют» или «Культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией».

Далее проводится работа с небольшим фрагментом рассказа А.Т. Аверченко «Русский писатель».

Текст 6

Русский пароход покидал русские берега, отправляясь за границу. Опершись о борт, стоял русский писатель рядом со своей женой и тихо говорил:

– Прощай, моя бедная, истерзанная родина. Уже на горизонте маячит Эйфелева башня, Нотр Дам, Итальянский бульвар, но еще не скрылась из глаз моих ты, моя старая, добрая, так любимая мной Россия. И на чужбине я буду помнить твои маленькие церковки и зелёные монастыри, буду помнить тебя, холодный красавец Петербург, твои улицы, дома <…>. На всю жизнь врежешься ты в мозг мой – моя смешная, нелепая, бесконечно любимая Россия!

Жена стояла тут же; слушала эти писательские слова – и плакала.

Вопросы для обсуждения:

1. Сравните: *за границу и заграницу.* Объясните разницу в значении и написании слов.

2. Найдите в тексте синонимы. Являются ли они контекстными? Подберите синонимы и антонимы к словам «родина» и «чужбина».

3. Замените выражение «врежешься в мозг» синонимичным. В случае затруднения воспользуйтесь словарём. Какой словарь вам потребуется?

4. Дополните предложение подходящими по смыслу словами.
*Церковь, монастырь… – это...*

5. Имеют ли отношение слова *барабан, бочка, глава, кокошник, куб, лемех, лопатка, луковица, маковка, паруса, шатер, яблоко* к архитектуре церкви? Составьте словарик с толкованием этих слов. Как называются слова, имеющие несколько значений?

6. Является ли многозначным слово «церковь»? Напишите развёрнутый ответ на этот вопрос. К какому типу будет относиться созданный вами текст?

7. Выполните морфемный разбор слов *церковка* и *маковка*. Одинаковы ли они по составу (церков/к/а, мак/ов/к/а)? Почему?

Дисциплину «Методика обучения русскому языку» изучают все иностранные студенты. Так, например, студентам из Узбекистана мы предлагаем познакомиться с культурой народов России на примере

национальных костюмов, орнаментов, музыки, изделий старинных народных промыслов (рис. 2 – 4). Студенты описывают иллюстрации, находят сходные черты изделий русских и узбекских мастеров. Эти сведения в дальнейшем используются для разработки дидактического материалов к урокам русского языка в школе.

Рис. 2. Узбекский и татарский национальные костюмы

Рис. 3. Работы узбекских и кубачинских мастеров

Рис. 4. Узбекская глиняная игрушка «Шер» и дымковская игрушка «Конёк»

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

Как показала практика, работа с текстами культуры не только расширяет словарный запас студентов и активизирует их речь, но и помогает социализации как в учебном заведении, так и в стране обучения.

## Список литературы


1. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с.
2. *Библер В.С.* Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / под ред. В.С. Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 416 с.
3. *Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В*. Межкультурная коммуникация: В 2 ч. Ч. 1: Учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. 253 с. // Образовательная платформа Юрайт. URL: https://urait.ru/ bcode/ 450881 (дата обращения: 10.02.2022).
4. *Дворко С.Б., Демидов С.Б., Свешникова Н.О.* «Просто о сложном». Основы социального проектирования и работа с социальной рекламой: Монография. М.: Русайнс, 2020. Ч. 2. 195 с.
5. Культурология: Учебник / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. М.: Высшее образование, 2005. 566 с.
6. Культурология. XX век: Энциклопедия. Т. 1 / Гл. ред., сост. С.Я. Левит. СПб.: Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. 447 с.
7. Образовательные программы 2021 года // МПГУ: официальный сайт. URL: http://mpgu.su/sveden/education/obrazovatelnye-programmy-2021-goda/ (дата обращения: 02.02.2022).
8. *Лихачев Д.С.* Русская культура. М.: Искусство, 2000. 440 с.
9. Рабочая программа учебной дисциплины «Речевые практики» МПГУ. URL: https://oc.mpgu.su/s/Eei5YzcKf2CwJrt#pdfviewer (дата обращения: 02.02.2022).
10. *Соловьев В.М*. Культурология: Учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 616 с.
11. *Redfield R., Linton R., Herskovits M.J.*(1936) Memorandum for the Study of Acculturation. American Anthropologist. Vol. 38. No. 1. 149–152.

# РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА

***Мирзаева Татьяна Евгеньевна,***
*директор центра тестирования иностранных граждан,*
*Юго-Западный государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: tameruz@mail.ru*
***Шульгина Надежда Петровна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Юго-Западный государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: nad.schulgina@mail.ru*

***Аннотация.*** Цель статьи – показать перспективность межкультурного диалога как педагогического средства формирования личности студента-иностранца, поделиться практическим опытом организации межкультурного диалога на занятиях по русскому языку как иностранному.

***Ключевые слова:*** язык; культура; личность; межкультурный диалог.

# THE ROLE OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A FOREIGN STUDENT

***Tatiana E. Mirzayeva,***
*Director of the Testing Center for Foreign Citizens,*
*Southwest State University,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: tameruz@mail.ru*
***Nadezhda P. Shulgina,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Southwest State University,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: nad.schulgina@mail.ru*

***Abstract.*** The purpose of the article is to show the prospects of intercultural dialogue as a pedagogical means of personality forming a foreign student, to share practical experience in organizing intercultural dialogue in classes on Russian as a foreign language.

***Keywords:*** language; culture; personality; intercultural dialogue.

Обучение иностранных граждан в российских вузах не может быть продуктивным, с одной стороны, вне уважения их культурной идентичности и национального самосознания, а с другой, вне коммуникативной толерантности к другим культурам и межкультурного диалога представителей различных наций и народностей. Речь здесь может идти о межкультурном диалоге, который исключительно актуален для преподавания русского языка как иностранного.

Действительно, межкультурный диалог играет важную роль не только в приобретении иностранными студентами профессиональных знаний, но и знаний о различии культур, дает им возможность быстрее адаптироваться в иносоциуме, чувствовать себя в безопасности при встрече с культурными различиями, способствует духовному взаимообогащению.

Цель данной статьи – показать перспективность межкультурного диалога как педагогического средства формирования личности студента-иностранца, поделиться практическим опытом организации межкультурного диалога на занятиях по русскому языку как иностранному.

Анализ научных публикаций позволяет нам сделать вывод о том, что межкультурный диалог – понятие многомерное. Он является объектом изучения различных отраслей знания: философии, социологии, культурологи, языкознания, педагогики (Д.Б. Гудков, Л.И. Гришаева, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова и др.). В ряде исследований в контексте межкультурного диалога рассматривается обучение иностранных студентов (О.А. Акимова, В.А. Адольф, Н.В. Барышников, Е.И. Пассов, Т.Н. Саймитова, В.П. Фурманова, И.В. Харина, Л.И. Хасанова и др.).

В своих исследованиях ученые называют наиболее важные, на их взгляд, характеристики межкультурного диалога. Так, М.М. Бахтин, Н.Ю. Гусевская, Н.Д. Гальскова определяют межкультурный диалог как способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимообогащение общающихся субъектов при существующей множественности культур. По мнению Е.В. Логиновой, А.А. Акуловой, М.Ю. Попова, субъект межкультурного диалога – культурная личность, владеющая богатством родного языка и культуры и впитывающая в ходе межкультурного общения знания иноязычной культуры. Ю.М. Лотман считает межкультурный диалог контрастирующим смысловым пространством, выстраивающимся как оппозиция «свой – чужой» [Лотман, 2000, с. 591].

Л.М. Козина отмечает, что «межкультурный диалог – способ коммуникации, которая возникает и развивается в ситуации конфликта между культурами и направлена на достижение взаимопонимания и взаимообогащения участников общения, имеющих устойчивую культурную идентификацию» [Козина, 2014, с. 82].

Определяя термин «межкультурный диалог», мы придерживались позиции Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, трактующих его как «совокупность специфических процессов взаимопонимания партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 26].

Вместе с тем в большинстве научных исследований подчеркивается, что ключевыми понятиями межкультурного диалога являются «язык» и «культура», основные позиции взаимодействия которых названы в статье А.А. Альсовой и О.Ю. Ряузовой (со ссылкой на В. Гумбольдта): 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, её

национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма; 3) внутренняя форма языка – это выражение «народного духа», его культуры; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром [Альсова, Ряузова, 2017, с. 14]. При этом важно отметить, что язык и культура тесно связаны с человеческой деятельностью: 1) культура онтологически так же динамична, как и язык; 2) культура не может обойтись без опоры на ту или иную знаковую систему; 3) язык и культура не могут существовать вне сферы человеческой деятельности [Пассов, 2000. с. 439].

Таким образом, субъектом межкультурного диалога является человек с его индивидуальным мировоззрением, во многом обусловленным национальной культурой и родным языком. Описанная взаимосвязь языка и культуры, реализованная в межкультурном диалоге, очень важна в методическом отношении. Она позволяет рассматривать проблему в едином контексте: межкультурный диалог – личность иностранного студента.

Межкультурный диалог – это элемент, сопутствующий другим компонентам обучения РКИ. В процессе обучения русскому языку как иностранному мы учим иностранцев читать и писать, ориентироваться в различных речевых ситуациях и пользоваться русским языком как средством общения, развиваем у них умение грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на неродном языке, умение адекватно выстраивать речевое поведение в различных ситуациях общения; формируем целостную лингвокультуроведческую и профессионально-речевую компетенции. Вместе с тем в процессе межкультурного диалога формируются такие качества личности иностранного студента, как толерантность, эмпатийность, активная жизненная позиция, готовность к продуктивной профессиональной деятельности и др.

На наш взгляд, межкультурный диалог как содержание обучения и методический прием способствует пониманию взаимосвязи трех составляющих: *взаимопонимание, менталитет, взаимоотношение культуры и языка*. В процессе обучения на взаимопонимание работает овладение целостной системой культуроведческих и национально-региональных концептов, ценностных и культурных различий, познание «менталитета» страны изучаемого языка; в развивающем аспекте – психологическая готовность к адекватному восприятию чужого, пониманию и принятию партнера по межкультурному взаимодействию, снятие природной ксенофобии; в воспитательном аспекте – владение стратегиями межкультурного диалога, толерантность; в учебном – способность к рефлексии собственной учебной деятельности.

Иноязычное образование, как и всякое другое образование, включает в себя 4 аспекта: *познание* – овладение культуроведческим содержанием иноязычной культуры (сюда относится не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры); *развитие* – овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности,

психические функции и т.п.); *воспитание* – овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспекты); *учение* – овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Названные аспекты взаимосвязаны, взаимозависимы, взаимообусловлены и позволяют сделать вывод о том, что помочь человеку стать личностью (индивидуальностью) может межкультурный диалог, рассматриваемый как система ценностей, используемых в качестве содержания образования и методический прием [Шульгина, 2007, с. 201].

В целях оптимального построения учебно-воспитательного процесса, а также определения ориентиров его конечного результата в рамках исследования нами были определены показатели качества личности иностранного студента как субъекта межкультурного диалога.

1. Когнитивный уровень:

– овладение целостной системой знаний культуроведческих и национально-региональных концептов, ценностных и культурных различий;

– активизация познавательной активности (интеллектуальная активность, интерактивная направленность, познавательная мотивация);

– готовность к продуктивной профессиональной деятельности.

2. Мотивационно-ценностный уровень:

– готовность к адекватному восприятию, пониманию и принятию партнера по межкультурному взаимодействию;

– владение способами и приемами самостоятельной культуроведческой поисковой деятельности;

– снятие природной ксенофобии, гибкость в общении, культурное самоопределение.

3. Поведенческий уровень

– способность к рефлексии собственной учебной деятельности, к эмпатии, адекватному восприятию и пониманию партнера; самостоятельность;

– владение стратегиями межкультурного взаимодействия;

– сформированность умений презентации вычленения, сопоставления, ранжирования, адекватной интерпретации культуроведческой и регионально-ценностной информации.

В опыте нашей работы процесс обучения иностранных студентов русскому языку осуществляется непосредственно в среде изучаемого языка (Юго-Западный государственный университет, город Курск), где русский язык и русская культура не только объект изучения, но и пространство активной коммуникации иностранных и российских студентов. При этом важно отметить, что в нашем университете обучаются представители более чем 50 стран, а на территории Курской области проживают представители более чем 140 национальностей. При этом каждый из них стремится представить свое видение мира и пытается через его призму рефлексировать и интерпретировать чужую позицию. Межкультурное взаимодействие в таких условиях

осложняется, так как требует учета всех национальных традиций и особенностей.

Таким образом, межкультурный диалог становится важным механизмом существования наших иностранных студентов как в образовательном пространстве университета, так и социокультурном пространстве нашего курского региона. Именно поэтому мы делаем акцент на межкультурных диалогических взаимодействиях как некой оптимальной форме развития навыков речевого и культурного общения, условии решения коммуникативных, интерактивных, интеллектуально-рефлексивных и эмпатийных задач, и как следствия – формирования личности иностранных студентов.

В практике своей работы мы рассматриваем обучение, направленное на формирование личности, как систему, основывающуюся на взаимодействии иностранных учащихся и преподавателей, когда создаются условия равнопартнерского общения (реализация личности преподавателя и личности студента, студент – субъект обучения), способствующего развитию у обучающихся способности к самообразованию и самоактуализации; когда создаются условия для внутренней дифференциации каждого из них на основе его личностных проявлений: познавательных интересов, потребностей, возможностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок [Шульгина, 2007, с. 202].

Вместе с тем, при построении системы обучения, ориентированной на формирование личности в ходе обучения русскому языку как иностранному, нами были установлены связи между такими компонентами, как знания (лексические, грамматические, стилистические, речеведческие), речевые умения и навыки (умение общаться на неродном языке), методы и средства обучения, а также связи с формированием взаимопонимания, психологической готовности к восприятию чужого, к изучению и уважению культуры другой страны, познанию ее менталитета.

Исходя из того, что особенности мировоззрения раскрываются в речи – в устных и письменных текстах – вербальная трансляция информации в межкультурном диалоге становится каналом осмысления нового культурного содержания и формирования личности. При этом важно отметить, что «говорящий / пишущий, выбирая из языка слово и вводя его в речь, пытается выразить мысль на основе своего отношения к действительности, к окружающим людям, имея собственные мотивационные, языковые, общекультурные особенности, связанные с духовным опытом, с ценно-личностными установками, сформированными в определенной культурной среде. Процесс этот осуществляется индивидуально, в зависимости от желания, намерения, воли, психофизиологических и этносоциальных особенностей говорящего (пишущего), его отношения к тому, о чем он говорит (пишет), кому говорит (пишет), опыта, знаний, цели. Все эти экстралинвистические факторы определяют в конечном счете предпочтенный им вариант языковых единиц

и свидетельствуют об уровне развития, интеллектуальном потенциале и речевой культуре личности» [Майерс, Мирзаева, 2016, с. 172].

Принятие работы с текстом как условия формирования личности в процессе обучения РКИ требует, на наш взгляд, решения следующих задач: 1) отбор «содержания иноязычного образования»; в нашем случае – текстов, помогающих студенту овладеть определенной системой фактов русской культуры; 2) подготовка к ним заданий, способствующих формированию умений анализа, сопоставления, оценки текстового материала (фактов культуры); 3) разработка технологии образовательного процесса, определение пути развития эмоционально чувственного отношения к фактам чужой культуры [Шульгина, 2016, с. 71–72].

Нами учитывалось мнение ученых-методистов и преподавателей-практиков о том, что качество работы с текстовым материалом во многом зависит от сформированности у иностранных студентов речевых навыков и умений. Определяя термин «речевой навык, Г.Г. Городилова пишет: «речевой навык – это отработанная операция, не осознаваемая говорящим, а речевое умение – это реализация речевого навыка в общении, т.е. действие, при котором реализуется переход смысла к значениям, выраженным в словах и словосочетаниях изучаемого языка» [Городилова, 1969, с. 71]. Именно от знания языка зависит понимание смысла и выражение его в ответах на вопросы текста.

В монографии «Обучение речи и технические средства» Г.Г. Городилова описывает разные подходы к обучению речи на разных этапах образовательного процесса. На начальном этапе обучения главный акцент делается на развитие навыков и умений говорения. Средний этап посвящен развитию речи в большей степени через материалы по аудированию. Занятия продуктивного этапа ориентированы на развитие речи на основе прочитанной научной, публицистической и художественной литературы. На завершающем этапе ключевой работой по развитию речи является письмо. При этом автор подчеркивает необходимость работы по всем видам речевой деятельности на каждом этапе, т.к. все они служат развитию говорения, самого творческого и сложного умения. В этой связи Г.Г. Городилова отмечает, что «именно в говорении больше всего проявляется творческий характер языка – мысль формируется в процесс ее формирования [Городилова, 1979, с. 58]. Методическую значимость данного положения трудно переоценить.

В опыте нашей работы также используется трехэтапная модель процесса формирования личности иностранного студента в контексте межкультурного диалога:

- *первый (начальный) этап*: оценивание культуры страны изучаемого языка с позиции норм и ценностей собственной;
- *второй этап*: понимание, что оценка каждой конкретной культуры должна осуществляться только с позиции ее собственных норм и ценностей;

- *третий этап*: переход от осмысления, понимания и толерантного отношения к активной деятельности.

Высказанные положения стали основой, на которой нами были сформулированы выводы о значении текста при обучении русскому языку как иностранному, а именно:

- формировать коммуникативную компетенцию;
- создавать единую систему языкового и речевого развития;
- осуществлять взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности;
- развивать навыки научного мышления, самостоятельного поиска научной информации, необходимых для дальнейшей научной и профессиональной деятельности;
- реализовывать профессионально-специфические потребности.

Вслед за Г.Г. Городиловой, на первом (начальном) этапе обучения мы предлагаем языковой материал, отражающий всю систему языка при минимизации языковых средств [Городилова, 1975, с. 53]. Вместе с тем практика собственной работы показала, что эффективным приемом работы на данном этапе является «погружение» в реальную действительность. Регулярно в рамках учебной и внеучебной работы для иностранных обучающихся подготовительного факультета проводятся экскурсии по улицам города с посещением курских музеев и картинной галереи и т.п. В условиях пандемии это виртуальные экскурсии, просмотр и обсуждение видеофильмов и презентаций, рассказывающих о региональных ценностях. Активизируют иностранных студентов в это время такие виды работы, как написание мини-сценариев или съемка видеосюжетов на темы, связанные с жизнью студентов в студенческом городке с их собственными комментариями.

На втором (среднем) этапе обучения иностранные студенты получают большое количество информации (на основе материалов для аудирования), позволяющей им сравнить образ жизни и культуру родной страны с российским образом жизни и русской культурой. Основным видом работы становится знакомство с разными видами и стилями речи. Единицей обучения – ситуативное высказывание. В этот период наши студенты приходят к пониманию того, что каждый народ имеет свои национальные духовные (нравственные) ценности, что оценка их должна осуществляться только с позиции норм и ценностей данной нации, что необходимо уважительно относиться к культуре других народов, если хочешь такого же отношения к собственной стране и культуре. Как правило, в это время они проявляют открытость при восприятии русской культуры и во взаимодействии как с российскими студентами, так и студентами из других стран.

На третьем (продвинутом) этапе обучение ведется на основе прочитанных текстов и просмотренных фильмов. В опыте нашей работы это тексты, которые дают представление о специфике культуры, историческом прошлом народа, особенностях его быта, традициях и привычках, нравственных ценностях; отражают специфику восприятия окружающего мира, особенности мышления

русской национальной общности и способствуют приобщению к духовной культуре русского народа. Эмоциональная вовлеченность помогает преодолеть неуверенность и языковые барьеры. Мы предлагаем студентам подготовить презентацию о жизни и творчестве писателя и представить ее на занятии; написать отзыв о прочитанной книге и выступить на заседании литературного кружка, принять участие в ток-шоу, научной конференции или фестивале. Таким образом, на этом этапе иностранные студенты от осмысления, понимания и толерантного отношения к инокультурам переходят к активной деятельности. Они проявляют инициативу при установлении межкультурных контактов; выступая в качестве представителя собственной культуры, объясняют ее реалии, принимают активное участие в беседах о культуре разных стран, с интересом слушают своих оппонентов, задают вопросы.

Таким образом, работа с текстом становится одним из главных компонентов формирования личности иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному, независимо от профессии, уровня обученности студентов и других факторов.

При работе с текстами мы используем различные методические приемы: чтение произведений (самостоятельное, преподавателя, по ролям и т.п.); беседу-диалог и беседу-дискуссию, когда выражаются и аргументируются разные мнения, подводятся итоги и формулируются выводы; ознакомление с биографиями писателей, историческими справками, мемуарной литературой, литературно-критическими статьями как средством накопления информации и т.п. Наша задача – создать проблемную ситуацию наложения иного культурного опыта на личный мировоззренческий багаж иностранных студентов. В связи с этим, обсуждая тексты прочитанных произведений, на первом этапе мы задаем вопросы типа: *как вы понимаете…, почему…, с чем связано …,* которые помогают нам показать лексические, грамматические и стилистические особенности выражения культурного явления. На втором этапе это вопросы, позволяющие сравнивать элементы «чужой культуры» с собственным опытом: *а вы никогда не попадали в такую историю, а как бы вы отреагировали на такую ситуацию, вы что-нибудь слышали или читали о чем-нибудь подобном*. На третьем этапе предлагаем студентам подготовить развернутый монолог-высказывание с опорой на план по теме высказывания, монолог-рассуждение с элементами сравнительного анализа и др.

При таком осмыслении культурного феномена, эмоционального преломления и интерпретации «чужого» через «свое», рефлексии по этому поводу иностранцы обнаруживают неизвестные им прежде культурные контексты изучаемой темы, порождающие новые смыслы, обогащающие их мировосприятие [Козина, 2014, с. 85].

Проведенный нами анализ динамики показателей формирования личности иностранных студентов как субъектов межкультурного диалога, уровня их познавательной активности, конструктивной самостоятельности, социокультурного творчества позволил сделать следующие выводы:

– *на когнитивном уровне* наши студенты стали обладателями целостной системы знаний культуроведческих и национально-региональных концептов, ценностных и культурных различий; овладели умениями вычленения, сопоставления, ранжирования, адекватной интерпретации культуроведческой и регионально-ценностной информации.

– *на мотивационно-ценностном уровне* они готовы к адекватному восприятию, пониманию и принятию партнера по межкультурному взаимодействию; овладели способами и приемами самостоятельной культуроведческой поисковой деятельности.

– *на поведенческом уровне* у них развита способность к рефлексии собственной учебной деятельности; сформированы стратегии межкультурного взаимодействия.

Таким образом, межкультурный диалог действительно может рассматриваться как содержание обучения и методический прием формирования личности студентов-иностранцев. Благодаря презентованной в данной статье системе работы у студентов развиваются механизмы, способствующие взаимопониманию и взаимному общению, а в конечном счете формируются активная жизненная позиция, готовность к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия при сохранении собственной национальной культурной принадлежности, появлению умения достойно представлять свою культуру.

## Список литературы


1. *Альсова А.А., Ряузова О.Ю.* Язык и культура на страницах современных пособий по РКИ // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой. Ливны: издатель Мухаметов Г.В., 2017. С. 12–17.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
3. *Городилова Г.Г.* К проблеме развития устных речевых навыков на начальном этапе обучения // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М., 1969. С. 66–88.
4. *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства. М.: Русский язык, 1979. 206 с.
5. *Городилова Г.Г.* Технические средства в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1975. № 3. С. 52–56.
6. *Козина Л.М.* Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 79–91.
7. *Лотман Ю.М.* Асимметрия и диалог. СПб.: Семиосфера, 2000. С. 591–603.
8. *Майерс Г.Н., Мирзаева Т.Е.* К вопросу о речевом акте как единице коммуникативного процесса и целостном культурном образовании // Русской

культурное пространство: Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Вып. 5 / Сост. и ред.: Е.Г. Кольовска, М.В. Ковальчук, О.Ю. Рождественская, И.А. Хоткевич. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 169–175.
9. *Пассов Е.И*. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: ЛГПИ, 2000. 437 с.
10. *Шульгина Н.П*. Активизация когнитивной деятельности студентов как условие формирования конкурентоспособных специалистов (на примере курса РКИ): Монография. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2016. 114 с.
11. *Шульгина Н.П.* Формирование личности в процессе обучения русскому языку: теория и опыт практической работы: Монография. Курск: Курск. гос. техн. ун-т, 2007. 244 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ АККУЛЬТУРАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ЭТАП ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

***Амелина Ирина Олеговна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Юго-Западный государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: amelina.i.o@yandex.ru*
***Ковалёва Татьяна Викторовна,***
*кандидат исторических наук, доцент,*
*Юго-Западный государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: t_kovaleva@mail.ru*
***Шульгина Надежда Петровна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Юго-Западный государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: nad.schulgina@mail.ru*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются возможности формирования региональной идентичности иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки в контексте аккультурации в преподавании РКИ.

***Ключевые слова:*** аккультурация; преподавание РКИ**;** региональная идентичность; иностранные обучающиеся; этап довузовской подготовки; региональный компонент; модель формирования региональной идентичности.

# FORMATION OF REGIONAL IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF ACCULTURATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY PREPARATION STAGE)

***Irina O. Amelina,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Southwest State University,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: amelina.i.o@yandex.ru*
***Tatiana V. Kovaleva,***
*PhD in Historical, Associate Professor,*
*Southwest State University,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: t_kovaleva@mail.ru*
***Nadezhda P. Shulgina,***
*PhD in Education, Associate Professor,*

*Southwest State University,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: nad.schulgina@mail.ru*

***Abstract.*** The article examines the possibility of forming the regional identity of foreign students at the stage of pre-university training in the context of acculturation in teaching RFL.

***Keywords:*** acculturation; teaching RFL; regional identity; foreign students; stage of pre-university training; regional component; a model for the formation of regional identity.

Современные исследования в области психолингвистики, лингводидактики, методики и педагогики, трактующие проблему преподавания и изучения русского языка как иностранного в парадигме, связанной с межкультурной коммуникацией и аккультурацией, делают процесс формирования региональной идентичности иностранных обучающихся все более востребованным и актуальным. При этом изучение региональной идентичности, являющееся достаточно традиционным для социологов, политологов, экономистов и географов, для методики преподавания русского языка как иностранного – проблема достаточно новая.

В ходе проведения исследования нами были рассмотрены следующие вопросы:

1. Что представляет собой процесс аккультурации с точки зрения современных исследователей и каковы точки ее сопряжения с преподаванием РКИ.
2. Каков характер возможного взаимодействия процессов аккультурации в преподавании РКИ и формирования региональной идентичности иностранных обучающихся.
3. Какова возможная структура и содержание модели формирования региональной идентичности иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки в контексте аккультурации преподавания РКИ.

В ходе ознакомления с исследованиями по проблеме аккультурации и, в частности, аккультурации в аспекте преподавания РКИ, нами был сформулирован ответ на первый из поставленных вопросов: что представляет собой процесс аккультурации с точки зрения современных исследователей и каковы точки ее сопряжения с преподаванием РКИ.

Словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дает следующее определение данного понятия: «аккультурация – процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, элементов другой культуры» [Азимов, Щукин, 1999, с. 13].

В Большом толковом словаре по культурологии дефиниция трактуется следующим образом: «Аккультурация – процесс взаимодействия культур, в ходе которого происходит их изменение, усвоение ими новых элементов, образование в результате смешения разных культурных традиций

принципиально нового культурного синтеза» [Кононенко, 2003, с. 25]. По мнению О.П. Быковой, на занятиях по русскому языку как иностранному речь может идти именно о таком типе аккультурации, когда, познавая новую культуру, иностранные обучающиеся глубже погружаются в свою собственную культуру [Быкова, 2008, с. 80].

Данное определение видится нам наиболее плодотворным для исследования по заявленной теме, так как в такой трактовке точкой сопряжения аккультурации с преподаванием и изучением русского языка как иностранного становится межкультурная коммуникация и диалог культур [Докучаев, 2012; Степанова, Ковалева, Амелина 2019; Шульгина, 2007].

На наш взгляд, именно при таком подходе актуализируется проблема идентификации личности иностранных обучающихся в новой для них социокультурной среде, а значит, и проблема формирования их региональной идентичности. Делая такой вывод, мы исходим из того, что иностранные граждане, обучаясь в российских вузах и достаточно долго проживая на различных территориях Российской Федерации, получают возможность не только овладеть русским языком и познакомиться с русской культурой, но и приобщиться к многочисленным культурам представителей разных стран, обучающихся и проживающих вместе с ними. Они получают также возможность погрузиться в особенности культуры и национальных традиций региона их проживания и обучения.

Определяя характер возможного взаимодействия процессов аккультурации в преподавании РКИ и формирования региональной идентичности иностранных обучающихся, мы учитывали мнение исследователей о том, что в основе аккультурации в аспекте преподавания русского языка как иностранного лежит коммуникативный процесс [Красных, 2003, с. 119]. Отсюда формирование региональной идентичности в условиях образовательного процесса может быть связано с познавательной и информационной деятельностью иностранных обучающихся. При этом связь факторов и компонентов формирования региональной идентичности с обучением РКИ реализуется посредством когнитивной и ценностной функций в ходе формирования общекультурной и коммуникативной компетенций.

В этой связи считаем возможным предположить, что в процессе преподавания и изучения русского языка как иностранного должны быть задействованы все три аспекта коммуникации: познавательный, эмоциональный, поведенческий [Быкова, 2008, с. 80]. При этом в качестве путей аккультурации применительно к преподаванию РКИ называют обучение, ориентирование, инструктаж и тренинг [Стефаненко, 2000, с. 292–293]. Данный подход позволяет нам предположить, что целью обучения станет ознакомление с историей, культурой, традициями и обычаями новой среды; целью ориентирования – ознакомление с нормами, ценностями, убеждениями новой культуры; целью инструктажа – ознакомление с возможными проблемами и способами приспособления к новым условиям; целью тренинга – обучение

на практике непосредственному взаимодействию с представителями других культур [Садохин, 2006, с. 332–333].

Соглашаясь со всем сказанным выше, считаем необходимым отметить, что реализация процессов обучения, ориентации, инструктажа и тренинга в их совокупности позволит нам сформировать региональную идентичность иностранных обучающихся. Особую значимость такая работа приобретает на этапе довузовской подготовки.

Таким образом, при ответе на второй из поставленных в ходе исследования вопросов, нами было сделано предположение, что реализация названных выше процессов применительно к преподаванию РКИ будет в полной мере способствовать формированию региональной идентичности иностранных обучающихся, в частности, на этапе довузовской подготовки. В этой связи значительное место в нашем исследовании отводится осмыслению современного представления о феномене *идентичности*.

В самом общем виде под идентичностью принято понимать определенную устойчивость социокультурных, цивилизационных, национальных и индивидуальных характеристик. При этом базисным элементом идентичности любой нации является смысловая целостность, которая воспринимается в качестве характеристики нации, обуславливающей соединение всей системы в единое целое [Герасимова, Ивахнов, 2017, с. 67]. Среди видов идентичности исследователи называют: культурную, политическую, аскриптивную, социальную, территориальную и экономическую [Салихов, 2015, с. 13].

В самом общем виде под *региональной идентичностью* принято понимать объективное состояние, основывающееся на рефлексивном чувстве личной самоотождествлённости, целостности и непрерывности во времени и пространстве [Еремина, 2003, с. 216].

В настоящее время понятие региональной идентичности приобрело полисемантичное и междисциплинарное содержание. В зависимости от исследовательского интереса ученых региональная идентичность понимается 1) как совокупность отношений, предполагающая самоотождествление индивида с конкретной региональной общностью, ее историческими, культурными, этническими, религиозными и другими особенностями; 2) как свойство, качество индивида, являющееся продуктом региональной культуры, в которой живет, работает и учится человек [Тамбовкина, Насырова, 2015, с. 121].

Геополитические факторы (географические особенности и климат территории, природный ландшафт, политическое устройство, этнический состав населения, авторитет и известность политических и культурных деятелей и др.), особенности региональной культуры и региональный колорит (святые места, региональные ценности, реликвии и бренды, этническое своеобразие культуры), в своей совокупности составляют *аксиологические закономерности* формирования региональной идентичности. В результате образовательного воздействия на базе ознакомления с названными экономическими закономерностями у иностранцев формируется устойчивое

представление о месте своего проживания, ощущение собственной сопричастности к жизни и людям региона. «Причастность к тому или иному культурному ландшафту дает возможность «обнаружить» себя в пространстве и – шире – в потоке времени, истории, культуры. <…> В стремлении к самоидентификации проявляется одна из ведущих потребностей человека: необходимость в построении взаимосвязей с окружающим миром» [Цурик, Ковалева, Абаджи, Де Чиллис, 2015, с. 18–19].

В качестве исходной детерминанты региональной идентичности в исследовании рассматривается региональный компонент – региональная культура, региональные ценности, региональный материал [Башарова, Фархетдинова, 2018; Выхованец, 2015].

Наиболее яркими региональными ценностями, составляющими имидж Курской области, по мнению курян, являются курские соловьи, курский чернозем, Коренная пустынь, Курская Коренная икона Божией Матери «Знамение», Курская Коренская ярмарка, «Джазовая провинция», Стрелецкая степь, Александр Поветкин, Евгения Ламонова, Курская битва, имение князей Барятинских «Марьино» [Ковалева, Цурик, 2015] и др. Региональные ценности Курского края ярко отражены в произведениях курских писателей.

Таким образом, логично ответить на третий вопрос исследования относительно возможной структуры и содержания *модели формирования региональной идентичности иностранных обучающихся* на этапе довузовской подготовки в контексте аккультурации преподавания РКИ.

Презентуемая модель включает характеризацию этапа обучения, целей аудиторной и внеаудиторной работы, содержательного и процессуального компонентов процесса формирования региональной идентичности иностранных обучающихся.

Содержательный и процессуальный компоненты презентуемой модели объединяются единой проблематикой «Региональный компонент как детерминанта региональной идентичности». При этом *содержательный компонент* включает:

1) речевой материал (тематико-ситуативные фрагменты, темы, ситуации и коммуникативные задачи);

2) языковой материал (грамматический, лексический и фонетический минимумы);

3) информативный материал (включая региональный компонент). *Процессуальный компонент* представлен взаимосвязанной системой аудиторных и внеаудиторных занятий, объединенных тематически «Курск, древний и вечно молодой, как часть славной истории русского народа» [Беляева, Михайлова, Шульгина, 2019].

Особенностью презентованной модели является то, что все ее компоненты в своей совокупности позволяют рассматривать региональную идентичность как феномен, отличающийся многовекторностью и смысловым разнообразием, обладающий своей структурой и содержанием. Предполагая аккультурацию преподавания РКИ**,** взаимосвязь традиционного и инновационного обучения,

модель показывает последовательность действий при формировании региональной идентичности иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки, помогает отбирать и оценивать содержание аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

При отборе содержания обучения (речевого, языкового и информационного материала) и методических приемов работы с этим материалом нами принималось во внимание эмоциональное отношение иностранных обучающихся к чужой для них культуре. Мы учитывали, что на начальном этапе жизни и обучения наш жизненный уклад и наша культура оцениваются иностранными обучающимися с позиции норм и ценностей собственного жизненного уклада и собственной культуры. Кроме того, наши наблюдения позволили сделать вывод о том, что одни из иностранцев относятся к окружающим людям и окружающей жизни настороженно; другие проявляют терпимость или нейтральность, просто принимая информацию к сведению; третьи выражают любопытство, переживают эмоционально, хотят узнать больше. Отсюда был сделан вывод о том, что в период адаптации в иносоциуме очень важно помочь иностранцам осознать, что такое культура, что входит в ее рамки, как осуществляются взаимоотношения между культурами в современном мире; познакомить их с культурой и традициями нашего Курского региона, показать наши региональные ценности. Практика работы показала, что эффективным приемом работы в таких условиях является «погружение» в реальную действительность.

Таким образом, процессуальный компонент модели формирования региональной идентичности иностранных обучающихся логично представить как взаимосвязанную систему аудиторных и внеаудиторных занятий, объединенных тематически «Курск, древний и вечно молодой, как часть славной истории русского народа». В рамках этой системы для иностранных обучающихся подготовительного факультета проводятся экскурсии по улицам города с посещением курских музеев и картинной галереи, поездки по дорогим сердцу курян местам, экскурсии на мемориал и Триумфальную арку. Сегодня в условиях пандемии и дистанционного обучения все экскурсии стали виртуальными и проводятся в режиме пресс-конференции (ZOOM).

В этой связи считаем важным сказать о том, что в реализации задачи формирования региональной идентичности большую роль играет плодотворно функционирующий на кафедре русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан ЮЗГУ Учебный этнокультурный центр (УЭКЦ) «Содружество» [Степанова, Ковалева, Амелина, 2019]. В соответствии с планом работы УЭКЦ «Содружество» ежегодно проводятся заочные путешествия «Курский край: прошлое, настоящее, будущее (просмотр слайд-фильма о Курске и Курской области)» и «Русские народные традиционные промыслы (хохломская роспись, гжель, павлово-посадский платок, жостовский поднос и др.)». Такие мероприятия традиционно оставляют глубокий и яркий эмоциональный отклик в сердцах иностранных обучающихся, способствуют их эффективному ознакомлению с региональными ценностями, реликвиями

и брендами, этническим своеобразием культуры региона и святые местами курского края, которые в своей совокупности и составляют аксиологические закономерности формирования региональной идентичности.

В целях эффективной реализации презентуемой системы в учебном процессе нами были отобраны и сгруппированы в четыре тематических блока для чтения и обсуждения на занятиях по русскому языку как иностранному произведения курских авторов, наиболее ярко, на наш взгляд, отражающие наши региональные ценности:

1) «А куряне славные…» (экскурс в историю);
2) «Курск родной…» (приглашение в Курск);
3) «Хороши в Курске зори рассветные…» (природа курского края);
4) «Пейзажи чувств, этюды настроений» (нравственные проблемы).

Приобретенные на занятиях по русскому языку как иностранному знания закрепляются и актуализируются в реальных ситуациях, при соприкосновении с окружающей языковой, социальной и культурной средой, и, следовательно, способствуют формированию их региональной идентичности.

Таким образом, отвечая на третий вопрос нашего исследования, мы не только презентовали модель формирования региональной идентичности иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки, но и подробно описали ее содержательное и процессуальное наполнение.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языков). М.: Икар, 2010. 446 с.
2. *Башарова Н.Ф., Фархетдинова Г.Д.* Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 99–102.
3. *Беляева Н.В., Михайлова И.П., Шульгина Н.П.* Региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному (на материале произведений писателей курского края) // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 34–41.
4. *Быкова О.П.* О взаимной аккультурации преподавателя РКИ и учащихся в эпоху глобализации // Русский язык за рубежом. 2008. № 3. С. 79–87.
5. *Выхованец Н.А.* Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ // Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета. 2015. Т. 6. № 4. С. 424–428.
6. *Герасимова И.А., Иванов В.Ю.* Проблема сохранения культурной идентичности в условиях глобализации // Сервис Plus. 2017. Т. 11. № 2. С. 66–76.
7. *Докучаев Д.С.* Региональная идентичность: понятие, структура, функции // Философия и культура. 2012. № 12. С. 15–22.
8. *Еремина Е.В.* Региональная идентичность в контексте социологического анализа // Регионология. 2011. № 3. С. 216–222.

9. *Кононенко Б.И.* Большой толковый словарь по культурологии. М., 2003. 510 с.
10. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
11. Культурный ландшафт Курского края: особенности и перспективы развития / Т.О. Цурик, Т.В. Ковалева, О.В. Абаджи, Е.О. Де Чиллис. Курск: Университетская книга, 2015. 87 с.
12. *Садохин А.П.* Межкультурная коммуникация. М., 2006. 288 с.
13. *Салихов Г.Г.* Проблема идентичности в условиях глобализации // Век глобализации. 2015. № 1 (7). С. 12–16.
14. *Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О.* Организация межэтнического взаимодействия в процессе социокультурной адаптации иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 г., Москва): Сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. С. 514–518.
15. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, 2000. 320 с.
16. *Тамбовкина Т.Ю., Насырова А.А.* Региональная идентичность – важная составляющая профессиональной подготовки бакалавра лингвистики в вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 2. С. 120–127.
17. *Шульгина Н.П.* Формирование личности в процессе обучения русскому языку: теория и опыт практической работы: Монография. Курск: Курск. гос. техн. ун-т. 2007. 244 с.
18. *Kovaleva T.V., Tsurik T.O.* Transformation of Manor of the Nobility in Russian Culture Historical Space of 18th – 19th centuries (Materials of Chernozem Region) // Bylye Gody. 2015. Vol. 36. Is. 2 (2). Pз. 260–267.

# ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЕЕ РЕШЕНИЕ

***Юсупов Эркабай Курбанбаевич,***
*старший преподаватель,*
*Ташкентский институт инженеров ирригации*
*и механизации сельского хозяйства,*
*г. Ташкент, Узбекистан*
*E-mail: yusupov605@yandex.com*

***Аннотация.*** В статье рассматривается актуальная проблема обучения студентов-узбеков сельскохозяйственной терминологии на русском языке с учетом направления их будущей специальности. Автор статьи обращает внимание на концепцию непрерывного образования в Республике Узбекистан, в основе которой лежат принципы демократизации, гуманизации, дифференциации и индивидуализации процесса обучения русскому языку с опорой на национально-культурные традиции и гуманистические ценности. Формулируется вывод о том, что повышается эффективность усвоения студентами профессиональной терминологии, если педагог организует обучение по принципу нарастающей сложности в обучении профессиональной лексике.

***Ключевые слова:*** мотивация, концепция непрерывного образования, профессиональная лексика, дифференциация, индивидуализация процесса обучения.

# TEACHING STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY OF AGRICULTURAL TERMINOLOGY

***Erkabay K. Usupov,***
*Senior Teacher,*
*Tashkent Institute of Irrigation and*
*Agricultural Mechanization Engineers,*
*Tashkent, Uzbekistan*
*E-mail: yusupov605@yandex.com*

***Abstract.*** The problem of teaching Uzbek students of the agricultural terminology in Russian, taking into account the direction of their future specialty is considered in this article. The author of the article draws attention to the concept of lifelong education in the Republic of Uzbekistan, which is based on the principles of democratization, humanization, differentiation and individualization of the learning process based on national and cultural traditions and universal values. The conclusion is formulated that the efficiency of students' assimilation of professional terminology increases if the teacher organizes training on the principle of increasing complexity in teaching professional vocabulary.

***Keywords*:** motivation, the concept of lifelong education, professional vocabulary, differentiation, individualization of the learning process.

В Республике Узбекистан с давних пор и до настоящего времени развитие сельского хозяйства было в числе приоритетных направлений. Задачей государственной важности является развитие этой отрасли в долгосрочной перспективе. Для этого нужны передовые знания, усвоение профессиональной терминологии для повышения компетентности специалистов в области сельского хозяйства.

В настоящее время в вузах сельскохозяйственного профиля Республики Узбекистан большое внимание уделяется повышению качества обучения РКИ. Одним из ведущих вузов в этом приоритетном направлении сегодня является столичный ТИИИМСХ (г. Ташкент).

Опыт в области преподавания профессиональной лексики, накопленный в вузе за десятилетия педагогической работы, нуждается в обобщении и распространении. Мы имеем возможность поделиться полезным опытом преподавания русского языка в аудитории узбекских студентов, обучающихся в рамках нефилологического профиля. В статье рассмотрим прежде всего причины обращения к работе с лексикой для специальных (профессиональных) целей.

Двуязычие и многоязычие – это примета нашего времени, надежный путь преодоления языковых барьеров в многонациональном обществе. Функциональный тип двуязычия предусматривает разграничение функций родного и иностранного языков, дифференциацию целей обучения в зависимости от коммуникативно-личностных потребностей студентов [Андриянова, Рузиева, 2015].

Однако разные уровни владения русским языком в условиях функционального двуязычия, выявленные в студенческих группах в ходе профильного углубления знаний в области сельскохозяйственной терминологии, специфические задачи обучения языку в Республике Узбекистан не означают снижения единого базового уровня обучения, который предусмотрен в соответствии с требованием государственного стандарта.

Цели обучения русскому языку обусловлены объективными потребностями узбекского общества, выражая его социальный заказ, определяют всю систему обучения – и содержание этой системы, и ее технологии. Изучение русского языка нельзя отрывать от потребностей узбекских студентов – молодежи «цифрового» поколения, у которых в связи с развитием новых средств обучения «изменился когнитивный стиль обучаемых: они глубоко заинтересованы в визуальном закреплении звучащего слова слайдами тематической презентации Microsoft Power Point»[Янченко, 2020, с. 115], так как он является значимым субъектом обучения, поэтому стратегической целью обучения второму языку является гармоничное развитие обучающегося как языковой личности. Все это предполагает овладение навыками общения на изучаемом русском языке и приобщение к русской культуре.

Практическая цель обучения русскому языку в узбекской аудитории включает в себя (наряду с формированием у обучающихся способности

обиходного и профессионального общения на русском языке) воспитание и развитие потребности в самообразовании, выработку умений и навыков самостоятельной работы с сельскохозяйственной терминологией на русском языке, умений пользоваться справочно-энциклопедической литературой, словарями и справочниками, электронными обучающими ресурсами, вдумчиво читать, систематизировать профессионально значимый материал, делать глубокие и правильные выводы на основе прочитанного, т. е. практические занятия по русскому языку должны способствовать формированию навыков рациональной организации самостоятельной работы, высокой культуры умственного труда, а в итоге – росту профессиональной компетентности.

Общеобразовательная цель учебного предмета «Русский язык в вузах» – формирование у студентов понимания сущности языка как явления, расширение их лингвистического кругозора и профессиональных знаний в сфере сельского хозяйства (например, понимание значения находящейся в фокусе нашего внимания сельскохозяйственной терминологии, особенностей перевода терминов на русский язык, точное их применение при переводе текста, в процессе общения, понимание природы контактирующих языков – восточнославянского – русского, синтетического, фузионного и флективного, и тюркского – узбекского, агглютинирующего, и в связи с этим разных способов выражения мысли на этих языках), приобщение к культурным ценностям русского народа, а также расширение знаний по смежным предметам через русское слово. Русский язык открывает окно в мир профессии будущим специалистам в области агрономии, мелиорации и других областей сельского хозяйства. Например, в русском и узбекском языках в области сельского хозяйства имеется частично совпадающая лексика, которая облегчает усвоение материала, и это совпадение дает возможность осуществить транспозицию, положительный перенос: канал, насос, элеватор, агрохимия, акклиматизация, эндемик и мн. др.

Воспитательная цель предмета русский язык в вузе состоит в формировании у студентов активной жизненной позиции, развитии высоких нравственных качеств у будущего специалиста в области сельского хозяйства [Лыкова 1991]. Каждый учебный предмет в вузе, в том числе русский язык, должен нести элемент воспитания, формировать высокую духовность.

В процессе обучения в вузе русский язык формирует объективное представление о русской национальной культуре и передовой науке, и эти знания органично обогащают студентов, помогают им в профессиональном становлении. Интернационализация образовательного процесса открывает широкие возможности для межнационального общения, для интернационального воспитания, взаимного обогащения национальных культур, гармоничного развития узбекско-русского и русско-узбекского двуязычия. Достижение воспитательной цели практических занятий по русскому языку предполагает и поиск эффективных, новаторских методов, средств и форм обучения. Обучение русскому языку имеет цель развить у узбекских студентов умение свободно общаться на изучаемом языке в устной

и письменной форме, читать и понимать техническую, научно-популярную и общественно-политическую литературу на русском языке, грамотно писать, уметь работать с техническими словарями, понимать смысл технических текстов, выполнять точный перевод текстов сельскохозяйственной тематики, осмысливать прочитанное. Преподаватели должны с помощью особой организации учебного процесса и новых приемов повышать у студентов познавательный интерес [Лыкова, 1991]. Уже на первом курсе целесообразно предлагать студентам не только репродуктивные задания, но и частично поисковые, приведем пример.

Прочитайте три фрагмента, найдите и выпишите слова-термины, расположите их в алфавитном порядке.

*1) Кислотность почвы – свойство почвы, обусловленное преобладанием в почвенном растворе ионов водорода над гидроксидами, обменных ионов водорода и алюминия в почвенном поглощающем комплексе.*

*2) Мелиорация почвы химическая – комплекс мероприятий, направленных на улучшение её агрохимических, агрофизических и биологических свойств посредством химических мелиорантов – извести или гипса.*

*3) Органические удобрения – различные органические вещества, используемые как удобрения (навоз, помет, сидераты, торф и др.).* [Словарь основных сельскохозяйственных терминов]

В результате использования частично поисковых заданий узбекские студенты приобретают более глубокие знания по специальности, успешно обучаются русскому языку для специальных (профессиональных) целей, усваивают умения и навыки, позволяющие им не только свободно общаться па русском языке в устной и письменной форме, но и читать и понимать содержание текстов, работать с техническими словарями, учебно-научными текстами, понимать сельскохозяйственную терминологию, необходимую для будущей профессиональной деятельности.

Приметой нашего времени является идея гуманизации образования, предполагающая поворот вуза к студенту, уважение его личности, запросов, интересов, создание благоприятных условий для развития его способностей. Сущность перестройки в системе вузовского обучения – рационализация учебного процесса, индивидуализация и дифференциация обучения. Результативность обучения русскому языку в узбекской аудитории в конечном итоге определяется эффективностью использования учебного времени, организацией внеаудиторной работы, а также целенаправленным развитием навыков самообразования.

Усвоение студентами сельскохозяйственной терминологии – это долгий процесс, требующий терпения и значительных усилий. Работая над расширением словарного запаса обучающихся, преподаватель может научить студентов избегать ошибок с помощью синтаксической синонимии, подбора разных вариантов высказывания, перефразированию, чтобы студент научился формулировать свою мысль вариативно. К примеру, обучению

перефразированию помогает следующее задание: передать содержание текста своими словами.

Коммуникативная компетенция студентов сельскохозяйственного профиля будет развиваться более результативно и продуктивно, если с опорой на методику А.Н. Щукина предусмотреть использование современных методических приемов [Щукин, 2019], реализуемых на базе специального комплекса заданий. Этот комплекс может включать разнообразные задания, нацеленные на усвоение языка будущей специальности:

1) догадаться о значении нового сельскохозяйственного термина;

2) вписать на месте пропуска термин из сельскохозяйственной отрасли, который подходит по смыслу;

3) сгруппировать сельскохозяйственные термины по какому-либо общему признаку;

4) обнаружить в тексте и выписать ключевые термины из области сельского хозяйства;

5) составить словарную статью о значимом сельскохозяйственном термине для глоссария.

В условиях развития большей самостоятельности студентов возросла роль промежуточного и итогового контроля. Для проверки прочности усвоения сельскохозяйственной терминологии можно предложить студентам следующие задания на основе учебно-научного текста:

*Почва – самостоятельное органоминеральное природное тело, возникающее на поверхности земли в результате длительного воздействия биотических, абиотических и антропогенных факторов, состоящее из твердых минеральных и органических частиц, воды и воздуха и имеющее специфическое генетико-морфологические признаки, свойства, создающие соответствующие условия для роста и развития растений* [Словарь основных сельскохозяйственных терминов].

1. В предложенном фрагменте текста найдите и выпишите слова, являющиеся сельскохозяйственными терминами. Объясните их значение 1) с помощью опоры на контекст, 2) семантического определения, 3) перевода.

2. Составьте распространенные предложения, используя данные сельскохозяйственные термины.

3. Образуйте словосочетания с новыми для вас сельскохозяйственными терминами.

4. Соедините линиями данные в левой колонке термины из области сельского хозяйства и их определения в правой колонке.

5. Найдите в каждом ряду сельскохозяйственные термины, обозначающие противоположные понятия.

Предложенные задания будут способствовать проверке прочности усвоения знаний, овладению рациональными стратегиями обучения, которые помогут студентам преодолеть языковой барьер в процессе профессионально ориентированного общения.

Таким образом, процесс обучения студентов-узбеков сельскохозяйственной терминологии на русском языке должен стать целенаправленным и системным, обучение РКИ будет организовано с учетом профиля их будущей профессиональной деятельности. В этом случае проблема повышения эффективности обучения узбекских студентов сельскохозяйственной терминологии будет успешно решена.

## Список литературы


1. *Андриянова В.И.*, *Рузиева Д.И.* Развитие русской речи узбекских студентов в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. Ташкент: Ўқитувчи, 2015. 93 с.
2. *Лыкова В.М.* Воспитание познавательного интереса к изучению русского языка в узбекской школе. Ташкент, 1991. 240 с.
3. Словарь основных сельскохозяйственных терминов // Зооинженерный факультет МСХА. URL: https://www.activestudy.info/slovar-osnovnyx-selskoxozyajstvennyx-terminov/ (дата обращения: 24.01.2022).
4. *Талипова Р.Т.* Развитие интереса студентов к русскому языку: Метод, пособие для преподавателей / Под ред. Г.Г. Городиловой. Ташкент: Ўқитувчи, 2017. 152 с.
5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2019. 508 с.
6. *Янченко В.Д.* Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: Материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 г.) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. М.: МПГУ, 2020. С. 112–119.

# ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СИРИИ В ПЕРИОД С 2014 ПО 2022 гг.

***Родыгина Светлана Олеговна,***
*преподаватель,*
*Дамасский государственный университет,*
*член комиссии по разработке учебных программ,*
*Министерство просвещения САР,*
*г. Дамаск, Сирия*
*E-mail: thebestmimo93@hotmail.com*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются особенности преподавания РКИ в сирийских общеобразовательных школах, характеристика учебного пособия, мотивация, развитие эмоциональных способностей школьников.

***Ключевые слова:*** национально-ориентированное учебное пособие, межкультурная коммуникация, мотивация, эмоциональный фон.

# TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SYRIA FROM 2014 TO 2022

***Svetlana O. Rodygina,***
*Teacher,*
*Damascus State University,*
*member of the commission for the development of curricula,*
*Ministry of Education of the SAR,*
*Damascus, Syria*
*E-mail: thebestmimo93@hotmail.com*

***Abstract.*** The article discusses the features of teaching Russian as a foreign language in Syrian general education schools, the characteristics of the teaching aid, motivation, and the development of the emotional abilities of schoolchildren.

***Keywords:*** nationally oriented study guide, intercultural communication, motivation, emotional background.

Русский язык введен в программу сирийских общеобразовательных школ в 2014–15 учебном году как второй иностранный по выбору: французский или русский. Ученики получили право самостоятельно определять, какой иностранный язык они начнут изучать в 7 классе. В это же время на факультете гуманитарных наук и литературы Дамасского государственного университета была открыта кафедра русского языка.

Введение русского языка в программы учебных заведений Сирии пришлось на период разгара сирийского кризиса, что, безусловно, внесло дополнительные трудности в распространение русского языка и отразилось на качестве его преподавания. Министерство просвещения САР было вынуждено решать

проблемы отсутствия национально-ориентированных учебно-методических пособий, а также обеспечить школы необходимыми кадрами.

Для подготовки учебного пособия на базе министерства была создана комиссия по разработке учебной программы по русскому языку как иностранному. Следующим шагом стал отбор кадров для преподавания русского языка. В связи с отсутствием профильных преподавателей, министерство решило принимать на работу в школу сирийцев- выпускников советских и российских вузов, имеющих диплом о высшем образовании, а также российских соотечественниц, проживающих в Сирии. Была сформирована группа, которая прошла краткосрочные курсы по методике преподавания русского как иностранного, где большое значение уделялось практическому преподаванию с опорой на учебное пособие, выпущенное в министерстве.

В 2014–15 учебном году русский язык начало изучать 2492 школьника в двенадцати сирийских провинциях, количество преподавателей – 39. Русский язык был введен в 59 школах страны.

Отличительные черты учебного пособия, по которому занимаются сирийские школьники:

– состоит из 7 частей, с 7 по 12 класс, с 10-го класса делится на гуманитарное и естественно-научное направления;

– в основе лежит естественный порядок усвоения языка. На начальном этапе ребенок осваивает лексический материал на темы «Семья», «Класс», «Город», В магазине», т.е. всё, что его окружает и хорошо знакомо;

– отбор материала произведён с учетом возрастных особенностей учащихся;

– опирается на коммуникативный подход, материал даётся в форме диалогов. На уроках преподаватели активно используют данный подход и разыгрывают диалоги;

– используются положения функциональной грамматики. Обучение грамматике ведётся через речевые образцы;

– национально – ориентированное пособие, имеется словарик на арабском языке в конце каждой книги.

– наличие большого количества иллюстраций. Все иллюстрации имеют методические цели. Например, помогают семантизации лексики, а также наглядно представляют грамматические понятия, например, вид глагола и глаголы движения;

– материал представлен в виде схем и таблиц;

– использование интегрированного подхода на уроках. С 10-го класса учащиеся делятся на классы с гуманитарным или естественно- научным направлениями, поэтому в пособии даны разнонаправленные тексты, например, связанные с физикой, химией, робототехникой, или с археологией и историей.

– особое внимание уделяется литературному чтению. Начинается знакомство с русской литературой с пословиц и потешек, со сказок и былин, далее следуют поучительные рассказы Л. Толстого из «Азбуки», рассказы А. Куприна и А. Чехова. Проводится предтекстовая работа, состоящая

из рассказа учителя об авторе и произведении, работа с новыми словами, чтение и работа с текстом;

– обучение графическим навыкам письма. Уже на начальном этапе ученик овладевает прописью;

– широко представлена межкультурная коммуникация.

Лингвострановедение и культурология лежат в основе для отбора текстов. Учащиеся знакомятся с великими именами России, географическими рекордами, народными ремеслами. Большое внимание уделяется работе с картинами русских художников. Представлено творчество Шишкина, Серебряковой, Айвазовского, Васнецова. Картины использованы для лучшего понимания текстов. Например, перед чтением былины об Илье Муромце проводится работа с картиной Васнецова «Три богатыря».

Отсутствие языковой среды требовало особого подхода к изучению языка, поэтому был разработан комплексный план.

Для успешного обучения необходима постоянная поддержка мотивации. Учебная мотивация закладывалась еще на этапе подготовки учебников, материал отобран с учетом интересов и потребностей школьников. Среди мотивов, оказывающих большое влияние на успешность изучения русского языка, нужно отметить мотивы достижений и социальные мотивы. Преподаватели делятся успехами своих учеников в социальных сетях. Это страницы в фейсбуке «Русский центр Университета Дамаска» и» Русское слово в Сирии». Это проектные работы, рассказы о своих рисунках и увлечениях, поздравления российским друзьям с праздниками, экскурсии по Сирии, сочинения, написанные прописью, исполнение песен и чтение стихов. Это гигантская работа, требующая много времени и усилий, но это дает отличный стимул для творчества детей, поощряет их к хорошей учебе, а также обеспечивает им поддержку друзей, родителей и преподавательского сообщества.

Одной из главных мотиваций для ребят стала поездка в Россию. На сегодняшний день около 120 сирийских школьников, изучающих русский язык, смогли увидеть Россию своими глазами. Они побывали в международных детских центрах «Орленок» и «Артек», а также в Москве. Ребята хорошо знают, что поездку нужно заслужить и стремятся к этому. По результатам экзаменов 9-ого класса среди учащихся, набравших полный балл, проводится олимпиада по русскому языку, победители которой и награждаются путевками в международные детские центры. Также путевку можно заслужить участием и победой в международных конкурсах.

Наряду с развитием когнитивных структур огромное значение придаётся развитию эмоциональных способностей учащихся. Детство ребят прошло в трудные годы сирийского кризиса, что, безусловно, наложило большой отпечаток на психику. Многие учителя русского языка стали одними из любимых учителей именно благодаря высокому уровню культуры общения. На мой взгляд, это один из секретов успешного распространения русского языка в Сирии.

Формирование эмоционального фона происходит в непосредственном общении. Подготовка концертов -коллективная работа. Члены Ассоциации соотечественниц -преподавателей русского языка в Сирии «Русское слово» активно участвуют в проведении концертов. Для выступлений разучиваются песни, посредством которых идёт дополнительное овладение речью и создается особый эмоциональный фон. У поющих учеников улучшается фонематический слух, артикуляция , расширяется словарный запас.

Сформирован сводный коллектив сирийских школьников и их учителей из разных сирийских провинций, который достойно выступает на больших сценах сирийской столицы. Одним из последних ярких выступлений стала новогодняя Елка в Оперном театре Дамаска. В спектакле ребята плавно переходили с русского на арабский и продемонстрировали красоту многоязычия, подарив массу положительных эмоций собравшимся зрителям.

Доказательством успешности распространения русского языка в Сирии являются победы школьников в международных конкурсах, таких как конкурс чтения прозы «Живая классика», конкурс стихов Пушкина в рамках Пушкинского диктанта, который проводит российская Ассоциация учителей литературы и русского языка.

В 2021–22 учебном году 33294 школьника в 230 школах изучают русский как второй иностранный.

Студенты кафедры русского языка также активно участвуют в различных мероприятиях. Одно из самых интересных было посвящено Дню русского языка и называлось «Пушкин и Восток».

Студентов, школьников и их преподавателей объединяет любовь к русскому языку, поэтому хотелось бы верить, что у русского языка в Сирии большое будущее.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 552 с.

# СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ: СООТНОШЕНИЕ ОБЪЁМА ПОНЯТИЙ

***Лепкова Алина Сергеевна,***
*аспирант,*
*Российский университет дружбы народов,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: 1042210131@pfur.ru*

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается актуальный на сегодняшний день вопрос о соотношении понятий научной терминосистемы в сфере взаимоотношений языка и культуры. Анализируются определения и компонентное содержание межкультурной и лингвокультурологической компетенции, а также кратко описываются их цели и роль в процессе освоения русского языка как иностранного.

***Ключевые слова:*** межкультурная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, межкультурная коммуникация, лингвокультурология, компетентность, РКИ, русский язык как иностранный.

## LINGUOCULTUROLOGICAL AND INTERCULTURAL COMPETENCIES: CORRELATION OF CONCEPTS

***Alina S. Lepkova,***
*PhD-student,*
*Peoples' Friendship University of Russia,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: 1042210131@pfur.ru*

***Abstract.*** This article examines the current issue of the relationship between the concepts of the scientific terminology system in the field of relations between language and culture. The definitions and component content of intercultural and linguocultural competence are analyzed, and their goals and role in the process of mastering Russian as a foreign language are briefly described.

***Keywords:*** intercultural competence, linguocultural competence, intercultural communication, cultural linguistics, competence, RFL, Russian as a foreign language.

На сегодняшний день невозможно представить изучение иностранных языков вне культурного контекста его носителей, без развития у учащихся ряда компетенций, связанных с ним. Культура и её составляющие неоднократно становились объектами исследований в рамках различных дисциплин. Так, например, со второй половины XX века стремительно развиваются и представляют научный интерес лингвокультурология и межкультурная коммуникация, терминологический аппарат и системные отношения которых в настоящее время также вызывают ряд дискуссий.

Актуальность настоящего исследования обусловлена вновь нарастающим интересом к тандему язык-культура в рамках методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), а также многочисленными попытками создавать новые педагогические модели с учетом доминирующего коммуникативного подхода. На сегодняшний день ученые продолжают разрабатывать различные подходы к изучению РКИ на основе лингвокультурологии, пересматривают существующие методики и активно развивают теоретическую базу данной науки и межкультурной коммуникации. Однако, важно отметить, что, несмотря на высокий уровень исследовательского внимания к данному направлению, до сих пор остается открытым вопрос о соотношении и границах таких понятий, как «лингвокультурология» и «межкультурная коммуникация», «лингвокультурологическая компетенция» и «межкультурная компетенция». Данные явления имеют большое количество точек соприкосновения, оба оперируют понятиями язык и культура и являются неотъемлемыми составляющими педагогического процесса в ходе изучения русского языка как иностранного на различных уровнях. Цель настоящего исследования – анализ и обобщение существующих научных взглядов на проблему концептов «межкультурная компетенция» – «лингвокультурологическая компетенция», их терминологическое разграничение.

Прежде чем перейти к основной теме исследования, важно обозначить, что мы понимаем под понятием «компетенция», тесно связанным с термином-гиперонимом «компетентность». Так, А.П. Садохин в своей научной работе [Садохин, 2007] обратил внимание на этимологию данных слов, восходящую к латинским лексемам «competens» (соответствующий) и «competentia» (принадлежность по праву). Одно из значений термина «компетентный» – обладающий компетенцией, которая в свою очередь трактуется как «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [Садохин, 2007, с. 126]. Анализируя концепции своих предшественников и современников, автор приходит к выводу, что «компетенция» – это «содержание того или иного вида деятельности» (объективный фактор), «компетентность – это совокупность качеств личности» [Садохин, 2007, с. 131], знаний, умений и навыков, без которых невозможна реализация содержания (субъективный фактор).

Перед тем как приступить к рассуждениям о непосредственно лингвокультурологической и межкультурной компетенциях, анализу их сходств и различий, выявлению характеристик, позволяющих

принципиально их дифференцировать, и выводам о том, какое же понятие шире, необходимо обратить внимание на лингвокультурологию и межкультурную коммуникацию, отрасли науки, в рамках которых они функционируют.

И лингвокультурология, и межкультурная коммуникация – науки достаточно молодые и прогрессивные. Первые упоминания о данных феноменах были отмечены во второй половине XX века, когда они зародились, обрели стремительные темпы развития и стали порождать множество научных дискуссий. Так, В.А. Маслова отмечает, что уже в 1990-е годы в Москве существовало 4 школы, отличавшиеся своими подходами к изучению лингвокультурологии [Маслова, 2001, с. 30]:

1) школа Ю.С. Степанова, основной принцип которой – выявление и характеристика культурных констант в диахронии. Изучая тексты, принадлежащие различным временным пластам, исследователь в первую очередь является наблюдателем, а не носителем исследуемого языка;

2) лингвокультурологическая школа Н.Д. Арутюновой также характеризуется наличием ученого-наблюдателя, который в процессе исследования текстов различных этносов и эпох выделяет и описывает универсальные культурные понятия;

3) лингвокультурологическая школа В.Н. Телия, в рамках которой много внимания отводится изучению фразеологических и других семантически насыщенных единиц с точки зрения активного носителя языка;

4) школа, разработанная учеными РУДН В.В. Воробьевым, В.М. Шаклеиным и др. Данная школа предполагает развитие подхода, предложенного Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, сущность которого заключается в признании сходства лингвокультурологии с рядом других дисциплин (культурологией, этнолингвистикой, социолингвистикой, лингвострановедением), выделении специфических особенностей каждого направления и присвоении лингвокультурологии особого научного статуса.

Согласно теоретическим разработкам В.М. Шаклеина [Шаклеин, 1997] и В.В. Воробьева [Воробьев, 1997], лингвокультурология – это «научная дисциплина синтезирующего типа» [Воробьев, 1997, с. 4]. Ученые подчеркивают, что для лингвокультурологии принципиально важно не разрозненное изучение отдельных единиц, а теоретическое целостное осмысление лингвокультурем как части «функционирующей системы культурных ценностей, отражаемых в языке» [Воробьев, 1997, с. 4].

В качестве объекта лингвокультурологии выступают системные связи культуры и языка как инструмента коммуникации, при помощи которого можно не только выражать собственные мысли, воспринимать и интерпретировать информацию, но и получать заложенные в семантике лексем и выражений дополнительные сведения культурологического и лингвострановедческого характера. Данное утверждение подтверждается в научной статье Гусмана Тирадо Р., где ученый отмечает, что «язык рассматривается не только как средство общения, но и как один из важнейших

культурных кодов нации», источник сведений о миропонимании и ментальности носителей какого-либо языка [Гусман Тирадо, 2018, с. 380]. Кроме того, язык, как и культура, – динамическая, непрерывно развивающаяся система, каждый ее национальный компонент по-разному демонстрирует «этническую специфику в разных конкретно-исторических ситуациях» [Мамонтов, 2019, с. 146]. Для осмысления этнодифференцирующих признаков, в которых проявляется самобытность культур и различное семантическое и коннотативное наполнение языковых единиц, необходимо понимать систему в целом.

Межкультурная коммуникация – активно развивающаяся наука, характеризующаяся «прикладным характером и междисциплинарностью» [Савушкина, 2012, с. 89] и направленная на преодоление барьеров общения и избежание коммуникативных неудач, которые могут приводить к конфликтным ситуациям. Кроме того, она традиционно рассматривается и как собственно практическая деятельность, коммуникативный процесс между представителями разных народов, которые обладают различными традициями, ритуалами, обычаями, ценностными ориентирами и говорят на разных языках.

Следует отметить, что в XXI веке в науке преобладает антропоцентрическая парадигма, а глобализационные и миграционные процессы в мире становятся все активнее и интенсивнее. Данные факторы обусловливают активное возрастание научного интереса к практической стороне межкультурной коммуникации, а именно к формированию у учащихся всех уровней межкультурной компетенции, специальных навыков и умений коммуницировать с учетом этнокультурных особенностей разных народов и стран. Предполагается, что в результате индивид должен уметь адекватно воспринимать поступающую информацию и интерпретировать ее, распознавать и преодолевать этнокультурные гетеростереотипы и сопоставлять их с собственными знаниями и опытом, проявлять толерантность, понимать систему ценностей представителей других этносов, относиться к существующим культурным различиям с позиции эмпатии, обобщать полученные знания и личный опыт, систематизировать культурные факты и др.

Так, в работе В.В. Филоновой [Филонова, 2013, с. 248] была предпринята попытка обобщить научные точки зрения, представленные в работах зарубежных и отечественных ученых, на вопрос о сущности и структуре понятия «межкультурная компетенция». Так, исследователь не соглашается с концепцией Г.В. Елизаровой [Елизарова, 2005, с. 236] в вопросах определения границ данного феномена. В модели Г.В. Елизаровой не разграничиваются собственно межкультурная и иноязычная коммуникативная компетенции. В.В. Филонова [Филонова, 2013, с. 250] вслед за П.В. Сысоевым [Сысоев, 2013, с. 84] пришла к выводам, что целесообразно разграничивать собственно межкультурную и иноязычную коммуникативную компетенции в дидактических целях, с чем соглашаемся и мы. Цель иноязычной коммуникативной компетенции – подготовка учащихся к успешной

коммуникации на изучаемом языке. Цель межкультурной компетенции заключается в подготовке к коммуникации с представителями иных культур.

Кроме того, по мнению некоторых ученых, например, М. Байрэма [Byram, 1997], межкультурная компетенция включает в себя некоторые компоненты социокультурной (сведения об особенностях устройства и жизни отдельных социальных и культурных групп). Однако данную точку зрения научное сообщество принимает не единогласно. Ученые В.Г. Апальков и П.В. Сысоев выделяют «знания, умения и отношения» [Апальков, Сысоев, 2008, с. 89] в качестве основных структурных единиц межкультурной коммуникации, при этом исключая возможность вхождения элементов социокультурной компетенции в ее состав. Обратим внимание на сущность данных понятий: знания – наличие сведений об особенностях взаимоотношений разных культур; отношения – это показатель стремления и готовности индивида контактировать с носителями других языков и культур; умения – это способы применения в практической деятельности усвоенных знаний и отношений.

Таким образом, межкультурная компетенция оперирует универсальными категориями, предполагает наличие у индивида таких знаний, умений и отношений, которые необходимы для установления контакта и дальнейшего взаимодействия с носителями любых языков и культур. Знания о культуре, традициях, особенностях национального характера какой-либо отдельной страны не включены в модель межкультурной компетенции. Язык же при таком подходе мыслится исключительно как инструмент для общения. То есть наличие данной компетенции не предполагает владение иностранным языком в целом, и тем более умением находить конкретные лингвокультурные связи, интерпретировать их и применять в коммуникативных целях. Возможны случаи, когда индивид владеет русским языком как иностранным на высоком уровне, однако не обладает межкультурной компетенцией. В таких ситуациях процесс коммуникации с носителями, особенно если они тоже не обладают соответствующими знаниями, умениями и навыками, может быть информативно насыщенным, но неудачным с точки зрения коммуникативного комфорта. Кроме того, всегда есть риск возникновения взаимного недопонимания в силу незнания роли различных экстралингвистических факторов в формировании коммуникации.

Так, А.П. Садохин приводит пример понимания содержания межкультурной компетентности западными учеными [Садохин, 2007, с. 132]. Одна точка зрения предполагает включение таких компетенций, как владение языком, понимание и знание ценностных ориентиров, норм поведения, национальных привычек и других культурно-маркированных особенностей представителей других этносов, то есть «способность сформировать в себе чужую культурную идентичность» [там же с. 133]. Данное определение скорее приближается к отечественному пониманию иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно второй, более распространенной трактовке, межкультурная компетентность должна включать такие компетенции, благодаря которым можно достичь успешной коммуникации с представителями

других этносов даже в случае незнания базовых характеристик их культуры [Садохин, 2007, с. 133].

Для пояснения нашей позиции о необходимости разграничения межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций, считаем целесообразным коротко обозначить сущность последней. В качестве показателей сформированности иноязычной коммуникативной компетенции вслед за С.А. Чичилановой выделим наличие у учащихся языковой, речевой и социокультурной компетенции [Чичиланова, 2009, с. 127]. В данном случае владение языком является не просто владением средством общения, а непосредственным компонентом компетенции, одной из обязательных целей, без которой нельзя говорить о ее сформированности. Развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции правомерно можно обозначить как цель обучения РКИ. Обучение непосредственно языку и культурным константам должно осуществляться целостно и системно. То есть, говоря о методике преподавания РКИ, считаем важным отметить, что современный коммуникативный подход предполагает не столько овладение учащимися межкультурной компетенцией, сколько иноязычной коммуникативной компетенцией, включающей знания о культуре, идеалах, традициях и ценностных ориентирах носителей русского языка, способность коммуниканта к адекватному восприятию и интерпретации культурных кодов. Однако наличие межкультурной компетенции расширяет коммуникативные возможности инофонов, особенно в условиях обучения в поликультурной группе в русскоязычной языковой среде.

Термин «лингвокультурологическая компетенция» также многоаспектен. Как отмечает М.С. Бирюкова, он включает в себя такие понятия, как «лингвистика», «культурология», «компетенция», каждое из которых тоже является многоуровневой системой, элементы которой в науке трактуются неоднозначно [Бирюкова, 2016, с. 1].

Так, лингвокультурологическая компетенция может определяться как способность осмыслять менталитет представителей отдельной культуры, национальные особенности языковой картины мира и семантики отдельных единиц. Данной точки зрения придерживаются В.И. Телия [Телия, 1993, с. 308] и Е.А. Дортман [Дортман, 2012, с. 26]. Представители Московской школы лингвокультурологического анализа фразеологизмов дают следующее определение: это «система знаний о культуре и культурных ценностях, воплощенных в языке» [Бирюкова, 2016, с. 2]. Исследователь И.В. Харченкова [Харченкова, 2013] разделяет данную точку зрения и дополняет, что лингвокультурологическая компетенция включает в себя, кроме знаний, коммуникативные навыки и умение интерпретировать культурные коды, заложенные в языковых единицах. Кроме того, на наш взгляд, в рамки лингвокультурологической компетенции целесообразно включить понимание лингвокультурной ситуации, без которого невозможно говорить о сформированности данной компетенции и достаточном осмыслении лингвокультурем, системных культурно-языковых связей. Данный термин

предложен В.М. Шаклеиным и трактуется как «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах» [Шаклеин, 1997, с. 19].

В последние десятилетия лингвокультурология приобретает все более отчетливые черты прикладной науки, что отражается и на лингвокультурологической компетенции, включающей в себя большое количество знаний, умений и навыков практического характера, что играет значимую роль в процессе освоения РКИ. Важно подчеркнуть, что в ходе приобретения данной компетенции происходит и «формирование русской речевой культуры» иностранных учащихся [Стрельчук, 2016, с. 15].

Проанализировав и обзорно представив результаты основополагающих трудов по лингвокультурологии в своей статье, М.С. Бирюкова [Бирюкова, 2016, с. 3] предлагает следующий компонентный состав лингво-культурологической компетенции, который позволяет в полной мере осуществлять поиск, интерпретацию и уместное использование в процессе коммуникации культурно-маркированных лексем и выражений:

1) когнитивно-формирующие умения: выделение и анализ лексем с национальным компонентом; понимание стилевой принадлежности тех или иных высказываний и текстов на изучаемом языке; выявление системных взаимоотношений языковых и культурных феноменов; определение подтекста в паремиологических единицах. Цель данных умений – осмысление языковой картины мира, ментальности, культурных концептов носителей изучаемого языка;

2) аналитико-рефлексивные и аксиологические умения. Согласно концепции М.С. Бирюковой [Бирюкова, 2016, с. 3], не представляется возможным говорить о сформированности лингвокультурологической компетенции без обретения следующих умений: определение, ранжирование и описание явлений культуры; выявление черт национального характера, коллективных этнических установок, норм, стереотипных представлений и предрассудков, умение их анализировать и сопоставлять с приобретенным опытом и другими источниками знаний; понимание общего культурного фона и отдельных его составляющих;

3) креативно-моделирующие умения: инициирование и ведение диалогов, бесед, обсуждений с использованием культурно-маркированных языковых средств, а также их применение в различных видах речевой деятельности на русском языке как иностранном.

Обобщив изложенные ранее концепции, в качестве вывода мы предлагаем следующее положение: понятия «межкультурная компетенция» (МКК) и «лингвокультурологическая компетенция» (ЛКК) концептуально отличаются, хотя и имеют множество общих черт, а в рамках некоторых подходов и вовсе могут быть объединены. Так, исходные положения, рассматриваемые в данной работе, а именно МКК и ЛКК (при условии, что мы исключаем из состава межкультурной компетенции иноязычную коммуникативную компетенцию) принципиально отличаются по своим целям как в практическом, так

и в теоретическом аспекте. Основная цель МКК – осуществление успешного коммуникативного акта с представителями разных этносов, осознание существования неких универсалий, которые помогут установить контакт вне зависимости от уровня владения языком и глубины знаний о культурных частностях того или иного народа. Овладение лингвокультурологической компетенцией, напротив, невозможно без участия языка, поскольку сама суть лингвокультурологии заключается в изучении системных связей языка и культуры. Соответственно, данная компетенция включает в себя такие знания, умения и навыки, которые позволяют взаимодействовать непосредственно с языковыми единицами как носителями элементов национального сознания (анализировать тексты на изучаемом языке, успешно коммуницировать, находить, выделять, воспринимать и воспроизводить культурно-маркированные единицы). Приобретение лингвокультурологической компетенции способствует формированию так называемого языкового чутья и языковой догадки, которые позволяют прогнозировать дальнейшее развитие хода мыслей и интенций собеседника, считывать подтекст, различать иронию, сарказм, понимать специфику национального юмора носителей изучаемого языка и т.д. Также отметим, что в любом языке происходят закономерные активные изменения, отражающие современные реалии. Русский язык в данном вопросе не является исключением, что обусловливает подвижность и методики преподавания РКИ, которая должна не отставать от современных тенденций и учитывать культурно-языковые сдвиги, поскольку ее главная цель – выход учащихся в коммуникацию на изучаемом языке. Все перечисленные ранее явления неразрывно связаны с вопросами речевой культуры и «естественным образом сказываются на формировании языковой среды» [Стрельчук, 2014, с. 182], в пределах которой находятся как носители русского языка, так и иностранцы, изучающие язык в России. Таким образом, при рассмотрении терминов «межкультурная компетенция» и «лингвокультурологическая компетенция» мы пришли к выводу, что определить, какое из исследуемых понятий шире, не представляется возможным, поскольку данные компетенции, хотя и дополняют друг друга, отличаются по составу и преследуемым целям.

## Список литературы


1. *Апальков В.Г., Сысоев П.В.* Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2008. № 8 (64). С. 89–93.
2. *Бирюкова М.С.* Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40). С. 114–120.
3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: (Теория и методы). М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. 331 с.
4. *Гусман Тирадо Р.* Проблемы лингвокультурологии на страницах журнала «Русистика» // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 380–397.

5. *Дортман С.Р.* Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений: Дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 2012. 180 с.
6. *Елизарова Г.В*. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
7. *Мамонтов А.С*. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. 2019. Т. 17. № 2. С. 143–156.
8. *Маслова В.А*. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб., заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
9. *Попова Т.П.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1-го курса заочного отделения языкового вуза (английский язык): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1999. 24 с.
10. *Садохин А.П*. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. X. № 1. С. 125–139.
11. *Стрельчук Е.Н.* Влияние русской языковой среды на речевую культуру иностранных студентов // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014. Вып. 6. С. 180–183.
12. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: Автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2016. 42 с.
13. *Телия В.Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993. 309 с.
14. *Филонова В.В*. Компонентный состав моделей межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2013. Вып. 4 (120). С. 247–251.
15. *Харченкова И.В*. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: http://www.science-education.ru/113–10867 (дата обращения: 25.12.2021).
16. *Чичиланова С.А*. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы // Образование и наука. 2009. № 2 (59). С. 125–132.
17. *Шаклеин В.М*. Лингвокультурная ситуация и исследование текста: Монография. М.: Общество любителей русского слова. 1997. 184 с.
18. *Byram M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997. 121 p.

# РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ КОЛИЧЕСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

***Черепанова Светлана Александровна,***
*старший преподаватель,*
*Технический международный университет Кимё,*
*г. Ташкент, Узбекистан*
*E-mail: sveta_1412@mail.ru*

***Аннотация.*** В статье анализируется современная ситуация, сложившаяся в сфере преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются проблемы обучения категории количества в русском языке. Высказывается предположение о необходимости создания методики преподавания квантитативов русского языка, способной ответить на вызовы современности.

***Ключевые слова:*** аффиксоид, дериват, категория количества, количественность, квантитатив, методы обучения, мотивация, модификация, лингвистический подход, философия, математика, квантитативные номинации, репрезентация, речевая ситуация.

# REPRESENTATION OF THE QUANTITY CATEGORY IN RUSSIAN

***Svetlana A. Cherepanova,***
*Senior Lecturer,*
*Kimyo International University in Tashkent,*
*Tashkent, Uzbekistan*
*E-mail: sveta_1412@mail.ru*

***Abstract.*** The article analyzes the current situation in the field of teaching Russian as a foreign language. The problems of teaching the category of quantity in Russian are considered. It is suggested that it is necessary to create a methodology for teaching the quantitative of the Russian language, capable of responding to the challenges of our time.

***Key words***: affixoid, derivative, category of quantity, quantity, quantitative, teaching methods, motivation, modification, linguistic approach, philosophy, mathematics, quantitative nominations, representation, speech situation.

В процессе изучения языка, в частности, русского, большое значение имеет исследование теоретических аспектов грамматических явлений и процессов.

Универсальный характер категории количества доказывается всей историей познания и практики человека. Предмет, не отражённый в аспекте количества, не может считаться конкретно познанным.

Категория количества, как и любая мыслительная категория, естественно, находит отражение в языке. Язык, опираясь на философию и логику в определении количественности, вносит в неё свои коррективы.

Множественность философских и лингвистических подходов к категории количества объясняется её фундаментальным статусом. Наряду с такими категориями, как качество, время, пространство, движение и др., количество отражает наиболее существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира.

Категория количества как сложное и многоплановое явление охватывает проявления количественных отношений как между предметами, так и внутри самого предмета. Она передаёт не только внешнее формальное взаимоотношение предметов или их частей, но также их свойств, связей, величину, число, степень проявления того или иного свойства.

Лингвистическая интерпретация количества базируется на философском, логическом и / или математическом осмыслении данной категории.

Исследование семантических явлений в языке не может быть успешным без обращения к объективной реальности, которая является онтологической основой образования языковых количественных значений.

Являясь одной из обязательных форм существования предмета, количественные отношения находят своё выражение во всех языках мира, что позволяет говорить об универсально-языковой природе категории квантитативности.

Квантитативные номинации – одна из важнейших составляющих плана выражения текста.

Феномен точности, оценочности, интенсивности, выраженный количественными, порядковыми числительными и другими языковыми элементами с количественными значениями, имеет свою специфику в языке художественного произведения. Квантитативы могут выступать неиссякаемым источником речевой экспрессии.

Количественность, являющаяся одной из сложнейших семантических категорий, давно привлекает внимание исследователей. Она представляет собой языковую интерпретацию мыслительной категории количества, отображающей «совокупность свойств, указывающих на величину вещи, на её размер», а также «объективную определённость предмета, в силу которой его можно разделить на однородные части» [Кондаков, 1975, с. 152].

Многие учёные отмечают, что количественные отношения находят своё выражение во всех языках мира, так как количественная характеристика является одной из обязательных форм существования предмета, что позволяет говорить об универсально-языковой категории квантитативности. Количество является важной семантической и лексической универсалией.

Многоплановость количественных характеристик реальности обусловливает и многообразие представления количества в различных языках.

Во всех современных языках существуют лексические обозначения определённых количеств, т.е. чисел. При этом в некоторых языках разряд слов ограничивается несколькими или даже одним названием чисел в пределах одного десятка, но в большинстве языков он получает значительное развитие и выделяется в самостоятельную часть речи – имя числительное.

Во многих языках существуют специальные словообразовательные средства, с помощью которых выражаются идеи увеличительности или уменьшительности того или иного объекта. Так, С.А. Швачко, обратившись к анализу категории количества в современном английском, русском и украинском языках, указывает, что значение количества выражается в этих языках посредством морфемных, морфологических, лексических и синтаксических средств [Швачко, 1981, с. 143].

Типология количества, выраженного языковыми средствами, является одним из сложнейших вопросов в лингвистике.

Главной и основополагающей целью процесса обучения является подготовка языковой личности, способной свободно общаться на изучаемом языке, вести дискуссию, выражать свою точку зрения наиболее выразительными и действенными средствами.

Осознанная ориентация на коммуникативное, мотивированное обучение требует иного структурирования системы обучения языку.

Одним из наиболее перспективных путей совершенствования системы языкового воспитания является активное использование в обучении достижений лингвистической науки, применение новых научных данных для повышения эффективности преподавания.

Усиление функционального и коммуникативного подходов в обучении связано и с результатами развития этих направлений современной лингвистики.

Работы Н.Д. Арутюновой, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгиной, В.Г. Гака, Г.А. Золотовой, Е.С. Кубряковой, Е.В. Падучевой, О.Н. Селиверстовой, Н.Ю. Шведовой и других лингвистов развивают и углубляют функциональный и коммуникативный подходы к языку и стимулируют дальнейшие исследования в этой области.

Благодаря интенсивному развитию этих ведущих направлений грамматики всё шире читаются на филологических факультетах вузов курсы, посвящённые данной проблематике. Давно и успешно применяется функционально-коммуникативный подход в практике преподавания русского языка как иностранного.

Тесную связь функционального и коммуникативного подходов к языку всё глубже осознают лингвисты и методисты. Изменение целей и содержания курса современного русского языка связывается многими методистами с выделением коммуникативной направленности обучения как ведущего принципа построения школьного курса (Н.И. Ипполитова, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская и др.). «Новый функциональный подход предполагает изучение единиц языка... с учётом их функций и взаимодействия в речи, усвоение грамматических форм и структур в различных типах речи, осуществляемых на текстовой основе. Имеющиеся исследования в этой области (Г.А. Банщикова, В.И. Сенникова, Т.Н. Сокольницкая, И.А. Шаповалова) касаются вопросов изучения лексики, морфологии и синтаксиса» [Медведева, 1998, с. 60].

Очевидно, что в практике преподавания языка нет необходимости отказываться от традиционной уровневой системы представления языка, но использование результатов современных теоретических исследований в области функциональной и коммуникативной грамматики может и должно дать позитивный импульс к улучшению системы лингвистического образования и воспитания.

Принцип раздельного, изолированного изучения языковых единиц заложен в самой системе преподавания языка в школе и вузе.

Уровневое, поэтапное обучение в начальной школе и при переходе к среднему звену объяснимо и закономерно, но на более поздних ступенях может тормозить процесс активного освоения языка.

Теоретический и практический материал меняется от класса к классу, дифференцируется по степени сложности, но сам принцип повторения снижает интерес к языку и не помогает развивать речевую деятельность. В такой же последовательности (от фонетики до синтаксиса и текста) изучается язык на филологических факультетах вузов.

Задачи коммуникативной ориентации школьного и вузовского преподавания, работа с текстом, совершенствование речи как конечной цели изучения языка требуют другого подхода к описанию языковой системы.

В школьной практике анализ языковых единиц далеко не всегда сопровождается синтезом, который необходим для понимания подлинного функционирования языка. А между тем потребность такого синтезирующего подхода продиктована самой жизнью: задачи свободного владения речью, обращение к тексту требуют и более высокого уровня интеграции знаний о языке.

Обосновать обязательность и целесообразность применения в обучении функционально-семантического подхода к языку можно с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания.

Лингвистическое обоснование: не следует отделять в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации.

Учащиеся могут осуществлять необходимый выбор, руководствуясь только интуицией, опытом общения и языковым чутьем, в то время как эти смысловые связи необходимо целенаправленно показывать и использовать в процессе изучения языка. Объединение таких связанных по смыслу единиц в поля, а затем установление правил их функционирования помогут осмысленному применению этих знаний в речи.

Для такого свободного и правильного владения языком следует по возможности раньше и в определённой системе представить весь арсенал языковых средств и учить правилам выбора в соответствии с коммуникативной задачей.

С точки зрения психологии, говорящий или пишущий концентрирует своё внимание на смысле планируемого сообщения. Это приводит к извлечению из памяти искомого материала. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня

языковой компетенции говорящего, условий и цели общения, типа речи и т.д. Этот своего рода слово- или формоискатель опирается на семантические связи между разноуровневыми языковыми элементами.

Теория функциональной грамматики, основанная на системно-интегрирующем подходе к грамматике, помогает осознать эти смысловые связи единиц разных уровней, произвести отбор таких единиц, чтобы потом осмысленно использовать их в практике речи.

Методические аргументы заключаются в том, что активизация реально существующих логических, смысловых связей между языковыми уровнями будет содействовать развитию ассоциативного и логического мышления школьников. Объединение связанных по смыслу единиц разных уровней в один блок (поле) вырабатывает навык поиска семантически близких компонентов, включает механизмы выбора и содействует более эффективному овладению богатствами языка. Обнаружение связей между единицами разных уровней языка создаёт и более мотивированную систему его преподавания.

Поисковое, развивающее, во многом опережающее обучение будет мощным толчком в развитии интереса к языку. Преимущества опережающего обучения, которое организовано в определённую систему, очевидны: всё, что существенно для выражения одного типа семантики (смысла), будет сконцентрировано в рамках одной грамматической темы, одного блока. Такие семантические сближения необходимы для понимания реальной жизни языка и его функционирования, а главное – для применения этих знаний в практике речи.

Поиск учащимися близких по смыслу языковых единиц полезен и увлекателен. Следует только в доступной форме объяснить суть явления, выработать систему работы по новой методике. Начать можно с вопросов, стимулирующих поиск, например: «Какие ещё средства, кроме числительных, выражают в языке идею количества? Прилагательные называют признак (отвечают на вопрос какой?), а какие ещё единицы имеют признаковое значение? Время можно передать формой глагола (читал – читаю – буду читать), а ещё при помощи каких средств? Что мы можем использовать, если нам надо выразить значение места, цели, условия, причины, сравнения и т.д.?».

Анализ подобного рода единиц учит видеть сходство и различия между ними. Положительную роль может сыграть и использование терминов «поле», «центр», «периферия».

Знакомство со структурой поля тоже будет очень полезно начинающим изучать русский язык: деление на центр и периферию поможет осознать тот очевидный факт, что язык – многомерное явление, что для выражения определённого смысла существуют главные и неглавные средства. В центре поля находится то, что наиболее типично, стандартно, специализировано на передаче этого типа семантики и потому первым всплывает в памяти. На периферии оказываются менее регулярные, вторичные средства, они совмещают данное значение с каким-то другим. Итогом такого разграничения

будет осознанный выбор средства, нужного в данном типе речи, в данной ситуации.

Интегрирующее, концентрическое представление грамматической системы и отдельных языковых категорий в частности, несомненно, должно занять достойное место в обучении языку.

Необходимо обучить иностранцев видеть связи одной части речи или синтаксической конструкции с другими средствами выражения близкой семантики.

В русском языке существует целая система средств выражения количества. Несомненно, человеку важно уметь считать, знать количество (число) предметов. Математика имеет дело с цифрами, числами, а в языке для этого существует специальный класс слов – числительные. Но для выражения идеи количества используются и другие средства языка. Они объединены в поле количества (количественности).

Охарактеризуем центр и периферию поля количественности. В этом поле два центра:

1) лексико-грамматический разряд слов – числительные;

2) грамматическая категория числа изменяемых слов всех частей речи.

Можно предложить учащимся проявить фантазию в изображении поля с его двумя центрами и периферией в виде круга, эллипса, лица человечка и т.д.

Вначале обратим внимание на смысловые связи числительных с уже известными грамматическими способами выражения количественной семантики, т.е. с категорией числа изменяемых слов: существительных и связанных с ними в предложении прилагательных, причастий, местоимений, глаголов.

Следует показать разграничение лексического и грамматического способов выражения идеи числа. Числительные самим словом, его лексическим значением выражают идею числа, количества: один, двое, пять целых и две десятых, сто. Грамматически же количественность передаётся при помощи формальных средств – окончаний, суффиксов, изменением основы: дом – дома, брат – братья, река – реки, человек – люди.

Стоит обратить внимание обучающихся на то, что категория числа существительных более тесно связана с семантикой количества, ведь именно она чаще всего указывает на реальное количество лиц, предметов, а у остальных слов категория числа носит согласовательный характер: один / новый дом стоит – два новые / новых дома стоят.

Периферию составляют лексико-грамматические средства: местоимения, указывающие на количество (сколько, столько и производные от них слова), слова много, мало и образованные на их основе.

К периферийным лексическим средствам относятся:

– сложные слова с первой частью пол/полу (полдня, полукруг);

– слова разных частей речи, образованные от числительных (тройка, тройной, утроить, втроём, в-третьих);

– слова, называющие единицы измерения (метр, литр, тонна, минута);

– слова, выражающие в сочетании с существительными неопределённо большое или малое количество (уйма дел, капелька терпения, море огней, масса времени).

Количественная семантика передаётся также словообразовательными средствами: суффиксами существительных со значением единичности (изюмина, жемчужина), со значением уменьшительности (домик, стульчик, хорошенький) или собирательности (учительство, мошкара, комарьё, студенчество). Выражают количественные значения и глагольные приставки (накупить, поразбросать, переволноваться) или суффиксы (мигнуть, стукнуть).

В разговорной речи часто используются устойчивые, фразеологические сочетания (полным-полно, в два горла, с три короба и др.).

Можно изобразить на схеме эти средства в виде лепестков (эллипсов и т.д.), окружающих оба центра.

Представляется целесообразным показать более чёткую систему отношений внутри поля количества, назвав такие противопоставления: единичность – множественность (один – больше, чем один), точное – приблизительное число (три дня – дня три, десять книг – (не) больше / меньше десяти книг, приблизительно восемь / около восьми), определенное – неопределенное (два дня – несколько / сколько-то дней), целое – дробное (пять – пять и одна вторая / пять десятых).

Далее следует разработать систему заданий и упражнений для наблюдения над разными средствами выражения количества. Основным принципом подачи материала должно быть сравнение, установление связей, сходства, смыслового и стилистического различия между единицами. Так формируются и закрепляются правила выбора средств выражения в определённых ситуациях и стилях речи.

Наблюдения над употреблением тех или иных средств выражения количества обязательно включают аспект повторения уже знакомого материала: способов словообразования, морфемного состава, отнесения тех или иных компонентов к частям речи, вопросы орфографии этих слов и выражений.

Рассмотрим некоторые варианты упражнений.

1. Изучение каждого типа количественной семантики можно предварить пословицей, поговоркой, фразеологизмом, спросив учащихся, с каким типом значения связан тот или иной эпиграф: Уж сколько раз твердили миру… (И.А. Крылов). Бей не числом, а уменьем (А.В. Суворов). Тройка, семёрка, туз – не выходили из его головы и шевелились на его губах (А.С. Пушкин). Два часа собирался, два часа умывался, час утирался, сутки одевался. Ни два ни полтора. Артель воюет, а один горюет. Точность – вежливость королей. Опять двадцать пять.

Полезно предложить учащимся самим определить, о каком типе значения пойдёт речь, а затем продолжить этот ряд устойчивых выражений.

2. Распределите слова по группам в зависимости от отношения к категории числа: чтобы проверить их свойства, приведите примеры предложений с этими словами.

Родительство, дело, сутки, такси, ходьба, ножницы, мебель, любовь, макароны, машина, золото, сын, каникулы, кофе, молоко, очки, лист, листва, ученик, фойе, туфли, тишина.

3. Определению числовой семантики слов, у которых число не выражено формой, помогают формы других слов: глаголов, прилагательных, числительных, местоимений.

Определите, как выражено число в следующих случаях:

Проложены новые шоссе. – Машины мчались по широкому шоссе. Подъехало такси. – У гостиницы стояло несколько такси. – Рядом с остановкой стояли такси. В зоопарке был кенгуру. – Кенгуру живут в Австралии. Мама купила мне красивое пальто. – Все пальто висят в шкафу.

Приведите сами аналогичные предложения, сделайте выводы.

4. Имена собственные называют, как правило, единичные, уникальные реалии и потому не изменяются по числам. Обычно такие слова стоят в форме или единственного, или множественного числа. Исключение составляют имена и фамилии людей: они имеют формы множественного числа, если не относятся к знаменитым личностям (в этом случае они тоже не изменяются по числам).

Определите отношение имён собственных к категории числа: Узбекистан, Германия, Рейн, Волга, Вологда, Капри, Крым, Урал, Альпы, Жигули; Бетховен, Шаляпин, Пушкин, Гёте, Иванов, Мюллер, Екатерина, Пётр Первый; повесть «Капитанская дочка», Бородинская битва, МИД.

5. Вещественные существительные, т.е. слова, называющие вещество как массу, которая не подвергается счёту, имеют форму только единственного числа (singularia tantum), обычно не изменяются по числам. Если они обозначают сорта, разновидности, виды, то употребляются в формах множественного числа. Абстрактные существительные, как правило, имеют форму только единственного числа, во множественном числе они приобретают конкретное значение.

Сравните сочетания, определите, в чём разница в значениях: сливочное масло – смазочные масла; голландский сыр – твердые сыры; уличный шум – шумы в области сердца; мощность двигателя – производственные мощности; радость в жизни – первые радости; женская красота – красоты природы.

6. Единичные существительные, образованные от вещественных при помощи суффиксов и называющие единичные предметы, имеют формы множественного числа.

Сравните пары слов, какими способами выражена в них идея количества, определите суффиксы, помогающие передать идею единичности: горох – горошина, изюм – изюмина, град – градина, жемчуг – жемчужина; снег – снежинка, пух – пушинка, пыль – пылинка, солома – соломинка.

7. Формы числа употребляются в основном (прямом) или переносном значении. Единственное число может иметь обобщённое значение, называя класс предметов. Множественное число могут иметь существительные, которые называют предметы, состоящие из двух частей (парные предметы).

Вещественные существительные во множественном числе называют сорта, виды, разновидности.

Назовите, в каком значении употреблены формы числа существительных, распределите их по указанным выше группам: Ворота в парк открыты. Человек смертен. Птицы рады приходу весны. Железо является металлом. Сестра работает врачом. Врач даёт клятву Гиппократа. Волк – хищное животное. Минеральные воды полезны.

Естественно, функциональный аспект не может быть в центре внимания, но должен присутствовать как необходимое дополнение к теории, фон в материале упражнений, в заданиях к текстам. Не расширяя программу, следует углубить семантические, логические, межуровневые, а значит, и коммуникативные связи, демонстрируя важность соотносительности единиц разных уровней [Парменова, 2000, с. 60].

Такой подход усилит стилистический аспект обучения языку, потому что для педагогической практики важнее всего знание набора единиц, правил их употребления и оценки их функции в речи. А сопоставление средств разных уровней самым тесным образом связано с изучением выбора средств выразительности, соответствующих условиям общения. Сравнение синонимических вариантов закономерно приведёт к установлению различий между ними и даст возможность отработать правила их коммуникативного употребления.

Сопоставление единиц разных уровней будет стимулировать интерес к языку, обнажит смысловые, логические связи, будет содействовать изучению правил выбора: почему так, а не иначе, какие варианты возможны, в каких ситуациях, типах текстов и т.д. Тем самым усилится и мотивация обучения, и его коммуникативная направленность.

## Список литературы


1. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.
2. *Медведева Е.А.* Проблемы изучения словообразования в школьном курсе русского языка (5-й класс) // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе: Материалы международной научно-практической конференции 22–23 апреля 1998 г. СПб.: Сударыня, 1998.
3. *Парменова Т.В.* Практическая функциональная грамматика русского языка. Мюнхен, 2000. 247 с.
4. *Швачко С.А*. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках. Киев: Вища школа, 1981. 143 с.

# ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ РУССКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

***Альрхаль Рита Мадхад,***
*ассистент,*
*Дамасский университет,*
*г. Дамаск, Сирия*

***Аннотация***. В статье освещается актуальная методическая проблема обучения русской лексике сирийских школьников на уровне А2-В1. В результате языковых контактов русский лексикон обогащается словами, обозначающими новые реалии. Это важно понимать сирийским школьникам, изучающим русский язык. Знание русского языка и уверенное владение им обогащают и развивают сирийского обучающегося как языковую личность, повышают его коммуникативную компетенцию и интеллектуальные способности.

***Ключевые слова:*** русский язык, сирийские школьники, языковые контакты, лексические заимствования, языковая личность.

# THE PROBLEM OF VOCABULARY ENRICHMENT IN THE PROCESS OF LANGUAGE CONTACTS BETWEEN RUSSIAN AND ARABIC LANGUAGES IN LINGUOMETODIC COVERAGE

***Rita Madhad Alrhal,***
*Assistant,*
*Damascus University,*
*Damascus, Syria*

***Abstract.*** This article highlights the actual methodological problem of teaching Russian vocabulary to Syrian schoolchildren at the A2-B1 level. As a result of language contacts, the Russian lexicon is enriched with words denoting new realities. It is important for Syrian schoolchildren studying Russian to understand this. Knowledge of the Russian language and fluency in it enrich and develop the Syrian student as a linguistic personality, increase his communicative competence and intellectual abilities.

***Keywords:*** Russian language, Syrian schoolchildren, language contacts, lexical borrowings, language personality.

Выдающиеся российские языковеды и западноевропейские лингвисты XIX – начала XXI веков в своих трудах неоднократно обращались к обсуждению и попыткам решить проблему взаимного влияния языков в процессе языковых контактов. Так, лингвист Г. Шухардт писал: «Среди всех проблем, которыми занимается лингвистика в настоящее время, пожалуй, нет ни одной столь важной, как проблема языковой путаницы (имеется в виду взаимное влияние языков. – *М.И.*). Его следует подвергать тщательному изучению, прежде всего там, где есть наиболее благоприятные условия как для

наблюдения самого процесса перемешивания, так и для его научного изучения» [Шухардт, 1950, с. 175]. Проблема исследования результатов языковых контактов остается актуальной и в начале XXI столетия, об этом свидетельствует издание популярного словаря-справочника «Языковые контакты» [Панькин, Филиппов, 2011].

В русский язык из других языков мира приходят слова, обозначающие новые явления и реалии. Также и русский язык, вступая в диалог, делится своей лексикой с другими языками [Янченко, 2010, с. 8]. Активные процессы в лексическом составе необходимо наглядно показать сирийским школьникам, изучающим русский язык, и проиллюстрировать примерами.

В изучении языковых контактов важную роль играет степень структурного и генетического сходства взаимодействующих языков. Вместе с тем социальные условия имеют несравненно большее влияние на взаимодействие языков, чем фактор их сходства и различия. Что касается интенсивности процессов взаимодействия и взаимного обогащения контактирующих языков, то она зависит от интенсивности процесса обмена материальными и культурными ценностями между народами, от степени интернационализации различных сторон жизни народа. Только в этом случае можно понять сущность и природу таких сложных явлений, как взаимодействие и взаимообогащение языков.

Под взаимодействием языков языковедами обычно понимаются всевозможные типы взаимовлияния, взаимопроникновения двух и более языков и диалектов, заимствования одним языком различных языковых фактов из других языков, а также результатов соприкосновения языков в разные периоды [Дешериев, Корлэтяну, Протченко, 1969, с. 14.]. Содержание термина «взаимодействие языков» охватывает все языковые явления, обычно обозначаемые терминами «смена языка», «смешение языков», «пересечение языков», «надстройка» и т. д. Все эти термины по своему содержанию *у*же, чем термин «языковое взаимодействие».

Почти столетие назад, в 1926 году, российский языковед Л.В. Щерба отмечал: «Понятие «смешение языков» – одно из самых неясных в современной лингвистике, поэтому, пожалуй, его не стоит включать в число лингвистических концепций, как это сделал А. Мейе» [Щерба, 1958, с. 40]. Л.В. Щерба предложил заменить данный термин «смешение языков» термином «взаимное воздействие языков». Полагаем, что термин «взаимное воздействие языков» обладает точностью и конкретностью.

Язык есть самое существенное достояние народа, самое яркое выражение его характера, в нем прослеживается связь с мировой культурой. Язык является орудием, с помощью которого человек оказывает обратное воздействие на внешний мир, в том числе и на «себя себе подобных», и в то же время он является для человека посредником в его восприятии окружающего мира. По словам В.В. Колесова, «мир мы видим через «очки» языка» [Колесов, 1998, с. 237].

В XX столетии русский язык вошел в число мировых языков. В конце 1980-х гг. русским языком владели около 350 миллионов человек, причем 290 миллионов из них проживали на территории Советского Союза, где русский язык имел статус государственного и потому обязательного для всех граждан. Для большинства жителей Советского Союза русский язык был родным языком. Во второй половине XX в. не только русский язык, но и богатейшая русская культура стали объектом пристального изучения ученых разных стран мира.

Однако и сегодня роль русского языка в современном мире по-прежнему велика. После некоторого снижения интереса к русскому языку после распада Советского Союза в 90-е годы XX века с начала 2000-х гг. и до настоящего времени он восстанавливает свои позиции. По данным Всемирного экономического форума (ВЭФ) на сентябрь 2018 года русский язык занимал восьмое место в мире по количеству говорящих (более 155 млн человек) (первое место занимал китайский язык, на котором говорит 1,3 млрд человек).

Сегодня русский язык является государственным и официальным языком в России, Белоруссии (наряду с белорусским), в Южной Осетии, а также в ПМР (Приднестровской Молдавской Республике), ДНР (Донецкой Народной Республике), ЛНР (Луганской Народной Республике). Русский язык признан официальным языком государственных учреждений в Казахстане, Кыргызстане, Абхазии. Русский язык – это семейный язык, язык повседневного общения большой русскоязычной диаспоры в Германии, во Франции, в США, Израиле, Италии и других странах мира.

Русский язык по-прежнему является официальным (рабочим) языком в ряде международных организаций, включая Организацию Объединенных Наций (ООН), Организацию по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), в Содружестве Независимых Государств (СНГ), Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), Евразийском экономическом союзе (ЕАЭС), Секретариате Договора об Антарктике (СДА), Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), Международной организации по стандартизации (ИСО), Международной федерации обществ Красного Креста и Красного Полумесяца (МФКК и КП). На русском языке общаются космонавты на МКС. Как видно из этого большого списка, сфера применения русского языка как международного достаточно широка.

Язык консолидирует историческую память о слове, поэтому исключительно важно в обучении русскому языку современных сирийских школьников в 7–12 классах обратиться к различным методическим приемам работы с русским словом. Это могут быть такие обучающие приемы, как беседы о происхождении слов, выполнение заданий на подбор синонимов и обогащение словарного запаса, поиск в тексте интернационализмов, сопоставление слов в русском и арабском языках и т.п.

Национальная самобытность гостеприимного русского языка нисколько не пострадала от проникновения в него иностранных слов, поскольку заимствование – вполне естественный способ обогащения любого языка.

Русский язык, сохраняя полную самостоятельность, в последние три столетия обогатился лексическими заимствованиями. К примеру, преобразования Петра I ввели в русский язык слова латинского, немецкого и голландского происхождения (это были преимущественно математические, технические термины, а также экзотизмы, обозначающие новые реалии). Слова французского происхождения, связанные с областью культуры, искусства, просвещения, проникли в русский язык после Французской революции, многие из них укоренились в русском языке.

В настоящее время английский язык в его американской разновидности стал универсальным средством международного общения, отсюда следует большое количество заимствований в русском и других языках из английского языка. Английские заимствования частотны не только в русском языке, но и в других языках мира вследствие их краткости и рациональности, аналитического английского языка. В настоящее время англоязычные заимствования количественно преобладают в области компьютерной, экономической и деловой лексики. Процесс заимствования лексики из английского языка активизировался вследствие роста интенсивности контактов с зарубежными странами.

В статье М.Б. Раренко «Русско-английские языковые контакты: К вопросу о заимствованиях из русского языка в английский» освещены русско-англоязычные контакты в диахронии [Раренко, 2021]. Начало им было положено в XII веке, уже тогда была заимствована лексика не только из английского в русский, но и из русского в английский язык. По мнению автора, русские слова могли проникать в английский язык не обязательно напрямую через контакты с русскими купцами, в процессе торговли, но также через посредничество западноевропейских языков.

Для сирийцев представляет особый интерес вопрос о языковых контактах русского языка с восточными языками. В статье З.Г. Прошиной «Восточноазиатские заимствования в русском языке: Лексикографический аспект» [Прошина, 2021] проанализирована изменчивость заимствованных ориентализмов, причины такой изменчивости, их описание на различных уровнях языковой системы (фонографической, морфологической и синтаксической, лексико-семантической), обоснована необходимость создания русско-английского словаря китайских, японских и корейских заимствований, собранных на основе русскоязычных источников.

Для сирийских школьников представляет интерес анализ русско-арабских заимствований (алгебра, сундук, жасмин, лавочка, халат, сафари, халва, рахат и др.), а также русско-китайских (чай, кун-фу, манго, ушу, тайфун и др.), русско-японских (судоку, сумо, сакура, самурай и др.) языковых контактов на уровне лексики. Для организации обучения можно использовать полезные научно-популярные источники [Янченко, 2009, 2010, 2014].

В результате развития многолетних торгово-экономических отношений между Россией и арабскими странами, в частности – Россией и Сирией, арабские слова-экзотизмы прочно вошли в русский язык, а русские слова –

в арабский и бесповоротно укоренились в двух языках. Очевидно, благодаря все более тесному сотрудничеству двух наших дружественных государств количество слов-интернационализмов будет постепенно увеличивается.

Несмотря на несходство арабского и русского языков, тем не менее есть лексика, которая звучит и понимается одинаково в России и в Сирии. К примеру, это географические названия, топонимы, имена собственные, безэквивалентная лексика. Знание материала о языковых контактах повышает интерес к русскому языку у сирийских школьников. Благодаря таким урокам школьники увидят, что русский язык в разные исторические эпохи принимал слова, обозначающие новые реалии, а также делился с другими языками своим лексическим составом и тем самым вносил свой вклад в культуру разных народов мира.

## Список литературы


1. *Дешериев Ю.Д., Корлэтяну Н.Г., Протченко И.Ф.* Основные теоретические и практические вопросы взаимодействия и взаимного обогащения // Взаимодействие и взаимообогащение языков народов СССР. М., 1969. С. 14.
2. *Колесов В.В*. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. М.: Юна, 1998. 245 с.
3. *Панькин В.М., Филиппов А.В*. Языковые контакты: Словарь-справочник. М.: Флинта, 2011. 160 с.
4. *Прошина З.Г.* Восточноазиатские заимствования в русском языке: Лексикографический аспект // Русский язык в современном мире: настоящее и будущее / Сост. М.Б. Раренко. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2021. С. 109–124.
5. *Раренко М.Б.* Русско-английские языковые контакты: К вопросу о заимствованиях из русского языка в английский // Русский язык в современном мире: настоящее и будущее: сб. статей / РАН. ИНИОН Центр гуманит. научно-информ. исслед. Отд. Языкознания; отв. ред., ред.-сост. М.Б Раренко. М.: ИНИОН РАН, 2021. С. 102–108.
6. *Шухардт Г*. Избранные статьи по языкознанию / Пер. с нем. А.С. Бобовича. М.: Изд-во иностр. литературы, 1950. 175 с.
7. *Щерба Л.В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. V. Ленинград: Из-во Ленинградского ун-та, 1958, 40 с.
8. *Янченко В.Д*. Историческая топонимика: путешествие по карте Древней Руси и Российской империи // Русский язык. Первое сентября. 2014. № 4. С. 30–34.
9. *Янченко В.Д*. История о том, как русские слова обосновались в других языках мира // Светозар. 2010. № 30. С. 8–9.
10. *Янченко В.Д.* О ближних соседях и дальних родственниках: путешествие по лингвистической карте Евразии // Светозар. 2009. № 27. С. 6–7.

# РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

***Ни Цзюньсь,***
*аспирант, старший преподаватель,*
*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,*
*Калуга, Россия*
*E- mail: 393755616@qq.com*

***Аннотация.*** Иноязычные слова в русском и китайском языках имеют долгую историю развития. В данной статье они сравниваются по аспектам их развития, происхождения и существующего положения. Их анализ способствует совершенствованию преподавания языков и изучению культуры обеих стран.

***Ключевые слова:*** иноязычные слова, развитие, происхождение, культура.

# DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE WORDS IN RUSSIAN AND CHINESE

***Ni Junxia,***
*PhD-student, Senior Lecturer,*
*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski,*
*Kaluga, Russia*
*E- mail: 393755616@qq.com*

***Abstract.*** Foreign words in Russian and Chinese have a long history of development. In this article, they are compared in terms of developmental history, origin and status quo. Their analysis contributes to the teaching of languages and the study of the culture of both countries.

***Keywords:*** foreign words; development; origin; culture.

Иноязычные слова в русском и китайском языках имеют долгую историю развития. Есть два источника формирования иноязычной лексики русского языка. Один из них – славянские языки. Наибольшую долю слов, заимствованных древнерусским языком, составляют слова старославянского языка. Эти древнеславянские слова пришли в древнерусский язык с распространением христианства. Второй – из неславянских языков. Слова, заимствованные из древнерусского языка, впервые были замечены в VIII веке. Среди них наибольшее влияние на древнерусский язык оказал греческий, за ним следует латынь. В период Киевского княжества часть греческого языка была заимствована в русский язык в устной форме, а другая часть – через церковные книги, то есть в форме церковнославянской письменности. Славяне заимствовали из греческого языка около 1200 слов, но в современном русском языке осталось только около 400 [Валгина, 2001, с. 13]. После того как эти

слова вошли в русский язык, произношение и грамматика претерпели колоссальные изменения.

С XV по XVII века в литературном русском языке появлялись слова из персидского и европейских языков, но основное русское заимствование слов из других этнических групп следует отсчитывать с конца XVII века до начала XVIII века. Согласно статистике, в начале XVIII века из западноевропейских языков было заимствовано более 3500 слов, потому что это было время, когда Петр I реформировал все сферы русского общества. Как только «окно в Европу» было открыто, российские внешние обмены сразу же расширились. Появление новых вещей неизбежно ведет к расширению словаря языка. Слова, заимствованные в этот период, являются всеобъемлющими: повседневная жизнь, культурные, литературные и художественные термины, военные термины, административные термины, научные термины, социально-политические термины, технические, морские и профессиональные термины и т.д.

Новые слова вошли в русское общество и сыграли чрезвычайно важную роль в развитии России и обогащении русского словаря. Эти иностранные слова в основном происходят из немецкого, голландского, английского и французского языков, их фонетический внешний вид и морфология сложны и разнообразны, и они все ещё находятся в состоянии оформления.

На протяжении XVIII века Россия и Франция поддерживали очень тесные контакты и обмены в культурной и экономической областях. Во времена Екатерины II при дворе царила атмосфера поклонения французской культуре. Высокопоставленные чиновники гордятся тем, что говорят по-французски, подражая не только всему французскому в одежде, но и в речи, поведении, манерах, интересах и хобби. Какое-то время в русский язык хлынуло много французских слов. С середины XIX века до начала XX века в русском языке появились слова, употребляемые во всём мире из французского, немецкого и английского языков. В настоящее время основными характеристиками иностранных слов является использование иностранных префиксов и суффиксов в соответствии с правилами русского словообразования, например, приставки: а-, анти-, ультра-, де-. . . и суффиксы -изм, -ист. [Грабельникова, 2000, с. 133].

С 1920-х годов по настоящее время русский язык в основном заимствовал слова из английского языка. В последние два десятилетия заимствуются слова из американского английского. Средством увеличения количества заимствованных слов является их использование для получения ряда новых слов.

Первые иностранные слова в русском языке напрямую вводятся в стандартный русский язык без какой-либо транслитерации через присущие им орфографические и грамматические формы родного языка. Это явление сосредоточено в творчестве некоторых известных писателей.

Второй этап поступления иностранных слов в русский язык заключается в том, что иностранные слова постепенно усваиваются русским языком и,

наконец, попадают в словарную систему русского языка. Используются соответствующие русские буквы для написания иностранных слов, чтобы изменить внешний вид родного языка. Это транслитерация: camouflet – камуфлет, iota – йота, capote – капот. Также существует бесплатный метод перевода, позволяющий переводить иностранные слова на русский язык. Например, air-mail – воздушная почта; white-collar – белые воротнички; video-game – видеоигра.

После того, как иностранные слова утратят характеристики внешнего вида своего родного языка, они приобретают особые морфологические свойства, риторические характеристики и значения. Это связано с тем, что они постепенно включаются в соответствующую систему морфологических изменений и систему словообразования русского языка.

Для многих языков имя существительное является самой большой частью речи среди иностранных слов. Русский язык не исключение, существительные составляют 70–75% всех заимствований, а глаголы занимают второе место с долей только 8–23% [Новый русско-китайский словарь, 2002, с. 164].

Рассмотрим источники заимствования в китайском языке. Во времена династии Хань в Китае был период экономического процветания. В это время правящий класс изо всех сил старался развивать внешние связи. После более чем 250-летней упорной работы, наконец, был открыт всемирно известный Китайский Шелковый путь. Шелковый путь соединяет все этнические группы Востока и Запада. Благодаря этому пути ханьцы узнали такие вещи, как «виноград», «клевер», «верблюды», «сяосяо» и «яблоки». Вообще говоря, «большинство иностранных слов – это названия животных, растений и продуктов питания», которые заимствованы из языков Центральной Азии, таких как персидский, арабский и дакин, путём транслитерации.

От династий Вэй, Цзинь, Южной и Северной до династий Тан и Сун, многие санскритские слова были введены в Китай из-за влияния буддийской культуры. Помимо транслитерации, слова буддизма и уникальное словообразование китайского языка используются для образования новых слов. Во времена династии Тан обмены Китая с другими странами мира были необычайно активными. Большое количество иностранных студентов, монахов, учёных, путешественников и дипломатов приехали в Китай и привезли свою культуры. Отражённые в языке иностранные слова появились в китайском языке. Его основные источники – японский, корейский, арабский, персидский и т.д.

С XVII века, после опиумной войны, движение за реформы вестернизации, Синьхайской революции и движение за новую культуру в период «четвертого мая» до первой половины XX века, многие проницательные люди в Китае понимали, что отсталость будет побеждена, если страна будет открытой.

Вступив в эпоху реформ и открытости, основная часть иностранных слов в китайском, как и русском, пришла из американского английского. Можно сказать, что «в настоящее время это период наибольшего обилия

источников иностранной этимологии, наибольшего числа частей речи, наибольшего числа и широчайшего диапазона применения» [7, с. 46] Заимствования, пришедшие из английского и японского языков, всегда занимали основную долю в китайском языке. Среди них наиболее широко используемой и наиболее влиятельной областью является английский язык, на который приходится около 50% всех заимствованных слов.

Заимствованные слова в современном русском и современном китайском языках во многом похожи. Количество иностранных слов, заимствованных из английского языка, находится на первом месте, что является результатом частых экономических и культурных обменов со странами Европы и Америки. Объём иностранных слов в современном русском и китайском примерно одинаков: названия научных и технологических продуктов, технические термины, политика, литература, искусство, спорт, одежда, еда, повседневная жизнь и многие другие аспекты: Мальборо – Marlboro, Эппи – Apple, одежда, пепси-кола – Pepsi, «Боинги» – Boeing, самолет Дуглас – Макдоннелл Дуглас, уолкман – Walkman, сауна, компакт-диск – CD-ROM, фастфуд. В китайскоя языке: Мальборо 万宝路;□Эппи 苹果服装;□пепси-кола 百事可乐;□《Боинги》 波 音;□ Дуглас 麦道飞机; уолкман 随身听;□сауна 桑拿浴;□компакт-диск 光盘;□фастфуд 快餐.

Будь то в России или в Китае, молодые люди – самые активные пропагандисты и пользователи иностранных слов. Они быстро принимают новое, и у них есть более сильное чувство защиты Запада. Можно сказать, что движущая сила погони за модой сделала иностранные слова популярными среди молодёжи: *диск* (пластинка, тейпер (магнитофон, бой (юноша), герл (девушка), беби (ребёнок), *мани* (деньги).

Как известно, язык публикаций прессы касается экономических, политических, социальных, философских, научных, технологических, культурных и других сфер, служит зеркалом современной жизни, всесторонне и своевременно отражает всё хорошее и плохое, что свойственно нашей действительности, он сосредоточен и явно воплощает в себе [Новый русско-китайский словарь, 2002, с. 56], отражая все происходящие трансформации в русском языке. Язык СМИ чётко реагирует на изменения в действительности. Новые наименования явлений, процессов, лиц, предметов тут же проникают на страницы печатных изданий. В текстах прессы по сравнению с другими разновидностями литературного языка процессы изменения, обновления лексики наиболее активны. Иными словами, изменения в системе языка наиболее серьёзно затрагивают его лексико-семантическую подсистему как самую подвижную и чувствительную часть языка. Вступив в эпоху глобализации, как и остальные страны в мире, Россия испытывает влияние разных факторов внешнего мира. Это влияние присутствует не только в сфере политики, экономики, но и в сфере культуры, в том числе, и языка. Язык существует

как часть культуры, является самым прямым и живым отражением тех или иных изменений в обществе.

Сегодня русский язык испытывает «бум иностранных слов». Довольно много иноязычных слов, в основном английского происхождения, появляются в русском языке. Среди них, слова в сфере политики, экономики и научно-технической сфере. Впрочем, иноязычные слова также вошли в народную жизнь, влияют на российское общество полностью.

Такие слова, как «*рейтинг», «компьютер», «ноутбук», «сайт», «файл», «принтер», «сервис», «банкомат», «шбоу-бизнес», «хит», «бакс», «фрэнд», «о'кей»,* пользуются самой большой популярностью в сегодняшней жизни русских.

Иноязычные слова восприняты и в сфере СМИ, как *пресс-секретарь, пресс-атташе, пресс-релизы, эксклюзивные интервью*.

*На середину 1996 г. он занимал 32-ю позицию в* ***рейтинге*** *российских банков. (Огонёк, 1997, № 43)*

Основываясь на опыте европейских демократических стран, Россия проводит исследования по оценке политических элит, их авторитета среди народных масс. Именно на этом фоне появилось слово рейтинг (rating). На основе базовых слов появилось и мотивирующее слово *«рейтинговый».*

*По словам Е. Гайдара,* ***спонсорами*** *партии являются некоторые финансовые группы, банки, государственные и частные предприятия, акционерные общества (Огонёк, 1995, № 16).*

*«Спонсор»* происходит от английского слова «Sponsor», появившееся в русском языке ещё в 80-х гг. Спонсор может быть как спонсором партии, так спонсором конференции, спонсором издания книги. В ходе употребления у этого слова появились мотивирующие слова, как спонсорский, спонсорство, спонсировать.

С распространением компьютерных технологий во всем мире, ряд новых слов, касающихся Интернета, входят в жизнь российского народа, такие как *компьютерщик, компьютеризация, компьютерные игры, компьютерная лингвистика, интернетомания.*

Таким образом, в мире всё углубляется тенденция к глобализации. Как отмечают многие учёные, русский язык переживает сегодня неологический бум [Новый русско-китайский словарь, 2002, с. 112].

В лексическом плане можно отметить следующие особенности современной русской прессы: возрождение историзмов и неологизмов; широкое использование иноязычных слов; тенденция к употреблению аббревиатур; активизация жаргонизмов и т.д. Все эти изменения с одной стороны, делают язык прессы более интересным, привлекательным, насыщенным, а с другой стороны, нарушают чистоту стандартного языка, ведут к его беспорядку. Только национальные вещи смогут стать всечеловеческими, поскольку язык народа – это часть культуры, сохранение его национальности способствует развитию культуры.

## Список литературы


1. *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. 302 с.
2. *Грабельников А.* Русская журналистика на рубеже тысячелетий: Итоги и перспективы. М.: Изд-во РИП-холдинг, 2001. 334 с.
3. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. СПб.: Златоуст, 1999. 330 с.
4. Огонёк, 1995–2003. URL: http://www. Ogoniok.com (дата обращения: 30.01.2022).
5. Речевая структура информационных жанров в современной газете. URL: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/94763.html (дата обращения: 25.01.2022).
6. *Ухватов Б.С., Ван Кай, Ли Юй.* Новый русско-китайский словарь. М.: Восточные языки, 2007. 544 с.
7. 丛亚平. 论俄语俚语中的语言文化特征[J]. 山东外语教学（4，2001.
8. 顾佳琪. 浅谈当今俄语中外来词的借入[J]. 长春工程学院学报（3，2006.

# «ЗОНЫ РИСКА» В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)

***Су Цинси,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: sucinsi@mail.ru*

***Аннотация.*** В настоящей статье рассматриваются различные «зоны риска» при обучении китайских студентов спортивной терминологии, вызывающие трудности в процессе усвоения терминологии у китайских студентов, проанализированы факторы возникновения данных «зон риска». Для их преодоления и предупреждения предложены эффективные методические решения.

***Ключевые слова:*** «зоны риска», преподавание РКИ, обучение языку специальности, спортивная терминология, коммуникативная компетентность, УМК по русскому языку, русская языковая среда, коммуникативные неудачи, коммуникативные сбои.

# «DIFFICULT AREAS» IN TEACHING CHINESE STUDENTS THE SPECIALTY LANGUAGE ON THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN CLASSES (BASED ON SPORTS TERMINOLOGY)

***Su Qingxi,***
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: sucinsi@mail.ru*

***Abstract.*** This article discusses various «difficult areas» in the teaching of Chinese students' sports terminology, which cause difficulties in the process of mastering the terminology of Chinese students, and analyzes the factors of the occurrence of these «difficult areas».

***Keywords:*** difficult area, teaching Russian as a foreign language, teaching the language of the specialty; sports terminology; communicative competence; educational and methodical complex in Russian; communicative failures; communication malfunction.

Сегодня мы наблюдаем в Китае рост интереса к занятиям спортом, люди обращают все больше внимания на любительский спорт в связи с распространением в современном китайском обществе идеи здоровьесбережения. Вместе с тем большое влияние уделяется развитию

профессионального спорта. В этой связи в Китае очень востребована спортивная тематика и получила импульс к развитию спортивная терминология. Подтвердим эту мысль словами из авторитетного источника: «В спортивной лексике процесс профессионализации и жаргонизации специальных понятий идет активнее, чем в других терминосферах, что связано с особенностями и спецификой номинаций действий и движений, не свойственных людям в повседневной жизни, необходимостью обучения этим движениям» [Кожевникова, 2004, с. 7].

Прежде в Китае исследованиям в области языка в сфере спорта и физической культуры уделялось меньше внимания, чем проблеме развития языка делового и дипломатического общения, языка СМИ и т.д. [Марков, 2014, с. 113]. Однако спортивная терминология как воплощение научного стиля в отрасли спорта и физической культуры, нуждается в исследовании в связи с ее интернационализацией. Поскольку в настоящее время российская научная литература (в том числе в области спортивной терминологии) динамично развивается, необходимо перевести ее на различные языки, в том числе на китайский язык, это побуждают лингвистов активнее заниматься проблемами изучения научной речи [Митрофанова, 1985, с. 7].

Дружественные и устойчивые взаимоотношения между соседними государствами РФ и КНР содействуют обмену профессиональными кадрами области спорта и физической культуры. Обе державы сегодня осуществляют обмен в области спорта всесторонне и полноценно.

Заметим, что и к XXIX Летним Олимпийским играм 2008 года, и к XXIV Зимним Олимпийским играм 2022 года русские тренеры, высококвалифицированные спортивные специалисты, командированные в китайские вузы спортивного профиля, интенсивно готовили китайских спортсменов. Для того чтобы понять приказы и полезные указания русских тренеров и свободно общаться с ними, китайские спортсмены должны повысить свой уровень коммуникативной компетентности в области русского языка, изучить ценный опыт, накопленный в области спорта в Советский период.

Не только китайские спортсмены, но и будущие переводчики, педагоги и журналисты нуждаются в усвоении спортивной терминологии. Журналист, владеющий русским языком, для ведения интервью, репортажа, подготовки корреспонденции, написания статья должен хорошо знать спортивную лексику, уместно и точно употреблять ее.

В настоящее время русский язык относительно редко изучается в китайских вузах спортивного профиля, но его распространение имеет большую перспективу. В китайских вузах студентам как правило предлагаются элементарные знания о русском языке. Студенты смутно понимают, что русский язык им потребуется в будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов, изучающих русский язык «с нуля» при поступлении в вуз, ранее раньше не учились русскому языку. То есть базовых и фоновых знаний для овладения русским языком у китайских студентов далеко

не достаточно. Вслед за В.Т. Марковым мы полагаем, что эффективным методом для решения данной проблемы может быть исследование материалов спортивного репортажа, который представляет собой самую распространенную разновидность текста в области спорта и предполагает яркое оперативное сообщение о каком-либо событии, журналистский материал о событии [Марков, 2014, с. 114].

По нашим наблюдениям, в национально ориентированных действующих китайских УМК по русскому языку «Восток», «Новый Восток», «Русский язык» (составлен сотрудниками факультета русского языка Хэйлунцзянского университета) и «Дорога в Россию» (с комментарием на китайском языке) учебный материал на спортивную тематику представлен весьма скромно, он предложен с небольшими вариациями. Китайские студенты на основе материала этих учебных пособий усваивают ограниченный объем знаний о российском спорте. В китайских УМК по русскому языку тематическая спортивная лексика занимает ничтожно малую часть, то есть ей уделяется недостаточно внимания составителями УМК. Тема «Спорт» не является исключением, она освещается в УМК ознакомительно, поверхностно. Недостаточный объем информации о спорте в России является одной из «зон риска», которая в определенной степени ограничивает познание китайскими студентами спортивной лексики.

Приведем в качестве примера УМК по русскому языку «Дорога в Россию». Данный УМК был составлен авторским коллективом сотрудников Центра международного образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова совместно с преподавателями Института иностранных языков Пекинского университета. УМК «Дорога в Россию» предназначен для обучения китайских студентов уровня В1, он помогает обучающимся подготовиться к экзамену ТРКИ-1. Этот учебно-методический комплекс более 10 лет широко используется во многих китайских образовательных учреждениях, где преподают русский язык.

УМК «Дорога в Россию» состоит из 4 учебников, однако материалы на тему «Спорт» в них представлены меньше чем на 5 страниц [Антонова, Нахабина, Толстых, 2009, с. 124–128]. Количественный и качественный анализ показал, что учебного материала на тему «Спорт» недостаточно для китайских студентов.

Для увеличения объема и достижения большей глубины понимания учебного материала мы можем рекомендовать современные технологии, аудиовизуальные средства обучения, опору на принцип наглядности. Например, «посмотрите фрагмент спортивного репортажа, выпишите спортивные термины, расположите их в алфавитном порядке, расставьте в словах ударение и т.д.».

Язык специальности, по мнению авторитетных ученых в области методики преподавания русского языка как иностранного Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [Азимов,

Щукин, 2009, с. 360]. В *«Новом словаре методических терминов и понятий»* составители указывают на необходимые аспекты для овладения языком специальности: «Учащиеся изучают такие подсистемы языка, как научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень *коммуникативной компетенции* в избранной области знаний» [Азимов, Щукин, 2009, с. 360]. Несомненно, процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся должен быть последовательным и целенаправленным. Российские тренеры и преподаватели должны строго контролировать процесс обучения, в соответствии со стандартом – *«Учебной программой по русскому языку для студентов в вузах Китая»*, планировать процесс обучения на основе индивидуального подхода.

Научная терминология давно интересовала исследователей в области методики РКИ: это труды Е.И. Мотиной, О.Д. Митрофановой [Митрофанова, 1985] и мн. др. «Первая специальная работа, посвященная языку науки, появилась в 30-е гг. XX столетия (<…>), и на сегодняшний день научный стиль еще недостаточно изучен» [Митрофанова, 1985, с. 7]. Спортивная терминология как тематическая лексика и язык будущей специальности, заслуживает глубокого и всестороннего изучения.

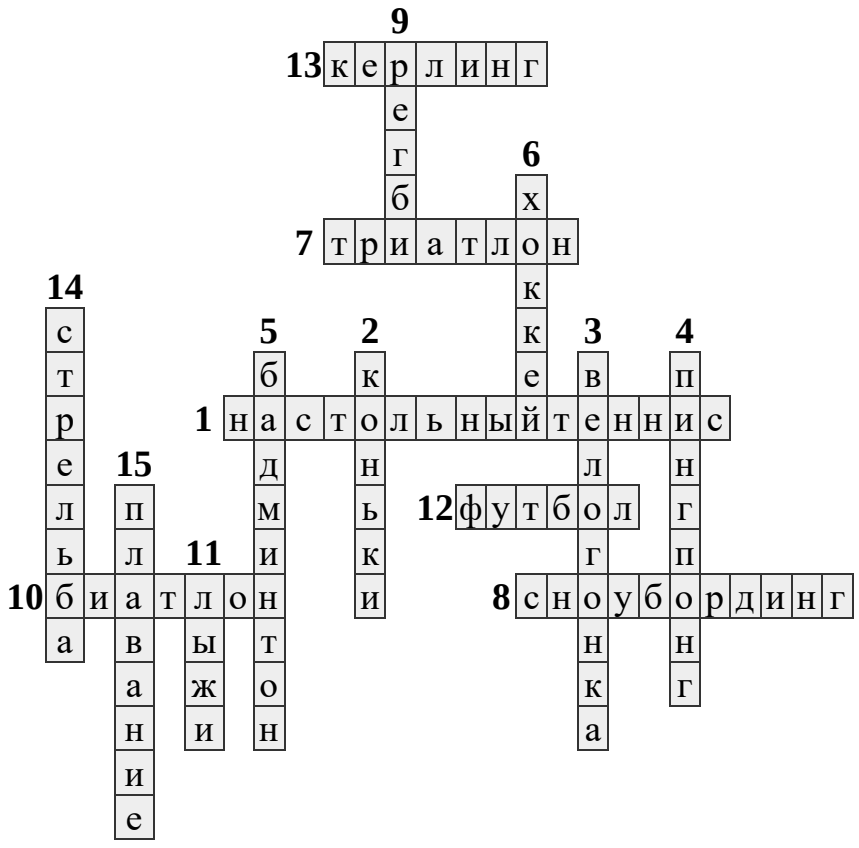
Кроме минимизации в презентации спортивной лексики, выявленной в учебных пособиях по РКИ, по нашим наблюдениям, в Китае трудно найти справочные двуязычные русско-китайские издания, в которых предложены в соответствии с алфавитным, алфавитно-гнездовым или тематическим способом спортивные термины с точным и исчерпывающем толкованием. В настоящее время имеются единичные словари спортивной тематической лексики, например, В.Ф. Суханов составил *«Русско-китайско-английский словарь спортивных терминов»* [Суханов, 2008]. К сожалению, в данном словаре нет истолкования и системного описания спортивной терминологии. Эта «зона риска» может затруднить работу китайских составителей учебных пособий по русскому языку. По нашим сведениям, до сих пор отсутствуют словари и справочники на печатной основе, составленные китайскими педагогами совместно с российскими мастерами спорта, поэтому не обеспечена высокая надежность и правильность толкования спортивной лексики.

«Зона риска» в обучении спортивной лексике китайских студентов, несомненно, тесно связана с коммуникативными неудачами. Лингвист В.Д. Черняк в статье «"Зоны риска" в лексиконе языковой личности: к основаниям коммуникативных неудач» предлагает описание термина «коммуникативные неудачи»: «Коммуникативные неудачи, вызванные неуместным, некорректным или неэффективным использованием языковых единиц разных уровней, на лексическом уровне проявляются как в форме традиционно выделяемых лексических ошибок, так и в виде коммуникативных сбоев, <…>» [Черняк, 2005, с. 96]. Ученый имеет в виду, что незнание или приблизительное знание лексического значения слов нередко вызывает возникновение коммуникативных сбоев [Черняк, 2005, с. 99].

Приведем пример затруднений у китайских студентов, выявленных в ходе педагогического эксперимента. Китайские студенты нередко с трудом различали спортивные термины «хоккей на льду» и «кёрлинг», путали такие спортивные термины, как «регби» и «американский футбол». Причина порождения данных ошибок заключается в том, что, с одной стороны, у китайских студентов недостаточно фоновых знаний в области спорта и физической культуры, а с другой стороны, многие китайские педагоги недостаточно глубоко разбираются в специфике конкретных видов спорта, не могут сразу доходчиво объяснить спортивные понятия, дать подходящее описание и истолкование. Потому в процессе профессионального общения русского преподавателя или спортивного тренера с китайскими спортсменами наблюдаются «коммуникативные сбои».

Еще одна «зона риска» нами была замечена вследствие явления лексической интерференции. В связи с этим для предупреждения ошибок, вызванных лексической интерференцией, В.Д. Янченко предлагает китайским студентам ряд упражнений: «Выполнить задания самостоятельно, например, решить кроссворд, используя слова для справки, открыть ключи, посмотреть, исправить, объяснить написание; по предложенному описанию определить профессию человека» [Янченко, 2013, с. 53].

С опорой на эту продуктивную идею мы предлагаем аналогичное упражнение, построенное на материале спортивной лексики: «Решите тематический кроссворд, после этого ответьте на вопросы»:



Вопросы:

1) Найдите среди данных спортивных терминов пару синонимов.
2) Найдите среди данных спортивных терминов и выпишите исконно русские слова.
3) Найдите среди данных спортивных терминов заимствованные слова (из английского, латинского или греческого языков).

Подобные упражнения могут помочь китайским студентам бороться с лексической интерференцией.

Подводя итог, подчеркнем, что в процессе обучения китайских студентов спортивной терминологии могут встретиться «зоны риска». Для их преодоления и предупреждения целесообразно обновить содержание УМК по русскому языку, увеличить объем учебного текстового материала на тему «Спорт», включить разнообразные упражнения, насыщенные тематической лексикой, составить русско-китайский словарь спортивных терминов, содержащий толкование понятия.

Таким образом, целенаправленная работа с тематической лексикой способна повысить качество обучения китайских студентов, которые в перспективе будут работать в сфере межкультурной коммуникации, способствуя «<…> развитию взаимовыгодного сотрудничества между Китаем и Россией в области спорта» [Янченко, Шилей, 2016, с. 117].

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Дорога в Россию: Учебное пособие русского языка (первый уровень – II): В 2 т. Т. 2 / Под. ред. Шань Жунжун. Пекин: Пекинский университет иностранных языков и Издательство аудио и видео продуктов иностранных языков, 2009. 184 с.
3. *Кожевникова И.Г.* Русская спортивная лексика: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2004. 39 с.
4. *Ли Гочэнь.* Исследование методики преподавания русскому языку. Пекин: Издательство образования народа, 2005. 362 с.
5. *Лю Цянь.* Обучение китайских студентов-филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 285 с.
6. *Марков В.Т.* Языковые особенности и логико-семантическое устройство текстов спортивного репортажа // Коммуникативные исследования. 2014. № 1. С. 113–124.
7. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения: Метод. пособие. М.: Рус. яз., 1985. 230 с.
8. *Суханов В.Ф.* Русско-китайско-английский словарь спортивных терминов. Пекин: Коммерческое издательство, 2008. 552 с.

9. *Черняк В.Д.* «Зоны риска» в лексиконе языковой личности: к основаниям коммуникативных неудач // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2005. Вып. 3 (47). С. 96–100.
10. *Янченко В.Д.* Проблема интерференционных ошибок и возможных пути ее решения в преподавании РКИ // Научно-исследовательские разработки. «Современная коммуникативистика». 2013. № 2 (3). С. 51–54.
11. *Янченко В.Д., Го Шилей.* Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по РКИ в Китае // Наука и школа. 2016. № 6. С. 116–120.

# Раздел 4.
# КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СИРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Левушкина Ольга Николаевна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: on.levushkina@mpgu.su*

***Аннотация.*** Диалог культур рассматривается автором как один из методических путей, позволяющих адекватно и эффективно решать проблемы аккультурации в процессе обучения русскому языку. Статья посвящена обзору возможных содержательных направлений для осуществления диалога культур в обучении сирийских школьников и студентов русскому языку. Описаны методы и приемы реализации диалога культур. Приведен подробный пример работы с учебно-тематическим модулем «Театр» на основе сверхтекста.

***Ключевые слова:*** аккультурация, диалог культур, лингвокультурологический подход, работа с текстом, сверхтекст.

## IMPLEMENTATION OF THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE SPEECH ACTIVITY OF SYRIAN SCHOOLCHILDREN IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

***Olga N. Levushkina,***
*ScD in Education, Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: on.levushkina@mpgu.su*

***Annotation.*** The dialogue of cultures is considered by the author as one of the methodological ways that allow adequately and effectively solving the problems of acculturation in the process of teaching the Russian language. The article is devoted to the review of possible meaningful directions for the implementation of the dialogue of cultures in teaching Syrian schoolchildren and students the Russian

language. The methods and techniques of implementing the dialogue of cultures are described. A detailed example of working with the educational and thematic module "Theater" based on the supertext is given.

***Keywords**:* acculturation, dialogue of cultures, linguoculturological approach, work with text, overtext.

Организация диалога культур – это один из методических путей обучения русскому языку как иностранному, позволяющий адекватно и эффективно решить проблемы аккультурации – «процесса усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней» [Азимов, Щукин, 2018, с. 31].

Для существования и развития любой культуре, как и любому человеку, необходимы общение, диалог, взаимодействие. Идея диалога культур подразумевает открытость культур друг другу, однако это возможно при выполнении ряда условий: равенства взаимодействующих культур, признания права каждой культуры на отличия от других, уважения к чужой культуре. Русский философ Михаил Михайлович Бахтин считал, что только в диалоге культура приближается к пониманию себя самой, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою односторонность и ограниченность. Не существует изолированных культур – все они живут и развиваются только в диалоге с другими культурами. Диалог культур – это совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений. Диалог культур – одна из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации.

Основная идея реализации диалога культур в обучении русскому языку как иностранному заключается в идее «культура через язык, язык через культуру». Следовательно, предметом и целью обучения (и образования) должна стать российская культура в диалоге с культурой обучающихся. Диалог культур реализуется в четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

Диалог культур, составляя основу обучения в познавательном плане, способствует формированию у обучающихся умений всех видов речевой деятельности при обучении русскому языку: говорению, письму, слушанию, чтению. Владение названными видами речевой деятельности способствует не только изучению языка, но и постижению культуры народа – его носителя.

Реализация диалога культур в учебном процессе происходит на основе лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку, который определяется в методике РКИ как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путём изучения иностранного языка как фено*м*ена культуры» [Дигина, 2009, с. 101]. В методике РКИ реализация лингвокультурологического подхода позволяет учащимся более полноценно

осуществлять межкультурную коммуникацию [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 27; Левушкина, 2016, с. 201], а также способствует аккультурации обучающихся.

При обучении русскому языку предполагается погружение в российскую культуру. С точки зрения методики обучения русскому языку как иностранному реализация диалога культур происходит преимущественно в процессе *текстовой деятельности*, которая определяется современными исследователями как система «действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их» [Болотнова, 2002, с. 7]. Способами организации содержания текстовой деятельности в русле диалога культур может быть включение реалий сирийской культуры в тематические рубрики; отсылки к произведениям сирийской культуры; реализация диалога текстов.

Культурные взаимосвязи России и Сирии имеют глубинные исторические корни, позволяющие в современном обществе осуществлять взаимодействие на их основе. Диалог культур в обучении русскому языку позволяет провести и осмыслить взаимодействие культур России и Сирии. Приведем несколько примеров.

**Пример первый, духовный**

Духовная жизнь россиян связана с такими духовными центрами, как храмы, монастыри, мечети и другие культовые сооружения.

Россию называют святой землей, поскольку на ее территории находится большое количество православных храмов. Знакомство с языком и культурой России предполагает знакомство с историей создания и роли в развитии общественной мысли, в истории России, например, Храма Василия Блаженного, Храма Христа Спасителя, Новодевичьего, Сретенского, Новоспасского, Покровского и других монастырей в Москве; Троице-Сергиевой Лавры Московской области; Исаакиевского и Казанского соборов, Александро-Невской Лавры Санкт-Петербурга; храма Покрова на Нерли Владимирской области; Дивеевской обители Нижегородской области; Оптиной пустыни Калужской области; Соловецкого монастыря Соловецких островов в Белом море; Псково-Печерского монастыря Пскова; монастыря на острове Валаам на Онежском озере; Кирилло-Белозерского монастыря Вологодской области и других.

Знакомство с языком и культурой России предполагает знакомство с историей их создания и роли в культуре, в истории России. Христианство, прежде всего – православие – традиционное религиозное вероисповедание. Знакомясь с памятниками христианской культуры, сирийские школьники, изучающие русский язык, осмысливают ее истоки в истории и культуре своей страны – древней Сирии. Постигая язык и культуру России в диалоге культур, сирийские школьники глубже узнают историю, значимость и своей культуры.

Истоки Христианской культуры, официально принятой Россией в IX веке, находятся на территории «Святой земли», частью которой является Сирия. Изучая памятники христианской культуры, сирийские школьники, изучающие

русский язык, осмысливают ее истоки в истории и культуре своей страны – древней Сирии. Постигая язык и культуру России в диалоге культур, сирийские школьники глубже узнают историю и значимость своей культуры. Сирию называют колыбелью христианства, на ее территории разворачивалась библейская история. В Сирии находятся важнейшие христианские святыни мира. Будучи одним из древнейших государств мира, Сирия стала колыбелью многих цивилизаций и культур. Сегодня на территории Сирии сохранились и процветают многие древнейшие монастыри и памятники культуры. Здесь можно найти римские укрепления, византийские храмы и старейшие арабские мечети.

Реализовать подобный потенциал с методической точки зрения возможно, например, создавая диалог текстов, для чего в учебный процесс необходимо последовательно и системно включать парами или группами учебные тексты, содержащие информацию о соотносимых на межкультурном уровне данных культурных фактах и исторических местах. Например, текст об известных русских Богородичных храмах (Храмы, посвященные самой Пресвятой Богородице (города Владивосток, Оренбург), ее Рождеству (город Раскильдино и др.), ее Успению (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань и др.), Покрову Пресвятой Богородицы (г. Минеральные воды и др.), Неустанной помощи (город Кемерово), Непорочному Сердцу (город Петрозаводск)) в России важно соотнести с рассказом о Храме Богородицы в городе Хомс (Сирия), который стоит на месте древнего христианского храма 59 г. н.э., в, в котором хранится Пояс Пресвятой Богородицы. На основе данных текстов проводится работа по их семантизации, осмыслению ключевых слов и составных частей. С целью обучению пониманию, пересказу текста используются приемы виртуальной экскурсии, письма другу и др.

Будучи одним из древнейших государств мира, Сирия стала колыбелью многих цивилизаций и культур. Сегодня на территории Сирии сохранились и процветают многие древнейшие монастыри и памятники культуры. Здесь можно найти римские укрепления, византийские храмы и старейшие арабские мечети. Всему миру известна древнейшая и величественная мечеть Омейядов Дамаска – одно из первых в исламской архитектуре и наиболее почитаемых мусульманами молитвенных зданий, памятник архитектуры.

Для сирийских школьников важно будет узнать, что Россия – многоконфессиональная страна, в которой тоже есть мечети. Например, соборная мечеть Москвы или мечеть Кул-Шариф – главная соборная мечеть республики Татарстан. В учебный процесс могут быть включены тексты о мечети Омейядов и о мечетях в российских городах. Важно формировать все виды речевой деятельности школьников, обучать пониманию текстов. Поэтому с точки зрения методики обучения русскому языку эффективной будет работа с текстами с использованием приемов виртуальной экскурсии. На предтекстовом этапе необходима работа с лексикой, семантизация текста, на притекстовом – чтение и слушание текстов. Послетекстовый этап предполагает информационную обработку текстов посредством составления

их планов, работы с ключевыми словами. Обучение говорению и письму происходит посредством пересказа текстов по плану и по ключевым словам с опорой на иллюстрации. Полезным методическим приемом является письмо другу с описанием понравившихся мест, зданий и личных впечатлений.

**Пример второй, мемориальный.**

При обучении русскому языку и русской культуре учащиеся знакомятся с Москвой, Московским Кремлем, Красной площадью, историческими памятниками, расположенными на их территории, в том числе с мавзолеем. Несомненно, уместно опереться на знания сирийских школьников о мавзолее султана Саладина, построенном сыном Саладина в конце XII века и примыкающем к мечети Омейядов в Дамаске. Дамаскинцы особенно почтительно относятся к музею: здесь лежит тот, кто сделал Дамаск в период своего правления столицей обширного государства, центром науки и искусства.

Данный историко-культурный материал может быть также реализован в процессе текстовой деятельности на уроках русского языка. Уместно в этом случае использовать проектные методики, связанные с выполнением обучающимися индивидуальных проектно-исследовательских работ, посвященных изучению и сопоставлению конкретных историко-культурных фактов.

**Пример третий, архитектурный**

Перекличка российской и сирийской культур невозможна без сопоставления двух известнейших объектов из списка всемирного наследия ЮНЕСКО: российского Санкт-Петербурга и сирийской Пальмиры. Санкт-Петербург часто называют северной Пальмирой, Пальмирой Севера. Существует несколько версий возникновения этого сравнения. Говорят, что когда-то русские литераторы, желая подчеркнуть красоту Петербурга, именовали его Северной Пальмирой. Есть и такая точка зрения, что Санкт-Петербург стали называть Северной Пальмирой, так как произошедшее в XVIII-XIX веках открытие древней Пальмиры почти совпало с неожиданным и быстрым появлением в северных болотах города-красавца Санкт-Петербурга. Родившийся в северных болотах Санкт-Петербург своими колоннадами напоминал возвышающиеся в пустыне колоннады легендарной Пальмиры. Имя Пальмиры сделалось синонимом цветущего, богатого и красивого города. Древняя Пальмира была одним из выдающихся культурных центров на Востоке. Здесь было общество, у которого искусство было существеннейшей потребностью жизни, квинтессенцией жизни. Именно такими устремлениями отличался и молодой город Санкт-Петербург, один из самых красивых городов мира. Добавим, что дорогу от Дамаска к Пальмире вместе с сирийцами строили советские рабочие и специалисты.

С методической точки зрения организация диалога данных культурных фактов в учебном процессе возможна посредством вопросов по тексту и ответов на них, составления самими учащимися вопросов к текстам о Санкт-Петербурге и Пальмире и ответов на эти вопросы в парах, виртуальных экскурсий, участия в дискуссии и ответов на вопрос: «Согласен ли я с тем, что

Санкт-Петербург образно называют Северной Пальмирой?», а также проектно-исследовательской деятельности, создания мультимедийных презентаций и др. Данные методы и приемы могут дать необходимый обучающий, развивающий и воспитывающий эффект на занятиях по русскому языку как иностранному.

**Пример четвертый, литературный**

Одним из приемов реализации культурологического содержания на уроках русского языка может быть обращение к текстам культуры, к литературным произведениям, созданным на данном языке. Хорошо, если культурное взаимодействие народов позволяют организовать перекличку культур, авторов, текстов. Рассмотрим один из таких примеров.

В конце VII века в Дамаске родился всемирно известный ассирийский христианский богослов и церковный писатель Иоанн Дамаскин. Написанные им произведения прославили его и город Дамаск. Среди этих произведений главным считается сочинение «Источник знания», переведенный в X веке на древнеславянский язык, а в XII веке – на латынь. Произведения Иоанна Дамаскина оказали большое влияние на умы просвещенных людей Руси и России. В XVI веке многие произведения Иоанна Дамаскина были переведены князем Андреем Курбским, приближенного русского царя Ивана IV, Грозного. Русский писатель XIX века А.К. Толстой посвятил Иоанну Дамаскину одноименную поэму, характеризуя его следующим образом:

Любим калифом Иоанн,
Ему, что день, почет и ласка;
К делам правления призван
Лишь один из христиан
Порабощенного Дамаска.
Ему поставил властелин
И суд рядить, и править градом,
Он с ним сидит в совете рядом;
Окружены его дворцы
Благоуханными садами,
Лазурью блещут изразцы,
Убраны стены янтарями,
В полдневный зной приют и тень
Дают навесы, шелком тканы,
В узорных банях ночь и день
Шумят студеные фонтаны.

Представленный текст может иметь отклик у сирийских школьников, поскольку в нем характеризуется личность, известная в истории и культуре Сирии. Работа с подобным текстом должна сопровождаться определенным историческим комментарием (составленным, возможно, самими обучающимися в ходе проектно-исследовательской деятельности), семантизацией текста, осмыслением его содержания в беседе с преподавателем, выразительным чтением. Важно осмыслить, что характеристика личности Иоанна Дамаскина дается А.К. Толстым не просто как богатого человека, но как знатного

вельможи, занимающего высокое положение в обществе, уважаемого и почитаемого.

**Пример пятый, театральный**

При изучении русского языка и знакомстве с культурой России уделяется внимание театрам. Рассмотрим, как это происходит в учебном процессе. Представим работу с учебно-тематическим модулем «Театр», которая способствует последовательному формированию речевых и мыслительных умений школьников:

- читать текст на русском языке;
- обрабатывать информацию, содержащуюся в тексте;
- осмысливать данную информацию целостно;
- анализировать структуру текста, составлять его план;
- говорить на русском языке,
- пересказывать текст по заданным смысловым фрагментам;
- воспринимать текст при аудировании;
- работать с клоуз-текстами (заполнить пропуски в тексте, восстанавливать необходимый смысл текста);
- обобщать информацию, содержащуюся в нескольких текстах.

Учебно-тематический модуль «Театр» представляет собой сверхтекст, состоящий из четырех текстов о театрах Сирии и России и методического их обеспечения.

В первом тексте речь идет как о древних римских театрах, находящихся на территории Сирии, так и о традициях арабской театральной культуры, о современной культуре театра в этой стране. Включение текстов о реалиях культуры Сирии в учебный процесс выполняет важную роль лингвокультурулогоической основы для изучения русского языка и знакомства с русской культурой.

Остальные тексты посвящены театрам России. (Второй, третий и четвертый тексты и способы работы с ними. См.: [Морозов, 2016, с. 295–303].)

Во втором тексте рассказывается о самых известных театрах Москвы и Санкт-Петербурга, о театрах, находящихся в других городах России, о разнообразии российских театров. Данный текст представлен в диалоговой форме. Работа с диалогом позволяет организовать и стимулировать познавательную деятельность обучающихся, учит их осмысливать информацию дозированно. Выполняя послетекстовые задания, школьники систематизируют и целостно осмысливают информацию всего текста.

Третий текст посвящен рассказу о кукольных театрах, в том числе театру кукол им. С.В. Образцова. Рассказывается об одном из его спектаклей – «Волшебная лампа Аладдина», отражающем реалии арабской культуры.

Четвертый текст представляет собой короткий текст с пропусками, аккумулирующий основные сведения о театрах России. Работа с ним позволяет обобщить полученную информацию и понять механизмы сжатия информации.

Покажем подробно работу с текстом в данном учебно-тематическом модуле.

**Работа с текстом № 1**

1. На **предтекстовом этапе** происходит семантизация текста.

1) по ключевым словам: театр, римский театр, древний арабский театр, оперный театр; фестиваль, театральный фестиваль, кинофестиваль; концерт.

2) по затруднениям: древний, археологи, площадка, драматическое искусство, институт музыки и балетной школы, Национальная библиотека, телевидение.

2. **Притекстовые задания**. Прочитайте текст.

Всему миру известен римский театр в древнем сирийском городе Пальмира. Ему более четырех тысяч лет. Древний город был освобожден от песков археологами в XIX веке. В современную эпоху римский театр Пальмиры был восстановлен и использовался как площадка для Пальмирского фестиваля. Известны и другие римские театры, сохранившиеся в Сирии с древних времен, например, в городе Босра.

Однако Сирия известна не только римскими театрами. Культура театра имеет древние истоки и в арабской культуре. Сценой первых арабских театров был базар, самое оживленное место. Арабские представления отличались тем, что действие происходило не на сцене, Арабы долгое время не нуждались в сценических подмостках – важную роль в представлениях играли зрители, вовлеченные в постановку. Развивается театр и в современной Сирии. Например, в центре Дамаска, на площади Омейядов находится Дом культуры и искусства аль-Асад. Оперный театр существовал в Дамаске уже с 1900-х годов. В 2004 году усилиями президента Сирии Башара аль Асада и его супруги был открыт новый оперный театр. В здании Оперного театра проводятся театральные фестивали, концерты классической европейской и арабской музыки, кинофестивали.

Современное здание Дамасской оперы входит в масштабный культурный комплекс вместе с Высшим институтом драматического искусства, Высшим институтом музыки и балетной школы, Национальной библиотекой и зданием Сирийского телевидения.

3. На **послетекстовом этапе** формируются умения информационной обработки текста обучающимися.

3.1. (Осмысление информации текста)

Найдите в тексте ответы на вопросы и прочитайте их:

– В каком веке был освобожден от песков древний город Пальмира?

– В каких сирийских городах есть древние римские театры?

– С каких годов Оперный театр уже существовал в Дамаске?

– В каком году был открыт в Дамаске новый Оперный театр?

– Что проводится в здании Оперного театра?

3.2. (Деление текста на части)

Прочитайте части текста, которые отвечают на вопросы:

– Какие римские театры сохранились в Сирии с древних времен?

– Как развивается культура театра в современной Сирии?

– Что входит в масштабный культурный комплекс Дамаска вместе с современным зданием Дамасской оперы?

3. 3. (Составление плана текста)

Переделайте вопрос к части текста в заголовок для этой части текста:

– Какие римские театры сохранились в Сирии с древних времен?

(Древние римские театры Сирии)

– Как развивается культура театра в современной Сирии?

(Культура театра современной Сирии)

– Что входит в масштабный культурный комплекс Дамаска вместе с современным зданием Дамасской оперы?

(Масштабный культурный комплекс Дамаска)

– Запишите заглавия частей текста с номерами. У вас получился план текста.

## Работа с текстом № 2

1. **Предтекстовые задания** связаны с погружением в тему и семантизацией текста.

1.1. Прочитайте вопрос и ответ на него.

– Знаете ли вы, что такое театр?

– Это один из видов искусства, в котором жизнь отражается в образах на сцене. Это здание со зрительным залом и сценой, в котором проходят разные представления, спектакли.

1.2. Познакомьтесь со словами, значение которых необходимо знать, чтобы понять текст. Подумайте, как их можно перевести на арабский язык.

Спектакль – театральное представление.

Репертуар – совокупность произведений, идущих в театре.

Шедевр – исключительное по своим достоинствам произведение искусства, образцовое создание мастера.

Балет – искусство танца на сцене.

Опера – музыкально-драматическое произведение, в котором действующие лица поют в сопровождении оркестра.

Сюжет – в литературном или сценическом произведении – последовательность и связь описанных событий.

Фасад – передняя сторона здания.

**2. Притекстовые задания**

2.1. Прочитайте текст.

Театры России

– Есть ли в России театры?

– Россия славится своими театрами. В разных городах России есть разные интересные театры. Особенно много их в Москве и Санкт-Петербурге.

– Какой театр России самый известный?

– Главным театром страны в России уже более двухсот лет является Большой академический театр {Большой академический театр}. Это один из известнейших театров мирового уровня. Все знают его просто как Большой театр. Его репертуар – это музыкальные постановки, шедевры мирового оперного и балетного искусства. Большой театр находится в центре Москвы. История Большого театра длится уже более двухсот лет. Это театр, который хранит традиции {традиции} русского искусства, в то же время является центром мировой музыкальной культуры.

– Есть в Москве еще известные театры?

– В Москве много драматических {драматических} театров. Это театры, спектакли в которых основаны на литературном произведении {литературном произведении}.

Самый известный театр – Государственный академический малый театр. Его называют Малый театр. Находится он рядом с Большим. Малый театр – один из старейших театров России, сыгравший выдающуюся {выдающуюся, важнейшую} роль в развитии русской национальной культуры. На его сцене были поставлены лучшие произведения русской литературы.

Очень известными {известными} и популярными {популярными} театрами являются также театры Ленком, театр им. Е. Вахтангова, театр на Таганке, театр им. н.В. Гоголя и другие.

– Много ли театров в Санкт-Петербурге?

– В Санкт-Петербурге много известных театров. Например, Мариинский и Большой драматический театры (БДТ).

Мариинский театр – это музыкальный театр в Санкт-Петербурге. Один из известнейших и значительных театров оперы и балета в России и мире.

Большой драматический театр Санкт-Петербурга имеет столетнюю историю. В нем были поставлены на сцене {поставлены на сцене} лучшие произведения мировой классики {классики}.

– А в других городах России есть известные театры?

– Известны театры Екатеринбурга, Абакана, Перми, Якутска, Новосибирска, Омска, Челябинска.

2.1. Найдите в тексте ответы на вопросы и прочитайте их.

– Театры каких городов наиболее известны в России?

– Какой театр называют главным театром страны? Расскажите об этом театре.

– Назовите другие известные театры Москвы и Санкт-Петербурга.

– Расскажите об одном из них.

– В каких городах России есть известные театры?

3. **Послетекстовые задания.**

3.1. Составьте план текста.

3.2. Расскажите о самых известных театрах России, опираясь на составленный план.

## Работа с текстом № 3

1. **Притекстовые задания.**

1.1. Прочитайте текст.

Театр кукол

В России много детских театров. Здесь дети впервые знакомятся с волшебным {перевод} миром искусства. Наиболее популярными {перевод} детскими театрами являются кукольные театры и театры юных зрителей. В театре юных зрителей роли исполняют актеры. А в кукольных театрах – куклы. В такие театры родители приводят самых маленьких детей.

Одним из самых известных кукольных театров считается Московский театр кукол имени Сергея Владимировича Образцова. Театр имеет большую историю. В нём есть библиотека о куклах и музей театральных кукол. На спектаклях этого театра любят бывать и дети, и взрослые.

На фасаде здания театра находятся уникальные кукольные часы. Вокруг цифр расположены домики со сказочными персонажами героями. Каждый час двери домиков открываются и их жители выходят под музыку и приветствуют собравшихся перед театром. В полдень {перевод} и в полночь {перевод} они появляются все вместе.

«Волшебная лампа Аладдина» – один из самых красивых спектаклей Театра Образцова. Пьеса Нины Гернет – кукольное драматическое произведение по сказкам «Тысячи и одной ночи». Это классический кукольный спектакль о любви и верности.

Тут есть и восточный город с золотыми дворцами, парад прекрасных кукол, волшебные превращения и сказочная история, страшный джинн Дахнаш, и великий правитель пустыни – лев, который в конце пьесы съел злого колдуна. Главные герои, конечно, Аладдин и Будур.

**2. Послетекстовые задания** способствуют наращиванию речевых умений школьников: они направлены не только на информационную обработку, но и на развитие умений пересказывать текст:

2.1. Ответьте на вопросы по тексту?

– В каких театрах показывают спектакли для детей?

– О каком театре рассказывается в тексте?

2.2. Расскажите о Театре кукол имени Сергея Владимировича Образцова.

2.3. Расскажите о спектакле «Волшебная лампа Аладдина».

## Работа с текстом № 4

Обобщить информацию, извлеченную из текстов, позволяет итоговая работа с клоуз-текстом (текстом с пропусками), аудирование с заполнением пропусков.

1. **Притекстовые задания.** Слушайте текст. Во время пауз вставляйте необходимые слова, употребив их в той форме, которая необходима. В случае затруднений воспользуйтесь словами для справок.

В России много театров. В большинстве городов России есть _____ театры. Особенно дети любят театры _____. В Москве есть очень известный Театр кукол им. Образцова. На фасаде здания есть замечательные кукольные _____. А в театре есть _____ с книгами о куклах и _____ кукол.

В спектаклях этого театра участвуют и люди, и куклы.

Слова для справок: детский, кукла, часы, библиотека, музей.

Несомненно, перечень культурных связей России и Сирии, культурных перекличек и ассоциаций может быть бесконечным. Глубинные исторические и культурные взаимосвязи двух стран являются мощной базой для реализации диалога культур в обучении сирийских школьников русскому языку, постижению сирийскими школьниками языка и культуры России.

Подводя итоги, подчеркнем, что богатый арсенал возможных инструментов, разработанных современной методической наукой, позволяет развивать речевые и мыслительные умения школьников в диалоге культур. Глубинные исторические и культурные взаимосвязи двух стран – России и Сирии – являются мощной базой для постижения сирийскими школьниками языка и культуры России.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2018. 448 с.
2. *Болотнова Н.С.* Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие. Томск: UFO –PRESS, 2002. 64 с.
3. *Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.* Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник РУДН. 2012. № 3. С. 23–28.
4. *Дигина О.Л*. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // Lingua mobilis. 2009. № 4 (18). С. 99–105.
5. Учебник русского языка для арабских школьников: В 2 ч. Ч. 2 / В.Э. Морозов, Л.В. Дудова, О.Н. Левушкина, К.Э. Яковлев; под ред. С.Л. Медведко, В.Э. Морозова; пер. Ратеб Кутайбах Аллахам. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. 304 с.
6. Sborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerziti sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Tribun EU, 2016. С. 194–202

# КОГНИТИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Соколова Галина Евгеньевна,***
*кандидат педагогических наук,*
*доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*e-mail: gesokolova@mail.ru*

***Аннотация.*** Статья посвящена актуальной проблеме преподавания РКИ – обучению эстетике русского языка и речи иностранных студентов. Для решения этой задачи в статье рассматриваются когнитивно-эстетические условия изучения художественных текстов иностранными студентами. Использование художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует расширению лексического запаса учащихся, формированию их социокультурной, лингвострановедческой и эстетической компетенций, развитию познавательной активности, творческих способностей и повышению мотивации к изучению русского языка.

***Ключевые слова:*** эстетика языка; восприятие; когнитивность; антропоцентризм; художественный текст; эмоциональное воздействие.

# COGNITIVE AND AESTHETIC CONDITIONS FOR STUDYING LITERARY TEXTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

***Galina E. Sokolova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*e-mail:gesokolova@mail.ru*

***Abstract.*** The article is devoted to the actual problem of teaching RCTs – teaching the aesthetics of the Russian language and speech of foreign students. To solve this problem, the article discusses the cognitive and aesthetic conditions for the study of literary texts by foreign students. The use of literary texts in classes in Russian as a foreign language contributes to the expansion of the lexical stock of students, the formation of their socio-cultural and linguistic and cultural and aesthetic competencies, the development of cognitive activity, creative abilities and increased motivation to learn Russian.

***Keywords:*** aesthetics of language, perception, cognition, anthropocentrism, literary text, emotional impact.

С помощью обучения русскому языку как иностранному необходимо стимулировать развитие личности иностранных учащихся: их сознания, интересов, чувств, эмоций. Важно научить студентов чувствовать красоту, богатство и неповторимость русского языка, оценивать его художественные выразительные средства. Для этого целесообразно использовать работу с художественными текстами, так как они играют важную просветительно-культурную и репрезентативную роль в процессе обучения РКИ.

М.М. Бахтин утверждал, что «…текст является той непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания, из которой только и могут исходить эти дисциплины и мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [Бахтин, 1977, с. 287].

Эстетически яркий, выразительный текстовый материал вызывает позитивный отклик у иностранных учащихся, оказывает положительное эмоциональное воздействие, воспитывает у них интерес не только к изучению русского языка и чтению русской литературы, но и формирует навыки эстетического восприятия, эстетическую оценку и эстетический языковой вкус. В когнитивной парадигме восприятие и анализ художественного текста можно рассматривать как эстетически мотивированную модель действительности, «…вербальное воплощение когнитивных компонентов концептосистемы читателя, а также репрезентация структуры и типа сознания автора текста [Кузнецова, 2009, с. 157]. Это связано с тем, что художественные тексты, особенно классические, написанные лучшими поэтами и писателями России «…развивают не только и не столько плоскостное логическое мышление, сколько рефлексию, которая осваивает все многообразие духовного пространства, культуры и красоты, включающее как душевную (психическую) организацию человека, так и многомерное духовное эстетическое пространство» [Галеева, 2001, с. 156].

В.Н. Бачерикова выделяет следующие критерии отбора художественных текстов для иностранной аудитории:

а) соответствие текста языковой компетенции учащихся;

б) принадлежность произведения перу выдающегося автора классической русской литературы;

в) место текста в общем творческом наследии автора;

г) соответствие языковых трудностей текста программе обучения в отношении от частного к общему;

д) учет преобладающего типа речи;

е) соответствие объема художественного текста объему, предусмотренному уровнем владения языком студентов;

ж) выбор коротких произведений или фрагментов из более крупных;

з) смысловая и композиционная завершенность фрагмента;

и) использование стихотворных текстов в связке с прозаическими в том случае, если изучение стихотворения помогает студентам лучше понять те или иные стороны прозаического текста;

к) соответствие содержания текста страноведческой компетенции учащихся;

л) интерес учащихся к тематике и проблематике текста [Бачерикова, 1966, с. 5].

Многие ученые говорили о необходимости совместного творчества автора художественного текста и читателя. Особенно это важно при обучении иностранных учащихся: для них трудно извлечь из текста информацию, сообщающую индивидуальное авторское понимание отношений между различными, описанными в тексте явлениями и событиями, причинно-следственными связями, социальной, исторической, культурной жизнью народа. Подобная информация должна извлекаться с помощью эстетико-познавательного взаимодействия всех фактов, событий, отношений, аспектов проанализированного произведения, она представляет собой их некое творческое переосмысление.

Мыслительная деятельность иностранных учащихся при знакомстве с художественным текстом представляет собой очень сложную семантическую работу, которая осуществляется сначала внутри студентов на основе имеющихся у них знаний, родного языка, морально-нравственных позиций, традиционно сложившихся образов, а затем трансформируется с образом персонажа художественного текста, созданного автором. Реципиент мысленно воссоздает задуманную писателем модель поведения и жизни персонажа, осознает концептуальную модель его личности, а затем, используя собственные знания, привычки, традиции, вкусы и оценки, занимает определенную позицию по отношению к герою художественного текста.

Условия раскрытия эстетической природы художественных текстов на русском языке при обучении иностранных учащихся весьма разнообразны. Когнитивная лингвистика развивает идеи антропоцентризма, которые базируются на сознании того факта, что «… информация, используемая при декодировании текстов, не ограничивается знанием только языка, но и включает знания о мире в целом, о социальном и культурном контексте, оно предполагает владение навыками извлечения из памяти студентов различной фоновой информации. Всесторонний учет знаний, используемых говорящим и слушающим в процессе коммуникации, стал рассматриваться как важнейший признак новой лингвистической парадигмы» [Черепанов, 2001, с. 34].

Соединение собственных знаний с воспринятой из текста информацией приводит иностранного учащегося к пониманию содержательно-концептуальной информации или идеи самого автора произведения. Такие осмысленные текста приобретают у иностранных студентов статус когнитивного знака. «Выражение содержательно-концептуальной информации посредством использования значения когнитивного знака осуществляется собственно языковыми средствами, или языковыми знаками, выступающими в таком случае знаками эстетическими и образующими знаковые системы» [Беляев, 1989, с. 419]. Те части художественного текста, которые сможет

воспринять и осознать иностранный учащийся, будут оказывать на него определенное эмоциональное давление, и воздействие его будет тем сильнее, чем глубже он поймет связь между значением когнитивного знака и следующей из него содержательно-подтекстовой информации. Т.Н. Пахнова подчеркивает, что восприятие художественного текста – это глубоко творческий процесс, который взаимосвязан «… с нравственно-интеллектуальными усилиями читателя, его читательским искусством, умением вступать в диалог, в процесс общения с изучаемым текстом» [Пахнова, 1993, с. 3].

В связи с этим, становится очевидным, что создание эстетического смысла текста и эстетических способов выражения авторской мысли требуют интеллектуальных усилий и от автора текста, и от адресата – иностранного студента, – изучающего этот текст. Для автора при создании художественных текстов требуются общие знания и определенные представления о мире, которые постоянно расширяются, уточняются, происходит переосмысление их значимости. Аналогичные процессы необходимы и реципиенту, чтобы верно осмыслить и понять цели и желания автора. В.И. Заика отмечает, что «… желание создателя текста выразить свое видение мира и отношение к нему инициирует процесс переосмысления значения языковых единиц, актуализирующих эстетический смысл в новом контексте» [Заика, 2002, с. 61].

В качестве примера работы с художественным текстом, содержащим большое количество эстетической информации, можно привести чтение иностранными учащимися отрывка из стихотворения И.А. Бунина «Листопад». Само стихотворение большое по размеру, содержащее размышления автора о смысле бытия, круговерти человеческой жизни, окончании осени, как предстоящем увядании. Во второй части стихотворения присутствует печальный мотив – ожидание смерти. Поэтому для анализа иностранными студентами уровня обучения А2 – В1, целесообразно рассмотреть первую часть стихотворения, при чтении которой появляется позитивное настроение и восхищение разноцветными «сказочными» осенними цветами. А на основании материала предложенного отрывка хорошо проводить анализ художественно-выразительных языковых средств.

Писатель выступает в роли художника, рисующего замечательную яркую картину:

*Лес, точно терем расписной,*
*Лиловый, золотой, багряный,*
*Веселой, пестрою стеной*
*Стоит над светлою поляной.*
*Березы желтою резьбой*
*Блестят в лазури голубой,*
*Как вышки, елочки темнеют,*
*А между кленами синеют*
*То там, то здесь в листве сквозной*
*Просветы в небо, что оконца.*

(курсив мой. – *Г.С.*)

Прочитав отрывок стихотворения «Листопад», иностранные студенты понимают, что можно «рисовать» прекрасные литературные картины не только красками, но и с помощью языка, с помощью слов. Ведь многие описания природы в творчестве И.А. Бунина похожи на живописные полотна: «… изящная простота, совершенная точность рисунка, каждой его детали, акварельная прозрачность светлых, серебристых красок, легкие, чуть пряные запахи, которые исходят из многих пейзажных зарисовок Бунина, слагаются в прекрасную пейзажную живопись» [Большова, 2010, с. 142].

При характеристике поэзии И.А. Бунина преподаватель объясняет иностранным студентам, что в лирике замечательного русского поэта присутствует обязательное влечение к эстетической стороне. В данном отрывке из стихотворения «Листопад» – к красоте и гармонии природы. Автор создает яркий, неповторимый образ осенней сказки, используя специальную «волшебную» лексику: «терем расписной», «оконца». В описании используется большое количество разнообразных определений – красок (лес – расписной, лиловый, золотой, багряный; стена – веселая, пестрая; поляна – светлая; резьба у берез – желтая; лазурь – голубая и т.д.). Образ прекрасного осеннего леса передается с помощью сравнений: «лес, точно терем расписной», «просветы в небо, что оконца»; эпитетов: «лес… лиловый, золотой, багряный»; метафор: «березы желтою резьбой блестят в лазури голубой», «пестрый терем» и т.д.

Стихотворение насыщено большим количеством цветов, которые психологически вызывают определенные чувства и эмоции у людей, связанные с конкретными образами и ассоциациями. Рассматривая основную семантику представленных в тексте стихотворения тонов и цветосочетаний, трансформацию толкований этих цветов в традиционном авторском варианте и в восприятии реципиентов, хочется отметить их эстетичность, позитивное воздействие на читателей:

Лиловый цвет ассоциируется в психологии с сентиментальностью, лаской, ностальгией по чему-то доброму и привычному. Этот цвет предпочитают романтики и мечтатели.

Золотой – цвет активности, радости, блеска; символ достижения поставленных целей, жизненного оптимизма.

Голубой цвет символизирует легкость, воздушность, нежность, комфорт, защищенность и внутреннее спокойствие.

Желтый – яркий, теплый, позитивный цвет. Он символизирует надежду на лучшее, светлое, радостное, обозначая движение вперед, к перспективе, достижение поставленных целей.

Синий цвет – это спокойствие, тишина, безопасность, устойчивая положительная привязанность, символизирующая мир, тепло и покой.

Пестрый – яркая, разноцветная, насыщенная, решительная, оптимистичная и жизнеутверждающая цветовая гамма, в которой каждый из цветов подчеркивается более выразительно.

Подобная цветовая палитра создает у иностранных учащихся положительные ассоциации, эстетическое восприятие золотой осени.

Информацию, почерпнутую из такого яркого и образного поэтического текста, студенты рассматривают:

1) с фактической точки зрения, то есть анализируют «составляющие» золотой осени, представленной в воображении автора;

2) эмотивно-побудительной, – рассматривают эмоции, чувства, переживания поэта;

3) оценочной (или аксиологической) – пытаются найти в тексте отражения ценностных, эстетических ориентиров;

4) концептуальной – стремятся определить авторский замысел или концепт, как «отправную точку порождения текста» (В.В. Красных), в которой отражаются авторские интенции.

Постепенно иностранные учащиеся учатся чувствовать и воспринимать красоту русского языка, его эстетический смысл и эстетические события, участниками которых становятся и автор текста, и герои литературного произведения, и сами студенты.

Предметно-содержательными субкомпонентами текста, содержащего любого рода эстетическую информацию, являются: восприятие, дефиниция, наблюдение, анализ, характеристика явления или процесса, сравнение, классификация, образное оценивание, связь с контекстом и фоновыми знаниями, имеющимися у учащихся.

При работе с художественными текстами в процессе обучения иностранных учащихся эстетике русского языка и речи следует помнить слова Б.В. Томашевского: «Эмоциональный момент вложен в произведение, а не привносится читателем, образы персонажей (облик, характер, история жизни), их отношения и действия, описание среды обитания, фабула и сюжет, авторские отступления, идея автора, явно не выраженная в произведении, стиль и ритмика, культурный контекст – вот далеко не полный перечень, порождающий эмоциональный и эстетический аспекты произведения, без восприятия которых не может быть адекватного понимания текста читателем» [Томашевский, 1996, с. 134].

Резюмируя все вышеизложенное, мы можем констатировать следующее: лингвокогнитивный аспект методики преподавания эстетических свойств и качеств русского языка и речи иностранным студентам направлен на решение конкретных задач, суть которых заключается в овладении студентами умением воспринимать и декодировать языковые знаки в художественных текстах, анализировать и трансформировать получаемую лингвистическую информацию по эстетике языка, а затем творчески применять полученные знания, оперируя различными концептуальными образами. Важно, когда в процессе чтения художественных текстов у иностранных учащихся возникает чувство эмоциональной вовлеченности, собственной сопричастности, удовольствия от прочитанного, то есть задействуются когнитивная, регулятивная и эмоционально-волевая сферы.

## Список литературы


1. *Бахтин М.М.* Работы 1940-х – начала 1960-х годов // Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 732 с.
2. *Бачерикова В.Н*. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами – иностранцами: (Чтение и принципы отбора): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1966. 16 с.
3. *Большова А.Ю.* Аналитические ресурсы рефлексии в художественном осмыслении действительности // Язык. Личность. Культура: Сб. науч. статей. Краснодар, 2010. С. 137–146.
4. *Галеева Н.Л.* Духовное пространство культуры и его перевыраженность в художественных текстах // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: Мат-лы Всеросс. науч. конф. Пенза, 2001. С. 156–157.
5. *Заика В.И*. Риторическая и эстетическая реализация языка // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 1 / Под ред. А.А. Ворожбитовой. Сочи: СГУТиКД, 2002. С. 59–67.
6. *Кузнецова А.В.* Концептосфера и миропоэтика в антропоцентрической парадигме художественного текста // Континуальность и дискретность в языке и речи: Материалы II Междунар. науч. конф. Краснодар: КУБГУ, 2009. С. 155–158.
7. *Пахнова Т.М*. Художественный текст на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1993. № 3. С. 2–11.
8. *Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1996. 334 с.
9. *Черепанов М.В.* О некоторых приоритетах когнитивной лингвистики // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: Материалы Всеросс. науч. конф. Пенза, 2001. С. 33–34.
10. Эстетика. Словарь / Под общей ред. А.А. Беляева и др. М.: Политиздат, 1989. 447 с.

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЗНАЧИМОСТИ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

***Михайлова Ирина Петровна,***
*кандидат филологических наук; научный сотрудник,*
*Курский областной литературный музей,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: mihailovairin@mail.ru,*
***Шевченко Дарья Денисовна,***
*студентка факультета иностранных языков,*
*Курский государственный университет,*
*г. Курск, Россия*
*E-mail: dashuta.shevchenko.01@list.ru*

***Аннотация***. В статье рассматриваются вопросы специфики художественного текста как многофункционального явления, отражающего социокультурные особенности восприятия мира. Сообщается о художественном тексте как уникальном образце для любого вида лингвистической работы, включая обучение русскому языку как иностранному. Акцентируется внимание на использование в этих целях регионального компонента.

***Ключевые слова:*** художественный текст, многофункциональность, социокультурный, иностранные обучающиеся, региональный компонент.

# ARTISTIC TEXT AS A PHENOMENON OF SOCIO-CULTURAL SIGNIFICANCE AND ITS USE IN THE CLASSROOM OF THE RCT

***Irina P. Mikhailova,***
*PhD in Philology; Researcher,*
*Kursk Regional Literary Museum,*
*Kursk, Russia*
*E-mail: mihailovairin@mail.ru,*
***Daria D. Shevchenko,***
*student of the Faculty of Foreign Languages,*
*Kursk State University*
*Kursk, Russia*
*E-mail: dashuta.shevchenko.01@list.ru*

***Abstract.*** The article deals with the issues of the specificity of a literary text as a multifunctional phenomenon reflecting the socio-cultural features of the perception of the world. It is reported about the literary text as a unique model for any kind of linguistic work, including teaching Russian as a foreign language. Attention is focused on the use of the regional component for these purposes.

***Keywords**:* artistic text, multifunctionality, socio-cultural, foreign students, regional component.

Текст, будучи логически завершенным, грамматически оформленным континуумом, служит средством, позволяющим целостно донести информацию до адресата. Последние исследования в области текста трактуют его как последовательность предложений, характеризуемую логической когерентностью (взаимосвязанностью частей), смысловой завершенностью, лексико-грамматической связностью и позволяют говорить о нем как об особой единице речевой коммуникации [Шехтман, 2005]. Предложения в составе текста неразрывно связаны тематически, семантически и стилистически [Толковый переводоведческий словарь], поэтому, по сути, именно текст является средством общения, ибо создается с целью передачи важной для автора или реципиента информации. По мнению И.Р. Гальперина, текст – это «письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящее из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определённый моральный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное» [Гальперин, 1974, с. 67]. Художественный текст, в отличие от любого другого текста, создается с целью воздействия на воображение, чувства читателя, поэтому, кроме информативности, он обладает образностью. Текст интересен тем, что представляет собой авторское в***и***дение человека, портрета, факта, события, явления и пр.

Проблема художественного текста в настоящее время входит в сферу интересов многих ученых-филологов, рассматривающих его с разных сторон: лингвистической, литературоведческой или филологической в широком плане. Лингвистов привлекают прежде всего специфические особенности художественного текста, его язык, художественные средства, способы трансформации действительности в авторском восприятии, лингвистическое исследование какого-либо аспекта восприятия действительности писателем [Бобунова, 2019, с. 39].

Художественный текст ценен своей полифункциональностью, в нем, усиливая друг друга, соединяются в неразрывное целое познавательная, коммуникативная, экспрессивная, эстетическая и другие функции. Художественный текст – «это своеобразный квант – разложимая порция объективного содержания, логической информации, эмоциональной выразительности, эстетического совершенства и многих других его составляющих» [Трофимова 2004]. Любое событие в художественном тексте может стать «фактом искусства», поскольку передается не непосредственно, а опосредовано авторским в***и***дением этого события, его восприятием, и, «оплодотворенное» этим, предстает перед читателем как результат восприятия, воображения, фантазии писателя.

Таким образом, художественный текст, отражая действительность, передает объективную картину мира через художественный образ, наполняя

ее авторскими приращениями, коннотациями. Вместе с тем художественный текст вызывает ответную реакцию в читателе, и к авторскому образу в сознании, восприятии читателя добавляются его собственные ассоциации, эмоциональные дополнения. В сознании читателя в его совместном сотворчестве с автором появляется уже новый образ, образованный соединением представлений автора и читателя (хотя, в отличие от авторского образа, доступного всем, читательский образ известен лишь ему, и у каждого нового читателя он может быть свой, основанный только на его собственных ассоциациях, представлениях).

Работа с художественным текстом очень важна для обучения русскому языку как иностранному (РКИ), поскольку художественный текст – это уникальный образец для любого вида лингвистической работы, он позволяет читающему понять, ощутить умение писателя точно, ярко, лаконично передать различные оттенки чувств, признаков, настроений. Художественный текст многофункционален, обладает мощным лингвокультурологическим потенциалом, является средством формирования и развития языковой и коммуникативной компетенций; воздействует на эмоции студентов-иностранцев, помогает им освоиться в новом языковом пространстве» [Шульгина, Беляева, 2018, с. 135]. Поэтому так важно при анализе художественного произведения найти в нем «отправные точки», общечеловеческие ценности, отталкиваясь от которых можно приобщать иностранных обучающихся к чужой, порой непонятной для них культуре. Понимание национально-специфического в явлении культуры будет стимулировать познавательную активность иностранных студентов, развивать их творческие навыки, а также будет «оптимизировать процесс обучения, разнообразить формы и виды деятельности» [Беляева, Михайлова, 2018, с. 106].

Для понимания новой, чужой культуры важную роль играет региональный компонент, который может служить адаптационным «мостиком» между привычным и новым, известным и незнакомым. Поэтому считаем необходимым и вполне обоснованным включение произведений курских писателей в поле зрения иностранных читателей, «предполагающее рассмотрение тематического диапазона, идейной специфики, жанрово-стилевой палитры и собственно поэтики произведений, чтобы создать представление о динамике развития литературы Курского края» [Михайлова, 2020, с. 3] как одной из составляющих русской литературы.

Литературные страницы Курщины второй половины XX века связаны с именами замечательных прозаиков и поэтов: В.С. Алёхин, Н.Н. Асеев, Е.А. Благинина, В.В. Овечкин, Л.А. Шелест, Н.Ю. Корнеев, В.П. Детков и многие другие. В их творчестве нашли «яркое отражение и красота неброской скромной природы соловьиного края, и культурные традиции, и высокие нравственные качества простых людей, живущих на родной земле, и особенности повседневности, что, несомненно, важно для обучающихся русскому языку, усваивающих «азы» именно в данной местности» [Беляева, Михайлова, Шульгина, 2019, с. 35].

Однако прежде всего литературная жизнь Курска ассоциируется с именами К.Д. Воробьёва и Е.И. Носова, создавших высокохудожественные произведения и отразивших в них непростое время, в которое им пришлось жить.

Преподаватель РКИ должен суметь так познакомить иностранных граждан с творчеством писателей Курского края, чтобы оно стало им близким и понятным, «помогло почувствовать силу <…> таланта», а также «вовлечь в оригинальной форме в мир искусства слова» [Михайлова, 2013, с. 280], чтобы образы, созданные русскими писателями, запомнились, «вошли» в душу иностранца, нашли в ней отзвук. Важно добиться, чтобы непростые в лингвистическом отношении тексты, содержащие незнакомую лексику, стали доступны и, что еще важнее, интересны иностранным студентам. Предлагаем апробированную модель работы с произведениями писателей К.Д. Воробьева и Е.И. Носова, при которой актуализируются три основных аспекта преподавания РКИ: коммуникативный, лингвокультурологический и лингводидактический.

Объектом изучения стали аутентичные рассказы «У кого поселяются аисты» К.Д. Воробьева и «Белый гусь» Е.И. Носова. Выбор произведений был не случайным: каждое из них поднимает общечеловеческие (точнее, свойственные всему живому) проблемы и чувства: любовь, верность, нежность, доброта, отзывчивость и злоба, недоброжелательность, мстительность и т. п. Несмотря на то что каждый из названных рассказов заканчивается смертью (аиста и белого гуся), эти произведения не содержат ощущения обреченности, поскольку есть добрый мальчик Костик в рассказе К.Д. Воробьева и есть спасенный отчаянный детеныш Белого гуся, а значит, есть те, кто пойдет вперед, кто будет нести другим добро и заботу, в ком есть любовь к миру природы и ко всему живому.

Работу по изучению творчества писателей, полагаем, надо начать со знакомства иностранных студентов с их биографиями, чтобы сделать авторов более близкими, связать их судьбы с эпохой, с тем временем, когда они жили, с событиями, которые происходили в это время в России и мире. Биографические сведения приводятся очень дозированно, в доступной для понимания иностранцев форме, с лексикой и грамматикой, которую на данном этапе своего знания русского языка они могут понять и постичь. Для лучшего усвоения материала, как показывает опыт, следует четко структурировать информацию, выделять опорные понятия, тезисы, моделировать взаимосвязи между ними. Приведем краткое изложение наших разработок занятий.

Занятие, посвященное К.Д. Воробьеву, предлагаем начать с теоретического материала – биографической справки, в которой говорится о его детстве, учебе в военном училище, Великой Отечественной войне, плене и концлагере, побеге и партизанском отряде, о творчестве – какие написаны произведения и чему они посвящены; об увековеченной памяти на курской земле – памятнике писателю (скульптор В. Бартенев) в сквере рядом

с филармонией г. Курска (предлагаются для просмотра фотографии писателя и памятника К.Д. Воробьеву).

Этот фрагмент занятия реализует лингвокультурологический аспект преподавания РКИ, поскольку предполагает знакомство с биографией писателя, временем, в которое он жил, и событиями в стране, которые с ним связаны. После биографической справки приводится словарь, содержащий трудные слова и словосочетания (голодная смерть, зарплата, техникум, военное училище, фронт, плен, партизанский отряд, бесчеловечность войны, автобиография, медаль, мемориальная доска, филармония), предполагается работа с толковым словарем. Полагаем, анализ словарной литературы под руководством преподавателя поможет развить у студентов интерес к работе с бумажными носителями.

Второе задание актуализирует коммуникативный аспект преподавания РКИ и представляет собой беседу, содержащую ответы на вопросы по прочитанному тексту: Где родился К.Д. Воробьёв? Сколько ему было лет, когда он начал работать? Почему он начал работать так рано? Когда он стал служить в Красной Армии? Когда К.Д. Воробьёв пошёл на фронт? Когда и почему он попал в плен? Сколько лет он был в плену? Смог убежать из плена? Где он воевал после плена? Как назывался первый сборник рассказов К.Д. Воробьёва? О чём рассказывается в повести «Это мы, Господи!»? Какие ещё повести написал К.Д. Воробьёв? О чём рассказывается в повести «Убиты под Москвой»? О чём говорится в повести «Крик»? Сколько всего произведений написал К.Д. Воробьёв? В каком году умер писатель и где похоронен? Где и когда в Курске установили памятник К.Д. Воробьёву? Вопросы несложные, требующие простых ответов, однако, чтобы ответить на них, надо не только прочитать текст биографической справки до конца, но и понять его содержание.

Третье задание представляет собой чтение отрывка из рассказа К.Д. Воробьёва «У кого поселяются аисты» (заметим, что рассказ дается в сокращении, чтобы иностранные студенты не утратили интереса к произведению). После текста дается словарь, содержащий толкование незнакомых слов, данных в алфавитном порядке. Например: «Аист – крупная белая птица с чёрными концами крыльев, длинной шеей, длинным, красным клювом и длинными красными ногами. Живёт на болоте»; «Боль – физическое или эмоциональное страдание, мучительное или неприятное ощущение»; «Болото – участок ландшафта с избыточным увлажнением и низкой плодородностью почвы»; «Вывестись – родиться, появиться на свет (про детенышей птиц и животных)»; «Горе – глубокое страдание, которое испытывают, когда теряют того, кого сильно любили, лишаются чего-либо очень дорогого, необходимого» и т. д. Работа с текстом рассказа позволяет реализовать лингводидактический аспект преподавания РКИ, поскольку соединяет в себе много разных заданий: чтение и осмысление художественного текста, фонетический тренинг, работа со словарем. Задание завершается беседой по тексту.

Четвертое задание предполагает работу с иллюстрациями к рассказу К.Д. Воробьёва «У кого поселяются аисты», подбор предложений из текста к эпизодам, изображенным на иллюстрациях. На завершающем этапе знакомства с творчеством К.Д. Воробьева можно пригласить обучающихся в Литературный музей г. Курска, где в зале № 6 представлена экспозиция, посвященная жизни и творчеству писателя, воссоздана обстановка его рабочего кабинета в г. Вильнюсе, находятся его любимые книги, фотографии, предметы быта, а также посмотреть и обсудить буктрейлер «Седой тополь», созданный сотрудниками музея.

Занятие, обращенное к творчеству Е.И. Носова, строится по аналогичной схеме. Первое задание представляет собой знакомство с теоретическим материалом – биографической справкой о жизни Е.И. Носова: где и когда родился, когда пошел на фронт, когда окончил школу, когда опубликовал первый рассказ и выпустил первый сборник произведений; как стал профессиональным писателем, о чем и о ком писал; где похоронен и как куряне чтят память о своем любимом земляке – о памятнике Е.И. Носову и герою его произведения – Белому гусю (предлагаются к просмотру фотографии писателя, документальный фильм «Письма из провинции»).

После биографической справки дается словарь трудных слов (деревенский, танкист, госпиталь, крестьяне, рыбалка, шлемоносцы, похоронить, почётный гражданин, памятник, брёвнышко, связь, хрупкий, любознательность, поступок, заставлять) и проводится работа с толковым словарем по определению семантики этих слов.

Второе задание предполагает ответы на вопросы по биографии писателя: Где родился Е.И. Носов? Сколько ему было лет, когда он ушёл воевать на фронт? Как он проявил себя на фронте? Сколько ему было лет, когда он закончил школу? Почему Носов окончил школу так поздно? В каком году он начал печатать свои первые произведения? Когда был опубликован первый рассказ? Как назывался первый рассказ Е.И. Носова? О ком и о чём писал Е.И. Носов? Как вы понимаете слова «почётный гражданин»? Почему Е.И. Носов – почётный гражданин города Курска? Где установлен памятник Е.И. Носову? Почему у памятника всегда лежат живые цветы? Как вы думаете, кто кладёт цветы к памятнику Е.И. Носову? Какому герою рассказа Носова установлен памятник в городе Курске? Где установлен памятник персонажу рассказа? Как вы думаете, почему выбрано это место?

Беседа по вопросам заставляет иностранных студентов еще раз обратиться к тексту биографии писателя, обратив внимание на поиск ответов; стимулирует познавательную деятельность, активизирует мыслительные процессы.

Третье задание – прочитать отрывок из рассказа Е.И. Носова «Белый гусь» (текст, по аналогии с предыдущим, даётся в сокращении). После текста следует анализ трудных слов с толкованием, данных в алфавитном порядке, например: «Адмирал – (Admiral) от арабского слова «эмир», что означает «повелитель, начальник». В современном значении это слово вошло

в употребление в Европе в XII в. как звание начальника флота»; «Взъерошенный – от «взъерошить» – растрепанный, взлохмаченный (о волосах)»; «Вихрь – порывистое круговое движение ветра»; «Вольготно – легко и свободно, без каких-либо ограничений»; «Вскарабкаться – лезть вверх, цепляясь ногами и руками, хватаясь за что-либо»; «Высыпать – (перен., разг., неперех.) выходить, выбегать в большом количестве, ср.: Дети высыпали на улицу»; «Глыба – большой обломок твёрдого вещества»; «Гогот – крик гусей»; «Залюбоваться – любуясь, засмотреться» и т. д.

При толковании слов в случае необходимости дается стилистическая или грамматическая помета, например: «Крыло (крылья – мн.ч.) – орган летания у птиц, насекомых»; «Лютовать – несов. (прост.) – зверствовать, проявлять лютость». В словарной статье может приводиться две формы вида – совершенный и несовершенный, например: «Признавать / признать – относиться к кому-нибудь с уважением, подчиняться кому-нибудь, считая его авторитетным». Лексема может толковаться через значение однокоренного, производящего слова, например: «Угрожающий – связано по значению с сущ. «угроза»; «Хлопанье – 1. Действие по глаголу «хлопать» в 1, 2, знач. (см. ниже)»; «Хлопать, несов. 1. кого (что). Ударять, бить (обычно чем-нибудь плоским), либо по плечу кого-нибудь. Хлопать крыльями. 2. кому. Рукоплескать, аплодировать (разг.) Хлопать в ладоши». В некоторых случаях, как видим, для облегчения понимания значения слова приводится пример, как в следующих словах: «Иссечённый – от глагола «иссечь» – изрубить, рассечь чем-нибудь острым во многих местах (*книж.*). Шлем его иссекли мечами»; «Сирота – ребёнок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. Круглый сирота (без отца и матери)». Полагаем, обсуждение словарных статей непосредственно после прочтения рассказа, их анализ с точки зрения лексикографических помет, семантических связей и пр. может способствовать привлечению внимания обучающихся к словарной литературе и выработке умения пользоваться словарем.

Следующее задание (№ 4) предлагает ответить на вопросы по тексту. Безусловно, чтобы найти ответы на вопросы, надо сознавать, о чем этот текст, какие проблемы поднимает, т.е. хорошо понимать социокультурный фон рассказа. Приведем примеры вопросов: Как выглядит Белый гусь в начале рассказа? Как он вёл себя в начале рассказа? Почему Е.И. Носов говорит, что Белому гусю надо было бы дать чин адмирала? Что рассказал мальчик Степка автору о «семье» Белого гуся? В какое время года происходят события, описанные в рассказе? Какая была погода в начале рассказа? Как изменилась погода в рассказе? Как автор описывает тучу? Как вёл себя Белый гусь во время града? Как он спасал своих детей-гусят? Как вели себя другие гуси во время града? Какую картину увидел автор, когда закончился град и выглянуло солнце? О чем хотел нам сообщить автор, рассказывая о поступке Белого гуся? Как заканчивается рассказ? Почему последние строки рассказа посвящены спасённому гусёнку? Какая основная мысль рассказа? Как вы думаете, почему в Курске был поставлен памятник «Белому гусю»?

Последнее задание (№ 5) предполагает анализ иллюстраций к прочитанному произведению и поиск соответствующих им строк в тексте рассказа, можно предложить подготовить свои иллюстрации к тексту. В свободное от занятий время приглашаем обучающихся на экскурсию в Литературный музей, где зал № 7 посвящен Е.И. Носову. В экспозиции демонстрируются не только книги, рукописи, фотографии и личные вещи писателя, но и его живописные работы – ведь он был прекрасным художником. Несомненный интерес вызовут чудесные игрушки и поделки, изображающие животных, сделанные руками Е.И. Носова.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что анализ художественного текста на занятиях по РКИ позволяет иностранным студентам узнавать духовную жизнь чужой страны в неразрывной связи языка с литературой, культурой нации, дает им те фоновые знания, без которых невозможно осмыслить действительность в ее целостности, синкретичности, многообразии. Значит, художественный текст, отражая национальные традиции, преломленные через авторское в**и**дение, представляет собой явление социокультурной значимости, а текст, имеющий региональную культурную ценность, позволяет установить более тесную связь между иностранными обучающимися и тем регионом, в котором им предстоит жить и учиться. Художественный текст, таким образом, средствами языка дает возможность запечатлеть, изобразить безграничный мир социокультурных смыслов и является бесценным культурологическим источником.

## Список литературы


1. *Беляева Н.В. Михайлова И.П.* Информационные технологии как одно из средств в обучении русскому языку как иностранному // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Котлакова. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. С. 106–109.
2. *Беляева Н.В., Михайлова И.П., Шульгина Н.П.* Региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному (на материале произведений писателей курского края) // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 34–41.
3. *Бобунова М.А.* «Белая, ладная и вечная» (печь в художественной прозе К.Д. Воробьева) // Курское слово. Курск, 2019. № 19. С. 38–44.
4. *Гальперин И.Р.* О понятии «текст» // Лингвистика текста: Материалы науч. конф. М.: Изд-во МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1974. Ч. 1. С. 67–72.
5. *Михайлова И.П.* Литературно-краеведческий вечер как одна из форм внеаудиторной работы // Воспитательный компонент федеральных

государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования: Материалы IX Всероссийских научно-образовательных Знаменских чтений по проблемам духовно-нравственного воспитания молодёжи / Под ред. Н.Н. Травкиной, И.П. Михайловой, П.С. Гридина. Курск: Изд-во КИНПО (ПК и ПП) СОО, 2013. С. 279–285.

6. *Михайлова И.П.* Литературные силуэты на фоне переломной эпохи (Курск, 1990–1920 гг.). М.: Книгодел, 2020. 160 с.
7. Толковый переводоведческий словарь. URL: https://perevodovedcheskiy.academic.ru/1890 (дата обращения: 30. 06. 2019).
8. *Трофимова И.А.* Средства выражения субъективной модальности в художественном тексте: Автореф. дис. … канд. филол. наук. Калининград, 2004. 191 с.
9. *Шехтман Н.А.* Роль лингвистических и энциклопедических знаний в понимании текста. Виды знания // Понимание речевого произведения и гипертекст. Оренбург, 2005. С. 74–85.
10. *Шульгина Н.П., Беляева Н.В.* Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере рассказа М. Горького «Челкаш») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2018. № 2 (27). С. 135–144.

# АККУЛЬТУРАЦИЯ БАКАЛАВРОВ-БИЛИНГВОВ КОМИ-ПЕРМЯКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Медведева Наталья Владимировна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,*
*г. Пермь, Россия*
*E-mail: basha_n@mail.ru*

***Аннотация.*** Статья посвящена выявлению процессов и результатов аккультурации в процессе подготовки студента – билингва коми-пермяка к профессии учителя русского языка в вузе. В ней акцентируются положение о том, что аккультурация является частью процесса вторичной социализации и адаптации студента в двуязычной и бикультурной образовательной среде. Эффективная аккультурация возможна на основе обучения в русле аксиологической методики преподавания русского языка.

***Ключевые слова:*** бакалавр-билингв коми-пермяк, социализация, аккультурация, стратегии, система подходов к обучению, аксиологический подход

# ACCULTURATION OF KOMI-PERMIAK BILINGUAL BACHELORS IN THE PROCESS OF LINGUISTIC AND METHODICAL PREPARATION FOR THE PROFESSION OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER

***Natalia V. Medvedeva,***
*PhD ib Philology, Associate Professor,*
*Perm State Humanitarian Pedagogical University,*
*Perm, Russia*
*E-mail: basha_n@mail.ru*

***Abstract.*** The article is devoted to the identification of the processes and results of acculturation in the process of preparing a bilingual Komi-Permian student for the profession of a Russian language teacher at a university. It emphasizes the position that acculturation is part of the process of secondary socialization and adaptation of the student in the bilingual and bicultural educational environment of the university. Effective acculturation is possible on the basis of teaching in line with the axiological methodology of teaching the Russian language.

***Keywords*:** bachelor-bilingual Komi-Permiak, socialization, acculturation, strategies, system of approaches to learning, axiological approach

Проблемы аккультурации лежат в плоскости междисциплинарных исследований: этнологических, социологических, антропологических, культурологических, психологических, лингвистических.

Говоря об аккультурации (вторичной адаптации) человека к чужой для него социокультурной среде, необходимо отметить, что она репрезентирует сочетание ***приспособления*** и ***обособления*** человека в условиях конкретного общества. ***Приспособление,*** то есть социальная адаптация – процесс и результат «встречной активности субъекта и социальной среды предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний … с его возможностями и с реалиями социальной среды. ***Обособление*** – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды, …привязанности , …самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия), другими словами, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности» [Мудрик, 2000, с. 6.]. Таким образом, процесс социализации содержит внутренний конфликт, с которым сталкивается личность: «между мерой адаптации человека … и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления» [Мудрик, 2000, с. 6.].

Термин «аккультурация» был введен в научный оборот в 1910 году немецким этнологом В. Крикенбергом и понимался как отождествление с одновременным выравниванием культурных различий. Первоначально аккультурацию связывали с миграционными процессами в обществе и влиянием доминирующей культуры на другие, контактирующие с ней, определили типы и процессы аккультурации в отношении взаимодействия представителей культур-доноров и культур-реципиентов. (Р. Рэдфилд, Р. Линтон, М. Херсковиц, Арутюнов С.А., Т.А. Рябиченко, Н.М. Лебедева, И.Д. Плотка и др.).

Обратимся к понятию «аккультурация», сформулированному культурологом А.И. Кравченко, которое раскрывается с позиций социализации личности: «Аккультурация представляет собой процесс повторной социализации взрослого человека (ресоциализацию) или усвоения необходимых для жизни и позитивно воспринятых норм и ценностей чужой культуры, которые наслаиваются на традиции и обычаи родной культуры. Аккультурация – необходимый элемент межкультурного взаимодействия. Когда встречаются представители двух разных культур, то они, намереваясь найти общий язык, пытаются понять друг друга [Кравченко, 2003, с. 71].

Исследователи аккультурации в современном глобализирующемся обществе определяют ее как многоаспектный феномен (обобщение приводится по работе З.А. Будаевой «Аккультурация как доминирующий теоретический маркер проявления процессов глобализации»):

а) сущность аккультурации заключается в процессе и результате взаимодействия разных культур (в приобщении, окультуривании, культивировании, культивизации реципиентной культуры донорской, или доминантной культурой);

б) аккультурация может приобретать односторонний (насильственный) и двухсторонний (добровольный) характер;

в) можно также говорить об односторонней (унилатеральной), двусторонней (билатеральной), многосторонней (полилатеральной) моделях аккультурации;

г) типы аккультурации: прошлые и современные; групповые и индивидуальные; непрерывные и эпизодические; «индуцированные» (вынужденные) и стихийные;

д) виды аккультурации: политическая, экономическая, правовая, религиозная, психологическая, образовательная и др.;

е) стратегии аккультурации: интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация;

ж) модусы аккультурации: бикультурализм, поликультурализм, мультикультурализм, транскультурализм, суперкультура и др. [Будаева, 2014, с. 93].

Согласно J.W. Berry, стратегии аккультурации классифицированы по двум основаниям: 1) степени, в которой человек стремится сохранить – *интеграция* или отринуть свою родную культуру и идентичность – *ассимиляция*; 2) степени, в которой человек старается не устанавливать или полностью отрицать контакты с представителями новой для себя культуры, культуры большинства – *маргинализация (отказ от обеих культур)*, *сепарация (сохранение своих норм и ценностей в противовес другой культуре)* [Berry J.W., Sam D.L., 1997, P. 291–326].

Рассмотрение аккультурации в лингводидактической плоскости свойственно, прежде всего, для обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному. Аккультурация обозначает не только процесс и результат взаимодействия разных культур и языков при формировании вторичной языковой личности в обучающей среде преподаваемого языка, но и непосредственно касается специфики обучения иностранному языку через культуру, поэтому лингводидактическое воздействие на обучаемого инокультурного/иноязыкового субъекта должно быть ориентировано на его этнокультурные/этноязыковые особенности.

Гораздо меньше разработаны вопросы аккультурации в обучении русскому языку национально-русских билингвов, например коми-пермяков. Процессы аккультурации инокультурного/иноязыкового естественного билингва, являющегося представителем коренного этноса Российской Федерации, характеризуется более сглаженными, а потому сложно выявляемыми процессами и результатами в обучении русскому языку как неродному в вузе. Аккультурация в этом случае идет за первичной социализацией ребенка в бикультурном/билингвальном коми-пермяцко-русском социуме Коми-Пермяцкого округа Пермского края (культурных контактов в семье, школе и т.д.), она предопределена исторически контактами двух культур и языков в условиях совместного и толерантного взаимодействия этносов в одном социокультурном и географическом пространстве, она представлена многовариантными гибридными

сообществами с разной степенью доминирования этнокультурных и этноязыковых характеристик в коллективе и у отдельно взятой личности.

Имея в виду, что стратегии аккультурации выбираются обучающей и обучаемой сторонами в образовательном процессе, с обучающей стороны применяются стратегии *интеграции* двуязычных бикультурных студентов коми-пермяков в образовательную бикультурную и билингвальную среду национального отделения педагогического вуза. Ввод студентов коми-пермяков в учебный процесс обеспечен учебными планами, в которых модули родного и русского определены профильными учебными дисциплинами (языкознанием, современным коми-пермяцким и русским языками, методиками их преподавания) и читаются они на родном (коми-пермяцком) и русском языках. Две параллели в обучении комиведческим лингвистическим и методическим дисциплинам и русской филологии и методике преподавания русского языка имеют преимущество в обучении «родному» , что, безусловно, обосновано стремлением сохранить и развить у студентов функционирование родного коми-пермяцкого языка в условиях учебного и научного общения, поскольку русский язык в обучении является доминирующим, то есть языком обучения всех других модулей, языком, на котором пишутся и защищаются курсовые работы и ВКР. Выдержки из учебного плана представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Учебные дисциплины предметных модулей «Родной язык и литература» и «Русский язык» в рабочем учебном плане по программе бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Родной язык и литература и Русский язык»**

| **Предметный модуль «Родной язык и литература»** | | **Предметный модуль «Русский язык»** | |
|---|---|---|---|
| Первый год обучения (1 курс) | | | |
| Название дисциплины | Количество часов | Название дисциплины | Количество часов |
| Практикум по родному языку | 108 | Введение в языкознание | 72 |
| Выразительное чтение коми-пермяцкого текста | 72 | | |
| Основы коми-пермяцкого ораторского искусства | 72 | | |
| Второй год обучения (2 курс) | | | |
| Трудные случаи орфографии родного языка | 108 | Практикум по русской орфографии и пунктуации | 108 |
| Трудные случаи пунктуации родного языка | 72 | Трудные случаи современной русской орфографии | 72 |
| Родной язык | 108 | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Третий год обучения (3 курс) | | | |
| Родной язык | 108 | Древние славянские языки | 72 |
| Родная диалектология | 144 | Основы обучения родному языку и литературе в школе | 72 |
| Методика обучения родному языку | 108 | Современный русский язык | 108 |
| Коми-пермяцкая лексикография | 108 | История русской литературы | 72 |
| Коми-пермяцкая пассивная лексика | 108 | Методика обучения русскому языку | 108 |
| История пермского языкознания | 72 | Русская диалектология | 72 |
| История изучения родного языка | 72 | | |
| Язык и народная культура | 72 | | |
| Основы коми-пермяцкой этнолингвистики | 72 | | |
| Четвертый год обучения (4 курс) | | | |
| Родной язык | 72 | Современный русский язык | 72 |
| История родного языка | 72 | Развитие русской устной и письменной речи | 72 |
| Сравнительная морфология финно-угорских языков | 72 | Современные средства оценивания результатов обучения | 72 |
| Введение в финноугроведение | 72 | Методы и приемы контроля результатов обучения русскому языку | 72 |
| Пятый год обучения (5 курс) | | | |
| Родной язык | 108 | Современный русский язык | 108 |
| Функциональная стилистика коми-пермяцкого языка | 72 | Сопоставительное языкознание | 108 |
| Языковые средства родного языка | 72 | Филологический анализ текста | 72 |
| | 72 | История русского литературного языка | 72 |
| | | Общее языкознание | 72 |

Исследователи выделяют этапы в процессе вторичной социализации личности в вузе (по классификации Л.Г. Пак). На первых этапах происходит ***педагогически-сопровождаемая*** социализация. На основе анализа табл. 1. можно говорить о том, что аккультурация студента-билингва коми-пермяка на первом и втором курсах обучения в вузе проявляется активным

взаимодействием в процессе бикультурного и билингвального обмена – освоением «своих» и интериоризацией «иных» культурных и языковых реалий и взаимным обогащением «своей» культурной и языковой картины мира. На этом этапе в большей степени проявляется ***приспособленческая функция*** аккультурации личности и определяется тенденция к личностной включенности студента в систему социальных, учебных отношений, к выполнению соответствующих учебных задач, готовности и стремлении будущего специалиста принимать и выполнять требования образовательной среды [Евенко, 2015, с. 323–324]. Этот этап характеризуется формированием уровня активной аккультурации, значимым условием педагогического обеспечения в этот период является активизация межличностных отношений, развитие когнитивной деятельности студента, его познавательной активности в условиях параллельного комиязычного и русскоязычного научного и учебного общения. Происходит укрепление теоретической базы в области коми-пермяцкого и русского языкознания, развитие профессиональных (педагогической, лингвометодической) компетенций, совершенствование языковых и речевых умений родной и русской речи, рефлексивных способностей и т.д. Данный этап определяется освоением дисциплин ***«Общекультурного модуля»,*** преподаваемых на русском языке: «Русский язык и культура речи», «Лингвистические основы педагогической деятельности», «Педагогическая риторика»; освоением дисциплин двух профессиональных модулей: ***предметного модуля «Родной язык и литература***, преподаваемых на родном языке: «Практикум по родному языку», «Выразительное чтение коми-пермяцкого текста», «Основы коми-пермяцкого ораторского искусства», «Фольклор родного народа», «Фольклорные традиции пермских народов», «Трудные случаи орфографии родного языка», «Трудные случаи пунктуации родного языка», «Родной язык»*;* ***и предметного модуля «Русский язык»:*** «Введение в языкознание», «Фольклор», «Мифология», «Практикум по русской орфографии и пунктуации», «Трудные случаи современной русской орфографии».

На 3–5 курсах наряду с ***педагогически-сопровождаемой*** социализацией обозначается переход к ***индивидно-обусловленной*** (по терминологии Л.Г. Пак), когда студент-билингв приступает к обучению лингвометодическим дисциплинам, непосредственно готовящим к обучению языкам в школе: «Методика обучения родному языку», «Методика обучения русскому языку», «Компьютерные технологии преподавания языка в школе», «Методика развития русской устной и письменной речи», «Методика преподавания русского языка в коррекционных и профильных классах», «Современные средства оценивания результатов обучения»*;* и участвует в производственных (педагогических) практиках в школах Коми-Пермяцкого округа и города Перми.

Он самоопределяется в научной деятельности, формирует собственную образовательную траекторию, в процессе аккультурации реализуя функцию ***обособления*** на основе индивидуальных предпочтений в направлениях

научных исследований: выборе темы курсовой работы и исследования ВКР в русле коми-пермяцкой или русской филологии; методики преподавания русского или родного языка.

Главными составляющими процесса аккультурации со стороны русского языка являются стремление студента-билингва к самостоятельной творческой и исследовательской деятельности, к постановке и решению новых задач, направленных не только на его изучение как учебного предмета в вузе, средства коммуникации в образовательной среде, предмета преподавания в школе, но и на формирование и развитие собственного методического опыта. Этому способствует освоение учебных дисциплин: «Проектирование дополнительных программ по лингвистическим дисциплинам», «Развитие русской устной и письменной речи», прохождение практик: «Производственной (педагогической) практики» (по русскому языку и литературе в старшей школе), «Производственной практики научно-исследовательской (преддипломной)».

Подготовка студентов-билингвов к профессии учителя русского языка предопределяется тем, что базируется на методологии, цементирующей эффективное обучение. Методологическая концепция подготовки учителя русского языка – билингва представлена на основе базисных категорий: полифонии методических подходов, гармонично сочетающихся и взаимопроникающих, принципов обучения, определяющих использование оптимального методического инструментария: методов, приемов, дидактического материала, то есть «палитру средств» обучения [Дейкина, 2012, с. 15].

Основа методических концепций для национальной школы заложена Г.Г. Городиловой, которая в 1970–90 гг. заведовала лабораторией НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ). Приоритетным направлением в научно-исследовательской деятельности Г.Г. Городиловой был коммуникативный подход: вопросы речевой деятельности, видов речевой деятельности, речевого общения. Эта проблематика чрезвычайно важна в современных условиях для подготовки будущего учителя русского языка – билингва. Ей посвящены основные научные труды Галины Георгиевны: «Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы» (Ташкент, 1992), «Русский язык. Основной курс. Учебник для учащихся педучилищ и студентов национальных групп педвузов» (М., 1999)» [Дейкина, Романова, Янченко, 2017, с. 284–287].

Плодотворной для развития методики обучения билингвов русскому языку в национальных регионах России является идея Г.Г. Городиловой «о перспективности анализа смежных методик преподавания русского языка студентам-иностранцам и студентам национальных трупп» [Янченко, 2017, с. 364–366], что позволяет утверждать, что они не тождественны и требуют выверенных и нацеленных на разную специфику обучающихся специальных методических концепций. Методические труды ученого и в настоящее время

являются востребованными, концептуальные идеи, как например введение дифференцированного подхода (обеспечение каждой темы тремя вариантами программ изучения данного материала (проблемной, усредненной, алгоритмизированной), в методике преподавания русского языка как неродного перспективны для осмысления и дальнейшего развития.

Для разработки системы подходов обучения необходимо учесть их гармоничную сочетаемость друг с другом с одной стороны, их самостоятельность и автономность, с другой. Их взаимодействие должно быть «существенным соприкосновением и взаимным проникновением» [Дейкина, 2012, с. 17], для этого нужны «мосты» – узлы связи, за счет которых система будет гармоничной, гибкой, сможет обеспечить вариативность взаимодействий и сопряжений разных подходов и ориентироваться на этнокультурные/этноязыковые особенности будущего учителя – национально-русского билингва.

По справедливому утверждению А.Д. Дейкиной, «гармоничное преподавание отличается тем, что целям в полной мере соответствует инструментарий, а средства обучения используются не отдельно, а в совокупности. При условии совокупности средств, основанной на согласованности и взаимообусловленности, возникает устойчивость системы познавательных действий и повышается их продуктивность для участников – субъектов учебного процесса (и преподавателей, и учащихся)» [Дейкина, 2012, с. 18].

Эффективность аккультурации студента-билингва в процессе обучения в вузе зависит от того, как будет обеспечена соразмерность и сообразность программных документов, особенно в части модуля «Русский язык», как будут реализованы программы и учебные планы. Прежде всего, результатами социализации и аккультурации студента – билингва в вузе является осознание профессии учителя русского языка в ценностной парадигме образования, поэтому стержневым подходом, объединяющим другие подходы в систему (системно-деятельностный, контрастивный, когнитивно-коммуникативный, культуроведческий и др.), будет аксиологический подход, который позволит формировать ценностное отношение к русскому языку как феномену культуры, как средству общения, как языку науки и культуры, как языку обучения и воспитания, как языку формирования мировоззрения личности школьников.

## Список литературы


1. *Арутюнов С.А.* Билингвизм и бикультурализм // Советская этнография. 1978. № 2. С. 3–14.
2. *Будаева З.А.* Аккультурация как доминирующий теоретический маркер проявления процессов глобализации // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 6–2. С. 91–95.
3. *Дейкина А.Д.* Гармония как качество учебного процесса: методология синтеза методических подходов к преподаванию русского языка // Полифония методических подходов в обучении русскому языку: Материалы Международной научно-практической конференции (15–16 марта 2012 г.). М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 15–19.
4. *Дейкина А.Д., Романова Н.Н., Янченко В.Д.* Слово об учителе и ученом – профессоре Г.Г. Городиловой // История методики преподавания русского языка в биографических очерках: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. С. 284–287.
5. *Евенко С.Л.* Факторы социализации студентов российских вузов // Вестник ГУУ. 2015. № 12. С. 322–325.
6. *Кравченко А.И.* Культурология: Учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический Проект, Трикста, 2003. 496 с.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
8. *Пак Л.Г.* Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: Дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2011. 434 с.
9. *Рябиченко Т.А.* Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 68–79.
10. *Янченко В.Д.* Научно-методический потенциал трудов Галины Георгиевны Городиловой // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013). Ливны, 2017. С. 360–366.
11. *Berry J.W., Sam D.L.* Acculturation and adaptation // Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications / In J.W. Berry, M.H. Segall, C. Kagitcibasi (Eds.). Boston: Allyn and Bacon, 1997. Pp. 291–326.
12. *Redfield R., Linton R., Herskovits M.J.* Memorandum for the Study of Acculturation. // Beyond the Frontier: Social Process and cultural Change / Bohannan P., Plog F. (Eds.) N.Y., 1967. Pp. 181–186.

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

***Макарова Виктория Юрьевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*Москва, Россия*
*E-mail: vikmak1976@yandex.ru*

***Аннотация.*** Статья посвящена обучению студентов-филологов основам лексико-семантического анализа художественного текста, раскрытию роли языка (на примере лексики из балкарской сказки) в понимании национальной культуры.

***Ключевые слова:*** лексический анализ, лексико-семантический анализ, художественный текст.

# LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF WORDS FROM A LITERARY TEXT AS A BASIS FOR UNDERSTANDING NATIONAL CULTURE

***Victoria Yu. Makarova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: vikmak1976@yandex.ru*

***Abstract.*** The article is devoted to teaching students-philologists the basics of lexical-semantic of a literary text, revealing the role of language (using the example of vocabulary from a Balkar fairy tale) in the understanding of national culture.

***Keywords:*** lexical analysis, lexical-semantic analysis, literary text.

Лексика является одним из важных разделов любого языка. Слово является основной лексической единицей и имеет свои характеристики. Помимо смыслового значения (прямого и переносного), каждое слово обозначает определенный предмет действительности, имеет связи с другими словами (группами слов). Лексический анализ слова предполагает определение смыслового значения, выяснение происхождения слова, нахождение синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов и возможной сферы употребления данного слова. Семантический анализ предполагает выявление план содержания слова, всех его семем. При выполнении лексико-семантического анализа слова, взятого из художественного текста, студенты-филологи развивают следующие умения:

1) делать компонентный анализ слова (обнаруживать компоненты смыслового значения);

2) выполнять разбор семантических связей лексико-семантических вариантов многозначного слова;

3) устанавливать тип лексического значения слова;

4) находить лексико-семантическую парадигму ЛСГ (лексико-семантической группы);

5) производить анализ лексических связей слова, т.е. умение давать социолингвистическую характеристику слова;

6) определять стилистическую функцию слова в художественном тексте.

Именно проблеме лексико-семантического анализа на практических занятиях по дисциплине «Обучение русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся» и будет посвящена данная статья. Лексико-семантический анализ применяется как частично, так и полностью на занятиях в вузе в том случае, если используемый художественный текст наполнен национальной, специальной или устаревшей лексикой. Лексико-семантический анализ позволяет углубить знание языка, познакомиться со множеством слов и их значений, увидеть сходство / различие в понятийном, предметном или функциональном проявлении слова в тексте. Особенно продуктивно рассматривать национальную лексику из художественного текста другого народа, так как «концептуальное и языковое содержание лингвокультур различных языков различается, поэтому семантические поля как способ репрезентации языковых картин мира зависят от национального восприятия мира» [Как умный мальчик оказался умнее великанов].

Приведем пример лексико-семантического анализа слов из национальной лексики, взятых из художественного текста (сказки). На занятии по дисциплине «Преподавание русского языка в поликультурной среде» студенты-филологи познакомились с национальной культурой одного из народов Северного Кавказа – балкарцев. В частности, с обычаями, укладом жизни и языком. Примером знакомства с балкарской литературой послужила сказка «Как умный мальчик оказался умнее великанов» [Шанский, Боброва, 2004].

Сказка была дана в переводе, но некоторые слова все равно сохранили свою самобытную культурную составляющую. Студенты отметили следующие национальные слова: «эмеген», «аул», «сакля», «бурдюк», «айран». Эта сказка имеет ярко выраженную национальную окраску, и язык отражает социальные условия жизни балкарцев «аул» (селение в горах), «сакля» (небольшой дом), бытовые предметы: «бурдюк» (мешок из шкуры овцы или козы для хранения жидкости), блюдо местной кухни – «айран» (кисломолочный продукт, аналог кефира), «тулук» («кожаный мешок», бурдюк) и сказочного героя балкарского эпоса – «эмегена» (великана).

Слово «эмеген» («эмиген» – вариант написания в других текстах) в данном тексте употреблено как обозначение мифического персонажа из балкарского и карачаевского фольклора. Эмегены, или одноглазые великаны, жили в пещерах, пасли коз и были людоедами. В тексте слово «эмеген» выполняет номинативную функцию (выступает в качестве подлежащего).

В тексте имеет синоним – великан, можно подобрать еще другие: гигант, исполин. Точных антонимов не имеет, но слово «великан» может иметь антоним карлик, омонимов не нет. Слово «эмеген» входит в ЛСГ «названия героев национального фольклора», СП «мифическое существо». Не общеупотребительное, входит в пассивный словарный запас балкарцев. Стилистически маркированное, в переводе обозначает «многосущий», т.к. часто у него много голов (от одной до тысячи), выражает негативную оценку: эмегены глупы, жадны и кровожадны.

В сказке простой сюжет: обычный мальчик-балкарец побеждает хитрых, но глупых эмегенов. Центральными концептами сказки являются горы, эмегены и мальчик-балкарец. В балкарском фольклоре существует сказание о враждующих между собой нартах, которые были наказаны за это Всевышним. За братоубийство он обратил их в «те горы, что теперь зовутся Кавказом» [Гатцук, 1904, с. 17]. Балкарцы-горцы, они живут на склонах гор, строят свои аулы иногда рядом с ущельями. Получается, что роднее гор для балкарца нет ничего. Такое отношение к горам отражается и в сказке.

Эмегены противопоставляются простым людям, защитником которых выступает мальчик. Великаны олицетворяют врагов балкарцев, с которыми легко может справиться даже ребенок. В этом концепте отражается вера в разум, собственные силы и добро.

«Аул» – тюркское слово, в переводе означает «поселение, стойбище, община»; балкарский язык входит в тюркскую языковую семью, половецко-кыпчакскую языковую группу. Имеет значение «горное селение», в тексте играет номинативную роль, а также выполняет функцию прямого дополнения. Синонимы: селение, село, антонимов и омонимов нет. Слово «аул» входит в ЛСГ «Национальное село» и СП «Поселение людей». Общеупотребительное, входит в активный словарный запас балкарцев, в русском языке – заимствованное, входит в пассивный словарный запас. Стилистически нейтральное, но в данном для героя представляет место, где он живет, где стоит его дом.

Слово «сакля» заимствовано из грузинского языка, в переводе означает «помещение, расположенное рядом», «дом у горских народностей Кавказа» [Гатцук, 1904]. Функционирует как слово со свободной сочетаемостью, в тексте является обстоятельством места. Синонимы: жилище, хижина; антонимов и омонимов нет. Слово «сакля» входит в ЛСГ «Название национального жилища» и СП «Дом». Общеупотребительное, входит в активный словарный запас балкарцев, в русском языке – заимствованное, входит в пассивный словарный запас. Стилистически нейтральное.

Бурдюк – тюркское слово, лексическое значение «мешок из цельной шкуры животного». В тексте является прямым и косвенным дополнением. Синонимы: тулук, сабА, мех, мешок; антонимов и омонимов нет. Слово «бурдюк» входит в ЛСГ «Мешок из кожи животного» и СП «Название сосуда для жидкостей». Общеупотребительное, входит в активный словарный запас

балкарцев, в русском языке – заимствованное, не общеупотребительное, входит в пассивный словарный запас. Стилистически нейтральное.

Кунак – тюркское, лексическое значение «гость», «кунацкая» – комната для гостей. Функционирует как слово со свободной сочетаемостью. Синоним: гость, друг; антоним – враг, омонимов нет. Слово «кунацкая» входит в ЛСГ «Название национальной комнаты» и СП «Дом». Общеупотребительное, входит в активный словарный запас балкарцев, в русском языке – заимствованное, входит в пассивный словарный запас. Стилистически нейтральное.

Студенты также предложили использовать отрывок из данной сказки во время урока русского языка по теме «Заимствованные слова в русском языке» или «Лексика. Культура речи. Повторение» в 5-м классе. Одним из вариантов проведения занятия может быть применение метода диалога культур. Несколько студентов (или школьников) рассказывают о своей культуре (обычаях, национальных блюдах, праздниках и др.), читают или пересказывают понравившееся литературное произведение (лучше из национального фольклора). В школьном обучении проведение лексико-семантического анализа слов необязательно, можно остановится на происхождении и лексическом значении незнакомого (национального) слова, а также поиске его русских аналогов (синонимов).

Таким образом, подобная работа помогает приобщиться к национальной культуре через язык, понять ключевую роль лексики в понимании текста, выявить ключевые концепты текста, отметить их важное значение для межкультурной коммуникации. Лексико-семантический анализ текста влияет на восприятие, понимание, интерпретацию смысла произведения, рождая уникальный отклик и воздействуя на индивидуальную картину мира воспринимающего художественный текст.

## Список литературы


1. *Гатцук В.А*. Кавказские сказки. Вып. 4. М.: изд. А.С. Панафидиной, 1904. 42 с.
2. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1: А-О. 1213 с.;Т. 2: П-Я. 1084 с.
3. Как умный мальчик оказался умнее великанов. URL: https://teremok.in/narodn_skazki/Sbornik/balkarskie/malchik_velikan.htm (дата обращения: 10.02.2022).
4. *Херина А.А.* Проблема определения семантического поля // Вестник науки и образования. 2015. № 5 (7). С. 91–93.
5. Школьный этимологический словарь русского языка / Сост.: Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. 7 изд., стер. М.: Дрофа, 2004. 398 с.

# КОММЕНТАРИИ К СЛОВУ *ИЛЛЮЗИЯ* В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ ПОЭТЕССЫ МАРИИ НИКИТИНОЙ КАК МАТЕРИАЛ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Шетэля Виктор Мечиславович,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: szetela@mail.ru*

***Аннотация.*** Данная статья посвящена историко-этимологическому анализу интернациональному по своему характеру слову иллюзия, употреблённому в русской стихотворной строке современной поэзии. Отмечается этимология этого слова и распространение его в разных европейских языках, а также значения и оттенки значении у М. Никитиной и в прошлом у других авторов. Данная статья дает возможность познакомить студентов на занятиях РКИ с членом Союза писателей России М. Никитиной и целым рядом других российских авторов настоящего и прошлого времени.

***Ключевые слова:*** интернациональный, историко-этимологический анализ, лексикология, семантика, составное наименование, слово.

# COMMENTS ON THE WORD ILLUSION IN THE POETIC LINE OF THE POETESS MARIA NIKITINA AS A TEACHING MATERIAL IN THE RCT

***Victor M. Shetelya,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: szetela@mail.ru*

***Abstract.*** This article is devoted to the historical and etymological analysis of the international word *illusion*, used in the Russian verse line of modern poetry. The etymology of this word and its distribution in different European languages are noted, as well as the meanings and shades of meaning in M. Nikitina and in the past in other authors. This article provides an opportunity to introduce students to the RCT classes with a member of the Union of Writers of Russia M. Nikitina and a number of other Russian authors of the present and past time.

***Keywords:*** international, historical and etymological analysis, lexicology, semantics, compound name, word

По мере совершенствования коммуникативной компетенции иностранного студента в русском языке совершенствуются его знания, умения и навыки, значительно возрастает его заинтересованность русской художественной литературой. Литературные произведения современных русских авторов,

а также проза и поэзия прошедших веков могут способствовать развитию интереса к русскому языку и глубокому изучению литературы, созданной на русском языке.

Личные наши контакты со студентами-иностранцами показали, что им известны самые новые поэтические произведения, а среди них поэзия такого автора, как члена Союза писателей России Марии Никитиной и Александра Степановича Мамонтова.

Действительно, например, томик поэзии Марии Никитиной «Стихи-бриллианты» [Никитина, 2019] может вызвать интерес, но все же, на наш взгляд, некоторые поэтические строки с содержавшимися в них самыми обычными словами требуют своего комментария.

Внимание привлекло употребленное поэтессой слово *иллюзия* в двух разных стихотворениях данного цикла.

Слово *иллюзия* (из франц. illusions < лат. illusio – „насмешка, обман", производного от illudere – „насмехаться, обманывать" [Шанский, 1994, с. 107] в значении – «видимость, мнимое, обманчивость, обман чувств, обман воображения, надежд и пр.» [Даль, 1880, Т. 2, с. 42]; «обман чувств» [Галкин, 1912, с. 207] в данном значении употреблено в не совсем оптимистическом контексте стихотворения М. Никитиной «Ода молодости», созданной 12.06. 2014 г. Эта ода посвящена молодости, как проходящему этапу в жизни личности: «Твоей молодостью дай насладиться … Ведь померкнет с годами она. Дай вдохнуть ощущение «завтра», Где надежда крепка и сильна, Разрушение иллюзии опасно, И реальность на ощупь больна» [Никитина, 2019, с. 10]. По своему духу эти строки не всегда соответствуют строкам оды Адама Мицкевича «Oda do młodości» (декабрь 1820 г.), в которых звучит призыв к действию: «Młodości! Dodaj mi skrzydła! Niech nad martwym wzlecę światem W rajską dziedzinę ułudy: Kędy zapał tworzy cudy» (перевод наш, В.Ш.: «Молодость! Добавь мне крылья! Пусть над мертвым вознесусь миром В райскую область иллюзии: Когда энтузиазм творит чудеса») [Poezja polska. 2001, s. 137]. В разную эпоху разными поэтами состояние молодости связывается с преодолением иллюзии этого мира.

В стихотворении М. Никитиной «Не сотвори себя кумира» слово *иллюзия* направлено уже конкретному адресату. См.: «Не сотвори себя кумира, Не оправдает он надежд … Не сотвори себе иллюзии, Не поддавайся, им не верь» [Никитина, 2019, с. 34].

В поэтической строке другого поэта современности А.С. Мамонтова отметим даже словосочетание «иллюзий плен», которое является своего рода предостережением.

«Берут в иллюзии плен Коварные дороги. На здравый смысл плюют, А мне – держать ответ» [Мамонтов, 2016, с. 98].

Не случайно в далеком 1845 г. понятие *иллюзия* объясняется, как обман чувств: «Обман чувств… делится на два главных рода: *иллюзию* (illusions) и *галлюцинацию* (gallucinations)» [Маяк, 1845, с. 105].

Далеко не всегда слово *иллюзия* как будто образованное для создания поэтических образов было употреблено именно в такой функции. Слово *иллюзия* просится употребить его в философских размышлениях по бытовому случаю или же по судебным делам. См.: «Иллюзия, которую я тешил себя, продолжалась недолго» [Гончаров, 1985, с. 408]; «Да разве помогает то, что человек не знает, чего ему недостает, или даже уверен, что оно ему не нужно? Это иллюзия, фантазия» [Черных, 2009, с. 151]; «вместо красок – при помощи искусственного освещения, представить вам иллюзию истины, но не самую истину» [Карабчевский, 1957, с. 334].

По частотности своего употребления слово *иллюзия* вошло в словник «Настольного словаря» Ф. Толля и В.Р. Зотова 1864 г. [Настольный словарь, 1864, с. 260], хотя по «Историко-этимологическому словарю» П.Я. Черных было оно отмечено уже в словаре Углова 1859 г. [Черных, 2009, с. 342–343]. Более полную справку о слове *иллюзия* дает «Словарь современного русского литературного языка» [Словарь, 1956, Т. 5, стб. 284–285].

Таким образом, даже одно название из поэтической строки современных авторов может войти в состав содержания занятия по РКИ. Подобные единицы вызывают интерес самим фактом употребления российскими авторами в довольно продолжительно время, что является результатом межкультурной коммуникации, проявляющейся в способах употребления данного интернационального слова и развития его дополнительного значения и оттенков значения на почве русского языка.

## Список литературы


1. *Гавкин И.И.* Краткий словарь иностранных слов. СПб., Киев, Харьков: Южно-рус. кн-во «Ф.А. Иогансон», владелец П.И. Бонадурер, 1912. 745 с.
2. *Гончаров И.А.* Фрегат «Паллада». Очерки путешествия в двух томах. М.: Правда, 1985. 688 с.
3. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., М., 1880. Т. 2. 807 с.
4. *Карабчевский Н.П.* Дело о крушении парохода «Владимир» // Судебные речи известных русских юристов: Сборник. М.: Гос. изд. «Юридическая литература», 1957. С. 333–357.
5. *Мамонтов А.С.* Сущность: Лирика. М.: Интернациональный Союз писателей, 2016. 105 с.
6. Маяк, 1845. Кн.40. Т. 20. С. 105.
7. Настольный словарь по всем отраслям знания / Под ред. Ф. Толля и В.Р. Зотова. СПб., 1864. Т. 2. 1132 с.
8. *Никитина М.* Стихи-бриллианты. М.: У Никитских ворот, 2019. 82 с.
9. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 5. С. 284–285.
10. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. М.: Рус. яз. Медиа; Дрофа, 2009. Т. 1. 621 с.

11. *Шанский Н.М., Боброва Т.А*. Этимологический словарь русского языка. М.: изд-во МГУ, 1994. 399 с.
12. Poezja polska od średniowiecza do współczesności. Antologia. Wybór: A. Rajca, J. Polanicki. Warszawa: SARA, 2001. S.136–140.

# КОНТРАСТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ (НА ПРИМЕРЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КОЛИЧЕСТВЕННОСТИ)

***Антипина Елена Сергеевна,***
*кандидат филологических наук,*
*Байкальский государственный университет,*
*г. Иркутск, Россия*
*E-mail: antipina418@yandex.ru,*
***Сапожникова Ольга Валерьевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Ивановский государственный университет,*
*г. Иваново, Россия*
*E-mail: ol_sapozgnikova@mail.ru,*
***Кукубу Авимаель Жафе,***
*аспирант,*
*Ивановский государственный университет,*
*г. Иваново, Россия*
*E-mail: koukoubou@mail.ru*

***Аннотация.*** В настоящей статье актуализируется роль контрастивного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного. Авторы теоретически обосновывают ценность данного подхода и делятся собственным опытом его применения в рамках совместной научной деятельности с иностранными студентами-филологами из Республики Конго, для которых официальными языками являются французский и китуба, а русский – иностранным. Возможности реализации контрастивного подхода демонстрируются на примере семантического поля количественности. Говорится о перспективах обучения русскому языку с применением данного подхода, предлагаются варианты заданий, направленных на формирование и развитие речевых и грамматических навыков у студентов – носителей французского языка и языка китуба.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, контрастивная лингвистика, контрастивный подход, межъязыковая и межкультурная коммуникация, семантическое поле количественности, количественная картина мира.

# CONTRASTIVE APPROACH IN WORK PRACTICE WITH FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY (USING THE EXAMPLE OF THE SEMANTIC FIELD OF QUANTIFICATION)

***Elena S. Antipina***,
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Baikal State University,*
*Irkutsk, Russia*
*E-mail: antipina418@yandex.ru*
***Olga V. Sapozhnikova***,
*PhD in Education, Senior Lecturer,*
*Ivanovo State University,*
*Ivanovo, Russia*
*E-mail: ol_sapozgnikova@mail.ru*
***Avimael Japhet Koukoubou,***
*PhD-student,*
*Ivanovo State University,*
*Ivanovo, Russia*
*E-mail: koukoubou@mail.ru*

***Abstract.*** The article is devoted to the role of a contrastive approach in Russian as a foreign language teaching practice. The authors theoretically substantiate the value of this approach and share their own experience of its application in the framework of joint scientific activities with foreign students of philology from the Republic of the Congo, for whom French and Kituba are the official languages, and Russian is a foreign language. The possibilities of implementing the contrastive approach are demonstrated by the example of the semantic field of quantification. It talks about the prospects of teaching the Russian language using this approach, offers options for tasks aimed at the formation and development of speech and grammatical skills among students who are native speakers of French and Kituba.

***Keywords:*** Russian as a foreign language, contrastive linguistics, contrastive approach, interlanguage and intercultural communication, semantic field of quantification, quantitative picture of the world.

В современном обществе в условиях глобализации и интернационализации все больше внимания уделяется вопросам межъязыковой и межкультурной коммуникации. На данный момент в международном образовательном пространстве активно меняется роль иностранных языков. Как замечает И.К. Войтович, из учебного предмета иностранный язык «превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности» [Войтович, 2012, с. 7]. Действительно, знание иностранных языков сегодня является одной из ключевых компетенций, важным условием человеческого

прогресса. Так, абитуриенты из разных стран стремятся в вузы России для того, чтобы овладеть русским языком и стать конкурентоспособными у себя на родине.

В Ивановском государственном университете обучается очень много иностранных студентов, в том числе и из стран Африки. Русский язык популярен на африканском континенте, его активно изучают в местных школах и вузах. Однако несмотря на это там по-прежнему существует острый дефицит высококвалифицированных кадров в сфере образования (педагогов и преподавателей). Требуются особые методики и технологии, которые позволили бы снять языковые «барьеры», преодолеть трудности и в кратчайшие сроки подготовить специалистов, способных удовлетворять потребности на рынке труда.

Успешному изучению русского языка препятствует целый ряд факторов. Одним из них является интерференция, возникающая в условиях «трилингвизма» и полилингвизма. Например, студенты из Конго владеют двумя языками (французским и китуба), а русский для них – иностранный язык. В результате интерференции происходит перенос знаний из уже известных языков в язык изучаемый. Следовательно, важно сформировать у обучающихся умение сопоставлять и противопоставлять языковые единицы.

В методике преподавания русского языка как иностранного все большую популярность приобретает контрастивный подход. Его суть сводится к тому, что студент, опираясь на родной язык и на свой лингвокультурный опыт, постепенно формирует представления о языковой системе изучаемого (неродного) языка. Многие исследователи – сторонники контрастивной лингвистики – призывают не ограничиваться традиционным «грамматическим» подходом, поскольку традиционная грамматика «не обладает той степенью эксплицитности, которая могла бы обеспечить точность анализа языка» [Ярцева, 1981, с. 33]. А.В. Щепилова убеждена, что «продуктивное обучение второму иностранному языку возможно только при учете психолингвистических закономерностей освоения второго иностранного языка» [Щепилова, 2000, с. 15]. По мнению А.А. Караваевой, «если преподаватель не опирается на лингвистический опыт обучающихся, то это ведет к снижению мотивированности, а также эффективности обучения» [Караваева, 2021, с. 99].

Место и роль контрастивного подхода в лингвистике описываются в трудах отечественных и зарубежных ученых таких, как В.Г. Гак (Гак, 1989), И.А. Стернин (Стернин, 2004), к. Херберт (Herbert, 1994), У. Хиршфельд и к. Райнке (Hirschfeld, Reinke, 2009). Контрастивная лингвистика имеет тесную связь с образовательным процессом. По словам Н.А. Иванцовой и Е.Д. Лазицкой, «она дает теоретические обоснования для совершенствования методики обучения языку» [Иванцова, Лазицкая, 2013, с. 258]. Ученые утверждают, что методика преподавания русского как иностранного в рамках контрастивной лингвистики позволяет выявить трудности, спрогнозировать ошибки, вызванные интерференцией, и облегчить усвоение языка. По мнению

И.А. Стернина, контрастивный анализ требует обязательной разработки на практическом материале разных структур и лингвокультур [Стернин, 2008].

В настоящее время система обучения иностранному языку в рамках контрастивного подхода не разработана в полной мере, однако попытки в этом направлении успешно осуществляются. Нередко в центре внимания исследователей оказывается сопоставление систем родного и изучаемого языков в области фонетики, лексики, грамматики. При этом на практике недостаточно разработанным остается описание лексики. Так, А.И. Фефилов говорит о том, что работа ученых не должна ограничиваться исключительно лингводидактическими задачами, которые сводятся, как правило, к созданию двуязычных словарей, ориентированных на перевод и мало пригодных для развития навыков устной и письменной речи на иностранном языке [Фефилов, 1985].

Важно отметить, что не все научное сообщество признает необходимость опоры на родной язык обучающегося. Зачастую такая позиция обусловлена следующими причинами: 1) интернациональный состав групп студентов; 2) методическое требование проведения практических занятий исключительно на русском языке; 3) незнание (со стороны преподавателя) языков, на которых говорят студенты или недостаточное владение ими. В таком случае предпочтение отдается подходу, нацеленному на описание явлений изучаемого языка в их системности. Но ограничиваться только одним подходом также методически нецелесообразно. Контрастивный подход может сочетаться с системным и дополнять его. Это сегодня успешно подтверждается на практике: существует немало учебных пособий, в которых система обучения выстроена именно с опорой на родной язык обучающихся. Задания в них направлены не только на установление сходств, различий языковых подсистем, но и на выявление расхождений в семантике, функциях языковых единиц разных уровней. Студенты усваивают фрагменты системы неродного языка с учетом семантических дифференциаций, что обеспечивает адекватное понимание ими значений слов в их национальной специфике, предотвращает возможную интерференцию, случаи ошибочного употребления слов и грамматических конструкций.

В Ивановском государственном университете имеется достаточный опыт применения контрастивного подхода на занятиях по иностранному языку (русскому), при подготовке выпускных квалификационных работ (бакалавриат, магистратура), а также кандидатских диссертаций. Под руководством опытных преподавателей вуза осуществляется сопоставление разных языков: русского и китайского; русского и вьетнамского; русского, французского и воловского; русского, французского и лингала; русского, французского и китуба. Следует оговориться, что особое внимание уделяется плану содержания, поскольку рассматриваемые языки не являются родственными. В рамках научной деятельности иностранные студенты опираются на существующие методики контрастивного анализа, в основе которых лежит принцип выявления национальной специфики семантики, в частности, на методику контрастивного

анализа, разработанную представителями школы контрастивной лингвистики Воронежского государственного университета (И.А. Стерниным, Т.А. Чубур, Н.М. Реперинцевой, И.П. Зленко).

Продемонстрируем возможности реализации контрастивного подхода, применяемого в практике совместной деятельности со студентами-филологами из Республики Конго, на примере семантического поля количественности.

Обращение к категории количественности неслучайно, это обусловлено рядом причин. С одной стороны, данная категория нашла отражение во всех современных языках. Являясь «важнейшей семантической и лексической универсалией» [Вежбицкая, 1999, с. 10], она пронизывает семантическую сферу языков и обладает огромным прагматическим потенциалом. Кроме того, количественная картина мира многообразна и многоаспектна, поэтому рассмотрение ее фрагментов представляет особый научный интерес. Сегодня огромную ценность составляют труды, в которых выявляется взаимосвязь между различными количественными значениями и средствами их выражения в языках. С другой стороны, обращение к категории количественности связано с ее коммуникативной значимостью и востребованностью в разных ситуациях общения и стилях речи. Как показывает практика, нередко в процессе коммуникации наблюдается неадекватное употребление слов с количественной семантикой и непонимание иностранными студентами коммуникативной предназначенности языковых единиц. Данная категория образуется в языке благодаря интеграции языковых элементов лексического, грамматического, словообразовательного уровней, впоследствии получая статус функционально-семантической.

Изучение семантического поля количественности в русском, французском языках и языке китуба проводилось поэтапно. Объектом исследования стали языковые средства категории количества, их реализация в художественных и публицистических текстах. На первом этапе работы осуществлялось выделение лексической группировки (составление базового списка лексической группировки; синонимическое расширение базового списка; расширение базового списка за счет результатов текстового анализа; структурация лексической группировки. Полученный итоговый список исследуемых единиц разбивался на смысловые группы и подгруппы). На втором производилось определение переводных соответствий отдельных единиц (выявление словарных переводных соответствий и межъязыковых лексических соответствий). На третьем этапе выполнялось семное описание значений лексических единиц в сопоставляемых языках (семное описание единиц обоих языков в рамках выделенных подгрупп; установление частотности употребления исследуемых единиц; верификация семного описания). На четвертом – семантическое описание контрастивных пар (формирование контрастивных пар; семное сопоставление значений контрастивных пар). На пятом этапе осуществлялось выявление национально-специфических компонентов значений слов (национально-специфических сем в каждой контрастивной паре). На шестом – дифференциальная семантизация

членов контрастивных пар (описание значений обоих членов контрастивной пары в объеме несовпадающих сем). На седьмом этапе производилось дифференциальное толкование значений лексических единиц.

В результате анализа текстов были выявлены лексемы, которые составляют центр и периферию поля количественности. Во всех трех языках центр формируют имена числительные (как особый лексико-грамматический разряд слов) и грамматическая категория числа изменяемых слов знаменательных частей речи, поэтому важно продемонстрировать разграничение в них лексического и грамматического способов выражения идеи числа. Имена числительные выражают идею количества непосредственно своим лексическим значением. Однако количественность передается и грамматическими средствами. Периферию образуют лексемы, относящиеся к знаменательным частям речи; сложные слова с первой частью *пол-/полу-*; фразеологизмы.

Семантическая категория количества во всех трех сопоставляемых языках является очень сложной, она интегрирует различные значения (множества, величины, меры, степени, собирательности, единичности и т.п.), указывая на интенсивность, парность, совокупность и другие признаки.

Как показало исследование, количественная семантика в русском, французском языках и языке китуба зависит от контекста и от выражаемого в нем признака категории количества. На основании этого были выделены следующие семантические группы:

1. Слова, вербализующие признак категории количества «по состоянию». Данная группа образует оппозицию «статичность – динамичность». Динамичность противопоставлена статичности с точки зрения насыщенности действием. Так, статичные глаголы: *полагать, соглашаться, выражать (рус.); croire, être d'accord, exprimer (фр.); kubanza, kundima, kuzonza (кит.)* в контексте указывают на значения с узкими количественными рамками. В отличие от них, динамические глаголы связаны с гораздо большей насыщенностью действием: *ослаблять (рус.), affaiblir (фр.), kulembika (кит); увеличивать (рус.), augmenter (фр.), kunakisa (кит.); улучшать (рус.), améliorer (фр.), kutomisa (кит.); расширять (рус.), élargir (фр.), kufungula(кит.); сужать (рус.), rétrécir (фр.), kusuenguisa (кит.); набирать обороты (рус.), prendre de l'élan (фр.), kukubama (кит.).*

2. Слова, вербализующие признак категории количества «отклонение от нормы». Эта группа связана с явлением интенсификации и указывает на степень интенсивности. Интенсивность как категория называет объективную количественную определенность того или иного признака, предмета, процесса и т. п. При этом за точку отсчета принимается показатель нормы, предопределяющий два других показателя – меньше нормы и больше нормы, например: *домик (рус.), la maisonnette (фр.), yinzo ya fioti (кит.) – дом (рус.), la maison (фр.), yinzo (кит.) – домище (рус.), le pavillon (фр.), yinzo ya nene (кит.); ползти (рус.), ramper (фр.), kutambula (кит.) – идти (рус.), marcher (фр.),*

*kutambula (кит.) – мчаться (рус.), se précipiter (фр.), kutambula nambangu (кит.).*

3. Слова, вербализующие признак категории количества «по составу». Данную группу образуют:

1) слова, репрезентирующие определенное количество. Среди них:

– имена числительные как основное средство выражения точного (определенного) числа: количественные имена числительные (*двадцать (рус.), vingt (фр.), makumi zole (кит.); три (рус.), trois (фр.), tatu (кит.)*); порядковые имена числительные (*первая (рус.), la première (фр.), yantete (кит.); третий (рус.), la troisième (фр.), ya tatu(кит.))*; собирательные имена числительные (*пятеро (рус.), cinq (фр.), tanu (кит.); двое (рус.), deux (фр.), zole (кит.))*;

– наречия, образованные от имен числительных: *трижды (рус.), trois fois (фр.), mbala tatu (кит.); вдвое (рус.), au double (фр.), zole (кит.); по двое (рус.), par deux (фр.), zole-zole (кит.)* и другие;

– глаголы с количественной семантикой: *удвоить (рус.), doubler (фр.), kubwela mbala zole (кит.); утроить (рус.), tripler (фр.), ku buela mbala tatu (кит.)* и другие;

– имена существительные, обозначающие единицы измерения: *литр (рус.), litre (фр.), litré (кит.)*; *километр (рус.), kilomètre (фр.), kilometré (кит.); килограмм (рус.), kilogramme (фр.), kilogrammé (кит.); тонна (рус.), tonne (фр.), tonné (кит.); минута (рус.), minute (фр.), minité(кит.); сотка (рус.)* и другие. В русском языке и в языке китуба данные лексические единицы являются заимствованиями из французского языка;

– сложные слова с *полу-, пол-* (в русском языке), например, *полдня, полчаса, полгода, полукруг*. Во французском языке для выражения идеи количественности используются словосочетания (вспомогательное слово *demi (половина)*+имя существительное), например, *la demi journée, la demi heure, la demi année, le demi cercle*. В языке китуба – вспомогательное слово *ndambu*+предлог *ya*, например, *ndambu ya kilumbu, ndambu ya ngunga, ndambu ya muvu, ndambu ya mufumba.*

2) слова, репрезентирующие неопределенное количество:

– местоимения: вопросительные (*сколько? (рус.), combien? (фр.), yikua? (кит.)*); относительные (*сколько (рус.), combien (фр.), yikua (кит.));* указательные (*столько (рус.), tant de (фр.), funda (кит.); столько-то (рус.), tellement (фр.), bukanga (кит.));* неопределенные *(несколько (рус.), plusieurs (фр.), mingi (кит.); сколько-то (рус.), quelque (фр.), mingi (кит.); сколько-нибудь (рус.), quelque (фр.), mingi (кит.)*);

– глаголы с количественной семантикой: *повысить (рус.), élever (фр.), kunakisa (кит.); снизить (рус.), réduire (фр.), kukokisa (кит.); увеличить (рус.), augmenter (фр.), kunakisa (кит.); ускорить (рус.), accélérer (фр.), kunata mbangu(кит.); расширить (рус.), étendre (фр.), kuyala (кит.)* и другие;

– имена прилагательные, обозначающие величину объектов, их длину, ширину, объем, вес, температуру и другое: *большой (рус.), grand (фр.), nene*

*(кит.); длинный (рус.), long (фр.), yinda (кит.); тяжелый (рус.), lourd (фр.), dema (кит.)*;

– имена прилагателтные и наречия в форме сравнительной степени: *больше (рус.), plus (фр.), mingi (кит.); меньше (рус.), moins (фр.), fioti (кит.); шире (рус.), plus large (фр.), kuluta nene (кит.); выше (рус.), au dessus (фр.), na zulu (кит.); самый низкий (рус.), le plus bas (фр.), kuluta yisi (кит.); высочайший (рус.), suprême (фр.), ya zulu (кит.)* и другие;

– фразеологические единицы с семантикой количества и количественными компонентами: *непочатый край (рус.), sans fin (фр.), yansuka ve (кит.)* и другие.

3) слова, репрезентирующие неопределенное большое количество:

– наречия: *много (рус.), beaucoup (фр.), mingi (кит.); слишком (рус.), trop (фр.), mingi* (*кит.)* и другие;

– абстрактные имена существительные: *бездна (рус.), abime (фр.), benga (кит.); масса (рус.), la masse (фр.), mukangu (кит.); тьма (рус.), la masse (фр.), mukangu (кит.)* и другие;

– собирательные имена существительные с семантикой «нерасчлененное множество»: *человечество (рус.), l'humanite (фр.), bantu (кит.); детвора (рус.), les enfants (фр.), bana (кит.); родня (рус.), les parents (фр.), dikanda (кит.)* и другие;

– имена прилагательные: *многочисленный (рус.), nombreux (фр.), lutangu mingi (кит.); огромный (рус.), enorme (фр.), kuluta mingi (кит.); гипервеликий (рус.), hypergrand (фр.), kuluta yinda (кит.)* и другие;

– глаголы: *увеличить (рус.), augmenter (фр.), kunakisa (кит.); умножить (рус.), multiplier (фр.), kufunisa (кит.); расширить (рус.), etendre (фр.), kuyala (кит.)* и другие.

4) слова с семантикой «приблизительное множество»: *около ста (рус.), environ cent (фр.), penepene na nkama (кит.); не больше двух (рус.), pas plus de deux (фр.), kuluta zole ve (кит.); от силы пять (рус.), cinq au maximum (фр.), kuluta ve tanu (кит.); от двух до пяти (рус.), deux à cinq (фр.), zole ti tanu (кит.); несколько человек (рус.), plusieurs personnes (фр.), bantu mingi (кит.)* и другие.

5) слова с семантикой «неопределенная совокупность»: *стадо (рус.), le troupeau (фр.), kumbu* (*кит.*); *стая (рус.), le troupeau (фр.), mukangu (кит.); толпа (рус.), la foule (фр.), kumbu (кит.)* и другие.

6) слова с семантикой «неопределенное множество, связанное с мерой: *навалом (рус.), en masse (фр.), bawu mingi (кит.); избыток (рус.), l'abondance (фр.), kuluta mingui (кит.); уйма (рус.), beaucoup (фр.), mingi (кит.); куча (рус.), le tas (фр.), kikunku (кит.)* и другие.

Семантика количественности рассматривается в проведенных исследованиях и в аспекте соотношения гносеологических и грамматических категорий с целью объяснения распределения лексики по классам singulana tantum и pluraha tantum (происходит это, как правило, посредством сравнения языковых картин мира). В этом направлении тоже были сделаны следующие выводы:

– в русском языке грамматическое значение числа у имен существительных выражается при помощи флексий (*стол* (нулевая флексия) – *стол-ы, щек-а – щек-и),* флексий и суффиксов (*дочь* (нулевая флексия) – *доч-ер-и, сын* (нулевая флексия) – *сын-овь-я, врем-я – врем-ен-а*), чередований букв в корне (*ухо – уши*), а также посредством образования супплетивных форм (*человек – люди, ребенок – дети).* Во французском языке наиболее распространенным средством выражения множественного числа являются флексии *-s, -x, -aux*, которые добавляется к форме единственного числа, например: *дверь (рус.), la porte (фр.) – двери (рус.), les portes (фр.); газета (рус.), le journal (фр.) – газеты (рус.), les journaux (фр.),* также оно выражается при помощи артикля и соответствующей флексии, например: *дом (рус.), la maison (фр.) – дома (рус.), les maisons (фр.).* Более редкий способ – супплетивизм: *(глаз (рус.), oeil (фр.) – глаза (рус.), yeux (фр.); человек (рус.), homme (фр.) – люди (рус.), gens (фр.)).* В языке китуба у имен существительных для выражения значения единственного или множественного числа используются префиксы *di-, ma-, ba-*: *dibundi – mabundi (щека – щеки), mesa – bamesa (стол – столы).* Слово *mesa* заимствовано из португальского языка, поэтому оно не имеет префикса в единственном числе. Что касается супплетивных форм единственного и множественного числа имен существительных, то в языке китуба их немного (*muana – ребенок, bana – дети*).

– в русском языке есть имена существительные, имеющие форму только множественного числа (pluralia tantum) или только единственного числа (singularia tantum). В русском и французском языках формы числа могут не совпадать. Так, если в русском языке некоторые имена существительные имеют форму только единственного числа, то во французском – форму только множественного: *мрак, темнота (рус.) – les ténèbres (фр.); задаток (рус.) – des arrhes (фр.)* и другие.

В языке китуба у тех слов, которые в русском имеют только форму множественного числа, есть обе формы. В таком случае множественное число выражается при помощи префиксов, например, *ножницы (рус.), kizengolo – bizengolo (кит.); джинсы (рус.), djine – badjine (кит.).* Имен существительных, которые имеют форму только единственного числа, в отличие от русского языка, в языке китуба немного. В основном это абстрактные имена существительные, например: *божественность (рус.), kinzambi (кит.); детство (рус.), butuana (кит.)*; *любовь (рус.)*, *luzolo (кит.)* и другие.

– если в русском языке показателем числа у имен прилагательных является изменяемая флексия (*широк-ая дорога – широк-ие дороги, красив-ый ребенок – красив-ые дети, река глубок-а – реки глубок-и*), то во французском языке в письменной речи употребляется формальный показатель множественного числа – флексия *-s*, которая прибавляется к имени существительному, например: *la petite maison (маленький дом) – les petites maisons (маленькие дома), le petit sac (маленькая сумка) – les petits sacs (маленькие сумки)*. В устной речи флексия *-s* не произносится. В языке китуба

для выражения значения единственного числа у имен прилагательных употребляется префикс *di-*, а для множественного числа – префикс *ma-*, например: *di-kulu ya nene (большая нога) – ma-kulu ya nene (большие ноги*).

– если в русском языке категория числа глагола выражается при помощи флексий (*я расширяю – мы расширяем; он расширял* (нулевая флексия) – *они расширяли*), то во французском языке – при помощи местоимений, например: *je vais (я иду), tu vas (ты идешь), il/elle va (он/она идет), nous allons (мы идем), vous allez ils/elles vont (они идут).* В языке китуба показателем категории числа глагола являются формы личных местоимений (*munu na sala – я работаю, beto na sala – мы работаем*) или имен существительных (*отец сидит – tata me vanda, отцы сидят – batata me vanda*), при этом глагол не изменяется.

– значения числа личных местоимений во всех трех языках выражаются супплетивными формами, кроме местоимений третьего лица единственного числа (во французском языке и в языке китуба нет местоимений среднего рода) и множественного числа. Однако если в русском языке категория множественного числа у большинства местоимений других разрядов выражается при помощи флексий *(мой – мо-и, кажд-ый – кажд-ые, эт-а – эт-и*), то во французском языке – при помощи артикля и флексии -s, например, *мой – мои (рус.), le mien – les miens (фр.).* В языке китуба на значение множественного числа притяжательного местоимения указывает форма имени существительного, например, *мой (телефон) – мои (телефоны) (рус.), telefone ya munu – batelefone ya mupu (кит.).*

Указанные различия в способах выражения числа обусловлены тем, что русский язык по своей природе флективный синтетический, французский флективный аналитический, а язык китуба – агглютинативный.

Особенности выражения идеи количественности в рассматриваемых языках проявляются еще и в следующем:

1. У имен числительных:

– В русском языке имена числительные от *одиннадцати* до *девятнадцати* образуются при помощи двух суффиксов: *-на-* и *-дцать (одиннадцать – девятнадцать).* Во французском языке имена числительные от *одиннадцати* до *шестнадцати* – при помощи суффикса *-z (onze, douze, treize* и т.п.*),* а в языке китуба имена числительные от *десяти* до *девятнадцати* – при помощи предлога *na (kumi na mosi, kúúmì nà zóólè, kúúmì nà tátù* и т.п.*).*

– Во французском языке количественные имена числительные *семьдесят* и *девяносто* образуются особым способом: при помощи слова-помощника *dix (десять), например, soixante- dix* (*семьдесят=шестьдесят+десять); quatre-vingt-dix (девяносто=восемьдесят+десять).* Если нужно образовать число *девяносто один*, то словом-помощником становится имя числительное *onze (одиннадцать),* например, *quatre vingt onze (девяносто один=восемьдесят+одиннадцать).* В языке китуба количественные имена числительные *двадцать, тридцать, сорок, пятьдесят* образуются

посредством счета десятков, например: *десять (рус.) – kumi (один десяток) (кит.), тридцать (рус.) – makumi tatu (три десятка) (кит.)* и так далее.

– В русском языке количественные имена числительные от *двухсот* до *девятисот* являются сложными, а во французском языке и языке китуба – составными, например: *двести (рус.), deux cents* (*фр.), nkama zole (кит.); триста (рус.), trois cents* (*фр.), nkama tatu (кит.); четыреста (рус.), quatre cents (фр.), nkama yiya (кит.)* и так далее.

– В русском языке имя числительное *один* может иметь форму мужского, женского и среднего рода (*один, одна, одно*), во французском языке данное количественное имя числительное не имеет формы среднего рода, а в языке китуба у имен числительных нет категории рода вообще, поэтому используется только одна форма имени числительного – *mósì.*

– В русском языке порядковые имена числительные могут быть простыми, сложными и составными: *второй – двухсотый – двести сорок восьмой (рус.)*, во французском – простыми и составными: *premièr(первый) – cent cinquième (сто пятый),* в языке китуба – только простыми при этом они употребляются с предлогом *ya*, например: *ya tátù (третий).*

– В русском языке порядковые имена числительные образуются при помощи флексий, во французском языке – при помощи суффиксов *-ier-, -ière-*, в зависимости от рода, а в языке китуба они не изменяются, сохраняя начальную форму и употребляясь с предлогом *ya: первый – первая (рус.), premier – première (фр.), ya ntete (кит.); пятый (рус.), cinquième (фр.), ya tanu (кит.).*

2. У местоимений:

– В русском языке местоимения с количественной семантикой образуются при помощи префиксов (*несколько, нисколько, ничто),* суффиксов (*столько-то, сколько-нибудь*). Встречаются и непроизводные местоимения (*весь, столько, сколько).* Во французском языке и в языке китуба данные местоимения являются непроизводными.

3. У имен прилагательных:

– В русском, французском языках и в языке китуба семантику количества имеют чаще всего качественные имена прилагательные: *большой (рус.), grand (фр.), nene (кит.); крупный (рус.), grand (фр.), nene (кит.); великий (рус.), grand (фр.), nene (кит.); мелкий (рус.), petit (фр.), fioti (кит.); короткий (рус.), court (фр.), fioti (кит.)* и другие, реже – относительные имена прилагательные со значением количества/единицы измерения: *трехэтажный (рус.), à trois étages (фр.), ya ba étage tatu (кит.); шестилетний (рус.), de six ans (фр.), ya mvula sambanu (кит.); двухкилограммовый (рус.), à deux kilogrammes (фр.), ya kilogramme zole (кит.)* и другие. Как видим, во французском языке и языке китуба нет сложных имен прилагательных, вместо них употребляются словосочетания.

– В русском языке идея количественности эксплицируется разными формами степеней сравнения имени прилагательного (положительной, сравнительной, превосходной), причем как синтетической, так

и аналитической формами*: крупный – крупнее – покрупнее – более/менее крупный – крупнейший – самый крупный – крупнее всех.* Во французском языке, в отличие от русского, есть только аналитические (составные) формы сравнительной и превосходной степени. Форма сравнительной степени образуется при помощи наречий *plus/moins (более/менее), aussi (более),* которые находятся перед именем прилагательным, а перед частью сравнения ставится союз que *(чем, как): Pierre est plus grand que moi. (Пьер выше меня).* Если в предложении используется несколько имен прилагательных в сравнительной степени, то наречия *plus, moins, aussi* повторяются перед каждым: *Ce film est plus intéressant et plus long que celui-là. (Этот фильм интереснее и длиннее, чем тот).* Во французском языке превосходная степень образуется путем сочетания имени прилагательного в форме сравнительной степени и определенного артикля (*le, la, les*) или притяжательного имени прилагательного, которые находятся перед наречиями *plus, moins, aussi (более, менее, более): C'est la plus large avenue de la ville.* (*Это самый широкий проспект города). C'est mon plus grand ami.* (*Это мой самый лучший друг).* В языке китуба форма сравнительной степени имени прилагательного образуется при помощи префикса *ku*: *nzila ya kuluta yinda (дорога подлиннее).* Форма превосходной степени образуется при помощи наречия + имя прилагательное + частица *na*: me lutila mayele na (*самый умный*).

– В русском языке идея количественности реализуется при помощи разных способов словообразования имен прилагательных (чаще суффиксальным). Во французском языке – при помощи наречия *plus,* например, *длинный – длиннющий (рус.), un long chemin – un chemin plus long (фр.).* В языке китуба – при помощи вспомогательных слов, например, *длинный – длиннющий (рус.), yinda – kuluta yinda (кит.)*

4. У наречий:

– В русском языке наречия с семантикой количества образуются разными способами (суффиксальным, префиксальным, префиксально-суффиксальным, сложением), причем от разных частей речи: *полно – полный, мало – малый, трижды – три, вдвоем – двое, потрясающе – потрясающий, чуть-чуть – чуть* и *чуть* и другие. Во французском языке у наречий идея количества выражается преимущественно суффиксальным способом, например *double-ment (дважды).*

В языке китуба наречия с количественной семантикой образуются при помощи лексического повтора (*zole-zole (подвое), tatu-tatu (потрое)*).

– В русском языке наречия с семантикой количества имеют сравнительную степень (синтетическую и аналитическую) и превосходную, причем только аналитическую. Во французском языке сравнительная степень наречия имеет аналитическую форму и образуется при помощи трех наречий *plus (более), moins (менее), aussi (более),* которые ставятся перед наречием: *Tu lis plus lentement qu'elle. (Ты читаешь медленнее, чем она). Tu parles moins bas qu'elles. (Ты говоришь громче, чем они).* Форма

превосходной степени наречия тоже аналитическая и образуется посредством сочетания артикль *le/la* + наречие *plus* + имя прилагательное, например: *le plus eloigne (дальше всех).*

5. У глагола:

– В русском языке глаголы с количественной семантикой образуются тремя способами: префиксальным (у*множить – множить*), суффиксальным *(удваивать – удвоить)* и префиксально-суффиксальным *(увеличить – великий*). Во французском языке глаголы, которые имеют семантику множественности (*умножить, размножить, приумножить* и т.п.), выражаются при помощи одного и того же глагола *multiplier* в форме инфинитива, при этом само значение количественности явствует из контекста. Глаголы со значением конкретного числа *(le double (два) – doubler (удвоить); le triple (три) – tripler (утроить))* образуются чаще всего при помощи суффикса *-er-* от имен существительных мужского рода с артиклем *le*. В языке китуба семантика количественности глагола выражается при помощи словосочетания глагол *kubuela* + имя существительное + имя числительное (*kubuela mbala zole (удвоить), kubuela mbala tatu (утроить)*), причем глагол с префиксом *ku-*. Для образования глагола с семантикой множественности используется инфинитив, а значение реализуется в контексте.

– Семантику количества в русском языке могут вербализовывавать глаголы мужского, женского и среднего рода, при этом показателем рода являются флексии. Во французском языке на род глагола указывают местоимения или имена существительные с артиклями, в языке китуба род определяется по контексту. При этом в русском языке категория рода присуща только глаголам в форме прошедшего времени единственного числа *(ослаблял – ослабляла – ослабляло),* а во французском языке и в языке китуба род определяется у глаголов во всех трех временных формах (прошедшем, настоящем, будущем), причем как в единственном, так и во множественном числе: *il/ellechante (он/она поет), ils/elleschantent (они поют), il/ellechantait (он/она пела), ils/elleschantaient (они пели), il/elle aura chanté (он/она споет), ils/elles auront chanté (они споют).*

Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов (в широком понимании) показал, что во всех трех языках есть фразеологические единицы, выражающие семантику определенного/неопределенного количества.

В русском языке встречаются фразеологизмы с семантикой определенного количества, включающие в свой состав компоненты числа *два, три, четыре, шесть, семь, восемь* и *девять*. Самым частотным является количественное имя числительное *семь*, характеризующееся наиболее развернутой семантической структурой. В мировой культуре число *семь* символично по своей природе и может означать: организацию пространства и времени; символ центра мира, тайную магическую силу, сроки выполнения символических действий, срок благоприятного или

негативного этапа жизни человека, исчисления оплаты в ситуации столкновения с потусторонним миром. Все эти смыслы находят отражение в семантике фразеологизмов с компонентом-именем числительным *семь*. Многим известна русская пословица: *Семь раз отмерь, один раз отрежь,* которая имеет значение: «Перед тем как что-либо сделать, надо все тщательно обдумать и принять более взвешенное решение». Во французском языке и языке китуба тоже есть пословицы с таким же значением: *Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler (фр.). Ntete ntete ngue zonza, balula ludimi mbala nsambuadi (кит.).* Дословный перевод на русский язык: *Ты должен семь раз повернуть язык во рту, прежде чем заговорить)*. Как видим, образ в них заложен совсем иной.

Лексема *седьмой* реализует также неопределенно-количественное значение «много», придавая негативную коннотацию всему высказыванию, например: *до седьмого пота*.

Во французском языке и в языке китуба лексема *семь* в составе ФЕ употребляется реже. В этих языках чаще всего используются имена числительные: *один – un (фр.), mosi (кит.)*; *два – deux (фр.), zole (кит.)* и *четыре – quatre (фр.), yiya (кит.)*. В русском языке фразеологизмы с семантикой единичности хоть и многочисленны, но в большинстве случаев лексемы, выражающие значение числа *один* опускаются, что не позволяет иностранным студентам адекватно оценить их специфику и особенности употребления. Число *два* не так популярно в русской языковой традиции, поскольку семантика четных чисел в русской культуре маркирована оппозицией *добро – зло*, традиционно связывается с представлениями о потустороннем мире, темными силами и смертью.

В целом, в процессе работы с фразеологическим фондом были сделаны следующие наблюдения:

1. Числовой компонент во ФЕ трех языков косвенно указывает на количество, выражая семантику «много», «мало», «неопределенное количество» и т.д.

2. Совпадения фразеологизмов в языковой системе трех языков проявляются в общности тематики фразеосемантических полей, характеризующих человека, его действия и состояния, а также категорий времени, пространства, степени, интенсивности и т.д.

3. Среди межъязыковых эквивалентов имеются единицы с идентичным планом выражения и различным планом содержания.

4. Во всех трех языках есть ФЕ, имеющие одинаковое лексическое значение, однако разница заключается в образах, лежащих в их основе. Как показал материал исследования, у представителей разных социумов ассоциации не совпадают. Метафорическое и символическое содержание ФЕ детерминируется различиями в системе культурных и образных ассоциаций. Оно отражает специфику исторически сложившихся способов

интерпретации картины мира в культурах народов – носителей сопоставляемых языков.

5. Совпадение символики наблюдается у фразеологизмов, имеющих семантику полного периода, законченности цикла или максимально возможного предела.

6. Разницу во фразеологическом фонде языков обуславливает синкретизм, слитность двух и более лексических единиц, характерный для разговорной речи и публицистических дискурсов.

Итак, рассмотренные языковые средства выражения категории количественности в русском, французском языках и языке китуба имеют как сходные, так и отличительные структурно-семантические характеристики, что объясняется языковыми причинами и национально-культурной спецификой традиций.

Изученные особенности языков позволяют наметить стратегии обучения, разработать комплекс эффективных заданий, направленных на формирование и развитие речевых и грамматических навыков иностранных студентов. Например, преподаватель может давать готовые речевые образцы на русском, французском языках и языке китуба, а затем просить обучающихся, чтобы они самостоятельно устанавливали сходства и различия, делали обобщения и выводы. Возможна следующая формулировка заданий: соотнесите начало и конец предложения; переведите предложения с одного языка на другой, прокомментируйте результат; сопоставьте предложения на разных языках; выявите грамматические особенности частей речи, употребленных в тексте и т.п. Как замечают ученые, такие контрастивные упражнения позволяют лучше усваивать грамматический материал, при этом они актуальны для развития разных видов речевой деятельности (продуктивных и рецептивных).

Таким образом, подобные исследования довольно перспективны и должны активно использоваться и внедряться в практику преподавания русского языка как иностранного.

## Список литературы


1. *Вежбицкая А.* Лексические прототипы как универсальное основание межъязыковой идентификации «частей речи» // Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 134–170.
2. *Войтович И.К*. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: Монография / Под ред. Т.И. Зелениной. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 212 с.
3. *Гак В.Г*. Новое о контрастивной лингвистике // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. М.: Прогресс, 1989. 567 с.

4. *Иванцова Н.А., Лазицкая Е.Д*. Особенности контрастивной лингвистики и ее практическое применение в обучении иностранным языкам // Вестник ИрГТУ. 2013. № 6 (77). С. 257–260.
5. *Караваева А.А.* Особенности организации обучения грамматике немецкого языка на основе контрастивного подхода // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 98–105.
6. *Стернин И.А*. Контрастивная лингвистика: проблемы теоретического и методического исследования. Воронеж: Истоки, 2004. 189 с.
7. *Стернин И.А*. Контрастивный анализ в современной лингвистике // С любовью к слову: Festschrift in Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday / University of Helsinki. Helsinki: Slavica Helsingiensia, 2008. С. 391–400.
8. *Фефилов А.И.* Основы конфронтативного анализа лексики немецкого и русского языков. Куйбышев: КГПИ, 1985. 81 с.
9. *Щепилова А.В*. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 15–21.
10. *Ярцева В.Н.* Контрастивная грамматика. М.: Издательство «Наука», 1981. 110 с.
11. *Christ H*. Eine zweite Fremdsprache für alle Realschüler Text // Neusprachliche Mitteilungen. 1994. Jg. 44. № 2. Pp. 72–74.
12. *Hirschfeld U., Reinke K.* 33 Aussprachespiele. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2009. P. 127.

# СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Калачева Ирина Евгеньевна,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия;*
*старший преподаватель,*
*Государственный гуманитарго-технологический университет,*
*г. Орехово-Зуево, Россия*
*E-mail: irishka665@mail.ru*

***Аннотация***. В статье идет речь об особенностях реализации лингвокультурологического подхода в диалоге культур в поликультурном образовательном пространстве. Показан пример сопоставительного анализа художественных текстов с использованием лингвокультурологической характеристики текста в процессе диалога культур.

***Ключевые слова:*** обучение русскому языку, лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая характеристика текста, диалог культур, поликультурное образовательное пространство.

## IMPLEMENTATION OF THE LINGUOCULTURAL APPROACH IN THE DIALOGUE OF CULTURES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

***Irina Kalacheva,***
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia;*
*Senior Lecturer,*
*State University of Hum Technology,*
*Orekhovo-Zuevo, Russia*
*E-mail: irishka665@mail.ru*

***Abstract.*** The article deals with the features of the implementation of the linguoculturological approach in the dialogue of cultures in a multicultural educational space. An example of a comparative analysis of literary texts using the linguistic and cultural characteristics of the text in the process of the dialogue of cultures is shown.

***Keywords:*** teaching the Russian language, linguoculturological approach, linguoculturological characteristics of the text, dialogue of cultures, multicultural educational space.

В последние годы в рамках антропоцентрической системы в науке, в которой на первый план выходит личность, изменились требования к содержанию обучения и формам работы на уроке. Данные изменения находят свое отражение в новых ФГОС, реализация которых направлена на всестороннее развитие личности обучающегося, в том числе в области духовно-нравственного воспитания.

Идея о взаимосвязи языка и культуры становятся особо актуальными в современной системе образования с учётом новых ФГОС, в которых взят курс на духовное развитие личности обучающегося. Наиболее полно данные идеи отражены в личностных результатах освоения программы основного общего образования, где выделяется несколько направлений воспитания: духовно-нравственное, патриотическое, гражданское, эстетическое и экологическое воспитание. Каждое из направлений неразрывно связано с овладением духовными ценностями и многообразием культур многонационального народа РФ [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287].

Зарождение мысли о том, что любой язык является отражением национального духа носителя, в русской лингвистике связано с трудами М.В. Ломоносова, особенно со знаменитой «Российской грамматикой», где учёный, опираясь на материал различных языков, приводит примеры языковых явлений, которые «от собственной склонности каждого народа происходят» [Ломоносов, 1952, с. 412].

Идея связи языка и культуры в трудах российских лингвистов и философов выступает в качестве одной из ключевых идей, начиная с зарождения науки о языке и связана с именами таких ученых, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, Бодуэн-де-Куртене и др. В настоящее время данная идея не теряет своей актуальности и находит отражение в трудах В.В. Воробьёва, В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина и др.

Антропоцентрическая направленность науки нашего времени окончательно утвердила признание языка как источника ценностно-смыслового пространства культуры. С этим связано появление новых отраслей науки, которые рассматривают в первую очередь человека и его взаимодействие с культурой. В лингвистике формируются понятия «языковая личность», «языковая картина мира», развивается линвокультурологическое направление в обучении русскому языку. Данное направление органично соединяет в себе лингвистический и культурный компонент при обучении русскому языку, что позволяет обучающимся анализировать единицы языка в контексте культуры, в рамках лингвокультурологического направления появляется особая наука, лингвокультурология [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 23].

Лингвокультурологиия, по мнению В.В. Воробьёва, одного из основателей лингвокультурологического подхода, «рассматривает язык как систему воплощения культурных ценностей» [Воробьёв, 1999, с. 101]. Изучение слова через культуру позволяет наиболее полно выявить национальную основу духовных ценностей, более глубоко понять культуру народа. В.В. Воробьёв также отмечает, что лингвокультурологию можно считать «металингвистической» наукой, в основе которой лежит метод диалога, в ходе данного метода сопоставляются языки, культуры, духовные ценности различных народов [Воробьёв, 1999, с. 102]. Диалог культур становится особо актуальным в поликультурной образовательной среде современной школы, которая претерпевает изменения в связи с активной миграцией населения: классы становятся неоднородными по этническому составу, в данном случае необходимо рассматривать лингвокультурологию с нескольких позиций применительно к обучению русскому языку.

А.Д. Дейкина и О.Н. Левушкина рассматривают потенциал лингвокультурологического подхода с двух позиций: при обучении русскому языку как родному и при обучении русскому языку как иностранному. Применительно к обучению русскому языку как иностранному авторы говорят о таком аспекте в методике преподавания русского языка в качестве иностранного как лингвострановедение. Лингвострановедение, безусловно, обращается к данным лингвокультурологии, но следует разграничить эти два понятия с точки зрения цели обучения русскому языку [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 24]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своих трудах отмечают, что лингвострановедение «действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров, 1973, с. 37], иными словами, целью лингвострановедения является обучение культуре через язык в процессе его изучения. Целью же лингвокультурологии является изучение языка как феномена культуры, «исследование взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры в процессе его функционирования» [Воробьёв, 1999, с. 106]. Данная цель сопряжена со второй позицией: реализация лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как родному [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 24].

А.Д. Дейкина и О.Н. Левушкина приходят к выводу, что лингвокультурологический подход можно считать универсальным как при изучении русскому языку как иностранному, так и при изучении русскому языку как родному, но различны будут акценты: реализация данного подхода в методике РКИ будет способствовать межкультурной коммуникации, а при обучении русскому языку как родному лингвокультурологический подход обеспечит формирование языковой личности обучающихся [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 27].

Само понятие лингвокультурологический подход в методике обучения русскому языку как родному обозначено в трудах Н.Л. Мишатиной, Т.К. Донской. Теоретическое осмысление данного подхода представлено в трудах А.Д. Дейкиной и О.Н. Левушкиной, где лингвокультурологический

подход определяется как «совокупность методов, позволяющих в процессе обучения русскому языку формировать языковую личность учащегося в контексте культуры» [Дейкина, Левушкина, 2012, с. 26]. В данном случае авторы особое внимание уделяют понятию «языковая личность» обучающихся, которое, в свою очередь, является основной целью современного образования в контексте ФГОС: формирование целостного мировоззрения обучающихся, системы ценностей, отражающих сопричастность к языку, культуре и традициям своего народа и формирование чувства уважения к культурам других народов.

В поликультурной образовательной среде потенциал лингвокультурологического подхода используется по-разному. Не существует двух полностью совпадающих национальных культур: в каждой культуре есть совпадающие или интернациональные элементы, но также каждой культуре присущи уникальные, национальные элементы, которые отличают культуру определенного народа от всех остальных. По мнению А.Д. Дейкиной, приоритетом при обучении русскому языку в поликультурной среде является особое внимание к культуре русского народа, к которой в процессе обучения адаптируются обучающиеся, дети, «наивные носители других (различных) культур» [Дейкина, 2019, с. 204]. Понятие «диалог культур» чаще используется в трудах по культурологии и лингвострановедению, когда речь идёт о неразрывной связи языка, культуры и истории народов, а сопоставление различных культур способствует более детальному погружению в изучаемый язык. Но применение данного метода правомерно и в поликультурной образовательной среде. Также автор отмечает важность диалога культур в процессе обучения русскому языку: «выявление общих нравственных ориентиров разных народов, опора на культурный и социальный опыт учеников и их родителей» [Дейкина, 2019, с. 204]. Диалог культур позволяет обучающимся овладеть духовными ценностями своего народа и познакомиться с многообразием культур многонационального народа РФ, научиться толерантно относиться к духовным ценностям различных национальных культур, что также является одной из задач современного образования.

Одним из важных аспектов преподавания русского языка в поликультурной образовательной среде можно считать идею «текстоориентированного преподавания русского языка» [Дейкина, 2019, с. 189], в таком случае возрастает роль критериев отбора текстов, способа его включения в образовательный процесс, объём и уровень анализа текста на уроке. Безусловно, огромным культурным потенциалом обладают художественные тексты, в первую очередь тексты поэтические, которые таят в себе возможность приобщения к родной культуре обучающихся и приоткрывают завесу к культурному своеобразию многонационального народа РФ. Как справедливо отмечает А.Д. Дейкина, художественный текст классической русской литературы не устаревает, хранит в себе «отпечаток исторического времени», сохраняет уникальность русского языка определенной эпохи и способствует сохранению нравственных и духовных ценностей народа

[Дейкина, 2017, с. 208]. Именно художественный текст выступает не только как единица языка, но и как культурный феномен, способствующий развитию эстетического вкуса обучающихся и реализующий воспитывающую функцию обучения русскому языку.

При работе с текстом на уроке русского языка важно учитывать проблему интерпретации художественных текстов школьниками, так как не всегда обучающиеся понимают значение как отдельных слов, так и истинного смысла текста в целом. В первую очередь это касается поэтических текстов, где концентрация смыслов на слово, несомненно, возрастает.

Существуют различные тактики работы с художественным текстом, однако учитывающей и лингвистический, и культурный потенциал текста, и метод диалога является лингвокультурологическая характеристика текста, методические основы которой изложены в трудах О.Н. Левушкиной. Лингвокультурологическая характеристика является и методом, инструментом учителя, и процессом учебной деятельности (процесс анализа художественного текста), и жанром школьного сочинения (учебным продуктом) [Дейкина, Левушкина, 2014, с. 14]. В качестве метода лингвокультурологическая характеристика текста решает ряд важных задач обучения русскому языку: целостное восприятие художественного текста обучающимися с точки зрения языка, речи и культуры, работа с текстом на первичном этапе восприятия и раскрытие его глубинного смысла путём аналитической работы обучающихся, работа с текстом в мировоззренческом и культуроведческом планах [Дейкина, Левушкина, 2014, с. 14]. Процесс лингвокультурологической характеристики текста состоит из нескольких этапов: «первичное восприятие (чтение) – комплексный анализ текста, способствующий его пониманию, и его интерпретация – выявление и формулирование собственной оценки текста» [Дейкина, Левушкина, 2014, с. 14]. На каждом из этапов обучающиеся анализируют текст с включением языкового, эстетического и культурного компонента, что способствует реализации лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку.

Рассмотрим лингвокультурологическую характеристику текста с точки зрения инструмента работы с текстом и приведем пример использования данного метода при диалоге культур на одном из уроков русского языка в 6 классе. Данный урок может быть проведен в рамках темы «Неологизмы» при изучении понятия «авторский неологизм», так как урок построен на сопоставительном анализе двух художественных поэтических текстов: стихотворения русского поэта Игоря Северянина «Родник» и удмуртского поэта, и переводчика, Николая Байтерякова, «С родника начинается Кама…», где встречаются авторские неологизмы, такие как «чужедальнюю», «чужедалье», «полноструйный», «изнедривающаяся».

Это урок анализа текста, основной целью которого является формирование ценностного отношения к родному языку, родной культуре и культурам многонациональной страны, России. На этапе целеполагания обучающиеся, помимо предметной цели (изучить и осмыслить понятие

«авторский неологизм»), формулируют свое отношение к языку, Родине, отмечают тесную связь языка любого народа и его культуры, истории. Перед чтением стихотворений необходимо спросить у школьников, о том, какова тема предложенных стихов по названию или, как в случае со стихотворением Байтерякова, по первой строчке.

Обучающиеся предположат, что в обоих стихотворениях речь пойдёт о роднике, так как одно из стихотворений имеет заголовок «Родник», а во втором данное слово встречается в первой строчке. На этапе первичного восприятия текста необходимо прочитать данные стихотворения.

**«Родник»**

Восемь лет эту местность я знаю.
Уходил, приходил,- но всегда
В этой местности бьет ледяная
Неисчерпываемая вода.

Полноструйный родник, полнозвучный,
Мой родной, мой природный родник,
Вновь к тебе (ты не можешь наскучить!)
Неотбрасываемо я приник.

И светло мне глаза оросили
Слезы гордого счастья, и я
Восклицаю: ты – символ России,
Изнедривающаяся струя!
(Северянин)

**«С родника начинается Кама...»**

С родника начинается Кама,
Край родной–моей жизни исток.
В чужедальнюю сторону канув,
Я без Родины жить бы не смог.

Льются в Каму ручьи…И не так ли,
Как в пути ее сила растет, –
В русле жизни текучей по капле
Крепнет нами родимый народ!

Никогда ничего не просил я,
Но в долгу у него навсегда:
От него моя смелость и сила,
Вера в жизнь и души теплота…В чужедалье, на тропах исканий
Я без Родины жить бы не смог.
С родника начинается Кама,
Край родимый мой–счастья исток!

(Байтеряков)
перевод О. Поскребышева

После знакомства со стихотворениями учитель задает вопросы на выявление эмоционального отклика обучающихся на предложенные тексты:

1. Какие чувства у вас вызвали эти стихотворения?
2. О чем данные стихотворения?
3. Какие ассоциации вызывают у вас слова *источник, исток* и *родник*?
4. Почему стихотворение о Родине называется «Родник»?

Система вопросов на первичное восприятие поэтических текстов позволяет реализовать элементы ассоциативного и концептуального анализа: обучающиеся на основе личного восприятия понятий выйдут на более широкий уровень концептов «родник» и «исток» как значимых элементов национальной культуры различных народов.

Далее обучающиеся делятся на две группы, каждая будет работать со своим стихотворением, в качестве основы для ассоциативного анализа обеим группам предложены вопросы:

1) Найдите в текстах стихотворений авторские неологизмы, попробуйте своими словами дать определения каждому из них.
2) Каковы ключевые образы стихотворений?
3) Какой образ объединяет эти два стихотворения?

Ответив на данные вопросы, обучающиеся проанализируют авторские неологизмы «чужедальнюю», «чужедалье», «полноструйный», «изнедривающаяся», выделят корень слов, попробуют дать толкование данным словам и определят их роль в художественном тексте. После анализа лексики поэтических текстов обучающиеся определят ключевые образы стихотворений, создадут ассоциативный портрет слов *исток* и *родник* и придут к выводу, что данные понятия в переносном значении символизируют начало, первооснову чего либо, а также напрямую связаны с концептом «вода», который в культурах различных народов является источником жизни.

На следующем этапе обучающиеся попробуют дать собственный вариант толкования слов *исток* и *родник* и проанализируют толкования, данные в различных словарях. Для работы предлагаются словарные статьи из «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, «Словаря русского языка» С.И. Ожегова.

Работа со словарными статьями дает возможность обучающимся осознать связь слова *родник* со словом *Родина*, так как в словаре В.И. Даля слово родник находится внутри словарной статьи глагола рождать, также, как и слово Родина, а слово *исток* является синонимом слову *живец* («живой человек, всяк, кто жив» [Даль, 2006, с. 593]), которое в свою очередь также находится в синонимическом ряду со словом *источник* и *родник*. А анализ словарной статьи из словаря С.И. Ожегова позволит понять, в прямом или переносном смысле в стихотворении использовано слово *исток*.

Для реализации культуроведческого компонента урока предлагается прочитать удмуртские пословицы и выполнить задания.

Сквозь камень вода не просочится.

В текущую воду два раза не войдёшь.

1. Прочитайте удмуртские пословицы, объясните их значение, подберите синонимичные русские пословицы.
2. Как данные пословицы связаны со стихотворениями? Почему вода, родники, источники играют такую важную роль в культурах различных народов?

Проанализировав данные пословицы, обучающиеся подберут варианты синонимичных пословиц в русском языке («под лежачий камень вода не течёт», «в одну реку дважды не войдёшь»), придут к выводу, что пословицы связаны со стихотворениями русского и удмуртского поэтов, во всех текстах присутствует концепт «вода», связывающий две национальные культуры и сопряженный с понятием «Родина» в русской и удмуртской культуре.

Обучающиеся придут к выводу что вода – это символ жизни в различных культурах, а родник, исток – это первооснова, начало всего живого, поэтому данные понятия связаны с чувством Родины независимо от национальной культуры народа.

В качестве домашнего задания предлагается написать сочинение по теме: «Родник – символ России» по стихотворению Игоря Северянина «Родник»; «Край родной–моей жизни исток» по стихотворению Николая Байтерякова, «С родника начинается Кама…»; «Родник-родина-народ» – сопоставительная характеристика стихотворений Северянина и Байтерякова.

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода, в частности использования лингвокультурологической характеристики в диалоге культур в поликультурном образовательном пространстве, позволяет достичь более основательной интерпретации текста, языковой компонент анализа способствует формированию навыков лингвистического анализа текста, а компонент анализа в контексте культуры родного края и народов России способствует формированию мировоззрения обучающихся, воспитанию уважительного отношения к языку и культуре многонациональной народности РФ.

## Список литературы


1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство. М.: Рус. яз., 1973. 232 с.
2. *Воробьев В.В.* О статусе лингвокультурологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Докл. и сообщ. русских ученых. М.: Междунар. ассоциация препод. рус. яз. и лит., 1999. С. 96–125.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. М.: РИПОЛ классик, 2006. Т. 1. А-З. 752 с.
4. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. 212 с.

5. *Дейкина А.Д.* Художественный текст как ментально-ценностный источник в изучении русского языка // Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX–XXI веков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящённой педагогической и научной деятельности проф. Галины Васильевны Звёздовой и приуроченной к её юбилею, Липецк, 21–22 марта 2017 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. С. 206–210.
6. *Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.* Методический потенциал лингво-культурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–18.
7. *Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.* Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С. 23–28.
8. *Ломоносов М.В.* Труды по филологии. 1739–1758 гг. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. Т. 7. 974 с.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=46&rangeSize=1 (дата обращения: 21.01.2022).

# ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ-МИНИАТЮРАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

***Ли Яньпин,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия;*
*преподаватель-лектор,*
*Вэйнаньский педагогический университет,*
*г. Вэйнань, Китай*

***Аннотация.*** В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка в китайской аудитории: формирование навыков и умений по говорению у китайских студентов. Предложены новые приемы в обучении говорению китайских студентов с использованием текстов-миниатюр исторического содержания в диалоге культур. Предлагаются разные пути для создания русской языковой среды в процессе обучения говорению китайских студентов. Все это будет способствовать успешному развитию речи у китайских студентов.

***Ключевые слова:*** обучение говорению, китайские студенты, диалог культуры, тексты-миниатюры исторического содержания, русская языковая среда, ролевая игра.

# METHODS OF WORKING WITH TEXTS-MINIATURES OF HISTORICAL CONTENT IN THE PROCESS OF TEACHING THE SPEAKING OF CHINESE STUDENTS

***Li Yanping,***
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia;*
*Lecturer,*
*Weinan Normal University,*
*Weinan, China*

***Abstract.*** The article deals with one of the urgent problems of the modern methods of teaching the Russian language to the Chinese audience: the formation of speaking skills and abilities among Chinese students. New methods are proposed in teaching Chinese students to speak using miniature texts of historical content in the dialogue of cultures. Various ways are proposed for creating a Russian language environment in the process of teaching Chinese students to speak. All this will contribute to the successful development of speech among Chinese students.

***Keywords:*** speaking teaching, Chinese students, cultural dialogue, miniature texts of historical content, Russian language environment, role-playing game.

Повышение качества подготовки выпускников-русистов педагогического вуза является приоритетом в современной социокультурной ситуации. В этой связи в Вэйнаньском педагогическом университете (Китай) был проведен опрос методом анкетирования 200 выпускников. Заблаговременно нами был составлен и онлайн-опросник «Требования работодателей и качество трудоустройства выпускников» для респондентов из 50 различных предприятий и организаций.

Эти 2 опроса были проведены нами для выявления реальной ситуации в области занятости и определения трудностей в процессе трудоустройства выпускников, а также для предоставления объективной информации с целью углубления реформ в области обучения РКИ, построения службы профессиональной ориентации и модернизации программ обучения русскому языку китайских *студентов «цифрового» поколения* [Янченко, 2020, с. 47].

На основании достоверных статистических данных, полученных в ходе опросов, мы заметили такой факт, что в последнее время ведущие китайские компании (например, HUAWEI, ZTE и др.) предпочитают приглашать на работу сотрудников с высоким уровнем знания русского языка, если они хорошо овладели русским языком в России или в других странах СНГ. Эти выпускники педагогического вуза лучше других говорят по-русски, слушают и хорошо понимают беглую русскую речь, то есть они могут легко и успешно общаться с носителями русского языка, это способствует высокой эффективности работы. Вместе с тем выпускники, которые обучались в китайских вузах, имеют лучшие способности в области письменного перевода, в общении с русскими собеседниками в письменной форме.

Однако цель овладения разговорным русским языком в условиях китайского вуза практически не достигается. Многие китайские бакалавры изучают русский язык на протяжении 3–4 лет, в результате они сдают экзамены на «отлично», однако не понимают русских собеседников, в некоторых случаях, опасаясь коммуникативного сбоя, уклоняются от устного спонтанного общения по-русски.

Проблема модернизации процесса обучения говорению китайских студентов-русистов сегодня является особенно актуальной. На основе этого мы предлагаем использовать некоторые прошедшую апробацию приёмы работы с текстами-миниатюрами исторического содержания для обучения говорению китайских студентов.

1. Решение проблемы мы видим ***в создании русской языковой среды*** при обучении студентов говорению на русском языке в китайской аудитории

Как было сказано выше, многие большие китайские коммерческие компании предпочитают приглашать на работу выпускников, изучавших русский язык за границей, а не в стране, потому что эти выпускники овладели русским

языком в русской языковой среде, а наши выпускники – вне русской языковой среды.

Обучение РКИ в языковой среде и вне языковой среды имеет свои особенности. Языковая среда оказывает значительное положительное влияние на обучение китайских студентов говорению. Отсутствие русской языковой среды вызывает трудности в изучении говорения на русском языке в группах китайских студентов. Для преподавателей важно решить вопрос: как создать русскую языковую среду на занятиях РКИ.

На основе личного опыта мы предлагаем несколько полезных методических рекомендаций. Например, на занятиях по РКИ преподаватель может показать студентам фрагменты фильмов, аудио- и видеоматериалы на русском языке, которые связаны со темами урока; студенты могут читать книги, газеты, журналы на русском языке после занятий, узнавать новости из русскоязычных интернет-источников, слушать радио и смотреть телевизор на русском языке и т.д. С развитием Интернета появилась возможность организовать общение с помощью Скайпа, Вотсапа, Вичата, обучающимся легко найти собеседника, с которым можно общаться на русском языке.

В Вэйнаньском педагогическом университете у студентов имеются различные способы создания русской языковой среды. На факультете русского языка в Московском институте искусств регулярно организуются интересные и полезные внеаудиторные формы работы при поддержке преподавателей из МПГУ (в каждом семестре обычно в ВПУ работает около 20 преподавателей из МПГУ по специальности Филология, Дошкольное образование, Изобразительное искусство и Музыка). Еженедельно работает “Уголок русского языка”, где студенты имеют возможность общаться с русскими преподавателями. В театре при университете студенты могут посмотреть спектакли или послушать концерты, выступления российских преподавателей, обучающих по специальностям Музыка или Дошкольное образование. Несколько раз в течение учебного года преподаватели и студенты ВПУ (специальность—Изобразительное искусство) организуют выставки их творческих работ. На факультете русского языка регулярно проводятся Конкурсы знатоков русского языка и культуры, Конкурс русских песен и русских стихов и другие мероприятия.

Кроме того, студентам предлагается ролевая игра для создания русской языковой среды в китайской аудитории.

В Китае русисты и педагоги обращают внимание на использование ролевой игры в обучении говорению на занятиях по РКИ. По мнению китайских учёных Чжуан Чжисян и Шу Динфан, с точки зрения методики обучения иностранным языкам разработка и реализация ролевой игры основана на коммуникативно-деятельностном, когнитивном, культуроведческом подходах [Чжуан Чжисян, Шу Динфан, 1994, с. 31]. В ряде статей по методике РКИ авторитетные китайские исследователи [Ван Чумин и др.] подчеркивают ключевую роль языковой среды: «Языковая среда включает в себя время,

события, темы, ситуации общения и др., ролевые игры помогают органично сочетать вышеупомянутые контекстные знания, языковую форму, создавать новые идеи или достигать согласованности решений, чтобы улучшить навыки говорения у студентов» [Ван Чумин, 2003, с. 234].

Эффективность обучения говорению в процессе использования ролевых игра достаточно высока: рост мотивации, повышение интереса к русскому языку как учебному предмету. Ролевая игра помогает сформировать навыки говорения на русском языке у китайских студентов. В ходе применения ролевых игра в обучении говорению на занятиях по РКИ мы наблюдали атмосферу сотрудничества. Ролевые игры проводятся в небольших группах, что обеспечивает студентам непринужденную и гармоничную атмосферу обучения, которая стимулирует у них желание выражать своё мнение, свободно говорить по-русски и полностью раскрыть свой творческий потенциал. Положительные отзывы преподавателя повышают уверенность студентов в своих силах, поэтому растёт эффективность обучения и достигается основная цель обучения: идёт целенаправленное развитие навыков говорения.

Итак, ролевая игра, на наш взгляд, является одной из наиболее эффективных технологий обучения говорению китайских студентов, которые изучают русский язык как иностранный вне русской языковой среды.

Приведем пример организации ролевой игры в процессе обучения говорению на практических занятиях по РКИ на материале текстов-миниатюр исторического содержания «Что было введено при Петре I?».

**Что было введено при Петре I?**

*Пётр I не только ввел обязательное овладение науками, но и стремился смягчить грубые древние нравы. По его приказу мужчины должны брить бороды, и он отменил старинные русские одежды и вместо древних одеяний заставил мужчин носить немецкие кафтаны, а женщин – современные юбки и платья.*

*Он организовывал разные собрания, балы, которые могли посещать женщины в сопровождении мужчин. До Петра женщины жили как невольницы, а при Петре даже стали использовать различные украшения. Была в Москве только одна парикмахерша, и многие женщины причесывались за трое суток до бала и спали сидя.*

*Грубость нравов уменьшилась, не род стал важен, а чины и заслуги* (106 слов) [Дай Гунцзуй, Ли Иннань, с. 126].

Преподаватель может с опорой на театрализацию предложить студентам разыграть сценку, отражающую деятельность Петра I в области смягчения грубых древних нравов: как он заставил мужчин брить бороды, носить немецкие кафтаны, а женщин – современные юбки и платья, разрешил женщинам посещать собрания, балы в сопровождении мужчин, женщины стали использовать различные украшения.

Участники ролевой игры: царь Пётр I, боярин, женщина, мужчина.

После ролевой игры обсуждались следующие вопросы:

1) Какие реформы провел Пётр I, чтобы смягчить грубые древние нравы?

2) С какими трудностями столкнулся Пётр I в ходе проведения реформ? Кто был против реформ?

3) Какие изменения произошли в жизни людей во время правления Петра I?

4) Что могли делать в обществе женщины до Петра I и после его реформ?

Например, преподаватель распределяет студентам роли: один студент играет роль Петра I, другой – боярина. Педагог должен разработать сценарий на основе содержания данного текста-миниатюры.

Пётр I: Борода – это символ варварства. Брей бороду.

Боярин: Нам нельзя брить бороду. Борода – дарованное богом украшение.

Пётр I: Кто не бреет бороду, тот будет платить мыт 30 рублей в год.

Боярин: Я буду брить бороду.

2. ***Реализация принципа диалога культур*** в процессе обучения говорению китайских студентов как путь оптимизации обучения РКИ.

В настоящее время в китайских вузах в условиях вне русской языковой среды обучение русскому языку студентов целесообразно выстраивать на основе принципа диалога культур.

Диалог культур, как мы можем понимать, – это процесс двустороннего взаимодействия представителей разных культур, обладающих своим национальным менталитетом и ценностными ориентирами. Целью диалога культур является достижение взаимопонимания, признание позиции коммуникантов и уважение к ней.

На наш взгляд, предпосылками к реализации принципа диалога культур в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному является создание таких условий обучения, при которых существует открытость культур друг другу, уважение к культуре страны изучаемого языка, сохраняется их равенство, признаются права каждой на отличия от других. Сущность реализации принципа диалога культур в обучении китайских студентов РКИ представляет собой развитие открытого гуманистического мышления, формирование культурной непредвзятости, эмпатии, толерантности, готовности к общению в инокультурной среде, речевому и социокультурному такту и др. В результате этого на уроках РКИ использование принципа диалога культур помогает китайским студентам формировать социокультурную компетенцию, которая входит в структуру коммуникативной компетенции.

Представим сопоставительно в диалоге культур в качестве примера тексты-миниатюры о великих полководцах Г.К. Жукове и Пэн Дэхуае.

**Георгий Константинович Жуков**

*Будущий прославленный маршал Георгий Константинович Жуков родился 19 ноября 1896 года в деревне Стрелковке Калужской губернии. Жила семья Жуковых очень бедно. С крестьянским трудом Георгий познакомился в семь лет, начав работать вместе со взрослыми на сенокосе. Образование в селе он получил скромное: три класса церковноприходской школы. Жуков закончил её с похвальным листом. Но с детства он был умным и смелым.*

*Началась гражданская война. В августе 1918 г. Жуков пошёл добровольцем в кавалерию Красной армии. С тех пор он начал свою великую*

*военную жизнь. Жуков участвовал в бесчисленных битвах и много раз создал великие достижения. Особенно во время Великой отечественной войны под руководством Жукова Россия победила фашизм во войне «Оборона Сталинграда». Народный Маршал Георгий Константинович Жуков ─фигура в русской истории исключительная, человек редкого военного таланта.*

*Жизнь то поднимала Жукова до небес, то низвергала. В последние годы из-за внутренней борьбы власти он был выведен из состава Президиума ЦК КПСС и освобожден от должности Министра обороны СССР. У Георгия Константиновича снова начинаются проблемы со здоровьем. Но при всем желании они не могли лишить его боевой славы, всемирной известности. Каждый из тех, кто вел народ к победе, достоин безграничной признательности. Но пальму первенства надо все-таки отдать Г. к. Жукову, ибо только за ним закрепилось звание, не предусмотренное «табелью о рангах» – Народный Маршал* [Сергей Федосеев. Маршал Советского Союза Георгий Константинович Жуков: Министерство обороны Российской Федерации (encyclopedia.mil.ru)].

Задание 1. Прочитайте текст, затем озаглавьте его.

Задание 2. Ответьте на вопросы по тексту:

1) Какой характер был у Г.К. Жукова? Дайте характеристику.
2) Как Г.К. Жуков начал свою великую военную жизнь?
3) Что полезного сделал Г.К. Жуков для России?

Задание 3. Кратко перескажите главное содержание текста.

Задание 4. Выскажите свое мнение, поделитесь впечатлениями после прочтения текста-миниатюры.

(1) Ответ студента-русиста второго курса Ян Вэнцин (здесь и далее в ответах авторская грамматика, орфография, пунктуация сохранены):

*Я прочитал данный текст, я согласен с мнением автора, надо отдать Г.К. Жукову звание «Народный Маршал». Жуков родился в бедном классе, то есть он вышел из народа. Жуков был в армии всю жизнь. Жуков боролся для народа, он вел народ к победе. Под его руководством русский народ победил фашизм.*

*В последние дни жизни его боялись такие люди как Сталин и Хрущев, ненавидел Брежнев. Обладая громадной властью, они унижали его, передвигая на второстепенные должности или вовсе оставляли не у дел, но при всем желании они не могли лишить его боевой славы, всемирной известности. Он с честью носит звание «Народный Маршал».*

(2) Ответ студента-русиста второго курса Ли Хэ:

*Георгий Константинович Жуков ─ русский Пэн Дэхуай*

*Когда я прочитал текст, у меня в голове появился китайский народный маршал Пэн Дэхуай. Между ними много общего. Пэн Дэхуай родился 24 октября 1898 г. Они почти ровесники. Кроме того, ещё много сходств в жизни их. Георгий Константинович Жуков и Пэн Дэхуай – русский и китайский великие народные маршалы.*

(3) Ответ студента-русиста второго курса Юань Синьюе:

*Чему нам надо научиться у народного маршала Георгия Константиновича Жукова?*

*Я прочитал текст о жизни великого народного маршала Георгия Константиновича Жукова, история тронула до слёз. Мы, молодые юноши, должны выучить его дух преподнесения для народа, для Родины, для мира на Земле.*

*Кроме того, мы можем выучить у него упорно изучать знания в школах, работать с выносливостью и трудолюбием в работе, готово помогать другим в жизнь и др. Мы можем выучить его смелось, добру, крепкость, прочность и т.д.*

Таким образом, мы разработали и затем применили два способа работы с текстами-миниатюрами исторического содержания в процессе обучения говорению китайских студентов. Мы убедились в том, что тексты-миниатюры исторического содержания в контексте диалога культур эффективны и полезны в качестве дидактического материала в изучении русского языка для китайских студентов.

## Список литературы


1. *Ван Чумин*. Заполнение предположений о вакансиях за пределами предметной области и обучение // Обучение иностранным языкам. 2003. С. 234–240.
2. *Дай Гунцзуй, Ли Иннань*. Историия России. Пекин: Обучение и исследование иностранных языков, 2006. С. 25–30.
3. *Дейкина А.Д*. Новации в методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2002. № 3. С. 105.
4. *Чжуан Чжисян, Шу Динфан*. Стратегии обучения иностранным языкам // Современные иностранные языки, 1994. С. 28–32.
5. *Янченко В.Д*. Актуальные вопросы преподавания русского языка на этапе создания цифровой среды обучения // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: Материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. М.: МПГУ, 2020. С. 47–48.
6. *Янченко В.Д., Цзи Мин*. Роль чтения исторических текстов в развитии когнитивных способностей китайских студентов-русистов // IV Международный педагогический форум «Текст культуры и культура текста». СПб.: Златоуст, 2017. С. 746–750.
7. *Янь Чжицзюе*. Сопоставление царя Петра I и императора Канси. Китай: Социальная наука провинции Ганси, 2009. С. 74–80.

# ИЗУЧЕНИЕ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО)

***Сечина Елена Михайловна,***
*магистр, старший преподаватель,*
*Технический международный университет Кимё,*
*г. Ташкент, Узбекистан*
*E-mail: fiery1707@gmail.com*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются модификационные образования в идиостиле Ф.М. Достоевского на примере романа «Бедные люди». Даётся описание модификационных словообразовательных типов имён прилагательных с примерами на основе художественного текста.

***Ключевые слова:*** идиостиль, языковая картина мира, модификация, словообразовательный тип, эмотивный смысл, оценочность, ключевые изобразительно-выразительные средства, характеристика персонажей, коннотация, экспрессивность.

# LEARNING ADJECTIVES WITH EMOTIVE AND EVALUATIVE MEANING IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Elena M. Sechina,***
*Master, Senior Lecturer,*
*Kimyo International University in Tashkent,*
*Tashkent, Uzbekistan*
*E-mail: fiery1707@gmail.com*

***Abstract.*** The article discusses modification formations in the idiostyle of F.M.Dostoevsky on the example of the novel «Poor People». A description of the modification word-formation types of adjectives is given with examples based on a literary text.

***Keywords:*** idiostyle, linguistic picture of the world, modification, word-formation type, emotive meaning, evaluativeness, key pictorial and expressive means, characterization of characters, connotation, expressiveness.

К перспективным направлениям русского языкознания на современном этапе относятся исследования идиостилистического аспекта русского словообразования как особого уровня языковой системы, отражающей специфику языковой картины произведений русской литературы. Это связано с растущим вниманием, уделяемым вопросам индивидуального языкового творчества.

Изучение словообразовательной структуры слова даёт представление о соотношении синхронных и диахронных процессов, обусловливающих

динамику словопорождения и особенности восприятия мотивированности слов носителями языка. Знание законов словообразовательной деривации открывает перспективу изучения творческих возможностей говорящих в реализации потенциала системы.

Всесторонний анализ грамматического, логико-семантического и стилистического аспектов лексических значений оценочных слов и отдельных грамматических категорий оценки представлен в работах Н.Д. Арутюновой, Г.А. Золотовой, А.А. Ивина, Е.С. Кубряковой, П.А. Леканта, Т.В. Маркеловой, В.Н. Телия, В.И. Шаховского, Н.Ю. Шведовой и др.

Очевиден и тот факт, что с течением исторического времени возрастает культурно-художественная значимость описания языковых оценок образа человека – одного из основных элементов любой национальной культуры.

Поэтому постепенно высокий статус обретает сфера образных наименований человека, имеющая особое «поле» деятельности, в том числе на пересечении категории оценки и категории персональности, и реализующаяся весьма многообразными способами в полифонических контекстах Ф.М. Достоевского, определяя своеобразие его идиостиля.

Значимость анализа лексических значений оценочных слов связана с особенностями категории оценки, которая выступает в роли некоего ориентира в жизни общества.

Интерес к творчеству великого русского мыслителя обусловлен отсутствием целостного и системного описания «языкового портрета» Достоевского, феномен которого открывается в сопротивопоставлении авторских оценок и оценок персонажей, в том числе автохарактеризации – «слово героя о самом себе» [Бахтин, 1999, с. 100].

Исследование идиостиля писателя показывает перспективы анализа языковых явлений во взаимосвязи с сознанием, мышлением, духовной жизнью человека, национальной психологией, культурой.

Оценочный фрагмент языковой «картины мира» художника слова особенно значим в области аксиологической характеристики лица, поскольку «Достоевский делает целый ряд открытий о человеческой природе. Человеческая природа полярна, антиномична и иррациональна» [Бердяев, 1993, с. 35].

Ещё в начале XIX века В. фон Гумбольдт отметил, что язык как деятельность человека пронизан чувствами. В свете этой концепции вполне осуществимо и лингвистическое осмысление системных эмотивных средств.

Во все времена люди испытывали, испытывают и будут испытывать одни и те же чувства: радость, горе, любовь, грусть. Накоплен огромный эмоциональный опыт. В связи с этим психологи говорят об универсальности эмоций, сам перечень которых отражает общечеловеческий опыт осмысления психической деятельности человека.

Эмоциональные процессы изучают в различных науках: философии, физиологии, психологии, лингвистике. Любое исследование эмоций, в том числе и изучение их языкового выражения, требует комплексного подхода. Так,

в последние десятилетия во всех социокультурных сферах современной жизни наблюдается значительное усиление внимания к эмоциональной сфере человека, языковая реализация которой ещё не полностью исследована как в теории коммуникации, так и в теории текста.

Несмотря на то, что лингвистика позже других наук обратилась к изучению сферы эмоционального, сегодня уже получены значительные результаты: например, в рамках новой гуманистической парадигмы появилось особое эмотологическое направление, в котором активно разрабатывается проблема «эмоции в языке». В настоящее время в эмотологии одним из приоритетных направлений является изучение текстов, выражающих «мир эмоций».

Некоторые учёные считают категорию оценки настолько важной для языкового сознания, что наряду с языковой картиной мира отдельно выделяют ценностную, т.е. наиболее существенные для данной культуры смыслы, их совокупность и образует определённый тип культуры, который поддерживается и сохраняется в языке.

Данная категория является одной из самых востребованных в языковой картине мира говорящего, потому что семантика её несёт в себе систему ценностей окружающего мира и ценность человека в нём, детерминированные в языковых единицах.

К числу таких единиц относится имя прилагательное, которому имманентно присуща признаковость (отношение, в том числе ценностное) как основа качества, а его типология основывается на различиях между носителями признака, объектами оценки. Оно указывает на определённое состояние, качество, признак, присущий или приписываемый объекту [Парсиева, Гацалова, 2015, с. 294].

Цель данной статьи – рассмотреть имена прилагательные с эмотивно-оценочным значением как наиболее яркое средство языкового выражения экспрессивности признака в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди».

Федор Михайлович Достоевский – один из самых решительных новаторов в истории русской прозы. Его художественный язык строился на основе дерзкой трансформации привычных норм. Качественно новый тип словесно-эстетической гармонии создавался писателем из пёстрого хаоса уличного просторечия, канцелярских оборотов, газетного жаргона, пародийной игры, всяческих речевых ошибок, ляпсусов и оговорок.

В романах Достоевского всегда происходит нагромождение событий, которые завершаются сценами высшего напряжения. Они странны, хаотичны, иррациональны, стихийны. Герои действуют наперекор рассудку, не отдавая себе отчёта, потеряв власть над событиями; подпочвенные течения в душе влекут к поступкам.

В конце концов, действуют не сами люди, а неведомые им скрытые стихийные силы.

Мечтателю Достоевскому, романтически устремлявшемуся от действительности к таинственно-фантастическому, открылась

«фантастичность» самой действительности, о которой он впоследствии скажет: «Никогда нам не исчерпать всего явления, не добраться до конца и начала его. Нам знакомо одно лишь насущное видимо-текущее, да и то понаглядке, а концы и начала – это всё ещё пока для человечества фантастическое»; и в другом месте: «... то, что большинство называет почти фантастическим и исключительным, то для меня иногда составляет самую сущность действительного...» [Достоевский, 1973, с. 47].

В русской литературе появилась история жалкого петербургского чиновника Макара Девушкина. История полунищего петербургского чиновника – типично гоголевский сюжет.

После «Шинели», «Записок сумасшедшего» и порождённой ими целой массовой литературы повествовательного и очеркового характера эту тему можно было даже назвать избитой. Обрамление основного сюжета рядом деталей, выполненных в духе своего рода документальности, перекликается с традицией физиологического очерка.

Перед взором читателя раскрывается жизнь столицы в её повседневных, самых прозаических подробностях. Образы главных героев окружены целой галереей «двойников» (Горшков, отец и сын Покровские, двоюродная сестра Вареньки и др.), взаимная спроецированность которых оттеняет, делает более масштабным описание их судеб.

Разнообразие типов – от уличного нищего до «его превосходительства» – придаёт метко схваченным деталям социальное звучание.

Однако от большинства критиков ускользнул произведённый автором «Бедных людей» «коперниковский переворот», осуществлённый изнутри вполне освоенной им художественной школы. Достоевский как бы взрывает её устои, одновременно закладывая основы своей собственной системы. Оставленные без внимания художественно-психологические особенности "Бедных людей" являлись на самом деле зерном самобытности Достоевского, давшим в его зрелом творчестве грандиозные всходы.

Главный герой «Бедных людей», Макар Девушкин ценой невероятных лишений и крайней самоотверженности пытается добиться заветной цели и, терпя полный и бесповоротный крах, впадает в смертельное отчаяние. Аскетизм у героя Достоевского превращается в возвышенную и трогательную привязанность к Вареньке Доросёловой, он оживает, очеловечивается (сама фамилия Девушкин – «человечная»).

Отвечая своим критикам, видевшим в «Бедных людях» многословие, говорливость, происходившие будто бы от неопытности автора, Достоевский отмечал в письме брату от 1 февраля 1846 года: «Не понимают, как можно писать таким слогом. Во всём они привыкли видеть рожу сочинителя; я же моей не показывал. А им и невдогад, что говорит Девушкин, а не я, и что Девушкин иначе и говорить не может» [Бердяев, 1993, с. 85].

Достоевский выбрал для своего произведения жанр эпистолярного романа. Тем самым героям «Бедных людей», Макару Девушкину и Вареньке

Добросёловой предоставлялась – через их переписку – свобода выявления и предельно полного выражения их внутреннего мира.

Иными словами, предметом изображения у Достоевского становится самосознание героев, история их душевной жизни.

Авторская речь и речь разных персонажей у Достоевского сходны и по лексическому составу, и по ритмико-синтаксической организации. Но отсутствие житейски правдоподобной речевой индивидуализации в данном случае не слабость, а сознательная и плодотворная творческая установка. Только такая система может обеспечить свободный диалогический контакт автора с героями и героев друг с другом.

Достоевский отказался от «языкового барьера» с целью углублённого исследования сложнейших оттенков человеческих отношений. При этом речь героев отмечена тонкой эмоциональной индивидуализацией – отпечатком человеческой неповторимости. А речь повествователя – при всех вариантах структуры – создаёт образ автора как цельной и многогранной личности, способной к неограниченному пониманию чужих мыслей и чувств.

Язык Достоевского звучит в наши дни очень современно, всё более обнаруживая свою глубокую естественность, обусловленную соответствием новаторских экспериментов писателя внутреннему духу русского языка.

Характеристика языковых средств, в той или иной мере направленных на выражение лексического значения, является одной из важнейших задач современного языкознания, без решения которой невозможно полное описание языка, выявление отражённых в языке знаний человека о мире, исследование психической реальности.

Представляется, что трудности в изучении лексического значения вызваны следующими факторами: отсутствием специализированных средств выражения, направленностью на передачу прагматической информации единиц разных уровней языка, тесным взаимовлиянием в сфере прагматики языка и речи.

К особым средствам, обслуживающим смысловую сферу языка, относятся экспрессивные лексические единицы, модификационное словообразование и синтаксические конструкции.

Эти средства часто выступают совместно в высказываниях, осуществляющих экспрессивную функцию языка.

Учитывая наличие в эмоциональном опыте человечества группы ведущих универсальных эмоций, можно предположить существование универсальных эмотивных смыслов и в лексической семантике, так как опыт человечества в познании эмоций закрепляется в языковых единицах.

Имена прилагательные реализуют свою функциональную направленность в коммуникативной ситуации особого – оценочного типа.

И, таким образом, прилагательные с оценочным значением обладают способностью наполнить высказывание различным коммуникативно-семантическим содержанием в зависимости от интенций говорящего и свойств эмоциональности.

Разнообразные средства для выражения эмоционально-образных стилистических оттенков предоставляет говорящему словообразование. Русский язык отличается исключительным богатством словообразовательных ресурсов, обладающих яркой стилистической окраской.

Это обусловлено не только развитой системой русского словообразования и функционально-стилевой закреплённостью некоторых словообразовательных моделей, но и продуктивностью модификационных, эмоциональных и оценочных суффиксов, придающих словам разнообразные экспрессивные оттенки.

Таким образом, перед преподавателями РКИ стоит важная задача – ознакомить учащихся с особенностями употребления диминутивов. Данный фактор является важным, чтобы понимать русскую культуру и национальный характер. К тому же умение употреблять слова с субъективно-оценочным значением позволит осуществлять продуктивный межкультурный диалог.

На начальном этапе обучения (уровни А2-В1) ознакомление с диминутивами возможно при помощи текстов русских народных сказок, например, «Три медведя», «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка», «Маша и медведь», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Некоторые из данных сказок уже используются в учебно-методических комплексах по РКИ.

На среднем этапе обучения (уровни В1 – В2) можно научить учащихся использовать слова-диминутивы в стандартных диалогах, чтобы выражать своё положительное или отрицательное эмоциональное отношение к предметам, погодным условиям.

На продвинутом этапе обучения (уровень В2+) категория диминутивности может изучаться на основе текстов художественной литературы. Важность модификационных суффиксов заключается в том, что они помогают писателю раскрыть отношение героя к тому или иному явлению, событию или к определённому человеку, как это имеет место быть в произведениях Ф.М. Достоевского.

Модификационное словообразовательное значение представляет собой некоторый дополнительный (модифицирующий, видоизменяющий) компонент значения, присутствующий в мотивированном слове и отсутствующий в мотивирующем. Мотивирующее и мотивированное слова принадлежат при этом всегда к одной и той же части речи.

Основное функциональное назначение современного модификационного словообразования – выражение оценочных и эмотивных смыслов.

Модификационные значения выражаются префиксальным и суффиксальным способами, реже − префиксально-суффиксальным.

Среди модификационных значений прилагательных выделяются:

− значение отрицания или противоположности,

− градационные значения (отражающие степень проявления признака),

− ласкательное экспрессивное значение,

− стилистическая модификация.

Значение отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, выражается префиксами не- (нечестный), у Ф.М. Достоевского: невыгодный, нездоровый, незнакомый, неприятный, неясный; без- (беззастенчивый, бесчеловечный), а- (асинхронный), анти- (антигуманный), противо- (противоестественный), ир-/им- (ирреальный, имматериальный).

Градационные значения:

а) значение слабой степени проявления признака выражается суффиксом -оват- (беловатый); у Ф.М. Достоевского: мешковатый, плоховатый;

б) значение умеренной степени проявления признака − префиксом небез- (небезызвестный); префиксом по- в образованиях от форм компаратива (посильнее); суффиксами -енек-/-онек- (в кратких формах: долгонек, коротенек); -ав-/-ощав- (моложавый, худощавый);

в) значение высокой (усилительное), высшей или чрезмерной степени проявления признака выражается суффиксами -ейш-/-айш- (сильнейший, крепчайший), у Ф.М. Достоевского: важнейший, вернейший, добрейший, достойнейший, любезнейший, малейший, покорнейший, страшнейший, ужаснейший, отборнейший, необходимейший;

-ущ- и -енн- (большущий, здоровенный);

префиксами наи- (наилучший, окказ.: наиотважный); у Ф.М. Достоевского: наипреданнейший;

пре- (премилый); у Ф.М. Достоевского: пребедственный, прегадкий, прекомический, препонятливая, прескучное, престранный, прехорошенький;

раз- (развесёлый), у Ф.М. Достоевского: раззадорный; распрекрасный;

пере- (чиненый-перечиненный); архи- (архиглупый);

сверх- (сверхдальний, сверхпрочный), у Ф.М. Достоевского: сверхштатный;

супер- (суперсовременный); ультра- (ультрамодный);

первыми компонентами сложений много- и все- (многоопытный, всесильный), у Ф.М. Достоевского: всевозможный, вседневный, всенощный, всеобщий.

Ласкательное экспрессивное значение выражается суффиксом -еньк- (беленький), у Ф.М. Достоевского: бедненький, бледненький, весёленький, добренький, жёлтенький, миленький, новенький, простенький, свеженький, смирненький, тоненький, худенький, чахленький, и в сочетании с усилительным значением − суффиксы -охоньк-/-ошеньк- (белёхонький, белёшенький) и -усеньк- (малюсенький).

Функцию стилистической модификации выполняют только суффиксы -ецк- (простецкий, неважнецкий) и -|а|щ- (немудрящий).

Возможны словообразовательные синонимы среди прилагательных с модификационными значениями отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, и градационными значениями: асимметричный − несимметричный, неосновательный − безосновательный, аморальный − антиморальный, антихудожественный −

противохудожественный, премилый − милейший, архиглупый − преглупый − глупейший, разлюбезный − прелюбезный − любезнейший, архиреволюционный − сверхреволюционный − ультрареволюционный, суперсовременный − сверхсовременный − ультрасовременный, длиннейший − длиннющий, здоровущий − здоровенный.

В романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди» частотны модификационные образования, выраженные аффиксами имён прилагательных, со значением отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, слабой степени проявления признака, умеренной степени проявления признака, высокой (усилительное), высшей или чрезмерной степени проявления признака и ласкательным экспрессивным значением.

Однако, в произведении отсутствуют дериваты со значением отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, выраженным префиксами а-, противо-, анти-, ир-, им-; со значением высокой (усилительной), высшей или чрезмерной степени проявления признака, выраженным префиксами супер-, ультра-; а также манкированы производные слова, в которых аффиксы выполняют функцию стилистической модификации.

Это связано с тем, что преобладающее большинство данных формантов является заимствованным. Эти приставки не играют заметной роли среди морфем современного русского языка, но при этом префиксы иноязычного происхождения очень продуктивны.

Для того, чтобы обучить учащихся использовать в речи диминутивы можно предложить следующие упражнения.

Упражнение 1. Распределите слова по группам: безоценочные слова и диминутивы. Слова для справок: бедненький, бледненький, весёленький, радостный, добренький, жёлтенький, синий, миленький, новенький, старый, простенький, свеженький, смирненький, тоненький, худенький, чахленький.

Упражнение 2. Найдите в тексте прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и запишите их. Текст: Вы, может быть, не верите, а я вам, право, не лгу. Так что же, маточка, – нашлись на всё это злые люди! А скажу я вам, родная моя, что я хоть и темный человек, глупый человек, пожалуй, но сердце-то у меня такое же, как и у другого кого. Так знаете ли, Варенька, что сделал мне злой человек? А срамно сказать, что он сделал; спросите – отчего сделал? А оттого, что я смирненький, а оттого, что я тихонький, а оттого, что добренький! Не пришелся им по нраву, так вот и пошло на меня [Достоевский, 1991, с. 65]

Упражнение 3. Запишите к данным прилагательным их формы без оценочного значения. Слова для справок: бедненький, бледненький, весёленький, добренький, жёлтенький, миленький, новенький, простенький, свеженький, смирненький, тоненький, худенький, чахленький.

Стилистические ресурсы русской модификационной суффиксации достаточно богаты для выражения эмоционально-образных характеристик персонажа или явления художественного произведения. И несмотря на то, что литературный язык того времени не обладал такими стилистическими

возможностями, какие имеются сегодня, тем не менее великие мастера художественной образности, каким является для мировой литературы Ф.М. Достоевский, при помощи суффиксов с эмоциональной окраской показали всё богатство оттенков русского слова.

## Список литературы


1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1999. 556 с.
2. *Бердяев Н.А.* Миросозерцание Достоевского. Прага, 1993. 238 с.
3. *Дзюба Е.В*. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 286 с.
4. *Достоевский Ф.М*. Бедные люди. Белые ночи. Неточка Незванова. М., 1991. 384 с.
5. *Достоевский Ф.М*. Об искусстве. М., 1973. 632 с.
6. *Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б.* Об эмотивных именах прилагательных с оценочной семантикой // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 22. С. 293.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ АВТОРСКОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «МУЗА В СОЛДАТСКОЙ ШИНЕЛИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Черкес Наталья Ивановна,***
*учитель-методист,*
*школа № 1,*
*г. Скидель, Республика Беларусь*
*E-mail: nicherkes@yandex.ru*

***Аннотация.*** Электронный учебно-методический комплекс «Муза в солдатской шинели» содержит страноведческий материал о русской поэзии периода Великой Отечественной войны. На сайте представлены текстовые материалы о судьбах и творчестве поэтов этого периода, аудио- и видеофайлы с чтением стихов и исполнением музыкальных произведений. Данные материалы способствуют ознакомлению с русской поэзией 1941–1945 гг. и совершенствованию лингвистической компетенции обучающихся.

***Ключевые слова:*** русская поэзия периода Великой Отечественной войны, страноведение, образовательный сайт, лингвистическая компетенция.

# USING THE MATERIALS OF THE AUTHOR'S ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODICAL COMPLEX «MUSE IN A SOLDIER'S OVERCOAT» IN THE STUDY OF RUSSIAN POETRY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR PERIOD TO FORMALIZE THE LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS

***Natalia I. Cherkess,***
*Teacher-Methodologist,*
*Skidel School No. 1,*
*Skidel, Republic of Belarus*
*E-mail: nicherkes@yandex.ru*

***Abstract.*** The electronic educational-methodical complex «Muse in a soldier's greatcoat» contains regional material about Russian poetry during the Great Patriotic War. The site contains text materials about the life stories and work of poets of this period, audio and video files with the reading of poetry and musical performances. These materials contribute to acquaintance with Russian poetry 1941–1945 and improving the linguistic competence of students.

***Keywords:*** Russian poetry during the Great Patriotic War, regional studies, educational site, linguistic competence.

При изучении русского языка как иностранного или как неродного (второго родного) большую роль в эффективности обучения играет изучение страноведческого материала. На наш взгляд, невозможно понять историческое прошлое России, ее роль в судьбе человечества в XX веке без изучения событий периода Великой Отечественной войны.

Информация о трагических и героических событиях периода Великой Отечественной войны сохранена не только в учебниках истории, в воспоминаниях ветеранов, кадрах кинохроник, но и в различных видах искусства: в художественных фильмах, в живописи, музыке и литературе. Причем особый по силе выразительности и художественной достоверности пласт представляет собой поэзия поэтов-фронтовиков, опровергнувших широко известное высказывание о том, что музы молчат, когда говорят пушки. В этот период поэзия «была агитатором и трибуном, сердечным собеседником и близким другом» [Горцев, 2007, с. 3].

Обращение к поэзии периода Великой Отечественной войны позволяет реализовать несколько задач. Во-первых, при обращении к судьбам поэтов, к событиям этого периода рассматривается значимый страноведческий аспект, позволяющий глубже понять важный трагический и героический период в истории России. Во-вторых, при ознакомлении с поэтическими произведениями, песнями военного периода существенно расширяется лексический запас обучающихся, усваиваются грамматические нормы, формируется культура речи. В-третьих, создается мотивация обучения, поскольку данный материал вызывает интерес у обучающихся, затрагивает их эмоции, поскольку многие психологи утверждают, что знания, полученные посредством включения сферы чувств, вызывают интерес и лучше запоминаются.

Таким образом, страноведческий компонент является одним из важных условий успешного обучения языку. Также следует отметить, что на современном этапе развития системы образования невозможны повышение эффективности и качества учебного процесса, профессиональный рост педагога без широкого внедрения в урочную и внеурочную деятельность электронных средств обучения и информационно-коммуникативных технологий.

Говоря об особенностях XXI века, ученые обращают внимание на «рост объемов информации, связанный с быстрым развитием цифровых технологий» [Захарова, Черкес, 2019], причем интенсивность такой информации постоянно возрастает. Все большая роль отводится информационным технологиям и в сфере образования. Обеспокоенность ученых, педагогов возникает в связи с тем, что «системы восприятия учащихся стали активнее заполняться информацией, не имеющей непосредственной образовательной ценности» [Данильченко, 2016, с. 43]. В связи с этим возрастает потребность современного образования в разработке и продвижении электронных ресурсов, имеющих значимое содержательное наполнение, несущих духовно-нравственные ценности

и при этом доступных в режиме онлайн для различных категорий пользователей, в первую очередь для учащихся и педагогов.

Все больший интерес у ученых и педагогической общественности разных стран вызывает научно-методическая школа компьютерной (электронной) лингводидактики, созданная А.Д. Гарцовым, доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом РАЕ.А.Д. Гарцов говорит о значимости информационных технологий в современном образовании: «Компьютер, Интернет, сетевые технологии, инструментарий информационных технологий во все большей мере превращаются в усилитель интеллекта, рычаги повышения эффективности процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков. Информационные технологии потребовали освоения педагогом новой философии образования и педагогики» [Гарцов, 2007, с. 41]. Ученый подчеркивает важность использования информационных технологий в образовательном процессе: «Стало очевидным, что современный преподаватель должен не только владеть профессиональными навыками, но и свободно использовать возможности инфокоммуникационных технологий» [Там же, с. 41].

При этом изменяется не только содержание образовательного процесса, но и содержание деятельности учителя: педагог становится разработчиком новых технологий обучения, что, конечно же, повышает его предметную и методическую грамотность, творческую активность, но в то же время требует высокого уровня методической подготовленности и постоянной работы по самообразованию. Л.Н. Толстой говорил, что «чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться; чем труднее учителю, тем легче ученику» [Симонов, 1982]. Слова великого писателя актуальны и в наше время, поскольку профессиональные усилия педагога, освоившего информационные технологии, в первую очередь должны быть направлены на создание образовательного пространства, способствующего формированию духовно-нравственных качеств обучающегося.

Для IT-поколения понятен и доступен язык Интернета, в связи с этим появилась идея перенести в виртуальное пространство разговор о поэзии военных лет и создать сайт «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» (режим доступа: http://nivcherkes.wix.com/poeziavov) [Черкес]. Электронный ресурс представляет собой учебно-методический комплекс, созданный на облачной платформе.

Цель данного ресурса: обеспечить интерактивность, коммуникативность обучения, способствовать повышению эффективности и качества образования по предметам «Русский язык», «Русская литература», «Мировая художественная культура».

Задачи: ознакомить обучающихся со страноведческим материалом о событиях периода Великой Отечественной войны, отраженных в поэтических произведениях этого периода; расширить лексический запас обучающихся, способствовать усвоению грамматических норм,

формировать культуру речи обучающихся при ознакомлении с поэтическими произведениями, песнями военного периода; способствовать повышению мотивации обучения; оказать помощь учителям русского языка и литературы, преподавателям мировой художественной культуры, истории, классным руководителям, педагогам-организаторам в подготовке уроков и внеурочных мероприятий, посвященных Великой Отечественной войне; расширить и углубить представление учащихся о поэзии периода Великой Отечественной войны, ознакомить с творчеством поэтов-фронтовиков и их судьбами; развивать у обучающихся навыки работы с художественными текстами и информационно-справочными материалами, умение сопоставлять произведения литературы, музыкальные произведения с историческими событиями; формировать гражданскую позицию обучающихся.

На главной странице электронного образовательного ресурса «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» представлена информация об авторе, о содержании, назначении сайта, имеются вкладки для навигации.

Навигация по сайту удобна: с любой виртуальной страницы можно вернуться на главную или перейти по вкладкам на другие страницы, которые представляют собой содержание электронного ресурса. Учебно-методический комплекс состоит из нескольких разделов.

В разделе «Поэты-фронтовики и их творчество» в алфавитном порядке представлены имена двадцати поэтов-фронтовиков. Логика построения виртуальной страницы такова: рядом с именем поэта расположены гиперссылки, по которым можно перейти на субстраницы с краткой информацией об авторах, а также прочитать тексты их произведений.

Информация о поэтах подготовлена с учетом возрастных особенностей школьников, изложена доступным языком, содержит интересные и яркие факты биографии и иллюстративный материал. Например, на странице, посвященной Эдуарду Асадову, который в мае 1944 года получил тяжелое ранение, приведшее к потере зрения, размещены две его фотографии: молодой, красивый боец и поэт в зрелом возрасте с темной повязкой на глазах, которую он носил до конца жизни. Такая подача материала вызывает у школьников интерес не только к личности поэта-фронтовика, но и к его творчеству как военного времени, так и в послевоенный период, к нравственным проблемам, к которым обращался автор.

Виртуальные страницы, посвященные Константину Симонову, рассказывают о его отношении к белорусской земле, где он «нашел точку опоры» [Мищенчук, 2010] в 1941 году. Вернувшись из-под Могилева, где шли ожесточенные бои с фашистами, поэт написал ставшее для тысяч солдат своеобразным оберегом стихотворение «Жди меня». На странице сайта есть фотографии молодого военкора Симонова, его жены, актрисы Валентины Серовой, которой было посвящено это удивительное по силе чувств стихотворение.

На странице, посвященной Юлии Друниной, размещены несколько ее фотографий, в том числе и военного времени: молодая, хрупкая девушка, «сестричка», перевязывающая рану бойца. В семнадцатилетнем возрасте Юлия Друнина в 1941 году стала санинструктором в пехотном батальоне, выносила с поля боя раненых.

В разделе «Стихи, написанные в годы Великой Отечественной войны» представлены стихи и сведения об их авторах, которые не сражались на фронте, но своим творчеством, «к штыку приравняв перо», внесли вклад в приближение победы. Среди них такие известные поэты, как Анна Ахматова с ее звучащим как метроном «Мужеством» и стихами из цикла «Ветер войны». Также в данном разделе размещена информация о других авторах: о Маргарите Алигер, Владимире Агатове, Михаиле Исаковском, Ольге Берггольц.

Ольга Берггольц не была на фронте, но в годы Великой Отечественной войны, оставаясь в осажденном Ленинграде, работала на радио, почти ежедневно обращаясь к жителям города. Её муж, литературовед Н. Молчанов, умер от голода. В это время Берггольц создала свои лучшие поэмы, посвящённые защитникам Ленинграда: «Февральский дневник», «Ленинградскую поэму».

Раздел «Аудиозаписи и видеозаписи чтения стихов военных лет» содержит аудио- и видеоматериалы с чтением стихов военного периода. Многие стихотворения представлены в исполнении известных современных актеров и чтецов. В разделе также содержатся видео- и аудиофайлы с авторским чтением, например, аудиозаписи чтения стихотворения «Мужество» Анной Ахматовой, стихотворения «Жди меня» Константином Симоновым.

В разделе «Стихи, ставшие песнями в 1941 – 1945 гг.» помещены аудио- и видеоматериалы с песнями военных лет. Большой интерес у школьников вызывает исполнение этих музыкальных произведений «легендами» 40-х годов: Леонидом Утесовым, Клавдией Шульженко, Марком Бернесом. Для создания визуальных образов помещены фотографии, например: кадры из фильма Два бойца», в котором Марк Бернес исполняет песню «Темная ночь». На сайте также помещены аудиофайлы с песнями военных лет в исполнении современных певцов.

В разделе «Сценарии литературных вечеров, посвященных Великой Отечественной войне», предложены сценарии трех литературно-музыкальных вечеров, разработанные автором электронного ресурса: «Я ничего не мог написать, пока не коснулся «точки опоры…» [Мищенчук, 2010], «У солдатского костра», «Я говорю с тобой под свист снарядов…» Материалы, размещенные в разделе «Сценарии литературных вечеров, посвященных Великой Отечественной войне», могут использоваться педагогами как в полном объеме, так и фрагментарно, так как сценарии можно скачать как текстовый документ и адаптировать в зависимости от целевой аудитории и формата мероприятия.

Две статьи с обзором поэзии периода Великой Отечественной войны представлены в разделе «Статьи о поэзии периода Великой Отечественной войны». Автором одной из них является поэт, публицист К. Симонов, знающий о войне не понаслышке, так как был фронтовым корреспондентом. Автором второго обзора поэзии военных лет является известный литературовед, критик, публицист В. Кожинов.

В следующем разделе помещены тестовые задания по теме «Муза в солдатской шинели», предполагающие определение уровня усвоения учащимися знаний о поэзии периода Великой Отечественной войны. В задания включены вопросы о судьбах поэтов, об истории создания их произведений, о содержании и идее стихотворений. Тест можно выполнять в режиме онлайн, также есть возможность распечатать задания на бумажном носителе.

В разделе «Читаем стихи о Великой Отечественной войне» представлены видеоролики, созданные учащимися в ходе реализации проекта «Наша память». На сайте размещено более 70 видео, на которых учащиеся и педагоги читают стихи о Великой Отечественной войне. Примечательно, что проект «Наша память: читаем стихи о Великой Отечественной войне» шагнул за рамки страны: к нему присоединились учащиеся не только из Республики Беларусь, а также школьники и педагоги зарубежья. Самый дальний участник проекта – школьник из Монголии, изучающий русский язык первый год.

Все материалы электронного учебно-методического комплекса могут быть использованы и при необходимости легко адаптированы педагогами при подготовке уроков и внеурочных мероприятий, посвященных Великой Отечественной войне. Электронное средство обучения может быть рекомендовано школьникам для самостоятельной работы.

Особенностью данного электронного образовательного ресурса является то, что он предназначен как для совместной, групповой, так и индивидуальной работы педагогов, учащихся и их родителей.

Для определения эффективности деятельности сайта «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» были опрошены учащиеся 9 – 11 классов, которые обращались к данному электронному ресурсу на уроках русской литературы и участвовали в литературно-музыкальных вечерах, проведенных по размещенным на сайте сценариям.

Количество опрошенных: 35 человек. Дата опроса: май 2021 г.

*Таблица 1*

**Результаты опроса учащихся 9 – 11 классов ГУО «Средняя школа № 1 г. Скиделя»**

| **Вопросы** | **Ответы учащихся** | | |
|---|---|---|---|
| | Да | Нет | Частично |
| 1. Вызвали ли у вас интерес материалы сайта «Муза в солдатской шинели»? | 32<br>91,4 % | – | 3<br>8,6 % |
| 2. Способствовал ли электронный ресурс получению новых знаний о поэзии периода Великой Отечественной войны? | 33<br>94,3 % | – | 2<br>5,7 % |
| 3. Способствовал ли электронный ресурс совершенствованию вашей языковой компетенции? | 29<br>82,9 % | – | 6<br>17,1 % |

Итоги опроса убедительно демонстрируют, что использование материалов электронного учебно-методического комплекса «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» позволяет осуществить значимые приращения в знаниях учащихся о поэзии периода Великой Отечественной войны и об исторических событиях этого периода, а также путем использования страноведческого и культуроведческого материала совершенствовать языковую компетенцию учащихся.

Поэзия периода Великой Отечественной войны помогает сохранить историческую память о событиях прошлого, чему «в значительной степени будет способствовать применение на уроках и во внеурочное время учебно-методического комплекса “Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели”» [Чаркес, 2016, с. 8].

В январе 2018 года сайт «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» принял участие в V Международном конкурсе русскоязычных сайтов «RUCCKOE ZARUБЕЖЬЕ», где был удостоен диплома I степени в номинации «Образовательные сайты» [Русская советская поэзия, 1988]. Организатором конкурса, в котором приняли участие более 150 сайтов из более 20 стран мира, выступил Международный центр продвижения русского языка и культуры «ЦЕНТРУС» [там же].

Такая высокая оценка авторского сайта «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» свидетельствует о его востребованности и актуальности идеи создания педагогами собственных электронных образовательных ресурсов.

Информация о сайте «Муза в солдатской шинели» неоднократно размещалась в российских СМИ, причем, в таких авторитетных изданиях, как «Российская газета» (https://rg.ru/2018/11/23/belorusskie-shkolniki-sdelali-sajt-o-

voennoj-poezii-na-russkom-iazyke.html), информационный портал Фонда «Русский мир» (https://www.russkiymir.ru/news/249144/).

Электронный ресурс был представлен на международном уровне: в финале конкурса педагогического мастерства в сфере цифрового образования «Закачай знания» (Москва, Россотрудничество, 2019), на сессии Клуба педагогов мира «Патриотическое воспитание молодежи: международный опыт» (Департамент науки и образования г. Москвы, Московский центр качества образования, 2021). Электронный учебно-методический комплекс «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели» может использоваться при изучении поэзии периода Великой Отечественной войны с целью изучения страноведческого материала и совершенствования лингвистической компетенции обучающихся.

QR-код электронного учебно-методического комплекса «Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели»

**Список литературы**


1. *Гарцов А.Д.* Компьютерная лингводидактика: цели и задачи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 2. С. 41–48.
2. *Гарцов А.Д.* Новые информационные технологии в высшей школе // Информационные технологии в методике преподавания языка: новые приоритеты. М., 2004. 195 с.
3. *Данильченко С.Л.* Современная образовательная политика: оценка подходов и целеполагания, результатов реализации и систем управления // Педагог XXI века: Сборник материалов / Под ред. И.С. Кусова. Севастополь: Научный консультант, 2016. С. 39–47.
4. *Задора С.* Педагогика 21 века // Проза.ру. URL: http://www.proza.ru/2011/09/08/856 (дата обращения: 26.01.2022).
5. *Захарова С.Н., Черкес Н.И.* Русская литература: Учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск: Национальный институт образования, 2019. 304 с.
6. Международный конкурс русскоязычных сайтов зарубежных российских соотечественников. URL: http://konkrus.com/2017/ (дата обращения: 25.01.2022).
7. *Мищенчук Н.М.* Литература 1940-х – середины 1950-х годов // Русская литература: Учеб. пособие для 11-го кл. общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / Под ред. Н.И. Мищенчука, Т.Ф. Мушинской. 4-е изд. перераб. Минск: Нац. ин-т образования, 2010. 337 с.

8. Наставления Толстого учителю. URL: https://vuzlit.ru/443567/nastavleniya_tolstogo_uchitelyu/ (дата обращения: 24.01.2022).
9. Русская советская поэзия. Хрестоматия / Сост. Л.П. Кременцов и др.; под ред. Л.П. Кременцова. Л.: Просвещение, 1988. 590 с.
10. Священная война. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Священная_война#cite_note (дата обращения: 26.01.2022).
11. *Симонов К.М.* Разные дни войны. Дневник писателя. М.: Художественная литература, 1982. Т. I. 479 с.
12. *Чаркес Н.І.* Муза ў салдацкім шынялі // Настаўніцкая газета. 16.12.2016. С. 8.
13. *Черкес Н.И.* Поэзия периода Великой Отечественной войны. Муза в солдатской шинели. URL: http://nivcherkes.wix.com/poeziavov (дата обращения: 26.01.2022).

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Яо Цянь,***
*аспирант,*
*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,*
*г. Калуга, Россия*
*E-mail: 229227477@qq.com*

***Аннотация.*** Русские фразеологизмы – это жемчужина русского языка, кристаллизация знаний и мудрости русского народа. Преподавание русских идиом – неотъемлемая и важная часть обучения русскому языку, одно из важных средств обогащения знаний студентов, развития языковых навыков студентов и повышения качества занятий РКИ. Автор акцентирует внимание на том, что успешное освоение русских фразеологизмов китайскими студентами требует целенаправленной работы и тщательного отбора языкового материала.

***Ключевые слова:*** русские фразеологизмы, культура, национальные особенности, обучающий материал, обучение РКИ.

# THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE RCT CLASS

***Yao Jian,***
*PhD-student,*
*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski,*
*Kaluga, Russia*
*E-mail: 229227477@qq.com*

***Abstact.*** Russian phraseological units are pearls of the Russian language, the crystallization of knowledge and wisdom of the Russian people. Teaching Russian idioms is an integral and important part of teaching Russian. It is one of the important means of enriching students' knowledge, developing language skills and improving the quality of Russian as a Foreign Language classes. The author focuses on the fact that the successful mastering of Russian phraseological units by Chinese students requires purposeful work and careful selection of linguistic material.

***Keywords*:** Russian phraseological units, culture, national characteristics, teaching material, teaching Russian, Russian as a Foreign Language.

Фразеологизм – это суть языка и воплощение мудрости национальной культуры. Русский фразеологизм – это суть русской национальной культуры. Он лаконичен и ярок. Это ценный опыт русского народа, обобщённый в многовековой истории. Он обладает сильной выразительной силой и воплощает в себе богатую и красочную национальную культуру нации. Поэтому русский фразеологизм часто называют «солью жизни» [Шанский,

1985, с. 20]. Для преподавания русского языка русский фразеологизм является наиболее ярким обучающим материалом. В русском языке много фразеологизмов, связанных со многими аллюзиями, имеющими богатую коннотацию и отличительные национальные особенности.

Всем известно, язык и культура тесно связаны. Язык является носителем культуры не только как средство общения, но и как отражение собственной культуры нации. Фразеологизм, краткий и ясный, с богатым воображением и глубоким смыслом, полностью отражает жизненные привычки нации, религиозную культуру, региональный стиль, обычаи и историческое происхождение [Ожегов, 1957, с. 45]. Поэтому обучение фразеологизмам является неотъемлемой частью урока РКИ. Учителя надлежащим образом и хорошо интегрируют предварительно выбранные материалы по фразеологизмам на уроке РКИ, что может повысить интерес студентов к изучению русского языка и активизировать классную атмосферу; обогатить языковые знания студентов, улучшить их языковую грамотность и улучшить культурные достижения, развивать их коммуникативные навыки в использовании русских идиом для языковой практики. Таким образом, если студенты овладеют большим количеством идиом и гибко используют их в своей речевой практике, это повысит их уровень владения русским языком.

Русский фразеологизм – это общий термин для семантически несвободных фраз и предложений. Он включает в себя пословицы, поговорки, идиомы, известные изречения и т.д. Он имеет характеристики структурных стереотипов и смыслового единства. Следовательно, по структуре фразеологизмов и степени сочетания слов их можно разделить на три типа: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [Ожегов, 1957, с. 45].

Основные характеристики фразеологических сращений заключаются в том, что они не могут быть изменены по структуре и не могут быть разделены по семантике [Молотков, 1977, с. 52]. Отдельные слова во фразеологизме полностью интегрированы, и значение всех фразеологизмов не связано со значением каждого слова, таким образом формируется неделимая фраза, например, *белое мясо – телятина; с глазу на глаз – побеседовать наедине; собаку съел – хорошо понимать; спустя рукава – плохо; во всю ивановскую – громко.* Каждое слово во фразеологических сращениях не имеет независимого значения, и только целое имеет значение. Поэтому его нельзя дословно перевести на другие языки.

Основная особенность фразеологических единств состоит в том, что они также являются неделимым единством с точки зрения семантики, как фразеологические сращения [Молотков, 1977, с. 60]. Но каждое из этих слов сохраняет разную степень независимости, то есть первоначальное значение слова не исчезло полностью, и значение всех фразеологизмов не равно сумме значений слов, а является расширением значения всей фразы или используется для экранирования, например, *держаться на честном слове – в очень*

*ненадежном состоянии. Мост держится на честном слове. Пуговица держится на честном слове.*

Структура фразеологических единств не такая жёсткая, как фразеологические сращения. Как правило, фразеологические сращения не могут опускать или добавлять несколько слов, а также не могут изменять порядок слов, например, *«с глазу на глаз»* нельзя сказать *с черного глазу на глаз* или сказать *как на глаз с глазу*. Фразеологические единства могут опускать или добавлять отдельные слова или изменять порядок слов, например, *«буря в стакане воды»* можно сказать *настоящая буря в стакане воды*; *«выносить сор из избы»* можно добавить НЕ, чтобы превратить его в отрицательную форму, или можно изменить порядок слов на *из избы сора не выносить*. Содержание фразеологических единств в основном используется для переносного значения. К этой группе можно отнести многие пословицы, поговорки и афоризмы.

Фразеологические сочетания – это несвободная комбинация слов, имеющая определённые ограничения в словосочетании, в которых каждый компонент сохраняет своё первоначальное значение [Молотков, 1977, с. 68]. Во фразеологических сочетаниях есть семантические ключевые слова и переменные части, которые передают ключевые слова. Эту часть можно заменить синонимами. Однако эта замена ограничена изменениями слова, грамматики и структуры и тесно связана со словами семантически, например, во фразеологизме *«сорить деньгами», «деньгами»* может использовать синоним «средствами»: он оставлял меня одну по целым неделям, сорил моими средствами.

Обучение фразеологизмам необходимо в преподавании русского языка. Тем не менее, как правильно обучать фразеологизмам и добиться максимального эффекта обучения на уроке РКИ – это вопрос, над которым стоит задуматься.

Можно начать с ситуационного обучения, которое означает, что в соответствующих ситуациях, которые возникают в разное время на уроке РКИ, преподаватель вдохновляет и направляет студентов, чтобы они логически использовали правильные фразеологизмы [韩红，2003, с. 51]. Это не только обогащает знания студентов и оживляет атмосферу в аудитории, но также имеет большую образовательную значимость. Используя этот метод на уроках, можно достичь высоких результатов в обучении РКИ. Например, когда студенты пишут небрежно на уроке, я им говорю: «Вы пишете, как курица лапой». Студенты смеются, прочитав это, и они понимают значение данного фразеологизма. Часто я использую этот фразеологизм для воспитания всего класса, объясняя студентам, что этого недостаточно, чтобы хорошо писать. В будущем эти студенты всегда стараются писать красиво. Использование подходящих и полезных фразеологизмов в различных учебных ситуациях играет большую роль в обучении иностранному языку.

На уроке русского языка необходимо ежедневно изучать лексику, особенно на первом или втором курсах. За годы преподавания русского языка я постепенно увеличивала частоту использования русских фразеологизмов на уроке, студенты могут легко и глубоко запоминать, значительно улучшать свой языковой уровень, это было хорошо воспринято большинством студентов, и эффект преподавания был хорошим. Например, объясняя тему «Характер человека», я правильно ввела на уроке некоторые фразеологизмы. Русские используют изображения животных для описания характеристик людей. Такое можно встретить и в китайском языке, но сравнение изображений животных и людей у двух народов совершенно разное [吴军，2006，с. 92]. В сердцах россиян орёл – царь птиц, символ силы и храбрости, поэтому и возник фразеологизм «смелый, как орёл». Напротив, русские считают, что заяц – символ робости и трусости, поэтому возник фразеологизм «труслив, как заяц», «заячья душа». На уроке я перечисляла фразеологизмы, подобные этим. Студенты слушали с удовольствием. Они запомнили эти идиомы.

Как известно, существует множество правил русской грамматики. Иностранным студентам трудно понять и принять их. Как студенты могут лучше усвоить русскую грамматику? Чтобы студенты могли лучше усвоить грамматический материал, можно использовать различные фразеологизмы. Например, объясняя русские сравнительные обороты, можно обратиться к таким фразеологизмам, как *пьян как сапожник, как на ладони, как ножом по сердцу, как по маслу* и т. д.

Россия имеет огромную территорию, многовековую историю и прекрасную культуру. Обращаясь на занятиях РКИ к фразеологизмам, мы обогащаем знания студентов, улучшаем их языковые и культурные достижения, а также коммуникативные навыки.

Религия занимает очень важное место в истории России, и религиозная культура тоже проникла в язык и отражена во фразеологизмах [刘永红，袁顺，张豫鄂，2002，с. 78]. Например, Масленица – это один из главных праздников в России, праздник весны. Масленица проводится за неделю до Великого поста. В течение этой недели люди едят, пьют и развлекаются, но после праздника людям нельзя есть мясо. Поэтому появился фразеологизм *не всё коту масленица*, за праздником приходят будни, всё хорошее когда-нибудь заканчивается. Студенты с удовольствием знакомятся с русской культурой, история происхождения фразеологизмов их особенно интересует.

Некоторые русские фразеологизмы связаны с историческими событиями. Например, в то время, когда Русь была под гнётом Золотой Орды, налётчики не щадили простой народ. Они могли с лёгкостью ворваться в чужой дом и забрать всё, что нажито непосильным трудом. Это могло произойти в любой момент, когда гости были незваными. Отсюда и появилась фразеологизм – *незваный гость хуже татарина* [赵婉琪，2012，с. 2].

У каждой нации есть свои уникальные традиции, которые отражены во фразеологизмах. Русские фразеологизмы отражают обычаи и привычки русского народа. Такие фразеологизмы можно встретить повсюду, например, *спустя рукава*. Рукава у старинной русской одежды очень длинные. Если хочешь хорошо работать, ты должен закатать рукава. Если вы опускаете рукава, то не можете делать работу качественно. Так появился фразеологизм *работать спустя рукава*, т.е. плохо.

Люди живут в разных природных средах и тесно связаны с местом своего проживания, поэтому фразеологизм очень естественно отражает характеристики окружающей среды, например, *как грибы после дождя*. Россия расположена в северной умеренной зоне, с длинной зимой и коротким летом, с холодной погодой, большими лесами и лугами, поэтому после дождя грибы растут повсюду. Так появилась идиома *как грибы после дождя*, что означает бурное развитие. В Китае, например, бамбук растёт очень быстро после дождя, поэтому идиома *молодой бамбук после дождя* используется для описания быстрого развития событий.

В результате исследования русских фразеологизмов выяснилось, что многие фразеологизмы в русском языке активно используются в классических русских литературных произведениях, например, Антон Павлович Чехов в рассказе «Человек в футляре» использует юмористический и сатирический приёмы для создания классического образа консервативного человека.

Изучение фразеологизма не только позволяет студентам глубже понять тайну и сущность русского языка, но также познакомиться с русской культурой. Освоение оригинальных и ярких русских фразеологизмов улучшит языковые способности обучающихся. Обучение фразеологизмам можно использовать как “приправу” для активного обучения русскому языку иностранных студентов. Это позволит повысить интерес обучающихся к изучению иностранного языка.

## Список литературы


1. *Молотков А.И.* Основы фразеологии русского языка. М.: Наука, 1977. 283 с.
2. *Ожегов С.И.* О структуре фразеологии // Лексикографический сборник. Вып. 2. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1957. С. 31–57.
3. *Шанский Н.М*. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.
4. 韩红，文化语境中的俄语教学与研究[M]。黑龙江人民出版社，2003.
5. 刘永红，袁顺，张豫鄂。俄汉成语的文化分析。华中师范大学出版社，2002.
6. 吴军，俄语成语学[M]。 北京：首都师范大学出版社，2006.
7. 赵婉淇，试析俄语成语教学[J]。林区教学，2012，(6).
8. 高菊，浅谈俄语成语教学[J]。外语学刊，1996，(4).

# Раздел 5.
# ГАРМОНИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

## АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Попова Валентина Ивановна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Оренбургский государственный педагогический университет,*
*г. Оренбург, Россия*
*E-mail: vip.48@mail.ru*

***Аннотация.*** В статье обоснована антропоцентрическая направленность подготовки будущего педагога. Выявлены особенности межличностной коммуникации на основе анализа важной составляющей педагогической деятельности – русского языка, являющегося средством гармонизации взаимоотношений субъектов образовательного процесса в современных условиях глобализации и высокого уровня информатизации.

***Ключевые слова:*** антропоцентрический подход, языковая личность, языковое образование, межкультурная коммуникация.

## ANTHROPOCENTRIC APPROACH TO THE PREPARATION OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENT IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

***Valentina I. Popova,***
*ScD in Education, Professor,*
*Orenburg State Pedagogical University,*
*Orenburg, Russia*
*E-mail: vip.48@mail.ru*

***Abstract.*** The article substantiates the anthropocentric orientation of the future teacher's training. The features of interpersonal communication are revealed on the basis of the analysis of an important component of pedagogical activity – the Russian language, which is a means of harmonizing the relationships of subjects of the educational process in modern conditions of globalization and a high level of informatization.

***Keywords:*** anthropocentric approach, linguistic personality, language education, intercultural communication.

Педагогическое образование в наибольшей степени созвучно идее «познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя», что, несомненно, способствует освоению наиболее значимых аспектов культуры и формированию способности к их передаче. В этой связи антропоцентрическая направленность подготовки будущего педагога– сфера, главной целью которой является межличностная коммуникация. Это означает, что язык, являясь средством взаимодействия членов сообщества, – важная составляющая педагогической деятельности.

Следует подчеркнуть предназначение языка в современных условиях глобализации и высокого уровня информатизации: язык является не только средством коммуникации, но и регулирует социальные отношения, способствует вхождению человека (в нашем случае студента) в социум, служит источником познания картины мира. Рассматривая язык как составляющую культуры, следует обосновать его роль в подготовке будущего педагога с учетом таких тенденций, как возрастающее межкультурное взаимодействие.

Антропоцентризм подготовки студента обнаруживается в том, что «человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [Кубрякова, 1995, с. 212]. Для будущего педагога наиболее значимыми оказываются личностные аспекты речевой коммуникации, которые определяют готовность к профессиональной деятельности. Кроме того, речевой портрет носителя языка – важная характеристика не только индивидуальных, но и профессиональных качеств человека [Щуркова, 2019, с. 78].

Таким образом, антропоцентрический подход к подготовке педагога позволяет обосновать полифункциональное понимание языкового образования как процесса, направленного на овладение языком и речью, на саморазвитие и самореализацию в условиях межкультурного многообразия.

Обобщенно можно определить, что логика языкового образования включает не только определенную совокупность знаний о языке для совершенствования речевой деятельности студента, но и выработку умений воспринимать тексты (тексты культуры в том числе), создавать речевые высказывания в устной и письменной формах, а также владеть нормами культуры речи и речевого этикета – важного компонента в межкультурном взаимодействии. При этом формирование способностей и приобретение коммуникативного опыта важно как для адаптации в изменяющихся условиях языковой среды, так и для приобретения навыков «вхождения» в среду на нормативно-языковом уровне.

Обоснованным является обращение к понятию «языковая личность» (в широком ее понимании), включающему психический, социальный, этический и другие компоненты, акцентирующему основные этапы речемыслительной деятельности: от коммуникативного намерения до конечного продукта- текста.

Языковая личность, как известно, характеризуется:

– способностью воспринимать и создавать тексты на основе развития языковой компетенции (овладение богатством языка как основным условием речевой деятельности);

– готовностью к речевому взаимодействию в специально созданных условиях, ситуациях профессиональной деятельности или жизненных, спонтанно возникших, ситуациях (коммуникативная компетенция);

– способностью осознавать язык как отражение взаимосвязи языка и культуры, истории народов (культуроведческая компетенция).

Для формирования языковой личности особую значимость приобретает языковая среда, которая окружает человека с самого рождения и расширяется в процессе развития личности, повышения ее образовательного уровня. Понятие языковой среды связано со сложными процессами усвоения языка как родного или неродного, а также с теми условиями, в которых развивается межкультурное взаимодействие.

Означает ли это, что образование по своей сути носит культуросообразный характер? Кроме того, становится ли необходимым (в современных условиях) осмысление особой роли педагога, деятельность которого направлена не только на воспитание детей и молодежи, но и на воспитание самого себя (самовоспитание в процессе всей жизни), познание мира во всем его многообразии. «Онтогенетическое развитие языковой личности сопряжено с поочередным вхождением «человека говорящего» во все новые малые социальные группы. И каждое такое вхождение знаменуется приобщением к иной речевой субкультуре» [Седов, 1996, с. 140].

Как известно, в процессе обучения в вузе возрастает уровень дискурсивной деятельности студента, поскольку приходится осмысливать большое количество информации (текстов разных стилей и жанров) и продуцировать тексты, при этом приходится менять коммуникативные роли и в этой связи использовать разнообразные языковые средства.

Стратегия языкового образования состоит в приобщении студентов к ценностям культуры (приобретение черт человека культуры), овладение коммуникативно-ролевым опытом «присвоения» общечеловеческих норм нравственности и индивидуальности (самобытности). Обнаруживается, что студенту необходимы рефлексивные навыки речевой деятельности: осмысление происходящих положительных и негативных процессов, характеризующих современную языковую ситуацию и выбор адекватных создавшейся ситуации действий.

Антропоцентрическая направленность подготовки педагога позволяет рассматривать язык как структурообразующий элемент образования, обеспечивающий становление понятийной базы всех учебных дисциплин. Важен опыт работы с иностранными студентами Г.Г. Городиловой и ее научной школы. Исследовательский поиск Г.Г. Городиловой позволяет констатировать, что профессиональная адаптация, познание ценностей культуры и русского языка иностранными студентами происходит с уже социализированным индивидом, на стадии так называемой вторичной социализации, позволяющей

осваивать особенности новой социальной реальности. При этом освоение профессии осуществляется в единстве с освоением российской культуры – как общей, так и профессиональной, что обязательно предполагает понимание ценностных основ профессиональной культуры с учётом российской специфики [Практикум по развитию речи, 1999].

Необходимо осмысление и таких понятий, как инкультурация – в узком смысле – восприятие культурных норм и ценностей студентом. В широком смысле этот процесс не ограничивается периодом детства, а, непременно, включает в себя усвоение культурных стереотипов взрослым человеком. Важно учитывать, что аккультурация адресата – развитие способности восприятия и понимания чужой культуры, развитие способности к эмпатии, а также формирование определенных навыков и выбора (что достаточно сложно) стратегий поведения при контакте с другими культурами. Кросскультурность как взаимопроникновение и взаимовлияние языковых миров и культур, пересечение общего и различного находится в исследовательском поле современной науки и образования.

Это означает, что в основе построения моделей профессиональной социализации иностранных студентов должны лежать теории и подходы, рассматривающие этот процесс в единстве с процессом освоения ценностей и смыслов той культуры, в которой данный процесс осуществляется. Следует констатировать, что антропоцентрическая парадигма обеспечивает процесс профессиональной социализации иностранных студентов, который должен рассматриваться как процесс присвоения ценностей профессиональной культуры. Однако важно и другое: открытие студентами собственных возможностей и смыслов, адекватных смыслам профессиональной культуры.

Возникает проблема: поиск «точек соприкосновения», соотнесенности между родной культурой студента и российской культурой. Ведь студент, обучающийся в российском вузе, может в достаточной степени усвоить профессиональные знания и использовать в родной стране приобретенные профессиональные умения, при этом осознавая и учитывая, что их трансляторами являлись представители российской культуры (преподаватели, представители профессионального сообщества, российские студенты) [Соловцова, 2018, с. 14].

Остается актуальной и востребованной теория диалога культур, разработанная М.М. Бахтиным. Поскольку ценности находят своё воплощение в культуре, то взгляд на образовательный процесс в контексте культуры позволяет трактовать его как неотъемлемую и важную часть национальной и мировой культуры, а воспитание «человека культуры» - как важную задачу образования, в том числе профессионального [Бахтин, 1986].

Диалог, в заявленном аспекте, понимается не просто как способ общения между людьми, но как универсальный способ бытия человека в мире ценностей и культуры. Кроме того, для антропоцентрической парадигмы свойственно рассмотрение педагогических проблем не только на собственно профессиональном, но и на философском, социальном уровнях. В диалоге

культур студент предстает не только как субъект культуры, но и как личность, вступающая в общение, к примеру, с автором того или иного текста культуры.

Необходимо, как вариант, не только организовать интерпретацию текста, но и инициировать ценностно-смысловую коммуникацию студента (по сути, это означает – осмыслить и пережить информацию). Пережить информацию как событие – это взаимное вслушивание участников диалога, желание задать вопрос, выяснить суть мысли собеседника, конечно же, понять себя (самоосвоение), понять мир (мироосвоение). В конечном итоге это означает – приобрести культуросообразный опыт речевого общения.

Таким образом, с одной стороны, обоснованы варианты исследования проблемы профессионально-педагогической направленности подготовки иностранных студентов, а, с другой, межкультурная коммуникация выступает в качестве одного из ведущих методологических оснований при исследовании данной проблематики в отношении и тех обучающихся, для которых русский язык – государственный язык и язык межнационального общения.

Особую значимость приобретают культурно-речевые практики, то есть виды самостоятельной деятельности студентов, (в том числе студентов-иностранцев): исследовательские, коммуникативные, художественные, организационные, образовательно-развивающие способы действий.

Культурно-речевые практики могут носить как ситуативный характер, так и целенаправленный процесс приобретения и осмысления опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах. Следует говорить об осмыслении позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности, любви, дружбы, помощи, заботы, а также негативного опыта проявления недовольства, обиды, протеста, грубости [Попова, 2010].

В заявленных условиях приобретается опыт самостоятельного творческого действия, познавательной (речевой в том числе) активности на основе ответственного выбора в разнообразных ситуациях. Плодотворная коммуникация и взаимодействие (сотрудничество) достигается при использовании контекстно-ролевых, ситуационно-ролевых тренингов, дающих право на выбор и самореализацию в решении задач в условиях межкультурной коммуникации.

Как заявлено ранее, средством ценностно-смысловой коммуникации выступают тексты (тексты культуры в том числе), что позволяет исследовать и обосновать ценностно-смысловую коммуникацию как многомерный социокультурный диалог. Диалог в культурно-историческом пространстве и времени (диалог культур) – важная составляющая определения своеобразия каждой из них путем сопоставления, что позволяет выявить, с одной стороны, общечеловеческое содержание национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры черты.

Заметим и такую особенность: только зная свою культуру, можно сделать следующий шаг – пережить «другое», как свое. Эффект идентификации, возникающий при сопоставлении родной культуры с неродной, может иметь

два варианта: при первом – нахождение в другой культуре нечто знакомого, близкого, но, может быть, в ином национальном облике. Этот вариант предполагает своеобразное (может быть, достаточно комфортное) комментирование реалий другой культуры. Второй – более сложный, когда происходит знакомство с новыми, непривычными (в том числе нравственными) представлениями, моральными устоями, иной ценностной картиной мира. Это другое может не осознаваться как «свое».

Где же найти выход из создавшейся ситуации? Своеобразным универсальным кодом, позволяющим студенту сравнивать, осознавать и понимать ценности другой культуры, выступает ценностная картина мира. Совершенно очевидно, что в современных условиях для познания и осмысления картины мира, достижения высокой результативности в любом виде деятельности, необходимо владеть набором принципов, правил и форм речевого общения. Важны такие умения, как умение слушать и понимать звучащую речь; умение говорить; умение читать (вдумчивое чтение, ознакомительное чтение, просмотровое чтение); умение писать в соответствии с нормами правописания.

Необходимо учитывать возникающие у студентов затруднения: освоение моделей речевого поведения в различных коммуникативно-речевых ситуациях; выбор методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации; приобретение навыков создания устных и письменных монологических и диалогических высказываний в условиях учебно-научного и делового общения [Хамраева, 2019].

Другая важная особенность состоит в выработке умений корректировать свое речевое поведение в изменяющихся условиях коммуникации. Так на основе специально подобранных упражнений по технике речи, совершенствованию голоса и интонации приобретается опыт управления вниманием слушателей, в том числе на основе создания и демонстрации электронных презентаций.

Обнаруживается необходимость *научно-методического сопровождения* подготовки студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации, включающей создание условий для принятия субъектом (студентом) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В этой связи востребованными становятся консультирование и сопровождение в условиях глобализации и информатизации. Научно-методическое сопровождение может характеризоваться непрерывностью и опосредованностью (в некоторых случаях нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи. То есть, с одной стороны, – приоритет интересов каждого при доверительном взаимодействии с однокурсниками, преподавателями, окружающими людьми, с другой, – побуждение к выявлению собственной точки зрения, но с учетом комфортного, деликатного (с точки зрения этики) межкультурного взаимодействия.

Таким образом, в результате конкретно-практических действий студента возникает самооценка и перспективы деятельности (самосовершенствование

в профессии). Другими словами, студент должен владеть не только различными видами речевой деятельности (слушания и чтения, говорения и письма), но и приемами установления, а при необходимости, размыкания контакта с партнерами по общению, способами решения коммуникативных задач в нестандартной ситуации.

Для того чтобы гармонизировать названные выше направления, в коммуникативном пространстве вуза (и не только) необходимо помнить о личном коммуникативном пространстве, характеризующемся индивидуальной системой восприятия, взаимоотношений с людьми, адекватными и неадекватными проявлениями речевого и поведенческого характера.

## Список литературы


1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / Прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. *Кубрякова Е.С*. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: РГГУ, 1995. С. 144–238.
3. *Попова В.И*. Воспитание молодежи в контексте взаимодействия самобытных культур // Общее и особенное в культурах и традициях народов: Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 28–29 сентября 2017 года). М.: Московский психолого-социальный университет, 2017. С. 287–291.
4. *Попова В.И*. Поликультурная составляющая преподавания русского языка в многонациональной школе (методические рекомендации) // Русский язык в полиэтнических классах: Сб. материалов круглого стола. М., 2010. С. 71–84.
5. *Попова В.И.* Речевая практика как метапредметный ресурс получения и переработки информации студентами педвуза // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. Ч. 4. С. 232–235.
6. *Попова В.И*. Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч.3. С. 114–116.
7. Практикум по развитию речи: Учеб. пособие для пед. институтов, училищ, лицеев по курсу «Рус. яз. и лит. в нац. шк.» / Г.Г. Городилова, А.Г. Хмара, А.А. Баранникова и др.; Под ред. Г.Г. Городиловой, А.Г. Хмары. 2-е изд., дораб. СПб.: Просвещение, 1999. 399 с.
8. *Седов К.Ф*. Риторика бытового общения и речевая субкультура // Риторика. 1996. № 1 (3). С. 139–145.

9. *Седов К.Ф.* Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. 180 с.
10. *Соловцова И.А*. Профессиональная социализация иностранных студентов в процессе изучения педагогических дисциплин: преодоление дидактических барьеров // Известия ВГПУ. 2018. № 6 (129). С. 3–18.
11. *Хамраева Е.А.* Государственный русский язык и родные языки в пространстве российской школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 192. С. 98–105.
12. *Щуркова Н.Е*. Речь педагога. М.: Изд-во ИТРК, 2019. 114 с.

# ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФИЛЬМА)

***Романова Наталья Николаевна,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Российский государственный университет туризма и сервиса,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: rnn05@mail.ru*
***Летягова Татьяна Викторовна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: letiagova@mail.ru*
***Ткаченко Ольга Николаевна,***
*преподаватель,*
*Луганское учебно-воспитательное объединение «Академия детства»,*
*г. Луганск, ЛНР*

***Аннотация.*** В статье представлен пример работы с аутентичным короткометражным фильмом в иностранной аудитории при изучении русского языка как иностранного. Выполнение приведенных упражнений позволит развивать речь учащихся.

***Ключевые слова:*** аутентичные фильмы, выражение эмоций, допросмотровой этап, коммуникативная компетенция, культурологический потенциал, мимика, послепросмотровой этап, развитие речи

# METHODS OF SPEECH DEVELOPMENT BY MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF A SHORT FILM)

***Natalia N. Romanova,***
*ScD in Education, Professor,*
*Russian State University of Tourism and Service,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: rnn05@mail.ru*
***Tatiana V. Letyagova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Mendeleev University of Chemical Technology,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: letiagova@mail.ru*
***Olga N. Tkachenko,***
*Teacher,*
*Lugansk educational association «Academy of Childhood»*
*Lugansk, LNR*

***Abstract.*** The article presents an example of working with an authentic short film in a foreign audience while studying Russian as a foreign language. The exercises will help you develop your students' speech.

***Keywords:*** authentic films, expression of emotions, before-watching stage, communicative competence, cultural potential, facial expressions, post-viewing stage, speech development.

Каждое время приносит свои технологии. Появление кинокурса «Шурик, Вася и…глагол» Г.Г. Городиловой [Городилова, 2005; Городилова, 1975; Городилова, Логинова 1975; Городилова, Логинова, 1976, с. 21–25] открыло новые возможности в преподавании РКИ, новые подходы. Внешняя активная наглядность (зрительная и слуховая) на уроках позволяет добиться коммуникативной насыщенности, показа культурологического потенциала. При дефиците времени, владея методикой работы с фильмами, преподаватель может достичь необходимой коммуникативной компетенции учащихся-иностранцев. Восприятие речи героев, наблюдения над фонационными характеристиками, мимикой, жестами даст полную вербальную и невербальную характеристику персонажей. Когда работа по использованию учебных, документальных, художественных (короткометражных и полнометражных аутентичных) фильмов станет системной, придет понимание национального этикета, традиций, максимальное восприятие диалогов, выражение (положительных или отрицательных) эмоций. Любознательность учащихся заставит их посмотреть повторно фрагменты фильмов, а затем и все предлагаемые преподавателем фильмы целиком.

В последнее время появляются статьи, учебные пособия, презентующие методику работу с фильмами [Арапова, Анисимова, 2017; Летягова, Романова, 2020, с. 302–306; Толстова, 2017, с. 493–496]. Представим некоторые упражнения для работы в иностранной аудитории при знакомстве с короткометражным фильмом «Ближе, чем кажется» (режиссер Наталия Беляускене), получившим признание на многочисленных кинофестивалях в России и за рубежом.

I. Допросмотровой этап.

1. В фильме звучит музыка Сергея Васильевича Рахманинова – великого русского композитора, пианиста, дирижера (1873 – 1943), создателя своего оригинального стиля. Прослушайте «Вокализ» Сергея Рахманинова в исполнении известного скрипача Давида Ойстраха [Рахманинов «Вокализ»]. Расскажите, какие чувства у вас вызывает это произведение.

2. Запомните слова «вокализ», «консерватория».

Вокализ – этюд, пьеса для голоса без текста. Консерватория – высшее музыкальное учебное заведение. Конкурс молодых талантов проходит в Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского.

3. Плёс – маленький русский город, расположенный на берегу Волги, богатый достопримечательностями и имеющий удивительную природу.

II. Посмотрите фильм [«Ближе, чем кажется»] и ответьте на вопросы:

1. Где происходят события в фильме? В канун какого праздника? Почему авторы выбрали это время?

2. О каких общечеловеческих ценностях рассказывает фильм?

III. Послепросмотровой этап.

1. Выделите в фильме ключевые эпизоды/ сцены. Дайте им название.

Эпизод первый. Первые минуты встречи Коли с отцом («В автомобиле»).

1. Знал ли отец о существовании сына? Какие вопросы он задавал Коле? Что его беспокоило? Что вы скажите о мимике отца, об оттенках его голоса?

2. Что волновало Колю? Какой вопрос он задавал отцу дважды? Почему?

Эпизод второй. «В кафе».

3. Какое место в фильме занимает сцена в кафе? О чем она говорит?

4. Что вы скажете о мимике папы во время этого разговора с сыном? Опишите ее.

5. Что говорит о том, что мальчик подготовился к встрече с отцом? Какие вопросы он задавал во время обеда? Почему мальчик нарисовал фамильное, родовое дерево? На какой бумаге? Как папа прореагировал?

6. Есть ли у папы Коли чувство дома, семьи? А у мальчика? Как у ребенка обычно формируются эти чувства?

7. Что вы можете сказать о других персонажах этого фильма (о бабушке, о маме, о педагоге)? Дайте им характеристики.

8. Найдут ли герои этого фильма дорогу друг к другу?

9. О ком все-таки этот фильм и о чём?

10. Насколько актуальны проблемы, поднятые авторами в фильме, для вас, для вашей страны?

11. Какие ключевые слова, обозначив смысловые точки фильма, вы выделили бы?

12. Какие символы использовали авторы фильма?

13. Какие ценности важны в жизни? Выскажите свое мнение.

14. Какую роль играет звучащая музыка?

15. Не противоречат ли друг другу музыкальные фрагменты («Вокализ» С. Рахманинова и индийская песня, написанная композитором фильма Анатолием Зубковым)? Как Вы думаете, о чем индийская песня (или о ком)?

IV. Самостоятельная работа.

1. Какие прилагательные вы использовали бы из приведенного ряда, описывая просмотренный фильм: глубокий, добрый, замечательный, интересный, потрясающий, пронзительный, сердечный, тонкий, трогательный, чистый, чудесный?

2. Какие прилагательные вы использовали бы, характеризуя героев фильма: добродушный, добрый, закрытый, злой, корыстный, открытый, равнодушный, черствый, чистый?

3. Составьте предложения в контексте этого фильма с однокоренными словами: вдохновение – вдохновлять, переживание – переживать, сопереживание – сопереживать; волнение – волноваться, гордость – гордиться.

4. Как вы думаете, зрители, посмотрев этот фильм, восхищались, грустили, плакали, радовались, смеялись, хохотали?

5. Можно ли охарактеризовать этот фильм такими выражениями:

Смотреть на одном дыхании; Фильм никого не оставил равнодушным?

1. Составьте словарь фильма.
2. Напишите о своих впечатлениях о просмотренном фильме.
3. Вы согласны с названием фильма «Ближе, чем кажется»? Какое название фильму дали бы вы?

Подобная работа с использованием новых технологий в учебном процессе позволит интенсивно развивать речь иностранных учащихся, тщательно отработать ситуативный материал, активизировать словарный запас и значительно его расширить, дать широкое представление о культуре страны, о ее языковой составляющей.

## Список литературы


1. *Арапова О.Г., Анисимова А.В.* Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 210 с.
2. *Городилова Г.Г., Логинова В.Г.* Шурик, Вася ... и глагол. Пять игровых фильмов для начального этапа. М.: Леннаучфильм, 1975.
3. *Городилова Г.Г., Логинова В.Г.* Новый учебный кинокурс для изучающих русский язык // Русский язык за рубежом. 1976. № 5. С. 21–25.
4. *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства. М.: Русский язык, 1979. 206 с.
5. *Городилова Г.Г.* Технические средства в обучении русскому языку как иностранному. Часть вторая // Русский язык за рубежом. 1975. № 4. С. 47–49.
6. *Летягова Т.В., Романова Н.Н.* О некоторых приемах работы над короткометражным фильмом на уроках русского языка как иностранного // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы VIII Международной научно-практической конференции (28–30 мая 2020 г.) / Сост. Л.М. Гончарова, Т.В. Нестерова, Э.А. Китанина. Калининград: Издательство «РА Полиграфычъ», 2020. Ч. 1. С. 302–306.
7. *Рахманинов С.* Вокализ. Играет Давид Ойстрах. URL: https://www.youtube.com/watch?v=C-AtJLw5CNY (дата обращения: 07.01.2022).
8. *Толстова Н.Н.* Пример использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Молодой ученый. 2017. № 11(145). С. 493–496.
9. Фильм «Ближе, чем кажется». URL: https://www.youtube.com/watch?v=Bt-73lZHucA (дата обращения: 07.01.2022).

# РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК НЕОБХОДИМЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ

***Иосифова Вера Евгеньевна,***
*доктор филологических наук, профессор,*
*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,*
*г. Калуга, Россия;*
*Шаньдунский профессионально-технический университет*
*иностранных языков,*
*г. Жичжао, КНР*
*E-mail: iosifova.vera@yandex.ru*

***Аннотация.*** Цель статьи – раскрыть сущность игровых методов, используемых на уроках китайского языка, доказать их эффективность путём анализа популярных видов игр. В статье исследуются игровые методы как эффективный способ формирования коммуникативной компетенции обучения иностранному языку. Описание методов осуществлялось на основе комплексной методики. Автор предлагает алгоритм проведения ролевой игры, приводя конкретные примеры. В статье также обозначены преимущества и недостатки, с которыми можно столкнуться при проведении занятий с использованием игровых методов.

***Ключевые слова:*** игровые методы, языковая личность, учебная деятельность, фонетические игры, лексические игры, грамматические игры, речевые игры, ролевые игры.

# ROLE-PLAYING GAMES AS A NECESSARY METHOD OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGNERS

***Vera E. Iosifova,***
*ScD in Philology, Professor,*
*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky*
*Kaluga, Russia;*
*Shandong Professional Institute of Foreign Languages,*
*Zhizhao,China*
*E-mail: iosifova.vera@yandex.ru*

***Abstract.*** The aim of the article is to reveal the essence of the game methods used in Chinese lessons, to prove their effectiveness by analyzing popular types of games. The article examines game methods as an effective way of forming of the communicative competence of teaching a foreign language. The methods were described on the basis of a comprehensive methodology. The author suggests an algorithm for conducting a role-playing game, giving specific examples. The article

also outlines the advantages and disadvantages that can be encountered when we use game methods in classes.

***Keywords***. Game methods, language personality, educational activities, phonetic games, lexical games, grammar games, speech games, role-playing games.

Целью обучения китайскому языку является формирование новой языковой личности с развитым аппаратом мышления, которая способна решать проблемы, возникающие в реальной жизни. В учебной деятельности при формировании такой личности можно воспользоваться игровыми методами [Волков, 2017, с. 97]. Само понятие «игра» вызывает у каждого положительные эмоции, и именно поэтому игры так важны в процессе обучения китайскому языку.

Для того чтобы заговорить на китайском языке, необходимо просто говорить. После уроков у учащихся, как правило, нет возможности поговорить на китайском языке, а аудиторного времени недостаточно, чтобы каждый из учеников успел поговорить. Из-за этих причин у учащегося может пропадать мотивация к коммуникации на иностранным языке. Поэтому в процессе изучения китайского языка не менее важно использовать игровые технологии, поскольку они делают учебный процесс более интересным, развивают способности учащихся к анализу и обобщению изучаемого материала, формируют позитивное отношение к предмету, а также активизируют умственную активность [Гиренок, 2011, с. 72]. Всё это в совокупности повышает мотивацию к изучению китайского языка.

Поскольку одной из функций игры является коммуникативная, этот метод особенно подходит для развития навыков общения на китайском языке.

Не менее важно то, что в активную познавательную деятельность игры включается каждый учащийся [Соловова, 2008, с. 67]. Учащиеся посредством собственной деятельности осуществляют процесс обучения через игру. Такой способ изучения языка позволяет через особую практику усвоить большой пласт информации. Как правило, в игре все ученики равны, поэтому разные уровни владения языком не влияют на способность участвовать в игровой деятельности [Конышева, 2007, с. 21].

Для проведения игры можно задействовать как часть урока (введение, объяснение, закрепление или контроль), так и целый урок или внеклассное мероприятие.

Существуют различные классификации игр, однако чаще всего их делят на языковые, формирующие произносительные, лексические и грамматические навыки, а также тренирующие употребление языка на предкоммуникативном этапе освоения иностранного языка, и на коммуникативные, организовывающие речевое общение на занятии, тренирующие и активизирующие речевые навыки в диалогической и монологической речи.

По вырабатываемым умениям и формируемым компетенциям игры можно разделить на следующие категории:

1) фонетические;

2) лексические;
3) грамматические;
4) речевые;
5) ролевые.

Целями фонетических игр становятся формирование фонематического слуха и правильного произношения, дифференциация звуков и закрепление в памяти правильного произношения и т. д. Например:

1. «Придыхательные – непридыхательные». Целью игры является формирование навыков фонематического слуха и дифференциация звуков. На время игры учащиеся делятся на две команды и выбирают судью. Учитель произносит слова со звуком [b] и [p]. Если он называет слово со звуком [b], то учащиеся хлопают, если со звуком [p], то учащиеся топают. В это время судья записывает на доске ошибки команд. В конце выигрывает та команда, которая совершила наименьшее количество ошибок. Могут быть использованы, например, следующие слова: 班、胖、病、趴、八、普、不….

2. «Кто больше?». Целью игры является закрепление в памяти правильного произнесения изучаемого звука. Во время игры преподаватель даёт студентам какую-нибудь инициаль или финаль, например, инициаль [sh]. Ученики должны называть слова, имеющие эту инициаль: 上海、生活、时间、书、商店 и т. д. Выигрывает тот ученик, который назвал последнее слово. Эту же игру можно видоизменить, адаптировав под письмо, чтобы ученики самостоятельно в течение нескольких минут записывали слова с заданной инициалью. После проверки победителем становится тот, кто придумал больше всех слов, правильно их записал в тетрадь и произнёс вслух.

3. «Кто правильнее прочитает?». Целью игры является формирование навыка произношения связного текста. Преподаватель пишет на доске или выводит через проектор небольшое стихотворение. Первый раз преподаватель читает его для всех, объясняет незнакомые слова, грамматику, обращает внимания на места с трудным произношением. Затем текст несколько раз прочитывают ученики, после чего им предлагается разбиться на команды и выучить стихотворение наизусть за пару минут. Текст стирается с доски или выключается проектор. От каждой команды выходит по 2–3 человека и читают стихотворение наизусть. За безошибочное чтение команде дают некоторое количество очков, а за каждую ошибку снимается одно очко. Побеждает та команда, которая набрала больше всех баллов. Примеры коротких китайских стихотворений:

**1)** 小白兔，
白又白；
两只耳朵竖起来；
爱吃萝卜爱吃菜；
蹦蹦跳跳真可爱。

**2)** 看 戏

小妹小妹别生气，

明天带你去看戏，

你坐椅子我坐地，

你吃香蕉我吃李。

Лексические игры используются для таких целей, как активизация лексики по определённой теме, проверка изученной лексики, способ развития монологической или диалогической речи и т. д. [Занько, 1991, с. 51].

Например:

1. «Рассказ по рисунку». Целью данной игры является активизация изученной лексики. На время игры ученики разбиваются на пары, каждой паре даётся картинка с изображением комнаты, в которой лежат разные вещи и предметы. Ученикам необходимо описать всё, что есть на картинке, а в конце сделать предположение о том, человеку какой профессии принадлежит эта комната. Победителем становится та пара, которая сделала наиболее интересное представление комнаты и допустила минимум ошибок.

2. «Назовите предмет». Целью этой игры является активизация изученной лексики по теме, например, «Университет». На время игры ученики делятся на две команды. Первая команда загадывает слово, затем по очереди каждый из членов команды описывает этот предмет. Вторая команда должна угадать слово, затем наступает их черед загадывать новое слово. Например:

每所大学都有。它们在每一堂课上都使用。上课期间，学生和老师经常使用这门课。它通常是用塑料做的，但也可以是木制的。在这方面，使用粉笔、花卉机或特殊铅笔是一种时尚。特别是在学校，我们喜欢用它的科目。(黑板)。

3. «Составьте кроссворд». Целью этой игры также является активизация изученной лексики по определённой теме. Ученикам предлагается составить кроссворд с использованием слов по изученной теме, а затем разбиться на пары и решить кроссворды друг друга.

Грамматические игры используются для формирования синтаксических конструкций, тренировки грамматического оформления определений с частицей 的, уместного употребления форм прошедшего/будущего времени и т. д., например:

1. «Что он/она вчера делал». Целью этой игры является формирование навыка употребления предложений в завершённом прошедшем времени с использованием суффикса 了. Ученики разбиваются на пары и рассказывают друг другу, что они делали вчера. Затем все ученики по порядку рассказывают классу, что вчера делал их партнёр. Например:

昨晚我的朋友用俄语教新词，读中国诗人的诗，看电视，听音乐。

2. «Где ты бывал?». Целью этой игры является формирование навыка употребления предложений в неопределенном прошедшем времени

с использованием суффикса 过 и отрицанием 没(有). Ученики разбиваются на пары, по очереди задают друг другу вопросы и отвечают. Например:

你蒸过馒头吗？

-我蒸过

-你包过饺子吗？

-没有，我没有包过

-你堆过雪人吗？

-我堆过

-你扎过稻草人吗？

-没有

Во время игры преподаватель внимательно следит за правильностью выполнения задания.

3. «Какие они?». Целью этой игры является тренировка грамматического оформления определения при существительном. Опишите изображённые на рисунке предметы, используя прилагательные. Задание на скорость выполнения.

这些学生非常能干，聪明，善良。

森林里长着一棵又大又漂亮的树。

穿着亮丽衣服的孩子们来到学校。

强壮勇敢的运动员参加比赛。

Побеждает тот, кто быстрее запишет в тетради сочетания прилагательного с существительным.

Следующий тип игр – речевые. Речевые игры направлены на активизацию языкового материала, установление связи между языковым знаком и его содержанием, а также на подготовку связного самостоятельного высказывания. Этот тип игр можно подразделить на два подтипа:

1) ситуативные;

2) направленные на развитие инициативного говорения.

Ситуативные игры содержат в себе коротко изложенную ситуацию и речевой стимул, который побуждает ученика к высказыванию.

На начальном этапе обучения ситуация может быть конкретизирована., это способствует закреплению изучаемого лексико-грамматического материала. Пример:

1. Учитель задаёт ситуацию: Ваши друзья хотят поехать в Россию. Расскажите, что им нужно знать о России?

你的朋友想去俄罗斯。告诉我们他们需要了解俄罗斯什么。

Или вы встретили вашего друга. Расскажите ему, где вы отдыхали летом, чем занимались? 你见过你的朋友。告诉他你夏天在哪里休息，你做了什么？

В качестве образца ученикам можно дать текст для образца.

Затем ученики разбиваются на пары и пытаются разыграть свой диалог.

2. Учитель предлагает ситуацию, на основе которой ученика в парах придумывают диалог и разыгрывают его.

你的朋友需要买一本字典。但他不知道哪本字典最好买，哪里能买到。建议你的朋友向老师请教这件事。Вашему другу нужно купить словарь. Но он не знает, какой словарь лучше купить, где он может его купить. Посоветуйте вашему другу спросить об этом у преподавателя.

Игры, направленные на развитие инициативного говорения, имеют цель научить с инициативой начинать коммуникацию и с инициативой реагировать на слова собеседника, рассказывая ему о встречной информацией. Такие игры вырабатывают у обучающихся умение неподготовленного речевого общения в пределах освоенных форм и ситуаций.

Задайте как можно больше вопросов своему собеседнику. Следите за логикой: каждый вопрос должен вытекать из предыдущего.

Перед началом коммуникации между учениками следует показать им образец:

-昨天我读了一本有趣的书。

-这本书叫什么名字？

“这本书是**关**于什么的？”

-这本书的作者是谁？

“叫什么名字？”

-这本书的主要角色是谁？

“你喜欢读什么书？为什么？”

-你去过俄罗斯吗？

-是的，我去过俄罗斯

-那你去过莫斯科吗？

-没有，我没有去过莫斯科

-你喝过格瓦斯吗？

-我喝过格瓦斯

-那你尝过红菜汤吗？

-没有，我没有尝过红菜汤

Последняя категория игр – ролевые – является формой игрового представления, которая рассматривает какую-либо тему или решает какой-либо конфликт, где участниками являются ученики, находящиеся в воображаемой ситуации, похожей на модель реальной.

Этот метод способствует развитию навыков коммуникации, решения проблем и сочувствия к другим людям.

Ролевые игры направлены на решение многих проблем усвоения и закрепления материала, развитие творческих способностей обучающихся и формирование коммуникативной компетенции. Особенность этого метода заключается в том, что в процессе решения поставленных задач помимо знаний активизируются коллективные формы общения.

При подготовке ролевых игр важно учитывать то, что они должны быть узконаправленными и тщательно спланированными. Во-первых, необходимо определить цели ролевой игры. Во-вторых, нужно составить план игры и подготовить сценарий. Для начального этапа обучения стоит подготовить сценарий с полноценными фразами, для продвинутого дать отрывки текста. В-третьих, следует заранее распределить роли и дать участникам раздаточный материал.

Учитель может выступать наблюдателем, куратором или даже стать участником игры. Важно не забывать о том, что, если у учеников возникают сложности, учитель может направить их в верное русло, дав подсказку, но не стоит перенимать всю инициативу на себя.

Сценарий ролевой игры может быть абсолютно любым, например:

你去看医生了。　　告诉我你担心什么？

向医生提问。问问医生在哪里买他开的药更好？

Путём ролевых игр можно развить критическое мышление у учеников, а также поспособствовать формированию личности, не стесняющейся выходить в коммуникацию на китайском языке.

Таким образом, в игровой форме можно освоить фонетическую, лексическую и грамматическую стороны языка на начальном этапе, а также сформировать лингвистическую, речевую и коммуникативную компетенции. Использование игровых методов в процессе обучения создают благоприятную психологическую атмосферу, занятие становится более увлекательным и эффективным, способствуют раскрепощению учащихся, мотивируют на изучение иностранного языка. Игровые методы можно применять на каждом уроке иностранного языка, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам.

## Список литературы


1. *Волков К.В.* Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4–2. С. 96–99.
2. *Гиренок Г.А*. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку // Современные технологии в Российской системе образования: Всероссийская научно-практическая конференция. Пенза, 2011. С. 70–73.
3. *Занько С.Т*. Игра и учение. М.: Педагогика, 1991. 193 с.
4. *Конышева А.В.* Английский язык. Современные методы обучения. Минск: ТетраСистемс, 2007. 352 с.
5. *Соловова Е.Н*. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 272 с.

# ТЕЛЕМОСТ КАК ПУТЬ ЭФФЕКТИВНОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК» МЕЖДУ СТРАНАМИ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ

***Ковалёва Виктория Алексеевна,***
*магистр,*
*Ростовский государственный экономический университет;*
*учитель иностранных языков,*
*МДЦ «Артек»,*
*пгт. Гурзуф, Республика Крым, Россия*
*E-mail: kov.vik95@mail.ru, VKovaleva@artek.org*
***Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна,***
*преподаватель,*
*Наманганский государственный университет,*
*г. Наманган, Узбекистан*
*E-mail: aziza.mirzanazarova@mail.ru*
***Ерахтина Татьяна Александровна,***
*доктор педагогических наук, профессор;*
*директор Российского образовательного центра,*
*CENTRO DE EDUCACION RUSIA,*
*calle Carmen Tato, 15, 03005 Alicante, Испания*
*E-mail: tat-er@yandex.ru*
***Семёнова Татьяна Юрьевна,***
*президент Ассоциации «Мир, Глобус, Торревьеха»,*
*г. Торревьеха, Испания*
*E-mail: globustv@list.ru*
***Исмаилов Ринат Рашитович,***
*руководитель молодёжной студии «Тишина Закулисья»,*
*областного русского драматического театра им. Н. Погодина,*
*г. Петропавловск, Республика Казахстан*
*E-mail: ir2573@mail.ru*
***Эля Амант,***
*магистр Колумбийского университета в Нью-Йорке,*
*Исполнительный директор международной некоммерческой организации*
*«Артек Глобал»,*
*г. Вашингтон, США*
*E-mail: artekglobalusa@gmail.com, info@artek-global.com*

***Аннотация.*** Статья посвящена культурно-антропологическим аспектам межъязыковой коммуникации в рамках международных Телемостов, как мотивации к изучению русского и английского языков. Создание такой среды на базе ФГБОУ «МДЦ «Артек» позволит заинтересовать детей на углубленное изучение русского и английского языков, осуществить разработку совместной

с международными организациями концепции и психолого-педагогических основ выявления и раскрытия природного потенциала детей, поддержку уникальности личностных особенностей каждого ребенка, что в дальнейшем приведет к успешной самореализации обучающихся.

***Ключевые слова:*** культурно-антропологический аспект, международный проект, Телемост (Телеконференция), диалог, русский язык как иностранный, общение, межкультурная коммуникация.

## TELECONFERENCE AS A WAY OF EFFECTIVE INTERETHNIC AND MULTICULTURAL COMMUNICATION IN THE ARTEK INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER BETWEEN COUNTRIES IN A PANDEMIC SITUATION

***Victoria A. Kovaleva,***
*Master,*
*Rostov State University of Economics;*
*teacher of foreign languages of the Secondary School of the Federal State Educational Institution "MDC "Artek",*
*Gurzuf village, Republic of Crimea, Russia*
*E-mail: kov.vik95@mail.ru, VKovaleva@artek.org*
***Aziza M. Mirzanazarova,***
*Teacher,*
*Namangan State University,*
*Namangan, Uzbekistan*
*E-mail: aziza.mirzanazarova@mail.ru*
***Tatiana A. Erakhtina,***
*ScD in Education, Professor,*
*Director of the Russian Educational Center,*
*CENTRO DE EDUCACION RUSIA*
*calle Carmen Tato, 15, 03005 Alicante, Spain*
*E-mail: tat-er@yandex.ru*
***Tatiana Yu. Semenova,***
*President of the Association "World, Globe, Torrevieja",*
*Torrevieja, Spain*
*E-mail: globustv@list.ru*
***Rinat R. Ismailov,***
*Head of the youth studio "Silence Behind the Scenes" of the regional Russian Drama Theater named after N. Pogodin,*
*Petropavlovsk, Kazakhstan*
*E-mail: ir2573@mail.ru*
***Elya Amant,***
*Master of Columbia University in New York,*
*Executive Director of the international non-profit organization "Artek Global",*
*Washington, USA*
*E-mail: artekglobalusa@gmail.com , info@artek-global.com*

***Abstract.*** The article is about the cultural and anthropological aspects of interlingual communication within the framework of international Teleconference as a motivation for learning the Russian and English languages in practice. The creation of such environment on the basis of ICC “Artek” will motivate children for in-depth study of Russian and English languages, develop a joint concept with international organizations and psychological and pedagogical foundations for identifying and unlocking the natural potential of children, supporting the uniqueness of the personal characteristics of each child, which in the future will lead to the successful self-realization.

***Keywords:*** cultural and anthropological aspect, international project, Teleconference, dialogue, Russian language, communication, intercultural communication, people.

Мы живем в постоянно меняющемся полиэтничном мире. Как никогда актуальна тема предупреждения межнациональных конфликтов, а именно формирование культуры межнационального общения у населения, развитие опыта эффективного сотрудничества, умение мирно сосуществовать и взаимодействовать. Для дальнейшего существования и выживание планеты Земля важно межнациональное согласие. В связи с чем на 53-сессии Генеральной Ассамблеи ООН 10 ноября 1998 года была принята Декларацию о культуре мира, и в 2015 году Генеральной Ассамблеей ООН в качестве плана достижений лучшего и более устойчивого будущего для всех разработаны 17 взаимосвязанных целей, которые направлены на сохранения мира на планете Земля [Устойчивое развитие, 2015].

Образовательные процессы и сфера деятельности МДЦ «Артек» со времен существования является международной площадкой юношески – детских взаимосвязей всего мира. Международный детский центр «Артек» предоставляет каждому обучающемуся разнообразные возможности для планирования достижения и оценки результатов личностного развития. Главная цель – превратить детский лагерь в ведущий международный центр образовательного отдыха. Стратегической целью развития МДЦ «Артек» и целью направления «Образование» является воспитание поколения гармонично развитых, социально ответственных, мобильных и способных к эффективной коммуникации людей, умеющих использовать приобретенные знания и компетенции для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, способных вывести страну на ключевые позиции в науке, культуре, творчестве, стремящихся к самореализации во благо России и мира. Уникальность МДЦ «Артек» в том, что деятельность направлена на непрерывное образование. В школе МДЦ «Артек» ведется обучение, которое отвечает новым требованиям современных реалий. Уроки ведутся по новейшим технологиям. За годы функционирования МДЦ «Артек» имеет большой опыт по межнациональному общению. Диалог между ребятами из разных стран строится на русском и английском языках.

В современном обществе растет интерес к языкам и культуре народов. Один из современных подходов к обучению РКИ является взаимосвязи и различия культурно-антропологических аспектов межъязыковой коммуникации. В связи с этим межнациональное общение стало занимать одну из важных позиций в социальной жизни [Васильева, 2000, с. 24–27].

Общеизвестно, что культура представляет собой знания и опыт определенного общества по стереотипным образцам и моделям концептуализации мира и ситуации общения. Один и тот же фрагмент действительности или приобретенный опыт может по-разному концептуализироваться и вербализовываться различными культурами [Заботкина, 2014]. В процессе межкультурной коммуникации каждый индивид может решать одновременно две задачи: стремление сохранить свою культурную идентичность и желание включиться в чужую культуру. Если же обратиться к понятию Межкультурная коммуникация (МКК), то она представляет собой особый раздел общей теории коммуникации, исследующий коммуникативное взаимодействие представителей разных культур. Интерес к изучению других культур усилился в XVI в., в эпоху великих географических открытий, когда люди старого света узнали о существовании огромного количества народов, культуры которых разительно отличались от европейских и соседствующих с ними этносов. В эпоху просвещения были предприняты попытки научного объяснения роли естественной среды в формировании различных культурных норм, изучались вопросы культурного взаимодействия и преемственности. Сравнительно-исторический метод, утвердившийся в гуманитарных науках в первой половине XIX в., позволил начать целенаправленное и систематическое изучение культур. У истоков этого метода стоят В. фон Гумбольдт, братья Гримм, Ф. Шеллинг, М. Мюллер, В. Веселовский, В. Пропп и др. [Садохин, 2005]. В России серьезный интерес к межкультурной коммуникации стали проявлять в 90-е гг. XX в. В Московском государственном лингвистическом университете, Российском государственном гуманитарном университете дисциплина «Межкультурная коммуникация» начинает разрабатываться преподавателями иностранных языков [Садохин, 2004, с. 19–21].

Термин Антропология отличается от всех других наук о человеке как раз тем, что она пытается собрать воедино все остальные аспекты и изучить глобально и всесторонне общий процесс физического и культурного развития человека.

Культура как предмет изучения культурной антропологии – это совокупность результатов деятельности человеческого общества во всех сферах жизни и всех факторов, составляющих и обусловливающих образ жизни нации, класса, группы людей в определенный период времени. Культурная антропология исследует развитие культуры во всех ее аспектах: образ жизни, видение мира, менталитет, национальный характер, результаты духовной, общественной и производственной деятельности человека. Культурная антропология изучает уникальную человеческую способность развивать

культуру через коммуникацию, в том числе и речевую, рассматривает огромное разнообразие человеческих культур. Особое внимание уделяется взаимодействию языка и культуры [Тер-Минасова, с. 14].

Опираясь на вековой опыт МДЦ «Артек», а именно умение построения мультикультурного диалога, что очень важно в современных условиях существования множества культур, был создан проект Телемост.

**Телемост (Телеконференция)** – метод проведения дискуссии на базе программно-технической среды. XXI век – век технологий и информации, Телемост – это хорошая возможность общаться без границ, не выходя из аудитории практиковать русский и английский языки, мотивировать обучающихся заниматься самообучением в свободное время, общаясь со сверстниками из разных стран. Международный проект Телемост является образовательной платформой, международным проектом.

Партнерство со странами в образовании может принимать самые различные формы. Состав стран-участников международного Телемоста формируется в зависимости от целевой аудитории проекта и задач, подлежащих обсуждению. В нем задействованы образовательные организации разных типов (школы, лицеи, гимназии, клубы). На данный момент Телемост направлен на возрастную категорию от 10 до 17 лет, то есть учащихся 5–11 классов. В период с 21 сентября по 16 декабря 2021 г. участниками Телемостов стали 15 стран, 35 организаций: 147 детей-иностранцев и соотечественников, а также 310 обучающихся из России.

Опираясь на данные, которые мы получили за время проведения Телемостов, нами были определены различия межъязыковых и поведенческих коммуникаций, которые напрямую связаны с различиями культурно-антропологических аспектов участников наших Телемостов. Для успешной коммуникации и обучению русскому языку важно иметь представление о странах участников, учитывая климат, исторические события, религию, т.е. пространство, где формируется поведенческий характер и коммуникативная речь ребенка. Культурно-антропологический подход при общении с использованием современных технологий является ключом к успешному диалогу на русском языке. Далее представим анализ по странам.

**Обучающиеся России.** Россия славится своей богатой историей. На протяжении многих веков людей объединяли традиции, зародившиеся еще в Древней Руси. Россияне продолжают отмечать национальные праздники, верят в старинные приметы и предания. Вследствие того, что наша страна стала домом для ста девяноста народностей, крайне важно сохранить культурное наследие нации в чистом виде.

Первое, с чем ассоциируют россиянина, – это широта души и сила духа. А поскольку на формирование национальной культуры влияют именно люди, то эти черты характера сыграли огромную роль в ее становлении и развитии. Отличительная особенность российского народа – простота. Поскольку в древние времена жилища славян и их имущество часто подвергались разграблению или уничтожению, у русских наблюдается упрощённое

отношение к бытовым вопросам. Многочисленные испытания, выпавшие на долю россиян, закалили их характер, сделали сильней и научили выходить из любых сложных ситуаций с гордо поднятой головой. Еще одна отличительная черта русского характера – доброта. В любой точке земного шара знают о том, что такое гостеприимство славянского народа, а также отдельное внимание стоит уделить трудолюбию жителей России.

Организовывая Телемост с обучающимися сменной и постоянной школы «Артека», можно увидеть эти черты широты души, силы духа, характера, трудолюбия и гостеприимства. Школьники волновались, активно принимали участие в разработке сценария, составлении вопросов, создании реквизита, репетициях и т.д. Многие обучающиеся из разных стран (иностранцы и соотечественники) – билингвы. Они изучают русский язык как иностранный в профильных классах и очень хотели общаться на нем. Дети из России изучают английский язык, поэтому общение проходило на двух языках: русском и английском. Стоит отметить, что организаторы создали социальную сеть в Instagram “ArtekTeleTalk” для продолжения диалога.

В нашей речи важно и то, что мы говорим, и то, как мы говорим. По мнению психологов, наше отношение к говорящему сильно зависит от правильности его речи, от знания им языковых норм: правильного ударения в словах, согласованности падежных окончаний, правильного выбора единственного и множественного числа и др. Поэтому перед каждым Телемостом на репетиции с педагогом-организатором обучающиеся читали сценарий, проговаривая все слова вслух, поскольку дети приезжают в «Артек» из разных субъектов Российской Федерации и слова могут проговариваться по-разному.

Правильная постановка ударения – это необходимый признак культуры речи. Правил ударения в русском языке не существует. Для каждого слова свои закономерности, сравнивать ударения в разных словах бессмысленно. Трудности усвоения норм русского ударения связаны с его особенностями: ударение в русском языке свободное, может падать на любой слог и быть в разных словах подвижным, либо неподвижным [Баранов, Ладыженская, Тростенцова и др., 2013].

**Обучающиеся Узбекистана.** В Центральной Азии синтезировались элементы разных культур и цивилизаций: кочевой и земледельческой, греческой и тюркской, иранской и арабской, христианской и исламской. «В период средневековья народы Центральной Азии поддерживали широкие связи с государствами Ближнего и Среднего востока, Южной Азии и Средиземноморья».

При построении диалога в межъязыковой коммуникации немаловажную роль играет культурно-антропологические аспекты. Восточная культура формировалась веками. В культурном коде любого народа заложены такие критерии как климат – из-за погодных условий формируется физиология, внешний вид человека; развитие, достижения народа, развитие сельского хозяйства напрямую связаны с тем, как развивались исторические события,

которые непосредственно были связаны с погодными условиями, войнами или же болезнями. «Уникальность региона Центральной Азии заключается в том, что на протяжении всей своей истории он находится на стыке восточной и западной культур и цивилизаций, занимая особое место в их взаимном диалоге» [Юлдашева, 2012].

На образ мышления и взгляд на мир, а также на язык влияет религия. Наиболее древнее представление связанно с религиозным мышлением, согласно которому человек создан Богом и, следовательно, его культура – проявление божественной субстанции, ниспославшей человеку высшие духовные ценности. Основой этих представлений является вера в божественное предопределение человеческого бытия, физического и духовного мира человека, разумность всего сущего, созданного божественной волей.

Народный фольклор, традиции народа и исповедание религии Ислама заложили культурный код в народы Центральной Азии. Восточный менталитет в отличие от европейского отличается большей созерцательностью, самоуглубленностью, сосредоточенностью на внутренней жизни человека. Народы Востока отличаются миролюбием и терпимостью друг к другу, терпимостью к другим культурам, способностью к сосуществованию, взаимному обогащению и диалогу. Р. Льюис делит культуры на моноактивные, полиактивные, реактивные [Классификация культур по Р. Льюису].

Жители Центральной Азии относятся к реактивной культуре и отличаются от других культур вежливостью, дружелюбием, умением слушать чужое мнение, уступчивостью. Данные характеристики можно было наблюдать и в поведении участников Телемоста, обучающихся из Узбекистана, так как в поведении детей всегда отражается унаследованные характеристики народа. При речевой коммуникации нами были отмечены частотные ошибки фонетического характера. Это связано с тем, что в узбекском языке ударение всегда попадает на конечный слог, и как правило, конечный слог произносится с большей ударной силою. Данная интерференция автоматически переносится на произношение слова, синтагмы, предложения на русский язык, что не соответствует интонационной конструкции в русском языке. Как правило, при реализации законченной мысли на русском языке тон понижается к нижнему регистру.

**Обучающиеся Испании.** Культура Испании поражает многообразием традиций. Ее особенности сложились под влиянием культуры народностей, в разное время проживавших на территории Пиренейского полуострова. До II века до н. э. на Пиренейском полуострове проживали разные народы: финикийцы, греки, карфагеняне и др. У каждого из них были свои языки и культура. В период мусульманского завоевания Пиренейского полуострова в испанский язык было включено около 4000 слов арабского происхождения. Когда арабы были вытеснены с Пиренейского полуострова, различные группы народной латыни перемешались. Крупнейшей такой группой были кастильцы, чей язык стал называться испанским. Культурные достижения испанского народа установились под влиянием богатой и долгой истории.

Действительность находила творческое отражение в произведениях мастеров [Культура Испании].

Российский образовательный центр CENTRO DE EDUCACION RUSIA и Ассоциация «Мир, Глобус, Торревьеха» работают на территории Испании. Школа и клуб – это образовательное пространство, в котором обучаются представители разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежностей. Наши ученики – это дети-иностранцы и соотечественники.

Для формирования коммуникативной компетенции, а также для знакомства с культурой и традициями родной страны Российский образовательный центр и Ассоциация «Мир, Глобус, Торревьеха» проводят и участвуют на регулярной основе в ряде внеурочных мероприятий, среди которых:

1. Интегрированные дистанционные уроки «Телемост между Испанией и Россией» с учащимися из общеобразовательных учреждений городов пгт. Гурзуф, Новосибирск, Тарко-Сале и Курган.
2. Уроки технологии по субботам «Весёлое домоводство», на которых дети билингвы общаются на родном языке в среде своих сверстников носителей языка и знакомятся с традициями родной страны.
3. Акция «Напиши письмо другу» совместно с общеобразовательными учреждениями г. Новосибирска и Тарко-Сале.

В качестве примера таких мероприятий можно привести интегрированный урок-телемост «Традиции празднования Нового года и Рождества в разных странах», который состоялся 16 декабря 2021 года. Актуальность данной деятельности в том, что он позволяет обмениваться опытом мировых традиций празднования Нового года и Рождества в межнациональном контексте, а также способствует тому, что обучающиеся выступают не только в качестве участников, но и в качестве спикеров, то есть учит обучающихся высказывать собственное мнение и аргументировать его. Главная идея мероприятия – показать особенности культур и выйти на межличностный диалог.

Во время Телемоста ученики рассказали о традициях празднования Рождества и Нового года в России и Испании, о традиционных блюдах, о праздничных гуляниях, мероприятиях, а также о новогодних украшениях домов и улиц Испании. Учащиеся из России задавали вопросы по теме Телемоста. Подобные мероприятия очень нравятся учащимся обеих стран. В процессе урока дети раскрываются и с удовольствием вступают в диалог со своими сверстниками.

В разных языках ударение регулируют разные правила. Например, во французском ударение падает, как правило, на последний произносимый слог, в польском – на предпоследний, а в финском – на первый. В испанском же оно «прыгает» – то на последний слог (если слово заканчивается на согласный звук), то на предпоследний (если слово заканчивается на гласный и на согласные «n» или «s»). Таким образом, когда глагол изменяется по лицам и числам, меняется и ударение. Например, в слове tomAr (брать) ударение

на последнем слоге. Но если мы говорим: «Я беру» – «Yo tOmo», то ударение «перескакивает» на первый. При помощи тильды указывается ударный слог в словах, в которых ударение ставится не по общему правилу.

Кроме того, испанский язык, как настоящий кабальеро, галантно ставит ударения и на письме, что помогает различить испанские омонимы. Например: «sí» – да, но «si» – если, «qué» – что (вопросительное местоимение), но «que» – что (союз) [Первушина, 2018].

У некоторых школьников-билингвов Российского образовательного центра (Испания) в сознании сосуществуют системы двух языков, в результате чего закономерности русского языка ученики воспринимают через призму испанского языка, что приводит к интерферентным ошибкам. Лингвистический фактор является одной из важнейших причин возникновения ошибок в речи тех, кто изучает русский язык как неродной [Чанкаева, Румянцева, 2014, с. 315–318].

Причинами ошибок билингвов становится фонетическая интерференция, перенос графических навыков с одного языка на другой, использование чуждых данной системе орфографических принципов. Например, в испанском языке отсутствует двойное отрицание, и ученики могут сказать: «Никак могу запомнить». Частыми являются ошибки, обусловленные графической интерференцией. В тех случаях, когда в латинице и кириллице встречаются буквы со сходным написанием. Так, И употребляется вместо У: *бидет – будет.*

**Обучающиеся Казахстана.** Республика Казахстан, расположенная в самом сердце Евразии, появилась на геополитической карте лишь в 1991 году. Слово тюркского происхождения «казах» означает «свободный человек», а Казахстан – страна, которая исторически была населена свободолюбивыми кочевниками. На протяжении тысячелетий жители разводили и пасли многочисленные стада на пастбищах и плодородных землях региона, в предгорьях и речных долинах. По казахским землям проходил Великий шелковый путь, через бескрайние казахские степи везли из Сибири соболи меха. Казахстан был важнейшим звеном в цепи культурных, торговых и экономических отношений между Азией и Европой.

Казахстан стал родиной для людей разных национальностей и вероисповеданий, объединенных общей исторической судьбой. Этим разнообразием традиций, духовного наследия и языков в Республике Казахстан особо дорожат. Граждане Казахстана гордятся своим многонациональным государством. На протяжении столетий, от поколения к поколению в Казахстане передается и поддерживается добрая традиция дружбы и добрых отношений между народами. В настоящее время в Казахстане проживают представители около 130 национальностей, из которых 66% – казахи, 21% – русские, остальные 13% – украинцы, узбеки, уйгуры, корейцы, немцы и татары. Преобладающие в Республике религии – ислам и христианство.

Государственный язык в Республике Казахстан – казахский, русский язык имеет статус языка межнационального общения и используется наравне с государственным языком в государственных учреждениях,

правительственных органах и других организациях. А подрастающее поколение говорит на трех языках, включая английский. Казахский язык – это язык предков, русский – язык общения, а английский – развивается и становится популярным в связи с тем, что он часто используется в деловом мире, при общении с иностранными гостями страны.

Ученики молодёжной студии «Тишина Закулисья» областного русского драматического театра им. н. Погодина – они же ученики городских школ, лицеев и гимназий с огромным энтузиазмом приняли приглашение принять участие в Телемостах, организованных Артеком! Связующим звеном в новой дружбе стало общественное объединение «Объединение российских соотечественников Северо-Казахстанской области ЕДИНЕНИЕ»», которое центральной своей задачей поставило сохранение, развитие и продвижение русской культуры в Казахстане и, в частности, в Петропавловске. Объединением были поддержаны и реализованы совместные проекты с организациями России. В сентябре состоялась поездка артистов студии в город Салехард для постановки совместного с участниками из Киргизии и России спектакля «Крокодил». А в декабре юные артисты приняли участие в конкурсе «Добрый сказ» в Белорусии в г. Минске.

Возможность пообщаться с помощью Телемоста со своими сверстниками из разных стран на площадке «Артека» казахстанские школьники приняли с восторгом. Тем более во время бесконечных ограничений это был глоток свежего, бодрящего воздуха. К каждой встрече ребята готовятся с волнением. За несколько минут необходимо рассказать о самых важных и трогающих детей вопросах, послушать сверстников из разных стран, задать им вопросы. Казахстанцам есть что рассказать о своей школьной и личной жизни.

Проблематика общения заключается в недостатке навыков правильной устной речи у школьников. В течение долгих лет самостоятельное формирование устной речи считалось чем-то само собой разумеющимся и не требующим специального обучения. По сравнению с уроками иностранных языков, уроки русского проигрывают в этом отношении, так как при планировании первых выделяются часы на уроки говорения. В программе по русскому языку такие занятия не предусмотрены.

В связи с этим требуется введение в систему школьного образования обязательного обучения риторике, формированию инструментальной базы, необходимой для составления устной речи или текста, соответствующих целям и форме общения. Овладение речью, в свою очередь, не представляется возможным без понимания законов, по которым создается текст.

Это значит, что особое внимание в процессе обучения родному языку должно уделяться именно работе с текстом. Причем изучаться язык художественных произведений должен не только на уроках литературы, но и на занятиях по русскому языку.

Шаги в этом направлении предпринимаются, идет работа по разработке новых методик, и в новых учебниках развитию речи уделяется больше внимания, чем прежде. Особенно важной эта задача становится в связи

с прохождением тестирования по русскому языку в рамках ЕГЭ, так как в основе многих заданий лежит именно работа с разными видами и жанрами текста, проверяется умение учащихся определять тему и идею текста.

Большой проблемой остается и низкий интерес детей к чтению. Утверждение, что молодежь совсем не читает, было бы неверным. Детективы, комиксы, модные журналы с яркими картинками, тематические статьи в интернете – довольно популярное чтение, но классическая литература, которая является примером «чистого» правильного языка, по-прежнему мало привлекает школьников. Обвинять в этом исключительно школу нельзя. Семейное окружение школьника также оказывает влияние на то, что он читает и изучает.

С помощью Телемостов ребята совершенствуют свою устную речь, слушая своих сверстников посредством «Живой связи», в том числе на незнакомых им языках. Это расширяет их культурный кругозор и позволяет увидеть всё разнообразие языков.

В театральной студии у ребят работа кипит ежедневно. Итогом 2021 года стала премьера пяти спектаклей и двадцати поэтических вечеров. Несколько фестивалей, в которых ребята заняли первые места, и, конечно же, самым приятным итогом года стала дружба с Артеком, с новыми ребятами из разных стран. Вот истинная «народная дипломатия» от Артека!

**Обучающиеся США.** Культура Америки возникла как сплав традиций различных народов, проживающих на территории этого государства. Государственный язык США – английский. Большинство граждан разговаривает на американском английском, который возник как разговорная форма традиционного языка англичан. Различные этногруппы говорят на своих родных языках, которых насчитывается 322. Существует множество диалектов, сложившихся как смесь английского и родного языка конкретного этноса [Мунгалова, 2000, с. 41–43]. Американцы – демократичный народ, который провозгласил полную свободу вероисповедания. Официальной религии нет. Большая часть граждан исповедует протестантизм (46%) и католицизм (40%). Представители стран Азии придерживаются своих верований: буддизм, даосизм, индуизм и других [Бочегова, 2005, с. 159].

«Клуб юных дипломатов» был создан в Вашингтоне при поддержке и кураторстве международной организации артековцев «Артек-Глобал». В него вошли и дети, которые уже побывали в международном центре «Артек», и те, которые только планируют посетить его. Дети представляют разные штаты США. Многие являются билингвами (русский – английский, испанский – английский). Для родителей русскоязычных детей очень важно сохранить активный русский язык, чтобы они продолжали говорить на нем даже в условиях иноязычной среды.

В ситуации пандемии все были лишены возможности путешествовать, особенно на дальние расстояния (включая Россию), и общаться друг с другом, и было решено использовать Zoom-встречи для коммуникации. Отличной возможностью для американских детей был организованный артековский

Телемост, в ходе которого участники познакомились с артековской школой и ее учениками, рассказали о своих школах и чем любят заниматься, поделились своими целями и мечтами.

Все единодушно пришли к выводу, что данные встречи приносят позитивные эмоции, они необходимы для развития и творчества. Формат тот же – Телемост, а тематику можно менять, включая даже творческие мастерские.

**Результаты эмпирического исследования**

По итогам встреч было проведено анкетирование. В исследовании были опрошены участники международного Телемоста среди детей-артековцев (310 человек). Опрос проводился в течение первого учебного полугодия в начале и в конце каждой смены. Необходимо было ответить на один и тот же вопрос: «Что для Вас международный Телемост?»

Ответы в начале смены:

– попрактиковаться в использовании иностранных языков;

– узнать что-нибудь новое о других странах и культурах;

– успешно презентовать свою страну;

– найти друзей из разных стран;

– продемонстрировать свои способности;

– принять участие в обсуждении вопросов по теме международного Телемоста.

Рис.1. Диаграмма результатов исследования

В конце смены проводилось исследование удовлетворенности детей участием в международном Телемосте. Ответ нужно было прописать в виде поста в социальные сети. Было выявлено, что ожидания детей не только оправдались, но и превзошли их. По всем параметрам среднестатистические показатели очень позитивные. Наибольшую удовлетворенность дети испытывают в реализации следующих потребностей:

1) общение с людьми из разных уголков мира, не покидая аудитории (25%),

2) новый интересный опыт общения с иностранцами (20%),

3) интерес к изучению английского языка (20%),
4) изучение традиций разных стран (15%),
5) гордость за участие в таком мероприятии (10%),
6) возможность задать вопросы гостям (10%) (рис.1).

Важной задачей организаторов было создать условия для развития коммуникативной компетенции и креативности обучающихся, способствовать объединению детей и созданию благоприятного психологического климата в классах. Для этого были проведены занятия, которые позволили активизировать у детей знания в области иностранного языка и интерес к культурам других стран, сформировать установку и доброжелательное принятие особенностей окружающих. Все дети получили возможность общения в творческой, дружелюбной атмосфере.

Результаты исследования подтверждают, что благодаря использованию инновационных технологий – международного Телемоста – образовательный процесс в школе «Артек» успешно решает задачу актуализации ресурсов личностного развития детей. Международный Телемост способствует созданию среды для успешного развития когнитивно-познавательного, ценностного, эмоционального и деятельностного компонентов идентичности детей-участников, позволяет создать доброжелательное отношение к другой культуре. Обучающиеся вдохновляются участием в Телемостах, и возрастает мотивация к изучению иностранных языков.

Таким образом, данный опыт взаимодействия с учетом культуры, истории разных стран учит детей не только к уважительному отношению к другим культурам, но и помогает корректировать речевые ошибки на русском языке, опираясь на сопоставление и различие языка. Важно отметить, проведение международных Телемостов с использованием современных дистанционных технологий в школе МДЦ «Артек» способствует не только развитию коммуникативных навыков безбарьерного общения на русском языке, но и выступает транслятором идей юношеского международного сотрудничества, который объединяет страны, вызывает интерес к изучению других культур и языков. Данная миссия сегодня является одной из приоритетных задач мирового масштаба и отвечает требованиям «Плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех». Телемост уже сегодня учит ребят из разных стран общению на языке дружбы и развивает навыки уважительного отношения к другим народам.

## Список литературы

1. *Бочегова Н.Н.* Этнос. Культура. Язык. Курган, 2005. 159 с.
2. *Васильева Г.М.* К вопросу об особенностях ценностного сознания в зеркале языковой оценки // Русский язык как иностранный. Теория Исследования. Практика. Вып. VII. СПб.: Сударыня, 2000. С. 24–27.

3. *Долгов В.В*. Краткий очерк истории русской культуры с древнейших времен до наших дней. В.В. Пузанов. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 196 с.

4. *Заботкина В.И*. Слово и смысл. 2-е изд., испр. и доп. М.: РГТУ, 2014. 428 с.

5. Классификация культур по Р. Льюису. URL: https://clck.ru/akwLP (дата обращения: 10.01.2022).

6. Культура Испании – Интерестные факты, традиции, обычаи. URL: https://ispaniya.com/la-cultura (дата обращения: 07.01.2022).

7. Культура, обычаи и традиции русского народа – «7 Культур». URL: https://7kul.ru/traditsii/obryady/kultura-obychai-i-traditsii-russkogo-naroda (дата обращения: 12.01.2022).

8. *Мунгалова Т.И.* О роли диалектов в формировании литературных норм английского языка в США // Язык как структура и социальная практика. Хабаровск, 2000. Вып. 1. С. 41–43.

9. *Первушина Е.* В погоне за русским языком. Заметки пользователя. М.: Эксмо, 2018.

10. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2013. 223 с.

11. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк., 2005. 310 с.

12. *Садохин А.П.* Теория и практика межкультурных коммуникаций. М.: ЮНИТИ- ДЛНЛ, 2004. С. 19–21.

13. *Тер-Минасова С*. Язык и межкультурная коммуникация. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/ _Index.php (дата обращения: 10.01.2022).

14. Устойчивое развитие // Официальный сайт ООН. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/ (дата обращения: 11.01.2022).

15. *Чанкаева Т.А.* Лингвометодические вопросы обучения русскому языку в условиях многоязычия // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сборник статей: В 2 т. / Отв. ред. Н.М. Румянцева. М.: Российский университет дружбы народов, 2013. С. 315–318.

16. *Юлдашева М.Р*. Таджикистан в контексте этнокультурной идентичности и межкультурного диалога // Система ценностей современного общества. 2012. № 22. С. 153–159.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

***Конева Наталья Николаевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: natalyakoni@yandex.ru*

***Аннотация.*** Выбор темы статьи обусловлен спецификой профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного: овладением мастерством педагогического взаимодействия. Основными элементами педагогического общения могут быть осознание преподавателем норм, правил, принципов, моделей обучения русскому языку в иностранной аудитории.

***Ключевые слова:*** преподаватель русского языка как иностранного: принцип; общение; мотивация; коммуникативные потребности; цели обучения; методика обучения русскому языку как иностранному; педагогическая практика; технологии обучения; коммуникативные стратегии и тактики; модель педагогического взаимодействия.

# PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION

***Natalia N. Koneva,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: natalyakoni@yandex.ru*

***Abstract.*** The choice of the article topic is due to the features of the professional development of teachers of Russian as a foreign language: mastering the skill of pedagogical interaction. The main components of pedagogical communication can be said to be awareness of norms, rules, principles and models of teaching Russian in a foreign audience.

***Keywords:*** teacher of Russian as a foreign language; principle; interaction; communication; communicative needs; learning objectives; methods of teaching Russian as a foreign language; pedagogical practice; teaching technologies; communicative strategies and tactics; model of pedagogical interaction.

Как профессионально грамотно подготовить преподавателя русского языка как иностранного? Ранее мы неоднократно затрагивали этот вопрос в своих предыдущих публикациях.

В профессиональной подготовке будущего преподавателя русского языка как иностранного и его становлении большую роль играют цикл лекций и семинаров по современному русскому языку, педагогике, общей психологии, психологии педагогического общения, описанию РКИ (фонетика, лексика, грамматика), методике преподавания РКИ, интерактивным технологиям обучения (методы, приемы, способы ведения занятий), информационно-коммуникационным технологиям в обучении и т.п.

Прежде всего, у слушателей необходимо сформировать прочную теоретическую и практическую платформу, познакомив их со следующими принципами методики преподавания русского языка как иностранного: *принципом сознательности; принципом индивидуализации*; *принципом системности* (язык рассматривается как системное образование)*; принципом функциональности* (новые лексические единицы и грамматические структуры усваиваются в тесной связи с их функциями в речи); *принципом минимизации языка* (отбор минимума языкового, речевого, социокультурного материала)*; принципами посильности и доступности; принципом наглядности; принципом концентризма* (распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – *концентрам*); *принципом прочности* (закрепление, совершенствование навыков и умений); *принципом устного опережения* (овладение устной речью – первоочередная задача); *принципом новизны*; *принципом коммуникативности* (овладение языком как средством общения): *принципом учета родного языка* (организация учебного процесса с учетом опыта в родном зыке)*; принципом аппроксимации* (снисходительное отношение преподавателя к ошибкам учащихся) [Азимов, Щукин, 2018, с. 245–252].

Преподаватель РКИ должен знать, что процесс обучения иностранных учащихся русскому языку должен происходить в контексте диалога культур, где доминирующее положение занимает *принцип межкультурного взаимодействия.* Языки должны изучаться неотделимо от истории и культуры народов.

Особое место при профессиональной подготовке преподавателей РКИ занимает педагогическая практика, завершающая цикл обучения, позволяющий определить профессиональную мотивацию слушателей, уровень овладения ими специальными методическими знаниями, сформированными навыками и умениями. Главная задача преподавателей-наставников заключается в том, чтобы научить слушателей избирать оптимальную коммуникативную стратегию и тактику обучения иностранных учащихся русскому языку, ориентироваться в современных методах и технологиях преподавания РКИ, активно использовать их в учебном процессе. По завершении профессиональной подготовки слушатель должен знать специфику преподавания русского языка как иностранного; владеть коммуникативными стратегиями и тактиками, способами контроля и оценки учебной деятельности учащихся, методами обучения языку и технологиями обучения; уметь адекватно использовать их при решении профессиональных

задач (по необходимости с привлечением ресурсов Интернета, кейс-технологий) [Положение о педагогической практике 2, с. 53–55].

Далее в интересующей нас проблеме обратим внимание на систему педагогического взаимодействия. Общеизвестно, что одним из важнейших качеств как школьного учителя, так и вузовского преподавателя является умение общаться с учащимися, направлять их учебную и познавательную деятельность.

Совершенно достаточно напомнить, что общение, по определению Е.П. Ильина – «это частный вид коммуникации. Под коммуникацией понимается взаимодействие (связь) двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию» [Ильин, 2004, с. 205].

Очевидно, что коммуникация присуща и техническим средствам, но в общении между людьми очень важно не только получать информацию и обмениваться ею, но и вызывать эмоции, а также делиться ими с целью установления взаимопонимания.

Преподавателю важно учитывать состояние *мотивационной сферы учащегося.* Бесспорно, в основе речевой деятельности всегда лежит мотивационно-побудительный этап, обусловливающий активность участников общения. Степень мотивированности учащихся, как полагает Е.П. Ильин, зависит от следующих причин: важности предмета; интереса к нему; качества преподавания; меры трудности овладения этим предметом; взаимоотношений с преподавателем данной дисциплины.

Мотивационно-потребностная основа общения, как считает Е.П. Ильин, более логично представлена в трудах Л.И. Марисовой (1978), где ученый выделила 9 групп коммуникативных потребностей:

1) в другом человеке и взаимоотношениях с ним;
2) в принадлежности к социальной общности;
3) в сопереживании и сочувствии;
4) в заботе, помощи и поддержке со стороны других;
5) в оказании помощи, заботы и поддержки другим;
6) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;
7) в постоянном обмене опытом, знаниями;
8) в оценке со стороны других, в уважении, в авторитете;
9) в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем [там же, с. 287; с. 206].

В данном перечне нас, прежде всего, привлекают коммуникативные потребности в профессиональном плане, начиная с группы 6, но не исключая группы с 1 по 5, поскольку преподаватель не должен и не может быть роботом. Из перечня вышеуказанных коммуникативных потребностей применительно к взаимодействию преподавателя и учащихся следует выделить профессионально-этический фактор, реализующий педагогические и нравственные установки.

В профессии любого преподавателя умение взаимодействовать включает в себя коммуникативно-обучающую, информационно-трансляционную,

мотивационно-стимулирующую, инструментально-адаптирующую функции и функцию самореализации и саморазвития.

Преподаватель должен объективно и мотивированно оценивать учебно-коммуникативную деятельность учащихся. Поясним назначение других функций:

– информационно-трансляционная (восприятие, отбор, преобразование, передача информации, на основе чего формируются знания учащихся);

– мотивационно-стимулирующая (ориентированность деятельности преподавателя на учащихся);

– инструментально-адаптирующая (использование средств обучения);

– функция самореализации и саморазвития (в основе лежит профессиональное самосознание преподавателя).

Следует заметить, что одним из основных профессионально-значимых качеств личности преподавателя, которое можно отнести к самосознанию, является «личностная направленность». По мнению Н.В. Кузьминой, личностная направленность – это один из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, характеризуемая интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека [Кузьмина, 1985].

Расширяя это определение применительно к педагогической деятельности, исследователь включает в него еще и интерес к самим учащимся, творчеству, педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей. В педагогическую направленность, как высший ее уровень, включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. Основными структурными элементами педагогической направленности являются: осознание преподавателем норм, правил, моделей педагогической профессии; соотнесение себя с некими профессиональными эталонами; оценка другими профессионально компетентными людьми; самооценка.

Неправильно было бы игнорировать значение высказываний Е.И. Пассова по поводу бессмысленности моделирования процесса обучения по образу и подобию процесса общения в случае «бессистемности» общения при отсутствии «специально направленной организации или почти полная бессознательность в овладении формальной стороной речевой деятельности» и т.п. Исследования известного ученого показали, что «именно коммуникативная методика адекватна такой цели, как обучение общению. Создать процесс обучения, как модель процесса общения означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, усвоение которой обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях

общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность общения и т.п.» [Пассов, 1989, С. 4–5].

Весьма важно научить слушателей курсов профессиональной подготовки тому, что иностранным учащимся преподаватель РКИ не просто передает определенный комплекс знаний, а обучает своих подопечных *деятельности общения* на основе передаваемых знаний и формируемых навыков и умений.

Будущему преподавателю РКИ необходимо научиться выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому аспекту языка (фонетике, лексике, грамматике), а также виду речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме и письменной речи) и в рамках каждого этапа и профиля обучения. Следует сказать, что педагогический такт преподавателя становится условием гибкой реализации моделей обучения РКИ.

Далее остановимся на стиле педагогического общения преподавателя и учащихся. Это может быть совместная творческая деятельность, увлекающая в равной степени как преподавателя, так и его подопечных. Считаем, что при таком сотворчестве исключено панибратство, должна соблюдаться определенная дистанция, не сопряженная с авторитаризмом. В основе данной дистанции мы видим обращение как учащегося к преподавателю, так и преподавателя к учащемуся исключительно на *Вы*. Именно в такой форме обращения и заключается взаимоуважение. Увлеченность общим делом, неравнодушие к успехам или неудачам учащегося, оказание реальной помощи со стороны преподавателя в случае необходимости, все это способствует успешной совместной деятельности.

Многие исследования показали, что педагогическое взаимодействие в процессе обучения РКИ «органически включается в организаторскую, конструктивную, гностическую и собственно коммуникативную деятельность преподавателя и учащихся» [Кудряшов, 1994, с. 50].

Мы находим в трудах А.И. Кудряшова отображение таких педагогических действий при общении с учащимися как:

1) установление контакта с группой учащихся;

2) организация учебно-познавательной деятельности учащихся;

3) контроль, корректировка и оценка учебных действий учащихся и самооценка;

4) управление индивидуальной и групповой работой учащихся;

5) создание образцов русской речи;

6) подкрепление обучения видам речевой деятельности собственным речевым поведением;

7) управление общением на русском языке при выполнении коммуникативных упражнений в виде ролевых игр, дискуссий;

8) стимулирование и развитие интереса к русскому языку и русской культуре;

9) анализ и самооценка своей обучающей деятельности;

10) оценка эффективности работы учащихся [Там же, 1994, с. 50–51].

Позволим себе частично согласиться с мнением ученого, поскольку считаем, что 9 и 10 пункты нужно поменять местами, поскольку анализ и самооценку своей обучающей деятельности преподаватель сможет дать только после того, когда увидит и оценит результаты учащихся, их достижения или неудачи.

Педагогическое взаимодействие предполагает формирование нестандартных психологических качеств личности преподавателя РКИ: активной памяти, воображения, благожелательного и внимательного отношения к учащимся, терпения, тщательной организации собственной речи в различных ситуациях коммуникативного поведения, управление эмоциями, поскольку важным условием при общении является его эмоциональная составляющая. При моделировании педагогического взаимодействия эмоциональное единство преподавателя и учащихся необходимо, поскольку оно позволит преподавателю заранее предвидеть возможную атмосферу занятия. В ходе урока преподаватель берет инициативу общения в свои руки, активно управляя им. Именно в это время уточняются условия и структура предстоящего общения, а также реализуется заранее спланированная модель взаимодействия.

Подведем итоги: только коммуникативное обучение позволит создать идеальную модель педагогического взаимодействия.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 509 с.
3. *Кудряшов А.И.* Педагогическое общение в системе профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного: Сборник научных статей / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1994. Вып. 2. С. 46–68.
4. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. 32 с.
5. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
6. Положение о педагогической практике магистрантов, обучающихся на филологическом факультете // Методика преподавания русского языка как иностранного: Программа курсов для магистрантов филологического факультета / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2009. С. 52–60.

# ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В БОЛЬШИХ ГРУППАХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МЬЯНМЕ)

***Боровикова Марина Владиславовна,***
*кандидат филологических наук,*
*Российская академия музыки им. Гнесиных,*
*г. Москва, Россия*

***Аннотация***. В статье дается историческая справка о культуре и образовании в Юго-Восточной Азии, рассмотрена специфика преподавания в странах Юго-Восточной Азии, определена роль преподавателя, выявлены проблемы преподавания в больших группах, предложены методические приёмы и практический материал, применимый на занятиях.

***Ключевые слова:*** история вопроса, большие группы, специфика преподавания, методические приёмы.

# TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LARGE GROUPS OF FOREIGN STUDENTS IN SOUTHEAST ASIA (FROM WORK EXPERIENCE IN MYANMAR)

***Marina V. Borovikova,***
*PhD in Philology,*
*Gnesin Russian Academy of Music,*
*Moscow, Russia*

***Abstract.*** historical information about culture and education in Southeast Asia, the specifics of teaching in Southeast Asian countries, the role of the teacher, the problems of teaching in large groups, methodological techniques acceptable in Southeast Asia, practical material applicable in the classroom.

***Keywords****:* background of the issue, large groups, specifics of teaching, methodological techniques.

Юго-Восточная Азия – это ряд государств, расположенных вблизи Тихого и Индийского океанов и имеющих границы также друг с другом. К странам Юго-Восточной Азии относятся такие страны, как Бруней, Восточный Тимор, Вьетнам, Индонезия, Камбоджа, Лаос, Малайзия, Мьянма, Сингапур, Таиланд, Филиппины. В основном эти страны стали известны благодаря туризму, который активно развивается уже несколько десятилетий. Страны интересны своей культурой, так как на территории этих стран проживают различные национальности (в небольшой по территории Мьянме проживает официально 135 народностей, «разбитых» приблизительно на 8 групп: араканцы, бирманцы, карены, качины, кая, моны, чин, шаны. Это

разделение прежде всего не по этническому, а по религиозному признаку [U Min Naing, 1960].

Например, в составе группы шаны – 33 национальности, которые говорят на языках, отличных от официального бирманского (говорят на языках, принадлежащих, как считают исследователи, четырём разным языковым семьям) [там же].

«National Races of Myanmar» (1960) by the Ministry of Culture

Несмотря на то, что система образования (в статье в основном будет идти речь об образовании в Мьянме) в Бирме (прежнее название до 1989 г) была Британской, образовательные традиции Мьянмы сохранялись и распространяются до сегодняшнего дня. В странах Юго-Восточной Азии образование в основном было духовным и осуществлялось в монастырях, и это привело к тому, что заучивание нового материала становилось «хоровым». Такая методика частично сохраняется и по сей день. Это можно обнаружит в школьном образовании (начальное образование). Не только в Мьянме можно видеть «хоровую» методику образования, но и в Китае – не менее многонациональном государстве. Работая несколько лет в Мьянме, естественно, преподаватели РКИ собрали по крупицам опыт своей работы в этой небольшой, но очень самобытной стране.

Каждая народность имеет свою богатую культуру и богатый опыт не только духовного, но и светского образования своего народа. Для европейца представляет интерес не только необычная древняя культура народов Юго-Восточной Азии, но и традиции образовательные.

Для преподавателя РКИ особенно важно знать те традиции, которые связаны с образованием. У студентов Юго-Восточной Азии своё представление о преподавателе и процессе обучения. Работая и общаясь с представителями другой культуры, преподаватель-европеец сталкивается с рядом серьёзных проблем, что ведёт к непониманию и досадным ошибкам со стороны преподавателя. В связи с этим может нарушится контакт с преподавателем и пострадать сам процесс образования.

В настоящее время образование в Мьянме является обязательным до конца начальной школы. Образовательная система страны регулируется и контролируется Министерством образования Мьянмы.

За последние двадцать лет в Мьянме произошли серьёзные изменения. Но несмотря на некоторые проблемы, государство не отказалось от обучения своих студентов русскому языку и ежегодно посылает своих студентов на обучение в Россию. С 2000 года в РФ обучалось ежегодно около 1000 студентов из Мьянмы. В связи с некоторыми проблемами, происходившими в Мьянме, на данный момент в России обучается меньше студентов, чем в прошлые годы. По статистическим данным 2018–2019 гг. в городах Российской Федерации (Москва, С-Петербург, Воронеж, Хабаровск и др.) обучаются более 270 тыс. зарубежных студентов (не считая тех, кто приехал учиться в частном порядке, на коммерческой основе – приблизительно 300 тыс.), 18 тыс. – по квоте правительства РФ, из Юго-Восточной Азии –

приблизительно 9 тыс., в том числе из Мьянмы около 800 студентов [Примаков, 2021, ТАСС]. Запущен портал *«Образование в Российской Федерации для иностранцев» (educationinrussia.com).* Сервис позволяет иностранным *гражданам «подать заявку на обучение в Российской Федерации по квоте, пройти все необходимые отборочные процедуры, предусмотренные на первом этапе отбора и реализуемые зарубежными представительствами и российскими посольствами»* [Примаков, ТАСС, 2021].

Наиболее востребованные специальности, конечно, технические, но это не значит, что студенты едут учиться только в технические вузы. *«45% заявок принято на обучение по программам бакалавриата, 23% – магистратуры, 17% – специалитета, 8% – аспирантуры, ординатуры – 6%, – указал он. – И конечно, наиболее востребованные специальности, если мы говорим об укрупненных группах, – это клиническая медицина, экономика и управление, информатика и вычислительная техника, политические науки и регионоведение, языкознание и литературоведение»* [Примаков, ТАСС, 2021].

Как уже говорилось выше, Мьянма посылала своих студентов в РФ в основном в технические вузы: Московский государственный технический университет им. Баумана, в Московский физико-технический институт (МФТИ), МГУ им. М.В. Ломоносова, а также в медицинские вузы, в морскую академию ГУМРФ в Санкт-Петербург и другие.

Первый этап – подготовительный (сентябрь-апрель) с выпускным экзаменом в апреле проходил на родине студентов, где они получали знания русского языка. «Изучение русского языка как иностранного (РКИ) вне русской языковой среды представляется особенно сложным, так как обучаемым нет необходимости пользоваться русским языком за пределами учебной аудитории. Знания они получают только на занятиях при введении нового материала и при общении с преподавателем-носителем языка» [Скорикова, 2005].

Второй этап – это подготовительное отделение российского вуза, куда распределялся студент по приезде в РФ. С апреля по сентябрь студенты, даже успешно сдавшие экзамен, забывали почти 50% тех знаний, которые приобрели на занятиях (8 у/ч. – 4 дня в неделю). То же самое можно наблюдать и в группах студентов из Китая (в период пандемии при дистанционном обучении на подготовительных курсах – 24 у/ч. в неделю). Приезжая в Россию и проходя тестирование, чтобы поступить в выбранный ими вуз, студенты показывают слабые знания, хотя на занятиях по русскому языку в течение года показывали хорошие результаты и тесты сдавали с незначительными ошибками. Перерыв в занятиях играет свою отрицательную роль. Студенты, не имеющие возможность погрузиться в русскоговорящую среду, быстро теряют приобретённые навыки общения на русском языке (в основном это диалогическая речь). Несмотря на то, что учебники по русскому языку у всех студентов есть («Дорога в Россию» В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых) фонетические навыки ослабевают. В период пандемии, когда студент и преподаватель вынуждены общаться через интернет, возникают свои проблемы- личностные и технические. В этот период особенно

важна роль преподавателя. Студенты Юго-Восточной Азии не привыкли к громкому, резкому тону. Их преподаватели во многом отличаются от европейских. Это отличие чаще всего в интонации: мягкий спокойный голос; в жестах: плавные, а не резкие движения; мягкая требовательность. Русские преподаватели в Мьянме быстро переняли манеру общения мьянманских преподавателей со студентами и сразу увидели положительный результат.

Преподавание русского языка как иностранного в Мьянме началось (если не углубляться в историю экономических связей Мьянмы и России) с 1964 г. В пяти основных вузах есть кафедры русского языка. С 2002 года несколько преподавателей РКИ ведущих вузов Москвы, С.-Петербурга, Курска, Калуги, Астрахани и некоторых других работали в Академии Вооружённых Сил и Технической Академии Вооружённых Сил в г. Пьин У Львин. Обучаемые получали знания в объёме 24 часов в неделю. Студенты этих академий представляли собой будущую элиту страны. Они должны стать переводчиками-специалистами в области своей основной профессии в первую очередь. Цель занятий РКИ на данном подготовительном этапе – научить понимать русскую речь и уметь общаться на бытовые темы. С этой задачей русские преподаватели справились отлично, но, как сказано было выше, за период (почти 5 месяцев) многое из лексики ушло в пассив, и не только лексика. За семь лет проекта русские преподаватели РКИ успешно обучили более 5 тысяч мьянманских студентов. В настоящее время те, кто окончил успешно российские вузы, сами преподают русский язык мьянманским студентам и обучают их русской грамматике.

Для русских преподавателей особую трудность вызывали большие группы обучаемых – 20–25 студентов. В таких многочисленных группах трудно «поставить фонетику». Каждый звук требует индивидуального произношения, и не один раз. Приходилось прибегать и к «хоровому произношению. Большое внимание уделялось чтению. Многое заучивалось наизусть. Группы разбивались на подгруппы и сильный по знанию материала студент проверял более слабых. Студенты писали монологи по темам (10 тем) и после проверки каждый студент свой монолог учил наизусть. Интересной и необычной работой стал перевод мьянманских стихов и мьянманских легенд на русский язык (второе полугодие). Многие мьянманские стихи уже в обработке были напечатаны в журнале, что вдохновило студентов на дальнейшую работу по переводу с бирманского на русский язык. Студенты начали активно пользоваться бирманско-русским словарём (Составили У Чин Вей и А.И. Боровиков**).**

Для контрольных работ по прохождению очередного урока преподавателями разрабатывались вопросы по грамматике, лексике и синтаксису; предлагался тематический материал для прочтения и проверялась монологическая и диалогическая речь.

Преподаватели включали студентов и во внеурочную работу, чтобы студент как можно больше погружался в русскоговорящую среду; был снят диалоговый фильм о жизни мьянманского студента. В фильме звучали

отработанные диалоги по темам, но в игровой форме; ставили мини-сценки; студенты принимали участие в сборном концерте и др.

Для мьянманских студентов преподаватель – второй человек после матери. Это учитель, которому доверяют, которого слушают и которого благодарят за знания молитвой и поклоном в конце курса обучения. Проект закончился в 2009 году, но студенты помнят своих преподавателей, пишут в соцсети благодарности и размещают фотографии-воспоминания.

В данный момент дистанционно обучаются студенты из Китая. Более 20 групп при Академии им. Гнесиных. Это коммерческий курс 24 у/ч. в неделю. Они учатся по разработанному Академией учебнику с учётом музыкальной специфики. Особое внимание преподаватели уделяют музыкальной терминологии: название музыкальных инструментов, музыкальных профессий, музыкальных произведений и др. Уже на первом уроке студенты знакомятся с музыкальной лексикой: рояль, пианино, арфа, гитара; мелодия, фуга, соната и пр; с синтаксическими конструкциями: петь соло, играть на гитаре, исполнять фугу и т.д.

Преподавателем подготавливается текст, который будет с каждым уроком пополняться и расширяться.

Текст № 1.

*Это я. Это Китай. Я люблю Китай. Китай – моя страна. Я китаец. Вот город. Это Пекин. Я здесь живу. Я люблю Пекин.*

*Это мой дом. Вот моя комната. Здесь стол, стул, шкаф. Это лампа, а это учебник. Я изучаю русский язык. Я плохо говорю по-русски. Я не русский. Я китаец.*

Этот текст расширяется добавлением прилагательных: большой/маленький, красивый, новый; обозначением цвета (белый/чёрный, красный, жёлтый, зелёный, синий) и т. д.

Текст № 2.

*Это я. Это мая <u>большая</u> и <u>красивая</u> страна Китай. Я китаец. Вот мой <u>большой и красивый</u> город Пекин…*

Текст № 3.

*… Это мой большой, красивый, <u>жёлтый</u> дом. Вот моя небольшая, но красивая <u>белая</u> комната. Здесь мой большой <u>чёрный</u> рояль и небольшой зелёный стол, <u>чёрный</u> стул и <u>чёрный</u> шкаф. Это моя маленькая <u>зелёная</u> лампа, а это мой большой <u>синий</u> учебник.*

Этот текст расширяется добавлением прилагательных: большой/маленький, красивый, новый; обозначением цвета (белый/чёрный, красный, жёлтый, зелёный, синий) и т. д.

К каждому тексту даётся предтекстовое задание и послетекстовое; задаются вопросы, трансформируется текст; разыгрываются мини-сценки – диалоги; предлагается пересказать текст и записать по памяти.

Текст № 10.

*Это я. Я китаец. А это моя сестра. Она китаянка. Это наша страна Китай. Мы здесь живём. Это наш город Пекин. Вот наш сад. А это наш дом.*

*Это моя комната. Вот мой стол. Он белый и большой. Здесь я пишу и читаю, здесь я делаю домашнюю работу. Вот моя зелёная лампа, мой синий учебник, моя чёрная ручка и моя синяя тетрадь. Я изучаю русский язык. Я студент. Я музыкант. Я играю на фортепиано и на гитаре. Тут мой большой чёрный рояль, а там моё новое чёрное пианино. А вот моя маленькая жёлтая гитара. Я играю на фортепиано и на гитаре. Это мой маленький серебряный саксофон. Я играю на саксофоне. Я не гитарист, а саксофонист. Я люблю музыку.*

- Что находится в моей комнате? В моей комнате находится мой стол, моё фортепиано и моя гитара. В моей комнате на столе находятся моя лампа, мой синий учебник, моя чёрная ручка и моя (большая зелёная) тетрадь.
- Какого цвета стол? Стол белый.
- Что он делает? Он играет на фортепиано и на гитаре. Что он ещё делает здесь? Он играет на саксофоне. Он пишет и читает. Он делает домашнюю работу.
- Кто он? Он студент, музыкант, саксофонист.
- На чём он играет? Он играет на пианино и на гитаре, и ещё играет на саксофоне.
- Что у него есть? У него есть рояль и пианино, гитара и саксофон.
- Кто он по профессии?
- Что он любит?

Итак, мы видим, что работа в больших группах требует и больших образовательных затрат; возникают сложности в работе над постановкой звуков речи и сочетаемости звуков; проблема с переводом на русский язык фраз, связанных с определённым. своим видением мира; проблемы с правильным и адекватным пониманием лингвострановедения.

«В последние несколько десятилетий в мире возросло влияние стран Юго-Восточного региона. Роль Китая, Японии, Вьетнама, Южной Кореи в мировой политике и экономике сейчас настолько велика, что, наверное, можно говорить если не о перемещении, то о смещении лидирующих позиций технических и технологических инноваций из Западной Европы и Северной Америки в страны Юго-Восточной Азии. Строгая и чёткая установка на развитие науки и национальных систем образования, политика государства, направленная на создание, развитие и постоянное совершенствование собственных университетов и научных центров мирового уровня, существенные финансовые вложения позволили странам Азии за сравнительно короткое время завоевать ведущие позиции в международных рейтингах ВУЗов» [Сорокина, 2021, с. 40].

## Список литературы


1. *Примаков Е.М*. Выступление на университетском экономическом форуме во Владивостоке 04.08.2021 // ТАСС. URL: https://tass.ru/obschestvo/12056835?utm_source=rnews (дата обращения: 08.01.2022).
2. *Скорикова Т.П., Жилина О.В*. Обучение мьянманских студентов русскому языку в неязыковой среде // Современные естественно-научные и гуманитарные проблемы: Сб. науч. тр. М.: Логос, 2005. С. 53–60.
3. *Сорокина Л.М*. Особенности работы преподавателя РКИ в группах студентов Юго-Восточной Азии // NovaInfo. 2021. № 128. С. 40–41. URL: https://novainfo.ru/article/18794 (дата обращения: 06.01.2022).
4. U Min Naing, National Ethnic Groups of Myanmar (перевод Hpone Thant). Yangon: Thein Myint Win Press, 2000. «National Races of Myanmar» (1960) by the Ministry of Culture.

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

***Колесова Надежда Николаевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Ивановская государственная медицинская академия,*
*Иваново, Россия*
*E-mail: nn.kolesova@yandex.ru*

***Аннотация.*** В данной статье рассматриваются вопросы совершенствования культуры профессиональной русской речи иностранных обучающихся медицинского вуза при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности (говорению, слушанию, чтению и письменной речи).

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, профессиональная русская речь, культура речи, иностранные обучающиеся медицинского вуза.

# IMPROVING THE CULTURE OF PROFESSIONAL RUSSIAN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

***Nadezhda N. Kolesova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Ivanovo State Medical Academy,*
*Ivanovo, Russia*
*E-mail: nn.kolesova@yandex.ru*

***Abstract.*** This article discusses the issues of improving the culture of professional Russian speech of foreign students of a medical university with interrelated training in the types of speech activity (speaking, listening, reading and written speech).

***Keywords:*** Russian as a foreign language; professional Russian speech; culture of speech; foreign students of Medical University.

Для иностранных обучающихся, получающих образование в вузах России, русский язык выступает средством приобретения профессионального образования и профессиональной подготовки. В период учебы студенты не только приобретают знания и умения, необходимые для соответствующей профессии, но и осваивают язык будущей специальности [Калинина, 2020, с. 69]. Обучение языку специальности является составной частью обучения профессиональной русской речи. Выделение понятия «профессиональная речь» обусловлено использованием данной разновидности языка в конкретных ситуациях, связанных с осуществлением профессиональной деятельности.

Иностранные студенты медицинского вуза изучают основы профессионального общения врача с пациентом в течение всего периода

обучения. За это время формируется, развивается и совершенствуется умение обучающихся разговаривать с больными и родственниками пациентов. Студентам медицинского вуза важно помнить, что врач вступает в общение ежедневно. По роду своей деятельности медицинским работникам приходится общаться с людьми разных профессий, возрастов, характеров и т.д. Для иностранных обучающихся медицинской академии особенно важны навыки культуры профессиональной речи, потому что лечение больного связано с умением врача оперировать словом.

В данной статье рассматривается совершенствование культуры профессиональной речи иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня, при подготовке к профессионально-коммуникативной деятельности. В современных исследованиях (работы С.В. Виноградовой, Н.Г. Калининой, Н.Н. Колесовой, Е.Н. Стрельчук и др.) актуализируется проблема культуры речи иностранных студентов, обучающихся в вузах России [Виноградова, 2020; Калинина, 2020; Колесова, 2015, 2017, 2018, 2020; Стрельчук, 2013 и др.].

По мнению ученых, подготовка иностранных студентов в медицинском вузе предусматривает овладение всеми видами речевой деятельности (выступление иностранных студентов в роли говорящего/ слушающего, беседы на профессиональные темы, оформление историй болезней, профессиональное слушание, чтение медицинской литературы и т.д.) [Колесова, 2020 и др.]. Остановимся подробнее на вопросе совершенствования культуры профессиональной речи иностранных обучающихся медицинского вуза при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности (говорению, слушанию, чтению и письменной речи).

В методике преподавания РКИ слушание (аудирование) обозначает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Аудирование является постоянным элементом практических занятий РКИ (русского языка как иностранного). Планируя урок, преподаватель обязательно включает работу над аудированием. Преподаватель же определяет и цель – зачем нужны выбранные задания.

Следует отметить, что для будущих специалистов-медиков важным является профессиональное слушание. Профессиональное слушание врача – умение внимательно слушать и понимать собеседника, адекватно воспринимать полученную информацию. По нашему мнению, сформированный навык культуры профессионального слушания в полной мере способствует эффективному общению иностранных учащихся медицинского вуза с пациентами в различных коммуникативных ситуациях (при первой встрече, при повторной консультации и т.д.).

Профессиональное слушание имеет большое значение для установления психологического контакта с пациентом, что во многом определяет успех предстоящего лечения, готовность больного сотрудничать с лечащим врачом и выполнять все назначения.

Прагматические умения иностранных обучающихся в области говорения заключаются, прежде всего, в умении обучающегося правильно реализовать интенции. На практике реальная коммуникация в сфере медицины осуществляется в форме монолога с элементами диалога, диалога с элементами монологической речи и полилога.

Показателем сформированности навыков монологической речи является продуцирование связного высказывания. В рамках учебных занятий РКИ иностранные обучающиеся готовят монологи на заданные темы [Колесова, 2021, с. 372]. Так, на практических занятиях РКИ отрабатываются навыки проведения инструктажа (например, врач проводит инструктаж медицинской сестры перед проведением обследования пациента и др.) в соответствии с реальной ситуацией и учетом личности (пол, возраст) и нужд пациента.

В процессе работы с текстом иностранным обучающимся, владеющим русским языком в объеме II сертификационного уровня, важно понять и усвоить, как готовить монолог *на заданную тему*. Для продуцирования монолога на профессиональную тему иностранные обучающиеся должны иметь определенный запас языкового материала, уметь свободно оперировать им в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

Профессия врача предполагает самые широкие речевые контакты с носителями языка, поэтому готовность выпускников медицинских вузов к общению следует рассматривать как одно из профессиональных качеств личности. В современных условиях следует обратить особое внимание на совершенствование навыков ведения диалога у студентов, т.к. именно устная диалогическая речь играет важную роль в формировании речевой культуры будущего врача [Колесова, 2020, с. 328].

В практике РКИ принято постепенно вводить актуальные учебные диалоги. Продуцирование диалога должно быть связано с реальной речевой ситуацией. При разыгрывании диалога обучающиеся учатся слушать собеседника и понимать его коммуникативные намерения, а также задавать уточняющие вопросы.

На занятиях преподаватели знакомят будущих специалистов-медиков с общепринятыми социально обусловленными нормами речевого этикета, которые необходимо соблюдать при диалогическом общении (внимательно выслушивать собеседника, не перебивать и др.). Для пояснения речевых ситуаций используются возможные средства наглядности, т.к. через визуализацию материал будет быстрее понят, что сэкономит время на занятии и поспособствует более полному усвоению полученных знаний [Колесова, 2021, с. 373].

По нашему мнению, обучение иностранных студентов медицинского вуза диалогической речи следует проводить на примере жанра тематической беседы с пациентом.

Тематическая беседа – это комплексный жанр медицинского дискурса, жанрообразующими признаками которого являются: коммуникативная цель –

оказание/получение медицинской помощи, образ адресанта (врач) и образ адресата (пациент, родственники пациента), образ прошлого (анамнез жизни) и образ будущего (прогноз), диктум (анамнез настоящего заболевания). Языковое воплощение тематической беседы с пациентом предполагает овладение лексическими и грамматическими ресурсами жанра. В процессе обучения тематической беседе у иностранных студентов формируются профессионально значимые умения, приобретается первоначальный опыт профессиональной речи [Колесова, 2017, с. 58].

При обучении тематической беседе иностранные студенты должны уметь:

− вести диалог, выступая в разных коммуникативных ролях (врача и пациента);

− логически последовательно предъявлять вопросы пациенту (в соответствии с планом опроса);

− учитывать личность пациента (пол, возраст, профессия);

− учитывать коммуникативные цели пациента;

− предугадывать реакцию пациента;

− адекватно реагировать на высказывания партнера;

− строить (с опорой на прочитанный текст) собственные высказывания в жанре тематической беседы с коммуникативно-заданной темой;

− анализировать тексты (собственные и других студентов) на наличие деонтологических ошибок [Колесова, 2017, с. 140].

Итак, по нашему мнению, готовность иностранных студентов к проведению беседы с пациентом включает овладение умением воспринимать, понимать, анализировать речь собеседника, запрашивать у пациента нужную информацию и излагать ему необходимые сведения с учетом медицинской этики и деонтологии.

Иностранные обучающиеся медицинского вуза, владеющие русским языком в объеме II сертификационного уровня, постоянно читают литературу (учебную, научную, научно-популярную, художественную). Как правило, студенты используют все виды чтения в зависимости от целей обучения. Культура чтения предполагает овладение навыками чтения с пониманием и усвоением прочитанного. Так, при чтении научных источников иностранные студенты должны научиться отличать важную информацию от второстепенной, сравнивать взгляды ученых на определенную проблему. Чтение развивает навыки критического мышления, необходимого в деятельности врача [Колесова, 2020, с. 79].

Текст по специальности на занятии РКИ является одновременно и объектом изучения, и средством обучения (в нашем случае культуре профессиональной русской речи). При отборе текстов для чтения нами учитываются следующие параметры: проблематика текста, цели и задачи, стоящие на практическом занятии, доступность для понимания иностранными студентами (объем и сложность текста), соответствие уровню владения русским языком [Колесова, 2018, с. 286]. Как правило, это аутентичные (оригинальные) тексты, доступные для понимания иностранных студентов,

владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня. Такие тексты содержат специальную профессиональную лексику (термины и профессионализмы). Например, научная статья – это текст по определенной проблеме, законченный и логически связный. Научная статья имеет четкую структуру и, как правило, состоит из названия (заголовка), аннотации, ключевых слов, введения, обзора литературы, основной части, выводов и списка литературы.

Внимательное прочтение названия научной медицинской статьи – начало изучения статьи. Название научной статьи отражает содержание исследования. Как правило, уже из названия работы иностранные обучающиеся смогут получить важную информацию, заложенную в тексте.

Самостоятельный поиск литературы по заданной теме иностранные студенты осуществляют, используя электронные базы библиотек или Интернет-ресурсы. По рекомендациям преподавателей иностранные обучающиеся посещают сайты библиотеки ИвГМА, Российской государственной библиотеки, библиотеки Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, Научной электронной библиотеки, Киберленинки и др. При выборе текста обучающиеся должны руководствоваться следующими важными критериями: научность, новизна, авторитетность источника.

Иностранные студенты в период учебы в медицинском вузе отвечают (устно и письменно) на занятиях (экзаменах), готовят письменные тексты для выступлений на семинарах, научных конференциях, для тематических бесед (как с коллегами, так и с пациентами и с родственниками пациентов), пишут рефераты, участвуют в экспериментах и описывают результаты и т.п. Одной из задач, стоящих перед преподавателями РКИ, является развитие у иностранных обучающихся навыка подготовки письменного текста (реферат, аннотация, описание эксперимента и т.д.) для последующего предъявления на занятии, экзамене, заседании научного кружка, на научной конференции и т.д. [Колесова, 2018, с. 286].

Так, например, подготовка реферата представляет собой процесс аналитико-синтетической переработки текста-первоисточника с целью его анализа и извлечения информации по заданной теме. Суть реферата, который должен представить иностранный студент, состоит в освещении спектра мнений ученых, что обеспечивает объективность обзора литературы по теме. Культура письменного текста предполагает изложение материала с учетом норм письменной речи.

Итак, мы кратко рассмотрели совершенствование культуры профессиональной русской речи как взаимосвязанное обучение слушанию, говорению, чтению и письму, но это не исключает обучения, направленного на совершенствование каких-либо отдельных видов речевой деятельности.

Занимаясь подготовкой иностранных обучающихся медицинского вуза к профессионально-коммуникативной деятельности мы выделяем культуру профессиональной речи как важную составляющую культуры профессионального общения. Современные специалисты медицинского

профиля при выполнении профессиональных обязанностей постоянно находятся в контакте с коллегами, пациентами и т. д. Для успешного общения иностранным студентам медицинского вуза необходимо усвоить нормы культуры профессиональной русской речи и речевого этикета [Колесова, 2015, с. 424; Виноградова, 2020, с. 249].

Традиционно лингвисты выделяют нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи [Стрельчук, 2013 и др.]. В методике обучения РКИ также существуют нормативный, коммуникативный и этический аспекты обучения культуре речи. Нормативный аспект предполагает овладение нормами правильной речи. Будущему врачу необходимо следить не только за тем, что он говорит, но и как говорит. В произношении слов большое значение имеет интонация, с помощью которой передаются тончайшие нюансы мыслей и чувств. Важным является знание иностранными студентами орфоэпических норм (правильное произношение, правильное ударение в словах и др.), т.к. звуковая речь врача оказывает влияние на психологическое состояние пациента. Во время диалога обучающиеся должны грамматически и семантически правильно употреблять слова, словосочетания и предложения, чтобы не вызывать у собеседников чувство беспокойства.

Коммуникативный аспект культуры речи включает овладение видами речевой деятельности (*говорение, слушание, чтение, письмо*) и коммуникативными качествами речи (*ясность, точность, логичность, чистота, уместность, выразительность и др.*).

Этический аспект культуры речи предполагает усвоение правил речевого этикета. Медицинские работники должны строго соблюдать нормы медицинской этики и деонтологии при выполнении профессиональных обязанностей.

Нами установлено, что совершенствование культуры профессиональной речи будет успешнее при создании мотивации иностранных студентов к осуществлению коммуникативной деятельности путем использования таких форм и способов организации учебного и учебно-профессионального взаимодействия, которые бы вовлекали их в профессионально-коммуникативную деятельность, побуждали к освоению профессиональной русской речи. Это практические занятия РКИ, проводимые в различных формах (например, в форме медицинской консультации, тематической беседы и др.), в ходе которых происходит взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (говорению, слушанию, чтению и письменной речи).

Для будущих специалистов большую роль в совершенствовании культуры профессиональной речи играют примеры речевого поведения преподавателей специальных дисциплин, врачей и медицинского персонала во время практических занятий в клиниках.

Совершенствование культуры профессиональной речи в процессе профессионально-речевой подготовки предусматривает применение современных образовательных технологий и интерактивных методов (компьютерных

симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой.

В заключение отметим, что данный материал не завершает рассмотрение вопроса совершенствования культуры профессиональной русской речи иностранных студентов. В настоящее время актуализируется взаимодействие медицинской культуры и культуры общения. Для будущего врача важно все, что касается его профессии. Ученые (И.А. Сотова, Н.Н. Колесова, Н.Г. Калинина и др.) сходятся во мнении, что в вузах должна быть усилена профессионально-коммуникативная подготовка, в процессе которой развиваются и совершенствуются все виды речевой деятельности, необходимые для осуществления профессиональных обязанностей [Сотова, 2018; Колесова, 2020; Калинина, 2020].

## Список литературы


1. *Виноградова С.В.* Речевой этикет как элемент обучения иностранных студентов русскому языку // Языковое сознание. Речевая коммуникация: Материалы международной научной конференции, посвященной памяти профессора В.Е. Гольдина. Саратов, 2020. С. 247–250.
2. *Калинина Н.Г., Колесова Н.Н.* Формирование речевого поведения у студентов медицинского вуза // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам III межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / Ивановская государственная медицинская академия. Иваново, 2020. С. 69–71.
3. *Колесова Н.Н.* Использование современных образовательных технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, А.П. Еремеева, А.Ю. Устинов, С.С. Фролкова. М.: МПГУ, 2021. С. 370–374.
4. *Колесова Н.Н.* О культуре профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 года) / Отв. ред. А.В. Коричко. Ч. I. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. С. 424–425.
5. *Колесова Н.Н.* Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза: на примере жанра тематической беседы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 214 с.
6. *Колесова Н.Н.* Особенности профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной

научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ / Под общей ред. С.А. Вишнякова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 363–367.
7. *Колесова Н.Н.* Совершенствование навыков ведения диалога как повышение речевой культуры студентов медицинского вуза // Современные технологии в преподавании русского языка: Сборник материалов международной научно-практической конференции, к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 326–329.
8. *Колесова Н.Н., Сотова И.А.* Проектная деятельность на занятиях РКИ: развитие и совершенствование коммуникативной компетенции в области профессиональной речи // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2018. С. 284–288.
9. *Колесова Н.Н.* Формирование культуры профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Сост. и науч. ред. И.А. Сотовой (отв. ред.) и др. Иваново: Ивановский государственный университет, 2017. С. 297–301.
10. *Колесова Н.Н., Федосеева Е.С., Жуколина М.В.* Выступление на научных конференциях как один из способов реализации требований к результатам освоения программы специалитета иностранными обучающимися // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика. Сборник научных трудов по материалам III межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2020. С. 78–81.
11. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: Монография. М.: Флинта: Наука, 2013. 208 с.

# ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Мартыненко Юлия Борисовна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: yliam@yandex.ru*

***Аннотация.*** Изучение русских антропонимов, их запоминание и употребление вызывают у иностранных студентов сложности. Использование игровых упражнений способствует формированию навыков употребления русских имен, формирует у обучаемых позитивный эмоциональный фон, повышает уровень их мотивации к изучению русского языка.

***Ключевые слова:*** игровые упражнения, антропоним, личное имя, иностранные учащиеся.

# GAME EXERCISES IN THE STUDY OF ANTHROPONYMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

***Yulia B. Martynenko,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: yliam@yandex.ru*

***Abstract.*** The study of Russian anthroponyms, their memorization and use cause difficulties for foreign students. The use of gaming exercises contributes to the formation of skills in the use of Russian names, forms a positive emotional background for students, and increases their level of motivation to learn the Russian language.

***Keywords:*** game exercises, anthroponym, personal name, foreign students.

С целью активизации процесса обучения языку, в частности русскому языку как иностранному (далее – РКИ), следует сделать так, чтобы этот процесс был наиболее эффективным, доступным и интересным для студентов. Одним из результативных способов стимулирования иностранной аудитории к учебному процессу считаются игровые упражнения – «тип упражнений, построенных на основе использования игры как одного из видов деятельности и средства обучения» [Азимов, Щукин, 2018, с. 88]. Применение игровых упражнений важно, в частности, в системе работы с русскими антропонимами – лексическими единицами, являющимися одним из средств языковой адаптации иностранных учащихся в новой для них национально-культурной среде и обладающими когнитивной и коммуникативной значимостью.

Нередко при знакомстве с личными именами при изучении русского языка иностранные студенты испытывают значительные трудности, например, при разграничении личного имени, отчества и фамилии. Вызывают сложности наименования лица при обращении, образование суффиксальных форм имен собственных, склонение имен, отчеств, фамилий, употребление их в речи. Грамматика личных имен представляет для учащихся большую сложность, так как многих грамматических явлений нет в их родном языке. С помощью игрового и занимательного материала можно оптимизировать знакомство с антропонимами, сделать этот процесс более интересным, что способствует лучшему восприятию информации.

Выделяются различные типы игровых упражнений: учебно-речевые (фонетические; для работы с алфавитом; лексические; грамматические; обучающие чтению, аудированию, устной и письменной речи); имитационные деловые игры; ситуационно-ролевые игры бытового и обиходного содержания (они знакомят студентов с речевым этикетом и культурой поведения) [Шкаликова, 2011].

На начальном этапе обучения основная задача преподавателя – создать условия для развития умений и навыков в области таких видов речевой деятельности, как слушание (аудирование), говорение, чтение и письмо. Учебно-речевые упражнения способствуют активизации учебного материала, усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. В связи с этим при изучении русских антропонимов на начальном этапе обучения можно использовать **игровые упражнения** (выделено мной – Ю.М.), цель которых – создать естественную ситуацию для употребления речевых образцов, помочь снять имеющиеся у инофонов трудности. Например:

Фонетические упражнения (подчеркнуто мной. – *Ю.М.*). Их рекомендуется подбирать с учетом типичных трудностей, которые выявляются у носителей данного языка. Например, китайским учащимся сложно различать согласные звуки по глухости / звонкости, твердости / мягкости и т. д. Очень часто студенты делают ошибки при произнесении / написании [л] вместо [р]; [с], [ц] вместо [ч]. С целью устранения таких ошибок даются следующие игровые упражнения:

1. Упражнение «Хлопни в ладоши». Учащиеся должны прослушать пословицу / поговорку / детскую дразнилку. Услышав личное имя, например, со звуком [р’], хлопнуть в ладоши: *Наш Андрей никому не злодей; На всякого Егорку есть поговорка; Каждый Еремей про себя разумей; Любопытной Варваре на базаре нос оторвали* (здесь и далее курсив мой. – *Ю.М.*). Аналогичная работа проводится на различение других звуков, например, [с], [ц], [ч], которые сложно различать иностранным студентам.

2. Упражнение «Повтори-ка!». Учащиеся произносят за преподавателем скороговорку / пословицу / поговорку / детскую дразнилку с личным именем на определенный звук: *Мишка – топтышка. Мишка –*

*на голове шишка; Миленок Ивашка в белой рубашке; Богат Ермошка: завел кота да кошку; У всякого Гришки свои делишки.*

3. Упражнение «Отгадай звук». Преподаватель произносит несколько личных имен с одним и тем же звуком (или звуками): *Арина, Варвара, Катерина, Марина, Римма, Роза.* Учащиеся должны назвать этот звук.

Задание можно усложнить: посчитайте, сколько имен со звуком [р] вы услышали. Побеждает тот, кто первым дал правильный ответ.

4. Упражнение «Придумай рифму к имени». Один из играющих называет личное имя. Второй участник должен назвать слово, рифмующееся с ним. Например: *Света – комета, Степан – киноман*. Тот, кто не может назвать слово в рифму, получает минус. Если у кого-то набирается три минуса, то он выходит из игры. Выигрывает оставшийся последним.

5. Упражнение «Кто правильнее прочитает». На доске записывается небольшой текст с личными именами, например:

*Имена бывают полные и сокращенные. Очень распространенное имя на Руси (даже в сказках часто встречается) – Мария. Это имя пришло из древнееврейского языка. Ученые до сих пор не сошлись во мнении, как правильно его перевести. Одни считают, что имя образовалось от корня, означающего «отвергнутая», другие – от корня, означающего «горечь». Христианская традиция переводит имя как «госпожа». Сокращенно звучит Маша. Ласково звучит Машенька, Машуня, Машуля, Марьюшка, Манечка, Марусенька. И все эти слова пишутся с заглавной буквы.*

Преподаватель читает текст и обращает внимание на произношение личных имен. Текст несколько раз прочитывается учащимися. После этого даются две-три минуты для знакомства с текстом. Группа делится на две команды. Участники команд должны прочитать имена по цепочке. За безошибочное чтение начисляются очки; за каждую ошибку снимается одно очко. Побеждает команда, набравшая больше очков.

Орфографические упражнения. Их основной целью является формирование навыков сочетания букв в слове. В качестве примера таких упражнений можно предложить следующие:

1. Упражнение «Буквы потерялись». Преподаватель пишет крупными буквами на листе бумаги антропоним и, не показывая его, разрезает на буквы, говоря: «Было имя / отчество / фамилия. Оно рассыпалось на буквы». Затем рассыпает буквы, перемешивая их на столе. После этого преподаватель дает установку учащимся: «Догадайтесь, какое это было имя». Выигрывает та команда, которая первой правильно составит имя и запишет его на доске. Выигравшая команда придумывает свое слово. Действие повторяется.

2. Упражнение «Вспомним алфавит». Два учащихся – представители команд – записывают на доске в алфавитном порядке мужские и женские личные имена. Остальные студенты записывают антропонимы в тетради. Побеждает та команда, которая быстрее справится с заданием. Затем сверяются примеры имен на доске и в тетрадях. При этом преподаватель обращает

внимание на то, что не на все буквы русского алфавита есть имена. Например, нет личных имен на буквы Ё, Ч, Щ, Ы, Ъ, Ь.

3. Упражнение «Вставь букву». Образуются две команды. Для каждой команды на доске записаны личные имена с пропущенными буквами. Представители команд поочередно выходят к доске, вставляют пропущенную букву и читают полученное имя. Например: *Ел.. на, Оле…, К…нстантин* и др.

4. Упражнение «Нужная буква». Учащимся предлагается быстро просмотреть список имен, а затем назвать те из них, в которых есть заданная буква. Выигрывает тот, кто сможет назвать больше слов.

5. Упражнение «Составим имя». Команды получают наборы карточек с буквами. Преподаватель произносит слово; обучаемые, у которых находятся составляющие его буквы, должны составить из карточек слово. Команда, которая быстрее и без ошибок составит слово, получает очко. Результаты подводятся после того, как составлено несколько слов.

Лексические упражнения. Функции лексических игровых упражнений разнообразны: они и активизируют речемыслительную деятельность учащихся, и развивают их речевую реакцию. На занятиях по РКИ можно использовать следующие игровые упражнения:

1. Упражнение «Последняя буква». Образуются две команды. Представитель первой команды называет какое-либо имя, обучаемые из второй команды должны придумать слово на букву, которой заканчивается имя, названное первой командой, и т. д. Преподаватель обращает внимание на то, что используются имена только в полной форме. Выигрывает команда, которая последней назовет имя. Например: *Александр – Роман – Никита – Анна – Анатолий.*

2. Упражнение «Я знаю десять русских имен». Каждая команда должна как можно быстрее вспомнить десять русских имен.

3. Упражнение «Больше слов». Образуются две команды. Каждая команда должна назвать как можно больше имен на заданную букву. Выигрывает команда, назвавшая большее количество слов. Упражнение можно выполнять и в письменной форме. Представители команд записывают слова на доску. В этом случае при подведении итогов учитывается не только количество слов, но и правильность их написания.

4. Упражнение «Угадай имя». Каждый учащийся получает рисунок с изображением людей в определенной ситуации. Внизу записаны формы имен (полное, краткое, суффиксальное, имя + отчество). Студент должен рассмотреть рисунок и угадать, какое имя подходит к каждой ситуации. Выигрывает тот, кто угадает быстро и правильно.

5. Коллективное разгадывание и составление кроссвордов.

Словообразовательные упражнения. Их цель – закрепить навыки словообразования. Достаточно эффективны, на наш взгляд, следующие игровые упражнения:

1. Упражнение «Исключи лишнее имя». Каждая команда должна как можно быстрее найди лишнее имя и объяснить, почему оно лишнее: *Ирочка, Мишенька, Ванечка, Светочка, Валя.*

2. Упражнение «Найди имя с суффиксом»: *Ольга, Наташенька, Толик, Сергей, Димочка.*

3. Упражнение «Образуй имя с суффиксом». Учащимся предлагается образовать от имен, записанных на доске, имена с помощью суффикса *-к: Маша, Света, Коля, Шура.*

Грамматические упражнения призваны создать естественную ситуацию для употребления речевых образцов, помочь снять имеющиеся трудности. Например:

1. Упражнение «Эстафета». Каждая команда получает карточку с личными именами в разных формах по числу учащихся. Каждый студент должен письменно определить падеж одного имени и передать карточку соседу. Последний возвращает карточку преподавателю. Например: *Виктория Тимофеевна Светлова, Родиону Ефимовичу Федосееву, с Кариной Сергеевной Ермаковой, о Владимире Игнатьевиче Кондрашове.*

2. Упражнение «Составь предложения». Каждой команде даются карточки с написанными на них именами, например: *Александр Минаев, Владислав Геннадьевич Корольков, Елизавета, Анжелика Матвеевна.* Команды составляют с каждым именем предложения. Имена не должны быть употреблены в форме именительного падежа.

3. Упражнение «Составь рассказ». Каждая команда по очереди составляет с антропонимами, записанными на доске (например: *Семён Михайлович Воронов, Леонид Матвеевич, Васенька, Яков Фонарёв и др.*), предложения, чтобы получился связный рассказ. Выигрывает команда, которая последней придумывает предложение.

4. Упражнение «Кто быстрее просклоняет». Каждой команде дается трехчленное русское имя, например, *Ольга Игоревна Синицына.* Представитель команды должен быстро и без ошибок просклонять имя-отчество-фамилию.

5. Упражнение «Правильное окончание». На доске для двух команд записаны имена без окончаний, например*: помочь Кат.., увидеть Ольг… Сергеевн…, подойти к Мари…, доверенность на имя Ксени… Викторовн… Удалов….* Учащиеся по цепочке выходят и дописывают окончания. Побеждает команда, которая справится быстрее.

Игровые упражнения на занятиях по РКИ должны быть действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация студентов к изучению русского языка по разным причинам начинает ослабевать, ведь их задача – «создать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание говорить на иностранном языке» [Кашина, 2006, с. 4]. В то же время такие упражнения не должны доминировать в учебном процессе, игровая линия может лишь развиваться параллельно основному содержанию обучения, должна помогать

активизировать учебный процесс, способствовать запоминанию большого количества новых личных имен.

При использовании игровых упражнений в процессе обучения русскому языку как иностранному расширяется контекст общения, что способствует приобретению обучающимися речевого опыта. При употреблении русских личных имен собственных «внимание обучаемого раздваивается: он следит за новыми для него формами языка и одновременно ему приходится воспринимать столь же неизвестные страноведческие сведения» [Мустонен, 1983, с. 76].

Игровые упражнения приближают студентов к миру русскоязычного общения, к употреблению русскими личных имен; стимулируют познавательную деятельность учащихся, повышают их собственные усилия в овладении знаниями, развивают познавательный интерес к изучаемому предмету. Таким образом, использование игровых упражнений на занятиях по РКИ делает учебный процесс более качественным и успешным.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. *Кашина Е.Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. 75 с.
3. *Мустонен Л.* К вопросу об усилении обучающего потенциала лингвострановедческих текстов (при опоре на параллельное включение сведений о родной стране) // Русский язык за рубежом. 1983. № 6. С. 75–78.
4. *Шкаликова А.С.* Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 4. С. 91–97.

# СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Ахмадеева Анна Валерьевна,***
*заместитель директора по учебно-методической работе,*
*АНО СОШ «Академическая гимназия»,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: anna.ahmadeeva2013@yandex.ru*

***Аннотация.*** В статье описываются основные технологии работы с текстом, используемые в урочной и внеурочной деятельности: технология развития критического мышления, технология динамического чтения, технология проблемного обучения, исследовательская технология, игровая технология.

***Ключевые слова:*** технология, текст, литература.

## MODERN TECHNOLOGIES OF WORKING WITH TEXT IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE GLOBAL EDUCATIONAL SPACE

***Anna V. Akhmadeeva,***
*Deputy Director for Educational and Methodological Work,*
*ANO SOSH "Academic gymnasium",*
*Moscow,Russia*
*E-mail: anna.ahmadeeva2013@yandex.ru*

***Abstract.*** The article describes the main techniques of dealing with texts that are used at the lessons of the Russian language and Literature as well as during extracurricular activities, such as the technique of critical thinking development, the technique of dynamic reading, the technique of problem-solving teaching, the research technique, the game technique.

***Keywords:*** technique, text, literature.

По мнению Н.Н. Сметанниковой, «грамотность – базовая учебная компетенция, позволяющая человеку непрерывно учиться и осваивать новое, расширять доступ к богатствам мировой и национальной культуры, тем самым совершенствуя свой внутренний мир. Грамотность сегодня является надежным инструментом, измерителем интеллектуального потенциала страны… Чтение

влияет на конкурентоспособность страны, общее состояние культуры, образования и нравственности в обществе, на состояние экономики и безопасности государства. Именно чтение лежит в основе того, что составляет деятельность человека» [Сметанникова, 2011]. Это приобретает особую значимость на современном этапе развития образования, т.к. ФГОС основан на деятельностном подходе, т.е. речь идет не только об усвоении определенной суммы знаний, но и о «формировании российской гражданской идентичности обучающихся…, духовно-нравственном развитии, воспитании и социализации обучающихся…, создании реальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности…» [Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897].

Формирование умений грамотно читать и интерпретировать текст, извлекать из него нужную информацию и критически ее оценивать чрезвычайно важно при изучении таких предметов, как русский язык и литература.

Эффективное преподавание русского языка и литературы немыслимо без формирования умений читательской грамотности, т.к. именно они помогают учителю эффективно достигать цели, поставленные в Государственном образовательном стандарте общего образования по литературе:

«1) осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога;

2) понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;

3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры;

4) воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение;

5) развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;

6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только

эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [Сметанникова, 20114].

По мнению д.п.н., члена-корреспондента Академии педагогических и социальных наук РФ Баранова П.А., одним из основных принципов изучения гуманитарных и обществоведческих дисциплин является проблемное обучение, т.е. «формирование у учащихся умений видеть проблему, ставить и решать познавательные задачи, выходить из нестандартных жизненных ситуаций, моделировать, прогнозировать» [Баранов, 2011, с. 42]. Именно применение современных методик работы с текстом способствует глубокому анализу познавательных проблем, актуализации знаний при изучении литературы, что, в свою очередь, представляет собой важнейший принцип педагогической мотивации и является основой метапредметности – «направленности обучения на общемировоззренческую (надпредметную) интерпретацию содержания образования» [там же].

Основные технологии работы с текстом, используемые нами в урочной и внеурочной деятельности: технология развития критического мышления, технология динамического чтения, технология проблемного обучения, исследовательская технология, игровая технология.

При подготовке к написанию сочинения активно используем прием «Алфавит за круглым столом». Например, подбирая материал к сочинению по теме «Что такое любовь», обучающиеся заполняют таблицу и записывают название произведения о любви около каждой буквы алфавита: «Аленький цветочек», «Темные аллеи», «Унесенные ветром», «Капитанская дочка», «Ромео и Джульетта», «Куст сирени», «Дама с собачкой» …

При составлении характеристики литературных героев в младших классах можно активно применять прием «Синквейн». Например, при описании героя рассказа И.С. Тургенева «Муму» ребята обычно составляют следующий синквейн:

1. Герасим
2. Немой, сильный
3. Работает, любит, страдает
4. Умеет любить, несмотря на свою угрюмость и замкнутость
5. Доброта

На уроках русского языка активно используются «Кольца Венна», например, при сравнении различных частей речи. Если сравнить причастие и глагол, то можно выявить общие признаки: вид, время. В то же время имеются и различия: глагол отвечает на вопросы «Что делать?», «Что сделать?», а причастие – на вопрос «Какой?»; причастие изменяется по родам и числам, а глаголы – в зависимости от того, к какому спряжению они относятся. Хорошо систематизировать теоретический материал помогает прием «Кластер» при изучении различных частей речи.

Для лучшего усвоения текста мы используем стратегии текстовой деятельности, предложенные профессором Н.Н. Сметанниковой,

руководителем русской ассоциации чтения. Автор предлагает работать с текстом, используя три следующие группы:

– стратегии предтекстовой деятельности: мозговой штурм, глоссарий, ориентиры предвосхищения, батарея вопросов, предваряющие вопросы, рассечение вопроса;

– стратегии текстовой деятельности: чтение в группе (попеременное чтение), чтение про себя с вопросами, чтение про себя с остановками (методика работы со слабочитающими), чтение про себя с пометками;

– стратегии послетекстовой деятельности: отношение между вопросом и ответом, вопросы после текста (таксономия Б. Блюма), тайм-аут, проверочный лист.

В заключение хотелось бы сказать, что занятия с применением современных стратегий чтения порождают высокую интеллектуальную активность и побуждают ученика осмысливать текст задания глубоко и критически. В то же время они предполагает диалогичность обучения, работу в небольших группах, субъектно-субъектные отношения участников обсуждения, умение грамотно сформулировать и отстоять свою позицию.

## Список литературы


1. *Баранов П.А*. Образовательный потенциал школьного курса «Обществознание» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2011. № 6. С. 38–43.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n1897/?ysclid=l7klvtyh 9l74202736 (дата обращения: 17.01.2022).
3. *Степанов С.В.* Проектирование метапредметного учебного занятии в школе // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 1. С. 87–91.
4. *Сметанникова Н.Н*. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: Пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.

# ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

***Гладышева Галина Викторовна,***
*преподаватель,*
*Общевойсковая академия,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: galotchka1979@mail.ru*

***Аннотация***. Изучение глаголов движения всегда вызывало трудности у инофонов. В статье предлагаются упражнения разного типа, направленные на наблюдение, осмысление значения, тренировку и выход в речь. Комплекс упражнений включает тренировочные мини-диалоги, целью которых является использование речевых образцов в речи, которые затем воспроизводятся в диалогической речи, ситуациях, которые максимально приближены к естественной коммуникации.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, грамматика, глаголы движения.

# GRAMMATICAL ASPECT IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE: BY THE EXAMPLE OF STUDYING VERBS OF MOVEMENT

***Galina V. Gladysheva,***
*Teacher,*
*Combined Arms Academy,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: galotchka1979@mail.ru*

***Abstract.*** The study of verbs of movement has always caused difficulties for foreign speakers. The article offers exercises of various types aimed at observation, comprehension of meaning, training and access to speech. The set of exercises includes training mini-dialogues, the purpose of which is to use speech patterns in speech, which are then reproduced in dialogical speech, situations that are as close as possible to natural communication.

***Keywords:*** Russian as a foreign language, grammar, verbs of movement.

Грамматика занимает центральное место в системе обучения иностранцев на начальном этапе и играет в процессе обучения ведущую роль. Овладеть русским языком невозможно без знания грамматики.

Программа по РКИ концентрическая, глаголы движения на начальном этапе изучаются не все сразу. Постепенно их формы, группы и значения расширяются: отрабатываются две группы глаголов – однонаправленные

и разнонаправленные, появляются глаголы с приставками, потом вводятся многие переносные значения этих глаголов [Скворцова, 2004].

В грамматический минимум начального этапа входит такая тема, как «Глаголы движения». Данная тема, как показывает опыт работы на начальном этапе обучения русскому языку, является одной из наиболее сложных тем для усвоения иностранными учащимися. Наибольшие трудности при ее изучении представляют: разграничение глаголов движения в зависимости от характера движения (*идти-ходить* пешком и *ехать-ездить* на транспорте) и с точки зрения однонаправленности – разнонаправленности (*идти-ехать* и *ходить-ездить*).

На начальном этапе обучения могут быть легко усвоены и активно использованы в речи наиболее частотные бесприставочные глаголы *идти-ходить* и *ехать-ездить*. Четыре основных глагола движения вводятся сразу, но в ограниченном наборе наиболее частотных форм и функций: так, на этом этапе не отрабатывается употребление форм типа *шёл*. Логика, которой мы руководствуемся, проста: добиться максимально правильной и естественной речи с наименьшими усилиями и без риска окончательно запугать студента.

На начальном этапе целесообразно, на наш взгляд, изучать данный грамматический материал в следующей последовательности:

– по характеру движения: пешком – на транспорте (*идти – ехать)*;

– по однонаправленности и разнонаправленности *(идти, ехать – ходить, ездить)*;

– вопросы *куда? – где?*

Начинать предлагается с различия в зависимости от способа движения на примере глаголов *идти – ехать*. Обращаем внимание учащихся на четкое произношение данных глаголов в настоящем времени с личным местоимением Я: **и**ду́ – **е́**ду.

Наиболее частотный глагол, обозначающий движение без помощи транспорта, пешком – *идти*. Глагол *ехать* (на транспорте) употребляется в двух случаях: если пункт движения находится на значительном расстоянии от места пребывания субъекта (другой город, страна и т.п.) *(Я еду **в Москву)*** или упомянуто название транспорта *(Я еду в музей **на метро)***.

Для русского человека совершенно естественно такое выражение: «Я иду в театр». При этом театр может находиться на далеком расстоянии и известно, что движение туда осуществляется на каком-либо транспорте, но в разговорной речи носитель языка будет использовать глаголы движения без помощи транспорта. Почему в данном выражении он не использует глагол «ехать»? Потому что здесь непринципиален способ движения. Субъект хочет сказать, <u>где</u> он будет, а не <u>как</u> он будет туда добираться: *Сегодня я иду в кинотеатр* (Необязательно, что кинотеатр находится около моего дома. Не это важно. Важно, что я буду именно в этом месте).

При введении различия глаголов движения по однонаправленности и разнонаправленности предлагаем отойти от стандартного объяснения глаголов движения по данной структуре. Как показывает практика, у учащихся

появляется непонимание данного факта. На начальном этапе учащемуся достаточно понимание различия глаголов I группы (*идти, ехать*) и II группы (*ходить, ездить*) с точки зрения однократности и многократности.

Целесообразно давать различие первой и второй группы по временам. В настоящем и будущем времени: I группа – если мы это делаем один раз, II группа – если мы делаем это много раз (минимум два). Повторяемость часто подкрепляется словами «каждый день», «часто», «иногда» и т.д. При однократности действия мы ничего не добавляем. Например: *Я иду в университет. – Я каждый день хожу в университет*.

Для обозначения будущего можно использовать вариативные формы: *идти-пойти* и *ехать-поехать*. Следует подчеркнуть, что формы *идти-ехать* в форме настоящего времени, но в значении будущего времени используются для обозначения ближайшего будущего (с точки зрения говорящего), а формы *пойти-поехат*ь – для обозначения далекого будущего (опять же с точки зрения говорящего).

При объяснении движения в прошедшем времени учащимся предлагается сопоставить следующие примеры и проанализировать их с точки зрения – сколько раз мы это делаем:

Раньше я часто *ходил* в бассейн – много раз, группа II

Вчера я *ходил* в бассейн – один раз, группа II

Вчера, когда я *шёл* в бассейн, я встретил друга – один раз, группа I

Обычно трудности вызывают использование глаголов первой и второй группы в прошедшем времени в значении одного раза (*шёл-ходил*). Задаем вопрос (по принципу – если учащийся сам придет к правильному ответу, то он поймет и запомнит это навсегда): как дифференцировать глаголы *шёл* и *ходил* в прошедшем времени в значении одного раза?

Предлагаем заменить оба глагола на глагол БЫТЬ и посмотреть, изменился ли смысл фразы:

Вчера я **ходил** в бассейн – Вчера я **был** в бассейне.

Вчера, когда я **шёл** в бассейн, я встретил друга. – Вчера, когда я **был** в бассейне, я встретил друга.

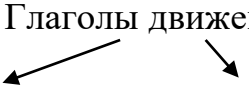
Во второй ситуации при замене получается, что он встретил друга в бассейне, а не по дороге туда. Смысл фразы изменился. Приходим к выводу: если в прошедшем времени мы можем заменить глагол движения на глагол *быть* и смысл фразы не изменился, то будем использовать группу II, а если изменился – группу I.

Далее следует обратить внимание учащихся на падежное управление после глаголов движения. До этого момента в своих примерах мы используем существительные мужского и среднего рода, чтобы были неизменны окончания.

У иностранных учащихся трудности возникают двух видов: различение значений винительного падежа для обозначения направления движения (Я иду *в университет*) и предложного падежа в значении места (Я учусь *в университете*) и правильный выбор предлогов – В и НА. Как правило, когда

начинают изучать винительный падеж направления движения, учащиеся уже владеют предложным падежом в значении места, поэтому на этом этапе главным методическим приемом станут упражнения на сопоставление этих грамматических явлений.

В заключение преподаватель предлагает учащимся вместе заполнить следующую таблицу:




| I группа | II группа | | | |
|---|---|---|---|---|
| идти | ехать | – | пешком | куда? |
| ходить | ездить | – | транспорт | в/на + В.п. |

Таким образом, процессе работы над темой учащиеся выполняют упражнения разного типа, направленные на наблюдение, осмысление значения, тренировку и выход в речь. Комплекс упражнений включает тренировочные мини-диалоги, целью которых является использование речевых образцов в речи, которые затем воспроизводятся в диалогической речи, ситуациях, которые максимально приближены к естественной коммуникации.

## Список литературы


1. *Ахмадуллина С.В.* Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами в практическом курсе русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. Казань: КГПУ, 2002. 254 с.
2. *Вишняков С.А*. Русский язык как иностранный: Учебник. М.: Флинта, 2019. 240 с.
3. *Крысенке Т.В., Цыганенке В.В*. ЛСГ глаголов движения-перемещения на уроках русского языка как иностранного // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2017. № 1(24). С. 3–12.
4. *Порунцова Е.И*. Примеры заданий с использованием карты мира при обучении глаголам движения с приставками на занятиях по РКИ (Уровень ТРКИ-1) // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (52). С. 45–48.
5. *Скворцова Г.Л.* Глаголы движения – без ошибок. М.: Рус. яз., 2004. 136 с.
6. *Хавронина С.А., Широченская А.И*. Русский язык в упражнениях. М.: Рус. яз., 2000. 285 с.
7. *Юдина Л.П*. Идти или ходить? Глаголы движения в речи: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Рус. яз. Курсы, 2014. 198 с.

# ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ХОРВАТСКИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

***Залович Ана,***
*преподаватель-исследователь,*
*г. Загреб, Хорватия*
*E-mail: ana.zalovic@gmail.com*

***Аннотация.*** В статье автором освещаются грамматические аспекты русского языка, наиболее сложные в усвоении взрослыми носителями хорватского языка. В публикации представлены примеры грамматических ошибок, которые возникают у слушателей начального курса обучения русскому языку в условиях отсутствия языковой среды. Отмечается, что большинство ошибок вызвано межъязыковой интерференцией. В работе проиллюстрировано, как используемые в повседневной коммуникации речевые образцы в родном языке обучающихся порождают неверное употребление грамматических форм и конструкций в русском языке. Определены и проанализированы закономерности негативной грамматической интерференции, предлагаются способы ее предупреждения и устранения.

***Ключевые слова:*** русский язык; хорватский язык; отрицательная межъязыковая интерференция; грамматическая интерференция; трудности; ошибки.

# DIFFICULTIES OF MASTERING THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY CROATIAN STUDENTS

***Zalovich Ana,***
*Research Teacher,*
*Zagreb, Croatia*
*E-mail: ana.zalovic@gmail.com*

***Abstract.*** In this article the author highlights the grammatical aspects of Russian which are the most difficult to learn for adult native speakers of Croatian. This publication presents the most illustrative examples of grammatical errors made by elementary Russian students in the absence of a language environment. It is noted that the majority of errors are caused by interlanguage interference. The article illustrates how speech patterns used in everyday communication in the students' native language provoke the incorrect usage of grammatical forms and structures in Russian. Negative grammatical interference patterns are determined and analyzed and methods of their prevention and elimination are proposed.

***Keywords:*** Russian, Croatian, negative interlingual interference, grammatical interference, difficulties; errors.

Сопоставляя грамматические системы русского и хорватского языков, следует подчеркнуть, что они являются языками синтетического типа**,** относятся к группе флективных языков с предложно-падежной и видовременной системой. Исходя из этого, необходимо отметить, что грамматические системы русского и хорватского языков во многом схожи в фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом строе. Однако следует сказать, что в грамматическом строе двух языков имеется и немалое число расхождений.

Важно подчеркнуть, что сходство в лексическом и грамматическом строе русского и хорватского языков является фактором, способствующим успешному усвоению этих языковых аспектов. Как известно, положительная межъязыковая интерференция ведет к правильному языковому употреблению, поскольку в этом случае старые языковые поведенческие стереотипы не отличаются от новых. Однако, как показывает наш педагогический опыт работы со взрослой хорватской аудиторией (слушатели начального курса русского языка в языковых школах (нефилологи), студенты-филологи первого и второго курсов Философского факультета Загребского университета), трудности в освоении многочисленных грамматических аспектов русского языка и ошибки, возникающие на грамматическом уровне, главным образом связаны с отрицательным интерференционным влиянием родного языка. Отрицательная межъязыковая интерференция обусловлена тем, что поведенческие языковые стереотипы, сформированные в родном языке, отличаются от новых, создаваемых в процессе овладения иностранным языком.

Рассмотрим термин «интерференция» (от лат. inter – между + ferens – несущий, переносящий). Под этим термином подразумевается «взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления» [Азимов, Щукин, 2009, с. 87].

Считаем необходимым привести в пример цитату Р.Г. Гасановой, вслед за которой считаем целесообразным использовать в учебном процессе «…принцип опоры на родной язык, который способствует сопоставлению (явному или скрытому) родного языка с иностранным, более глубокому анализу категорий иностранного языка, так как обращает внимание не только на сходства, но и на отличия в языковых системах. Учет родного языка поможет не только лучше узнать свой собственный язык, но и исключить возможное возникновение интерференции, используя знания о системе иностранного языка» [Гасанова, 2012, с. 26].

В ходе исследования мы проанализировали наиболее трудные грамматические аспекты русского языка с точки зрения взрослой хорватской аудитории. В продолжение темы нашей статьи рассмотрим примеры самых

распространенных ошибок в речи и письме хорватских учащихся, вызванных отрицательной интерференцией родного языка, которым следует уделять особое внимание в учебном процессе и работать над их устранением.

**1. Родовые окончания существительных в начальной форме**

Необходимо отметить, что хорватскими учащимися трудно усваиваются формы существительных, родовые окончания которых не совпадают в русском и хорватском языках *(банк* ***-ø*** мужской род, *bánk* ***-a*** – женский род; *грипп* ***-ø*** – мужской род, *gríp* ***-a*** – женский род). Формы множественного числа существительных женского рода с окончанием на *-a* также часто неправильно образуются *(девушк* ***-a*** *– девушк* ***-e****, улиц* ***-a*** *– улиц* ***-e****, книг* ***-a*** *– книг* ***-e)*** в связи с тем, что в хорватском языке во множественном числе существительные женского рода с окончанием на *-a* имеют окончание *-e (djévojk* ***-a*** *– djévojk* ***-e****, úlic* ***-a*** *– úlic* ***-e****, knjíg* ***-a*** *– knjíg* ***-e****)*.

По нашим наблюдениям, носителями хорватского языка также нередко образуются неверные формы множественного числа существительных мужского рода, которые в русском языке являются исключениями из правил (*друг* ***-ø*** *– дру́з* ***-и****, стул* ***-ø*** *– сту́л* ***-и****, поезд* ***-ø*** *– поезд* ***-ы****, учитель* ***-ø*** *– учител* ***-и*****)**. Ошибка связана с тем, что в родном языке учащихся формы существительных мужского рода с нулевым окончанием, во множественном числе имеют окончание ***-i*** *(stúdent – stúdent* ***-i****, účitelj – účitelj* ***-i****)*.

**2. Окончание существительных мужского рода в предложном падеже единственного числа**

Далее рассмотрим специфику возникновения ошибок в предложном падеже единственного числа существительных мужского рода. Следует сказать, что в родном языке учащихся существительные мужского рода в предложном падеже единственного числа имеют окончание ***-y*** *(о óс* ***-и*** *– об отц* ***-е****, о sín* ***-и*** *– о сын* ***-е****, о údžbenik* ***-и*** *– о учебник* ***-е,*** разг. *na nógometn* ***-от*** *méč* ***-и*** *– на футбольн* ***-ом*** *матч* ***-е****)*, что является причиной образования неверных форм в русском языке (*об отц* ***-у****, о сын* ***-у****, о учебник* ***-у****, на футбольн* ***-ом*** *матч* ***-у****)*.

**3. Местоимения**

Рассмотрим употребление конструкции ***Кто*** *ты / Вы по профессии?* Отметим, что в русском языке в этой конструкции используется местоимение ***кто***. В хорватском языке в этом случае употребляется конструкция ***Što*** *si / ste po zanímanju?* с местоимением ***što (что)***. Согласно речевому образцу в родном языке, в хорватской аудитории часто встречается неправильный оборот речи: ***Что*** *ты / Вы по профессии?*

Далее обратим внимание на ошибки в употреблении притяжательных местоимений, также вызванные отрицательным воздействием грамматических навыков, сформированных в родном языке учащихся. В русской конструкции *Это* ***его*** *подруга* используется местоимение ***его***, соответственно в хорватской конструкции *Óvo je* ***njégova*** *prijatéljica* употребляется местоимение ***njégova (его)***. Отрицательная грамматическая интерференция приводит к ошибке хорватских учащихся в русской конструкции *(Это* ***него*** *подруга)*, поскольку

форма ***него***, вызывает ассоциации с местоимением ***njégova (его)*** в родном языке. Рассмотрим следующую конструкцию *У тебя есть* ***их*** *номер телефона?* с употреблением притяжательного местоимения ***их***, эквивалентом которого в хорватском языке является притяжательное местоимение ***njíhov***. Соответственно, в хорватской конструкции *Ímaš li* ***njíhov*** *télefonski broj?* употребляется притяжательное местоимение ***njíhov (их)***. Созвучность форм ***njíhov*** и ***них*** в двух славянских языках вызывает частую ошибку в конструкции *У тебя есть* ***них*** *номер телефона?* Объясним причину ошибки в русской конструкции *Я говорю о* ***его*** *сестре*, которую допускают хорватские учащиеся, используя в предложном падеже единственного числа вместо притяжательного местоимения ***его*** неверное местоимение ***него*** (*Я говорю о* ***него*** *сестре),* которое созвучно форме предложного падежа единственного числа притяжательного местоимения ***njégova (его)*** – ***njégovoj*** в родном языке. Необходимо также отметить, что в предложном падеже единственного числа притяжательного местоимения ***моя*** – (***о) моей*** встречается ошибочная форма (***о) мойóй***, что обусловлено отрицательным переносом навыков родного языка учащихся *(mója – o mójoj)*.

**4. Порядковое числительное *второй***

Следует привести пример неправильного использования порядкового числительного *второй*, вследствие отрицательной межъязыковой интерференции. В хорватском языке родовые словоформы единственного и множественного числа мужского, женского и среднего рода числительного *второй* гласят: *drúg* ***-i***, *drúg* ***-a***, *drúg* ***-o***; *drúg* ***-i***, *drúg* ***-e***, *drúg* ***-a***, которые используются и в качестве определительного местоимения ***другой, иной***. Опираясь на речевой образец в родном языке *(Pročítajte tekst na drúgoj stránici údžbenika)*, слушатели курсов русского языка в Хорватии часто образуют неправильные конструкции, например: *Прочитайте текст на* ***другой*** *странице учебника* (вместо *второй*).

**5. Глагольные формы**

В продолжение исследования проиллюстрируем проблематику образования форм прошедшего времени некоторых глаголов и форм будущего времени в русском языке. Сложность хорватскоговорящей аудитории представляет образование форм прошедшего времени глаголов второго спряжения на ***-еть*** (*смотреть, видеть)* и ***-ить*** *(учить, строить)*. На уроке важно акцентировать, что они образуются от инфинитивной основы, то есть заменив формообразующий суффикс ***-ть*** формообразующим суффиксом прошедшего времени ***-л*** с нулевым окончанием в мужском роде, окончанием ***-а*** в женском роде, окончанием ***-о*** в среднем роде, окончанием ***-и*** во множественном числе.

Слушатели курсов русского языка в Хорватии нередко образуют прошедшее время от основы настоящего времени: *смотр****и*** *-л* ***-ø****, смотр****и*** *-л -а, смотр****и*** *-л -и; вид****и*** *-л* ***-ø****, види -л -а, вид****и*** *-л -и*, бесспорно, опираясь на формы прошедшего времени глаголов на ***-ить*** *(уч****и*** *-л* ***-ø****, уч****и*** *-л -а, уч****и*** *-л -о, уч****и*** *-л -и; помн****и*** *-л* ***-ø****, помн****и*** *-л -а, помн****и*** *-л -о, помн****и*** *-л -и)*. Использованию неверных

форм глагола *смотреть*, по нашим наблюдениям, способствует и отрицательная интерференция родного языка, поскольку синонимичный глагол *mótriti* в хорватском языке, созвучен русском глаголу *смотреть*, а формы прошедшего времени являются образцом для учащихся: 1. *mótr**i** -o sam, mótr**i** -la sam, mótr**i** -lo sam;* 2. *mótr**i** -o si, mótr**i** -la si, mótr**i** -lo si;* 3. *mótr**i** -o je, mótr**i** -la je, mótr**i** -lo je;* 1. *mótr**i** -li smo, mótr**i** -le smo, mótr**i** -la smo;* 2. *mótr**i** -li ste, mótr**i** -le ste, mótr**i** -la ste;* 3. *mótr**i** -li su, mótr**i** -le su, mótr**i** -la su* (примечание: *sam, si, je, smo, ste, su* являются краткими формами вспомогательного глагола *bíti* (*быть*), участвующего в образовании прошедшего времени.

Принципиально важным считаем уделить внимание образованию форм простого будущего времени. Можем отметить, что в начале усвоения этой грамматической темы многие учащиеся часто используют неверные формы, образованные по следующей модели: будущее время вспомогательного глагола *быть* + инфинитив глагола совершенного вида *(я буду **прочитать**, ты будешь **прочитать**, он будет **прочитать**...)*.

Наши наблюдения над этой часто встречаемой ошибкой позволяют нам сделать вывод, что она вызвана употреблением в родном языке второго футура – предбудущего времени, выражающего второстепенное действие в будущем, предшествующее основному действию в будущем (первый футур), которое образуется от настоящего времени двувидового вспомогательного глагола *bíti (быть)*, изменяемого по лицам и числам, и особой формы прошедшего времени смыслового глагола совершенного либо несовершенного вида, который изменяется по родам и числам *(Kad **búdeš póslao** písmo, dóbit ćeš ódgovor. – Когда **напишешь** письмо, получишь ответ)*.

Считаем важным подчеркивать на уроке, что формы простого будущего времени в русском языке образуются от основы глаголов совершенного вида и окончаний настоящего времени. Отметим, что образование простого будущего времени в русском языке является достаточно проблематичным для носителей хорватского языка в связи с отсутствием единого правила определения основы простого будущего времени неправильных глаголов совершенного вида *(взять, понять, открыть, закрыть, встать, лечь)*. Как показывает наш опыт, на начальном этапе обучения формы простого будущего времени целесообразно учить вслух.

Видится необходимость в выделении видовой пары ***купить*** – ***покупать***, использование которой часто вызывает путаницу. Приставка ***по-*** глагола ***покупать*** вызывает у хорватских учащихся ассоциации с глаголами совершенного вида *(бить – **по-** бить)*, поэтому этот глагол часто воспринимается, как глагол совершенного вида, откуда проистекает образование искаженных форм: *Я **покупи́ла** книгу. Они **покупи́ли** хлеб.* При дальнейшем анализе ошибок в глагольных формах необходимо осветить еще одну важную грамматическую тему – глаголы движения. Подчеркнем, что категория глаголов движения в хорватском языке отсутствует. Глагол ***ići*** может использоваться в зависимости от контекста, как для обозначения движения пешком, так и для обозначения движения транспортом (***Ídemo** u restóran – Идем*

*в ресторан;* ***Óni ću póći*** *na ízložbu – Они* ***пойдут*** *на выставку;* ***Ídeš*** *ná móre? – Едешь на море?;* ***Óna će póći*** *liječniku – Она* ***поедет*** *к врачу*). В связи с этим в хорватской аудитории часто встречаются такие ошибочные предложения, как, например: *Я* ***пойду*** *к дедушке в деревню.*

Наблюдение за деятельностью учащихся подтвердило, что затруднения возникают и в употреблении глагола ***иметь***. Основные его значения в хорватском языке: 1. «владеть кем-либо или чем-либо на правах собственности» *(Ja* ***ímam*** *stan* → дословно: *Я* ***имею*** *квартиру –* ***У меня есть*** *квартира)*; 2. «обладать, располагать кем-либо, чем-либо» ***(Ímam*** *dóbre príjatelje* → дословно: *Я* ***имею*** *хороших друзей –* ***У меня*** *хорошие друзья).* На уроках следует обращать внимание обучаемых на то, что в русском языке, в повседневной неформальной коммуникации, в первом и втором значении данного глагола предпочтительно употребление нейтральной конструкции «у меня есть ...» *(У меня есть время для отдыха)* или «у меня + прилагательное + существительное» *(У меня хорошая подруга)*.

Формы настоящего времени глагола ***иметь*** неверно образуются хорватскими учащимися, сохраняя гласную ***-а*** в основе глагола (*Я* ***имáю*** *младшего брата; Ты* ***имáешь*** *кошку; Он* ***имáет*** *большие уши)*. Причину возникновения ошибок мы проанализировали, сопоставив способ образования форм глагола *иметь* в двух языках:

1. *Ja ím* ***-am*** *– Я име* ***-ю***.
2. *Ti ím* ***-aš*** *– Ты име* ***-ешь***
3. *On ím* ***-a*** *– Он име* ***-ет***.

1. *Mi ím* ***-amo*** *– Мы име* ***-ем***.
2. *Vi ím* ***-ate*** *– Вы име* ***-ете***.
3. *Oni ím* ***-aju*** *– Они име* ***-ют***.

В соответствии с вышесказанным мы пришли к выводу, что ошибки, допускаемые носителями хорватского языка, вызваны отрицательной грамматической интерференцией, а именно наличием гласной ***-а*** в глагольных окончаниях родного языка. Отметим, что в образовании форм прошедшего и будущего времени глагола *иметь* допускаются ошибки, аналогичные ошибкам в образовании настоящего времени *(Мы* ***имáли*** *урок* ***– Ímali smo*** *predávanje; Вы* ***будете имáть / будете имáли*** *деньги – Vi* ***ćéte ímati / búdete ímali*** *nóvac)*. Исходя из проиллюстрированной проблемы, важно отметить, что глагол ***иметь*** в русском языке, принадлежит к официально-деловому регистру, поэтому желательно избегать его употребление в рамках уровня А1. Стоит также обратить внимание и на неуместное использование хорватскими учащимися глагола ***есть*** в настоящем времени при описании внешности и характера человека (*У меня* ***есть*** *зеленые глаза; У нее* ***есть*** *хороший характер)* в соответствии с конструкциями в родном языке: ***Ímam*** *zélene óči. Óna* ***íma*** *dóbar karákter.* Считаем, что с целью устранения этой частой ошибки эффективным оказался метод трансформации утвердительной формы в отрицательную (*У нее* ***нет*** *красивых глаз / У него* ***нет*** *хорошего характера)*, рекомендованный некоторыми методистами, точку зрения которых мы разделяем. Приведенные примеры являются нелогичными фразами, что помогает учащимся сделать следующее заключение: в утвердительной форме

нужно опустить глагол *быть* [Когда мы не употребляем слово «ЕСТЬ»:]. Следует также отметить неуместное употребление глагола ***есть*** в следующих случаях: *У них* ***есть*** *хороший ребенок. У нее* ***есть*** *большие окна.* Считаем принципиально важным обратить внимание учащихся на необходимость опущения этого глагола при наличии определения существительного, акцентируя признак, то есть качество или количество обладаемого объекта (*У них дорогая машина. У нас маленькая квартира. У нее три кошки)*. На уроках указываем на важность пропуска глагола ***есть***, если речь идет о расположении предмета в пространстве (локативный признак, признак места) (*У него на кухне цветы)*. Важно также обратить внимание и на опущение этого глагола при употреблении с абстрактными существительными, когда не выражено значение обладания в полном смысле слова *(У меня завтра вечеринка / выступление / командировка / встреча)*.

**6. Глагольное управление**

Далее рассмотрим ошибки хорватских учащихся, которые возникают в связи с несовпадением в глагольном управлении (рекции) в изучаемом и родном языках. Приведем примеры наиболее проблематичных случаев управления в русском языке с точки зрения носителя хорватского языка: *по/знакомиться* ***(с кем?, с чем?)*** *– upóznati / upoznávati (kóga?, što?)* ***(кого?, что?)***; *жениться* ***(на ком?)*** *– oženíti (kóga?)* ***(кого?)***; *рядом* ***(с кем?, чем?)*** *– pókraj, póred (kóga?, čéga?)* ***(кого?, чего?)***; *ходить за ребенком* ***(за кем?)*** *в детский сад – ići po dijete (kóga?)* ***(кого?)*** *и djéčji vŕtić*.

Формы поздравления, требующие конструкцию в творительном падеже *(поздравлять / поздравить (****с чем?****) – с Рождеств* ***-ом****, с дн* ***-ем*** *рождения)* представляют сложность в усвоении, поскольку в хорватском языке в данном случае используется винительный падеж: *čestítati Bóžić* ***-ø****, róđendan* ***-ø*** *(što?)* ***(что?)***. В русском языке встречается конструкция с родительный падежом *Это цветы для мо* ***-ей*** *сестр* ***-ы*** *(кого?)*. В родном языке учащихся используется конструкция с винительным падежом (*Óvo je cvijéće za mój* ***-u*** *séstr* ***-u)*** *(kóga?) (кого?)*, что приводит к следующей ошибке: *Это цветы для мо* ***-ю*** *сестр* ***-у*** *(кого?)*.

Отметим, что учащиеся, описывая движение, осуществляемое с помощью транспорта, по аналогии с родным языком часто используют следующую конструкцию: глагол движения + существительное в творительном падеже *(ехать поезд* ***-ом****, ездить машин* ***-ой****, ездить трамва* ***-ем****)*, соответственно *vóziti se vlák* ***-om*** */ áut* ***-om*** */ trámvaj* ***-em***. Полагаем, что на начальном этапе изучения русского языка, важно объяснить, что такие конструкции являются разговорными, и поэтому предпочтение следует дать конструкции: *ехать / ездить* ***на*** + существительное в предложном падеже.

**7. Наречия**

Нам представляется важным несколько слов посвятить ошибкам в образовании наречий. Подчеркнем, что, когда говорим о владении иностранным языком, в русском языке используем наречие, образованное приставочно-суффиксальным способом, то есть с помощью приставки ***по-***

и суффикса ***-и*** *(говорить / читать / понимать* ***по****-русск* ***-и*** */* ***по****-английск* ***-и****)*. В хорватском же языке в этом случае с глаголами используется соответствующее прилагательное, определяемое язык *(govóriti / čítati / razúmjeti rúsk****i*** */ éngleski* ***jézik****)*, что обуславливает неверную конструкцию в русском языке: *говорить / читать / понимать русск****ий*** */ английск****ий язык****.* Отрицательное влияние родного языка также очевидно и в использовании конструкции *Он идет* ***домой***. По модели хорватского языка: *On íde* ***dóma*** часто встречается неверная форма *Он идет* ***дома***.

**8. Предлоги**

Необходимо уделить внимание и отрицательной межъязыковой интерференции, которая вызывает ошибки в использовании предлогов. Приведем примеры неверных предложно-падежных сочетаний, образуемых по аналогии с сочетаниями в родном языке: ***в*** *улице –* ***u*** *úlici*; *салат* ***от*** *перца –* *saláta* ***od*** *páprike*; *один* ***от*** *них – jédan* ***ód*** njih; *идти* ***на*** *бассейн – íći* ***na*** *bázen*; *экзамен* ***из*** *английского языка – íspit* ***iz*** *éngleskog jézika, учебник* ***из*** *истории –* *údžbenik* ***iz*** *póvijesti; подарок* ***за*** *тебя – póklon* ***zá*** *tébe*.

Видится необходимость обосновать проявление еще одной ошибки, часто встречаемой у носителей хорватского языка, изучающих русский язык. Аналогично образцу в родном языке учащиеся часто опускают предлог ***к*** в конструкциях с дательным падежом (*прийти сестр* ***-е*** */ врач* ***-у***, соответственно *dóći séstr* ***-i*** */ lijéčnik* ***-u****)*.

На основании вышеизложенного можем заключить, что хорватские слушатели курсов и студенты-филологи неизбежно сталкиваются с отрицательной межъязыковой интерференцией в сфере грамматики – на уровне использования морфем, частей речи, словосочетаний, грамматической семантики, что проиллюстрировано в этой статье. С целью облегчения усвоения проанализированных нами проблемных аспектов русской грамматики рекомендуем варьировать виды и типы работы. Бесспорно, помощь окажет использование мультимедийных материалов (учебных фильмов, мультфильмов, отрывков из теле- и радиопередач, рекламных роликов, интернет-мемов); учащимся необходимо читать вслух тексты, шутки, анекдоты, пословицы, поговорки, учить стихи наизусть; внедрять разнообразные виды игр, прослушивать песни и работать над ними. Исходя из нашего педагогического опыта, считаем, что тщательная работа над сложными грамматическими аспектами русского языка способствует не только осознанному расширению и углублению знаний об изучаемом языке, но и, бесспорно, помогает обогатить представление о родном языке учащихся.

Выводы данной статьи в качестве практической помощи могут использоваться как преподавателями русского языка в Хорватии в повседневной педагогической практике, так и методистами, создающими учебные пособия по русскому языку для хорватскоговорящих учащихся – слушателей курсов – нефилологов, либо студентов – филологов.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Баранникова Л.И.* Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. 94 с.
3. Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/linguistics/text/2703621 (дата обращения: 20.09.2020).
4. *Гасанова Р.Г.* Принципы методики преодоления интерференции в условиях многоязычия // Среднее профессиональное образование. 2021. № 1. С. 25–27.
5. Когда мы не употребляем слово «ЕСТЬ». URL: https://marjulia. livejournal.com/99180.html (дата обращения: 07.10.2021).
6. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Русский язык, 2009. 480 с.
7. *Кузьмина С.Е.* О понятии языковой интерференции // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. X. Владикавказ, 2008. С. 36–38.
8. *Кузьмина С.Е.* Языковая интерференция: Учебное пособие. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2008. 69 с.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
10. *Щерба Л.В*. Как надо изучать иностранные языки. М.: Госиздат, 1929. 54 с.
11. *Щерба Л.В.* Новейшие течения в методике преподавания родного языка. URL: http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/ sherba8.htm (дата обращения: 08.12.2021).
12. *Щерба Л.В.* О понятии смешения языков. URL: http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba8.htm (дата обращения: 29.12.2021).
13. Языки мира: Славянские языки / РАН. Институт языкознания; ред. колл.: А.М. Молдован, С.С. Скорвид, А.А. Кибрик и др. М.: Academia, 2005. 656 с.

# ОБ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО БЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА СТУДЕНТАМ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ

***Икконен Полина Борисовна,***
*ассистент,*
*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: Ikkonen.PB@rea.ru*

***Аннотация.*** Данная статья посвящена вопросу преподавания русского языка как иностранного без использования языка-посредника студентам элементарного уровня. Целью данной статьи было показать плюсы и минусы использования языка-посредника на уроках РКИ. Также в статье представлены некоторые эффективные методы для объяснения сложных языковых тем, чтобы сделать обучение русскому языку более доступным и эффективным на начальном этапе обучения РКИ.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, язык-посредник, иностранный язык, сопоставление языковых систем, интерференция, преподавание, коммуникативная компетенция

# ABOUT THE EXPERIENCE OF TEACHING RCT WITHOUT USING AN INTERMEDIARY LANGUAGE TO ELEMENTARY LEVEL STUDENTS

***Polina B. Ikkonen,***
*Assistant,*
*Plekhanov Russian University of Economics,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: Ikkonen.PB@rea.ru*

***Abstract.*** This article focuses on teaching Russian for elementary students without relying on an auxiliary language or students' native language. The purpose of this article was to show some advantages and disadvantages of using an auxiliary language or students' native language. The approach of this article might offer a model of preparation for teaching in similar situations in order to make learning Russian more accessible and effective for elementary students.

***Keywords:*** Russian as a foreign language, auxiliary language, native language, comparing different language systems, language interference, teaching, communicative competence

Цель обучения иностранному языку заключается в формировании языковой компетенции, то есть в приобретении таких знаний и умений, которые позволили бы понимать иноязычную речь и продуцировать собственные высказывания на иностранном языке. Другими словами, «недостаточно просто владеть

определенной суммой знаний о языке, а важно владеть коммуникативной деятельностью на нем» [Митрофанова, 1990, с. 13].

При изучении любого иностранного языка, особенно на начальных этапах обучения, неизбежно явление интерференции, так как в мышлении учащегося сталкиваются и сопоставляются две различные языковые системы: система родного языка и система иностранного языка. В связи с этим, существуют разные методики преподавания иностранного (в нашем случае – русского) языка: 1. Грамматико-переводной метод, при котором язык-посредник становится единственным и ведущим; 2. и прямой, аудиовизуальный методы, которые полностью или частично исключают использование языка-посредника [Митрофанова, 1990, с. 110]. И в грамматико-переводном методе, и в прямом, аудиовизуальном есть свои плюсы и минусы.

Если говорить о начальном уровне изучения РКИ, нельзя не согласиться с тем, что язык-посредник значительно ускоряет процесс обучения (особенно в том случае, когда бОльшая часть курса уходит на самостоятельное ознакомление с материалом). Преподаватель обращается к языку-посреднику при объяснении заданий, формулировке целей и задач урока. Также, используя на уроках язык-посредник, иностранный студент может проводить сравнительно-сопоставительный анализ языковых явлений, тем самым избегать ошибок, вызванных интерференцией. Л.В. Щерба в своей работе «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики» писал: «… надо решительно отказаться от традиционной изоляции изучаемого языка от родного … …вполне естественно попытаться сделать из родного языка не врага, а друга и помощника. При обучении иностранному языку … можно и надо всегда отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке это совсем иначе. Таким образом, все своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно. А должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемо явлениям родного языка» [Щерба, 1974, с. 40–41]. Там же он утверждает, что учащиеся должны изучать новые языковые явления иностранного языка, сравнивая его с соответствующим явлением родного языка, дабы исключить смешанного двуязычия [Щерба, 1974, с. 63].

С другой стороны, используя язык-посредник студент не испытывает потребности в какой-либо (особенно в новой непривычной ему) коммуникативной ситуации попытаться выразить свои мысли с помощью средств русского языка, а без труда использует более легкий путь – язык-посредник, понятный ему и собеседнику. В подобных случаях не происходит полного погружения в языковую среду, не происходит формирования тех языковых навыков, которые необходимы для создания базы владения русским языком. Поэтому хочется отметить, что злоупотреблять языком-посредником на уроках и вне уроков тоже не стоит. Как пишет О.Д. Митрофанова «необходимо … создавать условия, которые побуждают их к высказываниям, …, к разнообразному пользованию изучаемым русским языком» [Митрофанова, 1990, с. 33]. Хорошим примером в подтверждение сказанному может послужить ситуация, когда один студент-нулевик задал вопрос на английском «Is our class on Monday? / Наш урок

в понедельник?», состоящий из, казалось бы, элементарных слов, которые он уже на тот момент мог сказать по-русски. Так как вопрос был задан вне урока, студент посчитал необязательным использовать свои знания и умения на практике, а пошел по более легкому безопасному пути.

Несмотря на вышеуказанные плюсы грамматико-переводного метода, бывают ситуации, когда использование языка-посредника на уроках невозможно. Это чревато тем, что уже на начальном этапе интерес к изучению русского языка (как и любого другого иностранного языка) может резко упасть, если студент не понимает задач, которые ставятся перед ним. Непонимание новых слов, новых сложных грамматических правил и конструкций может повлечь за собой нежелание садиться за столь сложный язык. Помимо этого, могут возникнуть проблемы с переводом новых слов и выражений, с последующим неверным заучиванием значений этих слов.

Сейчас студенты не так часто обращаются к обычным традиционным словарям, отдавая предпочтение быстрым онлайн-переводчикам. Несмотря на то, что в сети интернет можно найти информацию по любой интересующей нас теме, в том числе, перевод иностранных слов, стоит критически относиться к предлагаемой информации. Зачастую интернет-словари и -переводчики (например, Google translate) дают неверные, а иногда и вовсе абсурдные варианты перевода слов. В работах студентов можно было встретить следующие предложения: My dad is a businessman – Мой папа *торговец* (курсив мой – П.Б.) или Мой папа *купец* (курсив мой – П.Б.); My mom is a sales assistant – Моя мама *приказчик* (курсив мой – П.Б.). Такие переводы можно увидеть даже после того, когда данные слова были отработаны на уроке. В подобных ситуациях преподавателю следует обязательно возвращаться к этим словам и давать верные значения, потому что один раз неправильно заученное слово очень сложно переучить. Казалось бы, даже при владении даже самыми базовыми элементарными словами, студенты очень часто обращаются к использованию интернет-переводчиков. Например, уже зная слово «человек», студента совершенно не смутил следующий перевод его предложения, сделанный, по-видимому, в Google translate: «И привет *каждому телу* (курсив мой. – *П.Б.*), желаю вам счастливого нового года». Явно в переводчик было введено слово *every body* (раздельно).

Хотя отсутствие языка-посредника на уроках РКИ и вызывает определённые трудности в обучении, происходит полное погружение в языковую среду и так называемое «устное опережение». Особенно это ощущение изолированности от своего родного языка происходит, когда иностранный студент проживает на территории России. Можно заметить, как студенты повторяют за преподавателем, например, императивные формы по-русски: *Повторите, пожалуйста! Скажите, пожалуйста!* Очень эффективным методом заучивания и копирования правильных языковых конструкций считаю, например, ответное письмо студенту с повторением его мысли, но уже с использованием правильных слов и конструкций. Например, студент пишет: «Уважаемая Полина, сегодня мне нужно *перейти* (курсив мой. – *П.Б.*) к университету, и *оформлять*

(курсив мой – П.Б.) регистрацию.» В своем ответе можно повторить сказанную студентом фразу, но уже с правильными формами глаголов, например: «Хорошо, я понимаю, что Вам нужно сегодня *пойти* (курсив мой. – *П.Б.*) в университет и *оформить* (курсив мой – П.Б.) регистрацию». Какие-то часто повторяющиеся ошибки, например, в подписи к электронному письму можно (и нужно) сразу объяснить, чтобы уже запоминалось правильное написание. Например, один студент постоянно подписывался так (имя изменено) : *Из* (курсив мой. – *П.Б.*) Анны (здесь – калька с английского языка *from Anna*). Желание и мотивацию писать и говорить по-русски пусть даже с подобными ошибками следует поддерживать.

В данной статье хотелось бы поделиться с коллегами опытом преподавания РКИ в нулевой группе, в которой по определенным причинам не был использован язык-посредник. На подготовительном дистанционном курсе Университета им. Плеханова были студенты из Китая (6 студентов), Лаоса (4 студента) и Гвинеи-Бисау (2 студента). У студентов был разный уровень владения русским языком: кто-то занимался с нуля, кто-то пару месяцев. Языком-посредником в данном случае мог бы служить английский язык, но в группе либо студенты вообще не владели английским, либо знали его на очень примитивном уровне, который не мог в полной мере отвечать потребностям курса, например, при объяснении грамматических правил или при введении новой лексики. Также обучение осложнялось тем, что многие грамматические явления родного языка студентов и русского расходятся, не говоря уже о названиях городов и стран, которые, в частности, на китайском звучат совершенно по-другому.

Здесь стоит отметить, что иностранные учащиеся в составе данной группы по-разному воспринимали материалы урока (кто-то реагировал и понимал быстрее, кто-то медленнее), поэтому более сильные студенты объясняли сложные моменты сокурсникам на своем родном языке. Особо трудной в плане подачи материала оказалась португалоязычная группа, которая состояла из двух человек. У обоих студентов был одинаковый (нулевой) уровень русского языка, и английским языком они не владели.

На нашем курсе при объяснении материала были использованы как наглядные методы и средства, так и метод аналогии и повторения, как самые эффективные. Вот ряд примеров, которые демонстрируют сложности, возникавшие на уроках РКИ без использования языка-посредника.

При знакомстве и отработке вопросительных слов ***Какой? Какая? Какое? Какие?*** для студентов оказалось достаточно проблематичным понять значения этого слова на основе примеров, приведенных в учебнике: *Какой это город? – Это Москва. Это красивый старый город. Москва – столица России. / Какая это площадь? – Это Красная площадь. Это старая большая красивая площадь*. Как видно из примеров, вопросительные слова ***Какой? Какая? Какое? Какие?*** могут ставиться как к существительным, так и к прилагательным, и в учебнике эти примеры были даны сразу вместе. При объяснении подобных вопросительных конструкций с вопросительными словами ***Какой? Какая? Какое? Какие?*** мною

был использован метод аналогии, и значения этих конструкций были разделены в соответствии с тем, к какой части речи задается вопрос:

Вариант 1. Какой это город? – Это Лондон. / Какой это город? – Это Нью-Йорк. / Какой это город? – Это Токио. / Какой это город? – Это Москва.

Вариант 2. Какой это город? – Это новый город. / Какой это город? – Это красивый город. / Какой это город? – Это старый город. / Какой это город? –Это большой город.

Основная ошибка, которая возникала у студентов, была в выборе вопросительного слова *Что* вместо слов *Какой/Какая/Какое/Какие* перед существительным: *Что* это город? – Это Лондон. Только методом повторения (в нашем случае) можно было искоренить эту проблему. При чтении на уроке любых даже самых маленьких текстов или диалогов, обязательно студентам давались задания задать вопросы по конкретному тексту или диалогу, студенты решали, думали вместе, правильно ли бы задан вопрос или нет, как его исправить. Такая совместная работа вовлекает всех в работу, что и интересно, и эффективно.

Также метод копирования образца задания может послужить еще одним эффективным способом обучения РКИ без языка-посредника. Например, в упражнении по отработке прилагательных и наречий слово *антоним* или фраза *антонимичное значение* для студентов были непонятны, поэтому перед тем, как приступить к выполнению упражнения, были даны аналогичные предложения с методом их выполнения. Видя готовую схему, студенты уже без труда схватывали идею задания: Это дорогой ресторан. <–> Это … ресторан. –> Это *дешёвый* ресторан. / Сегодня холодный день. <–> Сегодня … день. –> Сегодня *тёплый* день. / Он бегает быстро. <–> Он бегает … –> Он бегает *медленно*.

Наверное, одним из самых сложных моментов на уроках иностранного языка без языка-посредника – это введение нового лексического материала. Конечно, в арсенале современно преподавателя есть различные методы объяснения слов: от наглядности до жестов и звуков. Интернет здесь оказывает очень большую помощь, когда можно без труда за секунды открыть нужную картинку, с изображением искомого слова. Сложность возникает тогда, когда перед нами такое слово, которое перечисленными средствами не объяснишь. К этому списку относятся, например, слова абстрактные (*любовь, дружба, внимание* и т.п.). Во избежание трудностей при чтении текста или при выполнении других заданий, в которых встречаются подобные слова, студент может получить список новых слов заранее до урока, чтобы у него была возможность посмотреть их перевод в словаре.

Как уже было сказано ранее, по мнению многих исследователей, в том числе О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова, усвоение иностранного языка может происходить только при взаимодействии родного и неродного языков [Митрофанова, 1990, с. 112]. Справедливо заменить то, что во многих случаях способы формулировки мыслей на родном и изучаемом языке отличаются друг от друга, поэтому у студентов невольно возникают ошибки, обусловленные интерференцией. Например, предложения *Сейчас зима. Тепло. Сегодня солнце.*

довольно часто переводятся студентами на русский язык следующим образом: Сегодня *это* зима. / *Это* тепло. / Сегодня *это* солнце. По началу учащимся сложно осознать тот факт, что и из одного слова можно построить предложение на русском языке и что указательное местоимение *это* не всегда должно присутствовать как обязательный элемент предложения. Чтобы студенты начинали привыкать к подобным языковым явлениям, следует на каждом уроке повторять пройденный материал. Например, начиная урок с, казалось бы, примитивных вопросов *Какая сегодня погода? Сегодня ветер?*, преподаватель дает дополнительную возможность закрепить определённые конструкции и выражения русского языка.

Ошибки, обусловленные интерференцией, также можно часто увидеть в предложениях, в которых есть формы множественного числа. Например, после отработки указательных местоимений *этот, эта, это, эти*, многие студенты пишут и говорят следующим образом: *Эти* мои ботинки (Это мои ботинки). / *Эти* автобусы (Это автобусы). / *Эти* красивые машины (Это красивые машины). И снова только через постоянное повторение у студентов фиксируется в памяти нужная правильная схема построения фраз.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что

– в обеих методиках преподавания РКИ (и в грамматико-переводном, и в прямом, аудиовизуальном методах) есть свои плюсы и минусы: с одной стороны, процесс обучения РКИ ускоряется с использованием языка-посредника, новые языковые явления сравниваются, сопоставляются с явлениями изучаемого языка, что делает процесс обучения более осознанным; но с другой стороны, при излишнем вовлечении языка-посредника теряется ощущение погружения в языковую среду, формирование языковых навыков замедляется;

– в свою очередь, невозможность использования языка-посредника позволяет (насколько это возможно) студентам погрузиться в языковую среду, побуждает их к разнообразному пользованию русским языком;

– несмотря на отсутствие языка-посредника на уроках РКИ, у преподавателя всегда есть определённые средства и методы, которые могут помочь сделать процесс обучения более эффективным и понятным (помимо наглядности, жестов, мимики, также метод аналогии, повторения).

## Список литературы


1. *Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 267 с.
2. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.

# МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В УЗБЕКСКИХ СЕМЬЯХ

***Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна,***
*преподаватель,*
*Наманганский государственный университет,*
*г. Наманган, Узбекистан*
*E-mail: aziza.mirzanazarova@mail.ru*

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается опыт работы по организации домашнего чтения на русском языке с использованием СМИ как площадка для методической помощи молодым мамам. Сделан анализ устных речевых ошибок мам .

***Ключевые слова:*** билингв, домашнее чтение, фонетические ошибки, грамматические ошибки, интерференция, инофоны, дошкольник, речь ребенка**.**

# MECHANISMS OF FORMATION OF HOME READING SKILLS IN RUSSIAN IN UZBEK FAMILIES

***Mirzonazarova Aziza Mirza abdullaevna,***
*Teacher,*
*Namangan State University,*
*Namangan, Uzbekistan,*
*E-mail: aziza.mirzanazarova@mail.ru*

***Abstract.*** This article discusses the experience of organizing home reading in Russian using the media as a platform for methodological assistance to young mothers. The analysis of oral speech errors of mothers is made.

***Keywords:*** bilingual, home reading, phonetic errors, grammatical errors, interference, inophones, preschooler, child's speech.

В жизни ребенка – дошкольника мать играет ключевую роль не только в социализации, но и в формировании миропонимания и жизненной ориентации. Именно в этот период в ребенке закладываются основные навыки, которые затем в течение всей жизни продолжаются надстраиваться. С учетом современных реалий перед матерью стоит задача воспитывать в своем ребенке такие качества как стрессоустойчивость, коммуникабельность, креативность, быстрота принятий решений, эмпатия, воображение. При воспитании данных компетенций немаловажную роль играет чтение. Чтение помогает обогатить жизненный опыт, способствует личностному росту, развлекая, сообщает о событиях и фактах, развивает воображение, так как даёт возможность самостоятельно мыслить и даёт свободу от навязывания стереотипов, помогает познать себя, внутренние ресурсы своего мышления.

Целью данной статьи является рассмотрение механизмов формирования навыков чтения матери и ребенка на русском языке в семье билингва, анализ речевых ошибок в устной речи матери и ребенка.

Чтение вслух для своих детей имеет огромное значение: близость с родителями; развитие мышления и речи, памяти и внимания, воображения и фантазии, эмоционального интеллекта и логики; индивидуальности; формирование навыков сопереживания и понимания эмоций других людей; получение навыков решения многих проблем; тренировка аудирования; расширение словарного запаса; тренировка навыков общения; развитие уверенности себе; формирование собственного мнения.

Ребенок легко усваивает новые понятия, слова. К новым языковым реалиям быстрее адаптируются дети, где в семьях практикуется билингвизм. Нужно отметить, что зачастую ребенок начинает воспринимать речь в одном регистре, на котором говорит его мать [Цейтлин, 2018], поэтому очень важно оказывать методическую помощь мамам, которая будет способствовать улучшению говорения на русском языке и формированию навыков домашнего чтения в семье.

С целью оказания методической помощи родителям Национальная телерадиокомпания Наманганской области Республики Узбекистана ведёт трансляцию телепередачи на русском языке клуб «Читающие мамы – читающие дети», и в областной газете «Наманганская правда» ведется рубрика «Читающие мамы – читающие дети». Данный формат работы является площадкой для обмена опытом и оказания практической помощи для молодых семей в организации навыков семейного чтения. Ошибки в речи матерей встречаются при чтении вслух, при рефлексии (в вопросно-ответном диалоге по прочитанному произведению). Данные речевые ошибки начинают усваиваться ребенком, так как ребенок начинает усваивать речь в одном регистре, на котором говорит его мать. Нами были выделены наиболее частотные ошибки в речи при чтении мам, которые принимали участие в телеэфирах (см. таблица 1).

*Таблица 1*

**Анализ частотных ошибок в речи мам**

| **Ф.И.О.** | **Фонетические ошибки** | **Грамматические ошибки** | **Лексические ошибки** |
|---|---|---|---|
| Абдурахимова А. | 7 | 2 | 2 |
| Бахриддинова В. | 4 | 4 | 3 |
| Бадамшина Г. | 5 | 3 | 3 |
| Бойдедаева Б. | 2 | 2 | 1 |
| Гайратова А. | 2 | 3 | 3 |
| Гайбуллаева З. | 2 | 4 | 3 |
| Гиясова Н. | 1 | 1 | 0 |
| Гаиббоева М. | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Дарвишева Д. | 2 | 1 | 3 |
| Даминова И. | 2 | 2 | 4 |
| Давлаталиева Н. | 6 | 3 | 2 |
| Зарипова Ш. | 4 | 3 | 3 |
| Каримова М. | 3 | 2 | 2 |
| Куддусова А. | 5 | 4 | 3 |
| Козокбаева Р. | 5 | 3 | 2 |
| Мажидова Б. | 7 | 4 | 6 |
| Махмудова Ш . | 5 | 3 | 3 |
| Мирзаева Н. | 4 | 2 | 1 |
| Мажидова М. | 6 | 2 | 1 |
| Нодирова И. | 4 | 4 | 3 |
| Назирова М. | 6 | 4 | 2 |
| Нажмиддинова Р. | 5 | 4 | 1 |
| Расулова Р. | 5 | 3 | 3 |
| Сафоева М. | 2 | 1 | 2 |
| Холикова Д. | 4 | 4 | 2 |
| Хуриятова Н. | 4 | 4 | 1 |
| % | 44,5% | 29,5% | 25,5% |

По результатам анализа наибольший процент речевых ошибок в устной речи матерей связан с фонетическими ошибками. Нарушение орфоэпических норм влечёт за собой нарушение интонации и искажение значения слова. Мамы читают своим детям детские книги на русском языке. Однако мамы, которые начали свое школьное образование в узбекских классах после 1993 года, испытывают не только сложности при интерпретации текстов на русском языке, но и при чтении, так как в узбекских классах ведется обучение на латинском алфавите [Закон республики Узбекистан о введении узбекского алфавита, основанного на латинской графике]. Для создания условий чтения на русском языке в первую очередь важно автоматизировать восприятие слов, текста на кириллице. Текст как некоторый физический объект, подлежащий восприятию, представляет собой последовательность графем (букв) [Клычникова, 1983, с. 7]. Труднее всего усваиваются и узнаются буквы, сходные с буквами родного языка. По мнению З. Клычниковой, «Интерференция наблюдается как в отношении совершенно идентичных букв, так и букв, имеющих незначительное расхождение в написании. Психологически это объясняется тем, что связь «буква – звук» на родном языке настолько сильна, что служит преградой к образованию новой буквенно-звуковой связи» [Клычникова, 1983, с. 7]. Еще один немаловажный аспект – смешение букв на основе сходства. «По данным к. Викельгрена, смешение букв на основе сходства соответствующих звуков происходит в кратковременной памяти. Больше ошибок совершается при чтении, когда требуется запомнить всего две буквы со сходными фонетическими образами, чем при

воспроизведении 6–8 букв, сильно различающихся признаками артикуляторно-акустических образов. Таким образом, результаты идентификации зависят от фонетической структуры сохраняемых в кратковременной памяти кодовых цепочек: чем меньше сходство фонетических характеристик последовательности букв, воспринятых через зрительный анализатор, тем меньше вероятность ошибок за счет интерференции при их воспроизведении [Клычникова, 1983, с. 18].

В латинском алфавите буква «е» в узбекском языке означает звук [э], одна из частотных ошибок при чтении текста можно услышать следующие речевые ошибки, связанные с интерференцией: «эда», вместо «еда», «эдино», вместо «едино». Еще одна из частотных ошибок – это отсутствие в латинском алфавите мягкого знака, буквы «ы». При наличии слов в тексте слов с данными буквами в процессе чтения появляются вынужденные паузы, что влечет к срыву логической цепочки предложения и усложняет интерпретацию текста. Для улучшения качества прочтения рассказа перед началом мамам предлагается провести работу над словами, где встречаются слова с буквами Е, Ы, и Ь знаком.

«Русский и узбекский языки по своему грамматическому строю принадлежат к разным языковым типам: русский – к типу флективных языков, для которых характерна целостность слова, разнообразие и многозначность флексий, а узбекский язык – к типу агглютинативных языков, отличительная черта которых – легкая членимость слова на морфемы, последовательное присоединение различных суффиксов к основе слова и однозначность каждого суффикса» [Азизов, 1983, с. 7]. Это различие даёт большое количество грамматических ошибок. 29,5% составили грамматические ошибки. Нами были отмечены следующие виды ошибок:

– в нарушении согласования: «они не читал сказка, вчера мы читал, я купил новый книга»;

– в нарушении управления формами слов: «я занимаюсь ребенок», «мы ходим библиотека», «Киммат – злой дивочка» (Киммат – злая девочка), «Федора радуется чистота»;

– речевые ошибки в видо-временных отношениях: «я приехал каждый день, я буду рассказать».

Для устранения речевых ошибок в речи матери и ребенка до прочтения книги проводится словарная работа и игровые упражнения по дифференциации единственного и множественного числа, дифференциации существительных именительного падежа единственного и множественного числа, упражнения на употребление окончаний имени существительного и прилагательного в косвенных падежах.

Далее приведём пример работы на уроке «Дикие и домашние животные».

Сообщаем учащимся, что самое прекрасное слово на Земле – мама. Это первое слово, которое произносит человек, и звучит оно на всех языках мира одинаково нежно.

Мама кошка – у котят,

Мама мышка – … (у мышат).
Мама утка – … (у утят).
Мама собака – … (у щенят).
Мама курица –… (у цыплят).
А лисичка – … (у лисят).

Закрепление падежных форм: «Что можно есть зайчику?» – «Яблоко, морковку, капусту»; «Кого можно угощать?» – «Кошку, собаку».

Жила была кошка на свете,
Заморская, ангорская…
Тили – тили – тили – бом!
Был у кошки новый дом.
Ставенки резные,
Окна расписные.
А кругом – широкий двор,
С четырех сторон забор.
Что случилось у кошки с домом?
У кошки дом сгорел, случился пожар.
Бом-бом, бом-бом!
Загорелся кошкин дом!
Кошка выскочила,
Глаза выпучила,
Подбежала к дубу,
Прикусила губу,
Бежит курочка с ведром
Заливать кошкин дом.
А собачка – с помелом,
А лошадка – с фонарем,
Серый заинька – с листом.
Раз-раз, раз-раз!
И огонь погас.

Затем формируем умения и навыки в употреблении существительных в родительном падеже единственного числа.

Вопрос: «Нет кого при тушении пожара»? Ответ: «Нет волка, медведя, лисы – они дикие животные. Есть курочка, собачка, лошадка – это домашние животные».

Для закрепления окончаний дательного падежа существительных единственного числа используем игру «Кошка встречает гостей»
Белке – шишку; Козе – траву; Медведю –мед; Зайцу – морковь; Лисе – хлеба.
Для закрепления окончаний творительного падежа:
Вставьте пропущенное слово
Бежит курочка ……..
Заливать кошкин дом.
А собачка – ……,
А лошадка – ……,
Серый заинька – ……..

Для закрепления обязательна организация работы, построенная на речевом материале по следующим конструкциям: это + существительное (это семья, это папа, это дедушка), там +существительное, тут + существительное (там котенок, тут клубок), существительное + глагол (доктор Айболит лечит, зайка плачет), существительное + прилагательное (молоко холодное, зеленый грузовик) и т. д. Использование в речи данных конструкций способствует начальному приёму развития чувства языка и ориентировочным

действиям в языке дошкольника инофона и послужит развитию речи, расширению кругозора.

Таким образом, данный формат работы при чтении мамой детской книги способствует развитию правильной речевой деятельности как мамы, так и ребенка на русском языке, служит развитию эмоционально-положительного отношения к процессу обучения, и самое главное – укрепляет семейные взаимоотношения между мамой и ребенком.

## Список литературы


1. *Азизов А.А*. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков: Морфология: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. Ташкент: Укитувчи, 1983. 239 с.
2. Закон республики Узбекистан о введении узбекского алфавита, основанного на латинской графике от 02.09.1993 № 931-XII-сон. URL: https://lex.uz/docs/112283 (дата обращения: 25.12.2021).
3. *Клычников З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. Издание 2-е, испр. М.: Просвещение, 1983. 226 с.
4. *Цейтлин С.Н*. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

# ТЕЗАУРУСНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Сенькина Наталья Львовна,***
*преподаватель,*
*Общевойсковая академия,*
*г. Москва, Россия*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются теоретические вопросы использования тезаурусно-целевого подхода к формированию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных военных специалистов, предлагаются упражнения языковые (на уяснение семантики), предречевые (имитативные, подстановочные, трансформационные) и репродуктивные упражнения.

***Ключевые слова:*** преподавание русского языка как иностранного, тезаурусно-целевой подход, система упражнений.

# THESAURUS-TARGET APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN MILITARY SPECIALISTS

***Natalia L. Senkina,***
*Teacher,*
*Combined Arms Academy,*
*Moscow, Russia*

***Abstract.*** The article discusses the theoretical issues of using a thesaurus-targeted approach to the formation of professional and communicative competence of foreign military specialists, offers language exercises (to clarify semantics), pre-speech (imitative, substitution, transformational) and reproductive exercises.

***Keywords:*** teaching Russian as a foreign language, thesaurus-target approach, exercise system.

Под подходом в методике принято понимать базисную категорию, определяющую стратегию обучения и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию. Выбранный подход реализуется в методах [Азимов, Щукин, 2009, с. 200].

Тезаурусно-целевой подход подразумевает организацию и подачу лексики по принципу тезауруса, понятийного-словаря-минимума, заключающегося в том, что понятия, воплощенные в точные словесные формы и определения, принятые с той или иной области знаний, даются со всеми их многообразными связями с другими понятиями. Материализуя в языковой форме специальные знания, термины используются как типовые когнитивно-

информационные модели, необходимые в процессе конкретной профессионально-научной деятельности, осуществляемой общностью людей, к которой принадлежат специалисты той или иной отрасли знания, говорящие на одном языке.

Коммуникативную компетенцию можно определить как способность решать средствами изучаемого языка актуальные для личности и социума задачи общения в различных сферах жизни (личной, общественной, профессиональной, образовательной). Специфика обучения русскому языку как иностранному в Академии заключается в том, что военнослужащий находится в ситуации профессиональной коммуникации субъектов разных культур, которая предполагает наличие предметных знаний, понимание национальной специфики использования терминов и профессионализмов, умений пополнять имеющиеся знания при работе в конкретной ситуации. В связи с этим особенно актуально для слушателей академии формирование коммуникативной компетенции в образовательной и профессиональной сферах деятельности.

Особую актуальность при обучении русскому языку военных специалистов приобретает проблема формирования лексической компетенции, которая оказывает серьезное влияние на формирование коммуникативной компетентности в целом.

Обучающийся должен быть готов использовать знание русского языка в научно-учебной деятельности и профессионально-ориентированном межличностном общении. Но для того чтобы такое общение состоялось, необходимо выполнение ряда обязательных условий: 1) участники профессионально-ориентированного общения на русском языке должны владеть *лексической компетенцией*. Эта компетенция складывается из лексических знаний, умений и навыков, а также обосновывается на личном речевом опыте, способности к восприятию, усвоению и употреблению лексикона, выраженного понятийно-категориальным аппаратом определенной предметной области, в ситуациях профессионально-ориентированного общения; 2) участники общения должны владеть соответствующей информацией по предмету обсуждения.

Рассмотрим, что такое *лексическая и терминологическая (тезаурусная) компетенция*, как составная часть коммуникативной компетенции. Для её формирования необходимо владение словарным, в частности, общенаучным и терминологическим, составом изучаемого языка и умение им пользоваться в речи рецептивно и продуктивно. Для этого слушатели должны уметь работать с тезаурусными словарями.

Тезаурус мы будем рассматривать как словарь, в котором отражены семантические отношения (родо-видовые, синонимические и другие) между лексическими единицами, доминирует тематический принцип построения, а структурной основой служит иерархическая система понятий.

Греческое слово «тезаурус» (thésaurós) означает сокровище, сокровищницу. Основная функция тезауруса – быть инструментом для выбора слов, чтобы субъект мог выразить свою мысль и передать ее в устной или письменной

форме, а также чтобы понять мысль говорящего или пишущего партнера по общению.

Использование словаря-тезауруса как основы формирования различного рода умений и компетенций рассматривалось в диссертациях Пермской научной педагогической школы под руководством профессора Т.С. Серовой [Серова, 1985]. Так, в исследовании Т.В. Мощанской словарь-тезаурус является основой формирования умений иноязычного референтного чтения [Мощанская, 2015], в диссертации Г.Р. Чайниковой формирование иноязычной речевой лексической компетенции специалиста в области информационных технологий базируется на основе созданного автором учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа [Чайникова, 2014]. Словарь тезаурусного типа рассматривается в той и другой работе как внешняя информационная основа речевой деятельности чтения и говорения, как иллюстрация структуры предметно-тематического содержания на парадигматическом уровне.

Формирование тезаурусной компетенции специалистов разных профессий рассматривалось в работах Т.Н. Астафуровой, Л.П. Кистановой, В.В. Журы.

Т.Н. Астафурова, разрабатывая модель обучения стратегиям коммуникативного поведения студентов неязыкового вуза, отмечает в своей диссертации, что «тезаурус определенной профессиональной сферы и стереотипы деловой культуры отражают специальные знания этой сферы – фреймы ситуаций профессионального взаимодействия (декларативное знание), их сценарии (процедурное знание), социокультурную и ситуативную специфику поведения в них англоязычного представителя делового социума» и соотносится с первым уровнем формируемой языковой «деловой» личности. К тезаурусу автор причисляет также формулы, диаграммы, слова-сигналы (ключевые слова) [Астафурова, 1997].

Понятие тезаурусной компетенции врача и пациента вводит в обиход В.В. Жура. В тезаурусной компетенции врача, по мнению автора, в виде фреймов, сценариев, моделей предметно-референтных ситуаций отражены представления о структурировании смыслового (информационного) пространства устного медицинского дискурса [Жура, 2008].

Л.П. Кистанова включает в иноязычную коммуникативную компетентность специалиста туриндустрии профессионально ориентированные иноязычные тезаурусные структуры как средства выражения смысловых отношений и связей. Тезаурусный уровень коммуникативной компетенции связан с тезаурусным уровнем языковой личности специалиста [Кистанова, 2006].

При формировании тезаурусной компетенции специалиста, таким образом, основное внимание уделяется приобретению декларативных и процедурных знаний, знаний о социокультурной и ситуативной специфике поведения. Тезаурусная компетенция специалиста соотносится с одним из уровней языковой личности, является составной частью дискурсивной компетенции, реализуемой на уровне конкретного коммуникативного события и специального дискурса.

И.И. Халеева, разрабатывая концепцию обучения пониманию иноязычной речи на основе интегральной совокупности языкового и когнитивного знания,

вслед за Ю.Н. Карауловым полагает, что становление переводчика-билингва как «удвоенной» языковой личности предполагает формирование не только вербально-семантического, но и когнитивно-тезаурусного уровня языковой личности. Автор вводит концептуальные понятия «тезаурус-I» и «тезаурус-II», первое из которых связано с ассоциативно-вербальной сетью языка, формирует языковое сознание и восходит к языковой картине мира, второе формирует когнитивное сознание и общую картину мира на уровне концептуальной системы как системы прессупозиций и импликаций. Для формирования тезаурусной компетенции в любой сфере профессиональной коммуникации, необходимо, таким образом, выделить систему ключевых понятий в их взаимосвязях, показать культурную специфику использования этих понятий в каждой из взаимодействующих культур, создать перечень типичных ситуаций и сценариев общения [Халеева, 1989].

Ядром тезаурусной компетенции той или иной сферы профессионального общения выступают термины. Под термином мы, вслед за О.С. Ахмановой, понимаем «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Ахманова, 2013, с. 474]. Термин, как правило, соотнесен с понятием определенной области знания, обладает дефиницией и является составной частью определенной терминосистемы. Именно для понимания терминологической компоненты профессионального общения важна опора на лексикон тезаурусного типа. Он служит средством пополнения внутреннего лексикона человека, который рассматривается Л.В. Щербой не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, которая самоорганизуется вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктов [Щерба, 1974].

При организации обучения преподаватель сталкивается с рядом проблем: 1) выбор специальной сферы, в рамках которой будет формироваться тезаурусная компетенция; 2) подбор аутентичных материалов, на основе которых можно будет практиковать развитие тезаурусной компетенции; 3) определение набора приемов и стратегий, нацеленных на пополнение недостающих знаний, 4) определение последовательности предлагаемых заданий для формирования тезаурусной компетенции.

Мы используем различные виды упражнений в целях формирования профессионально-коммуникативной компетенции – языковые (на уяснение семантики), предречевые (имитативные, подстановочные, трансформационные) репродуктивные.

Работа начинается с упражнений, где необходимо найти значение слова в словаре и обратить внимание на лексическую сочетаемость терминов.

## Воздушные десанты

**Задание 1.** Прочитайте слова и словосочетания. Значения новых слов определите по словарю.

| | |
|---|---|
| узел – узлы | узлы коммуникации |
| коммуникация – коммуникации | |
| проливные зоны | |
| оперативная глубина обороны | |
| тактическая глубина обороны | |

Следующее задание выполняется в целях облегчения понимания терминов, объяснение их с помощью общеупотребительной лексики.

**Задание 2.** Прочитайте слова и словосочетания. Обратите внимание на их синонимы (синонимичные выражения).

| | |
|---|---|
| Совместно | = вместе |
| в отдельных случаях | = в некоторых случаях |
| критически важный | = особенно важный, ключевой |
| Применять | = использовать |

Отдельное внимание уделяется грамматической сочетаемости. Отрабатываются характерные для научного стиля речи словосочетания *(прилагательное(причастие)+ существительное) – задание 3 и существительное И. п. + (прилагательное) существительное Р. п. – задание 4.*

**Задание 3.** Составьте словосочетания в соответствии с конструкцией, согласовывая прилагательное (причастие) с существительным в роде и числе.

| **прилагательное (причастие) И. п. + существительное И. п.** |
|---|

***Образец:***

| | |
|---|---|
| *Водный* | *преграда* |

***водная преграда***

| | |
|---|---|
| Воздушный | десант |
| Оперативный | десант |
| оперативно-тактический | |
| Тактический | |
| Стратегический | направление |
| важный | район |
| Важный | рубеж |
| Водный | преграда |

**Задание 4.** Составьте словосочетания в соответствии с конструкцией:

| **существительное И. п. + (прилагательное) существительное Р. п.** |
|---|

***Образец:***

| *темпы* | *наступление* |
|---|---|

***темпы наступления***

| | |
|---|---|
| Захват | важные районы (рубежи), переправы, горные перевалы и проходы, узлы коммуникаций |
| Разгром | противник |
| Окружение | группировки |
| Уничтожение | |
| Форсирование | водные преграды |

В научном стиле речи преобладают существительные, поэтому отдельная группа упражнений акцентирует внимание обучающихся на активно используемые глаголы (с управлением) – задание 5. В задании 6 и 7 повторяется модель образования отглагольных существительных.

**Задание 5.** Образуйте видовые пары следующих глаголов:

применять –
захватывать –
окружать –
уничтожать –
достигать (+ *чего?* **Р.п.**) –
овладевать (+ *чем?* **Тв.п.**) –
удерживать –
нарушать –

**Задание 6.** Прочитайте данные глаголы и образуйте от них отглагольные существительные:

1) при помощи суффикса **-ени(й)** + окончание **-е:**

***образец:*** *реш**ать** – реш**ение,** обеспечив**ать** – обеспеч**ение***

окружать
уничтожать
достигать *(г/ж)*
наступать *(п/пл)*
овладевать *(ва/-)*
управлять

**Задание 7.** Определите от каких глаголов образованы следующие существительные:

вооружение –
нарушение –
нападение –
проход –
оборона –

С задания 8 больше внимания уделяется синтаксическому уровню. Лексика предметной темы закрепляется сначала в словосочетаниях.

**Задание 8.** Трансформируйте именные словосочетания в глагольные.

***Образец:*** *применение современных средств борьбы –*
*применять современные средства борьбы;*

1) разгром противника –
2) окружение и уничтожение группировок противника –

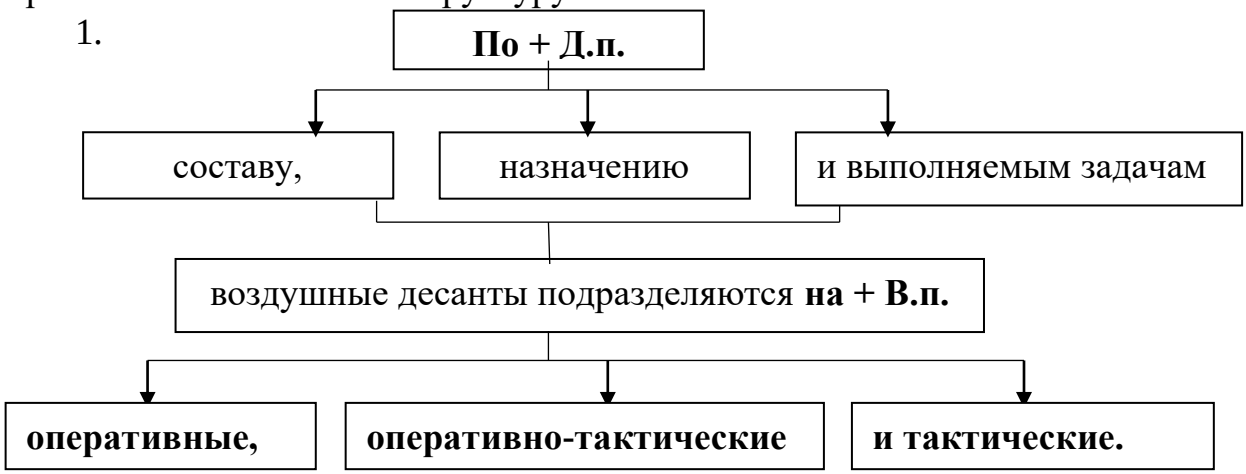
3) форсирование водных преград –

4) достижение (достига́ть – дости́гнуть + *чего?* Р.п.) высоких темпов наступления –

В следующем задании, с помощью предложенной схемы, необходимо восстановить предложение, корректно используя лексику темы.

**Задание 10.** Ознакомьтесь со схемой осложненного предложения. Обратите внимание на его структуру.

1.




Рассматриваются характерные синтаксические конструкции. Сначала – отдельно, списком, а затем их необходимо найти в тексте.

**Задание 11.** Прочитайте фрагменты предложений. Обратите внимание на конструкции:

1) **что (И.п.)** ***подразделяется*** **на что (В.п.),**

2) **что (И.п.)** ***применяется*** **в чём (П.п.)**

После выполнения предыдущих упражнений, обучающиеся переходят на текстовый уровень. Необходимо прочитать текст и подготовить ответы на вопросы по тексту.

**Задание 12.** Прочитайте текст. Подготовьтесь ответить на вопросы:

1. Где применяются оперативные воздушные десанты?
2. Где применяются оперативно-тактические воздушные десанты?
3. Что является задачами оперативных воздушных десантов?
4. Что является задачами оперативно-тактических воздушных десантов?

Далее обучающиеся выполняют послетекстовые упражнения, вновь обращаясь к тексту при необходимости, чтобы дополнить предложения.

**Задание 13. Дополните предложения. В случае затруднений обращайтесь к тексту.**

1. По составу, назначению и выполняемым задачам воздушные десанты подразделяются на … .
2. Оперативные воздушные десанты применяются в … для захвата … .
3. Оперативные воздушные десанты применяются в целях … .

Работа завершается репродуктивным заданием по пересказу текста с опорой на план.

**Задание 14.** Перескажите текст по плану.

План

1. Виды воздушных десантов.
2. Применение оперативных воздушных десантов.
3. Задачи оперативных воздушных десантов

Такая система заданий позволяет обучающимся эффективно освоить и в дальнейшем использовать терминологию выбранной темы.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. *Асадова А.Ю.* Некоторые лингвистические характеристики терминологических единиц (на примере современной англоязычной терминологии цифровой фотографии) // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 794–799.
3. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Книга по требованию, 2013. 608 с.
4. *Астафурова Т.Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: (Лингвистический и дидактический аспекты): Дис. … д-ра пед. наук. М., 1997. 325 с.
5. *Жура В.В.* Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: Дис. … д-ра филол. наук. Волгоград. 2008. 407 с.
6. *Кистанова Л.П.* Ситуативно-тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии: Дис. … канд. пед. наук. Сочи, 2006. 193 с.
7. *Ликсанина А.С., Мощанская Е.Ю.* Стратегии перевода терминов в ситуации УПП педагогического дискурса в сфере медицины катастроф // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых: Сб. научных трудов V международной молод. науч.-практической конф. (Нижний Новгород, 11–13 ноября 2013 г.). Н. Новгород, 2013. С. 170–173.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.И. Ярцева. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. 507 с.
9. *Мощанская Е.Ю.* К вопросу о формировании комбинированного умения восприятия устного дискурса в процессе обучения устных переводчиков // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы международной конференции (Москва, 15–17 апреля 2015 г.). М.: РУДН, 2015. С. 70–74.
10. *Серова Т.С.* Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 18. М.: Высшая школа, 1985. С. 109–116.

11. *Серова Т.С., Шишкина Л.П.* Экологический немецко-русский лексикон-тезаурус: Словарь. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 358 с.
12. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
13. *Чайникова Г.Р.* Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа: Дис. … канд. пед. наук. Пермь, 2014. 201 с.
14. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.

# РОЛЬ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ИСХОДНОГО ТЕКСТА

***Языков Игорь Иванович,***
*ассистент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: iyazykov@rambler.ru*

***Аннотация.*** В статье описана дидактическая ценность исходного текста с незамещённым контекстом на базе речевого упражнения, с помощью которого студенты-инофоны могут дополнять опорные лексические единицы с дальнейшим их транспортом в устную речь. Описанное упражнение адресовано преподавателям по русскому языку как иностранному и обучающимся уровня владения русским языком от B-1 (шкала CEFR). С опорой на обоснованную необходимость совмещения вербальной опоры с устной речью автором подчёркнута актуальность обеспечения уроков русского языка как иностранного опорными текстовыми элементами, в которых заложена восстановительная функция, предполагающая вариативность осмысления дидактического материала и наращивание в нём длины коммуникативного отрезка. В результате автор приходит к выводу, что речевые упражнения формируют навыки вербальной коммуникации у иностранных обучающихся с опорой на отрабатываемый дидактический материал при порождении развёрнутых высказываний на основе трансформации заданного текстового образца.

***Ключевые слова:*** речевые упражнения, устная коммуникация, исходный текст, трансформационный текст, русский язык как иностранный.

# THE ROLE OF SPEECH EXERCISES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS TO SPEAK BASED ON THE TRANSFORMATION OF THE SOURCE TEXT

***Igor I. Yazykov,***
*Assistant,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: iyazykov@rambler.ru*

***Abstract.*** The article describes the didactic value of the source text with unsubstituted context on the basis of a speech exercise, with the help of which foreign language students can supplement the reference lexical units with their further transport into oral speech. The described exercise is addressed to teachers of Russian as a foreign language and students with B-1 level of proficiency (CEFR scale). Based

on the substantiated need to combine verbal support with oral speech, the author emphasizes the relevance of providing Russian as a foreign language lessons with supporting textual elements, which have a restorative function, involving the variability of comprehension of didactic material and building up the communicative segment length in it. As a result, the author concludes that speech exercises form the skills of verbal communication in foreign students with reliance on the worked out didactic material in the generation of extended statements based on the transformation of the given text pattern.

***Keywords:*** speech exercises, oral communication, source text, transformational text, Russian as a foreign language.

Одна из главных миссий учебной дисциплины «Русский язык как иностранный» заключается в практическом овладении студентами умениями и навыками, необходимыми для повседневной коммуникации.

В условиях активной популяризации русского языка «современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах со знанием русского языка как иностранного, которые должны <…> свободно владеть русским языком и уметь общаться» [Дейкина, Янченко, 2018, с. 48].

Это обуславливает значимость разработки таких заданий, которые будут направлены на формирование у иностранных студентов продуктивного вида речевой деятельности с опорой на «необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды с набором языковых средств, необходимых для осуществления общения в <…> соответствии с коммуникативными потребностями» [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, 1999, с. 5].

Полагаем, что вербальные опоры при разработке обучающих заданий, являются важным методическим обеспечением уроков русского языка как иностранного, позволяющим иностранным студентам «строить монологическое высказывание <…> на основе прочитанного <…> текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности» [Там же, с. 11].

Одним из видов подобных заданий являются речевые упражнения, предназначенные для закрепления и совершенствования сформированных знаний, назначение которых заключается в «развитии речевых умений на основе <…> лексических и грамматических навыков <…>, и направлены на использование учащимися отрабатываемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и мотивами. С помощью речевых упражнений решаются сложные мыслительные задачи <…>, например, порождение развёрнутых высказываний, связанных с активностью воображения» [Азимов, Щукин, 2009].

Заметим, что для формирования умений и навыков устной коммуникации иностранным обучающимся необходима зрительная опора на языковые знаки, которая компенсирует затруднения при реализации коммуникативного намерения говорящего через связку: текстовый образец (исходный дидактический материал) → воображение (в понимании осмысления

вербальной опоры) → речепорождение (развёрнутое высказывание, связанное с исходным текстовым образцом и воображением).

Этим обусловлена *актуальность* подготовки дидактического обеспечения урока, позволяющего обучающимся строить связные высказывания при порождении устной коммуникации (говорении с целью практического овладения изучаемым языком) на основе опорного текста.

Традиционно для реализации целей и задач, связанных с обучением продуктивному виду речевой деятельности (говорению) иностранных обучающихся, уроки по русскому языку как иностранному базируются на текстовой деятельности. Исходные тексты составляют основу речевых упражнений и являются значимой дидактической единицей вербальной коммуникации. На основе исходных текстов решаются учебно-познавательные и учебно-практические задачи урочной деятельности.

Отметим, что для порождения развёрнутых высказываний важна «работа с текстами, построенная на когнитивной основе, которая способствует более глубокому пониманию текстового материала, обеспечивает познавательную активность у обучаемых» [Языков, 2020, с. 143].

Вышесказанное обуславливает необходимость оптимизации дидактического материала с целью активного и целенаправленного восприятия исходных текстов через практические навыки продуктивной речевой деятельности при работе с речевыми упражнениями.

Для достижения поставленной цели необходим дидактический материал (исходный текст), предоставляющий возможность обучающимся активно воспринимать, осмысливать, творчески перерабатывать лексические единицы с дальнейшим обеспечением их транспорта в устную речь. Для этого необходимо обеспечить сформированность лексического запаса.

В этой связи формирование активного словаря, необходимого для реализации коммуникативного намерения говорящего, возможно в том случае, если исходная опорная текстовая модель (исходные тексты) позволяют обучающимся вносить в них изменения с целью их расширения, трансформации (создание трансформационного текста).

«Под трансформационным текстом мы понимаем вторичный текст, создаваемый при дополнении и/или изменении (трансформации) <…> исходного» [там же].

Речевые упражнения составляют основу для трансформационного текста, в которой заложена восстановительная функция, предполагающая при творческом осмыслении / переосмыслении исходных текстовых моделей их расширение, дополнение лексическими единицами. Это позволяет на основе мыслительных операций транслировать в речь фразы, используя готовые речевые образцы (*фрàзовые пазлы,* образец представлен в *таблице 1*), которые задают направление мысли говорящего.

Фрàзовые пазлы в речевых упражнениях представляют собой коммуникативные лексико-грамматические компоненты, необходимые для организации языковых средств и формирующие исходные тексты зрительной

вербальной опорой с их последующей устной и письменной трансформацией при реализации в речи.

Подобные упражнения в «методическом осмыслении могут быть использованы для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку: коммуникативная функция, связанная с возникновением новых <…> ситуаций, <…> формирует у учащихся мотивы иноязычного общения» [Вишняков, Дунаева, 2007, с. 83].

При осмыслении опорных текстовых элементов у обучающихся-коммуникантов (в понимании получателей и отправителей языковых знаков при интерпретации исходных текстов и порождении вербальной коммуникации) будущая речь складывается в виде мысли (на основе вербальной опоры), затем переходит в форму повествования.

Речевые упражнения на базе опорных текстовых элементов призваны обогащать уроки лексикой, коррелирующей с темами, актуальными для коммуникативных ситуаций повседневного общения.

Комбинация фрàзовых пазлов в сочетании с мыслительной деятельностью обучающихся обеспечивает наращивание предложения (высказывания) на основе коммуникативного отрезка исходного дидактического материала.

Это необходимо для обеспечения организации познавательной деятельности обучающихся на основе продуктивной работы мышления и воображения, которые активизируются при работе с дидактическим материалом, обладающим структурной неполнотой, в процессе чего обучающийся-коммуникант «проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования. Цепочка последовательных речевых действий развёртывается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора» [Гальскова, Гез, 2006, с. 247].

Подобный дидактический материал задействует активное самостоятельное мышление обучающихся-коммуникантов. Подчеркнём, что именно активное самостоятельное мышление способно порождать продуктивную речь говорящего, не только воспроизводить в речь заученные наизусть речевые образцы, а уметь генерировать самостоятельно созданные высказывания на заданную коммуникативную тему и в соответствии с заданной установкой. Подобная деятельность приводит к созданию речевого высказывания (финальная цель выполнения большинства речевых упражнений).

Отметим, что на данном этапе «особое внимание рекомендуется уделить вопросам организации обучения инофонов, предупреждения у них ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией» [Янченко, 2013, с. 51–54].

При подготовке упражнений важно уделять внимание речевым ситуациям, максимально приближенным к реалиям, с которыми приходится сталкиваться обучающимся в повседневной жизни. Проработка подобных коммуникативных задач на основе речевых упражнений, лексика в которых максимально близка

к повседневной, помогает обучающимся легче адаптироваться в языковой среде.

Проиллюстрируем пример упражнения, направленного на развитие умений и навыков у иностранных обучающихся, необходимых для речепроизводства. Уровень владения русским языком В-1 + (шкала CEFR).

Обращаем внимание, что описываемое упражнение необходимо комбинированно совмещать с учебно-методическим обеспечением образовательного процесса. Диапазон релевантных тем представлен в пособиях по говорению для иностранных учащихся и учителей по русскому языку как иностранному [Беляева, Горская, Ерёмина, Луцкая, 2004].

Перед началом выполнения упражнения обучающимся рекомендуется выполнить перевод на родной язык слов, которые могут вызывать затруднения: *смартфон, консультация, продавец-консультант, будьте любезны, витрина.*

*Упражнение 1.* Примерная тема урока*: «Покупка в магазине»*.

**Задание:** Прочитайте готовые фразы в *таблице 1* (в трёх частях), последовательно выполняя задание, которое заключается в следующем: читая текст, необходимо выбрать одну из предложенной фразы в каждой части дополняя опорные фразы на месте пропуска руководствуясь речевой ситуацией.

Работа проходит в три этапа: 1) знакомство с текстом (для выбора необходимых фраз для будущего высказывания); 2) осмысление опорной лексики; 3) устная речь.

Задание выполняется устно и индивидуально обучающимся. Помощь со стороны педагога необходима, только если «<…> преподаватель уверен, что самому обучаемому из созданного затруднительного положения не выбраться» [Пассов, Кузнецова, 2002, с. 11].

В зависимости от реального уровня владения языком преподаватель самостоятельно определяет суммарную длину времени, предоставляемую обучающимся для обдумывания будущего высказывания. Практика показывает, что нередко отдельным обучающимся необходимо письменное оформление будущего повествования.

В таком случае рекомендуется комбинировать полностью устное выполнение подобных упражнений с возможностью простроить высказывание письменно. В качестве примера обучающимся может быть предложен вариант-образец трансформационного текста, представленный в рабочем листе 2 *(таблица 2)*.

Поскольку часть 3 в *таблице 1* одна из самых затруднительных в конструировании устного высказывания для иностранных обучающихся, «наши тексты составлены таким образом, чтобы они были связными, несмотря на отсутствие в них тех слов и словосочетаний, которые учащиеся сами вставят в процессе работы» [Ладыженская, 1963, с. 9].

**Речевая ситуация**

Вы пришли в магазин бытовой техники, чтобы купить смартфон. Обратитесь к продавцу-консультанту за помощью, попросите показать Вам интересующий товар и ответить на Ваши вопросы.

*Таблица 1*

**Рабочий лист 1. Фрàзовые пазлы**
(рабочие листы предложены автором статьи)

| **Часть 1** | |
|---|---|
| *Фразы для начала разговора с незнакомым человеком* | |
| – Добрый день! Помогите мне … Подскажите, пожалуйста …<br>– Здравствуйте, мне нужна Ваша консультация … Помогите, пожалуйста …<br>– Доброго дня! Мне нужна Ваша помощь … Будьте добры (любезны) … | |
| **Часть 2** | |
| *Фразы-предложения, формулирующие вопрос* | |
| – Сколько стоит … ? На витрине почему-то нет цены.<br>– Мне не удалось найти … в магазине, могу я оформить заказ из другого магазина?<br>– У Вас есть только один … , который на витрине?<br>– На кассе я могу … наличными или банковской картой? | |
| **Часть 3** | |
| *Фразы для завершения разговора* | |
| **<u>Если Вы купили товар (договорённость достигнута)</u>**<br>– Большое спасибо, что помогли …<br>– Спасибо за консультацию …<br>– Благодарю, Вы очень помогли мне … | **<u>Если Вы НЕ купили товар (договорённость не достигнута)</u>**<br>– Спасибо большое за консультацию, я посмотрю ещё …<br>– Благодарю Вас за помощь, я ещё не определилась(-лся) …<br>– Спасибо, что ответили на вопросы, мне нужно подумать … |

*Таблица 2*

**Рабочий лист 2**

| Вариант трансформационного текста |
|---|
| – *Доброго дня! Мне нужна Ваша помощь,* чтобы выбрать для себя смартфон. *Будьте любезны* покажите, пожалуйста, эту модель телефона.<br>– *Сколько стоит* этот смартфон? *На витрине почему-то нет цены.*<br>– *На кассе я могу* заплатить *наличными или банковской картой?*<br>– *Благодарю, Вы очень помогли мне* сделать выбор, чтобы найти то, что я искал(-а). |

Дидактический материал может быть расширен на усмотрение преподавателя. Описанное упражнение вызывает большой интерес среди иностранных обучающихся. Конструируя речевые высказывания, студенты активно вовлекаются в устную коммуникацию на заданную тему.

После восстановления пропусков в исходных фразах обучающимся может быть предложено задание на составление диалогов (на усмотрение преподавателя и в зависимости от наличия времени урока).

Предложенная опорная лексика открывает возможность вариативного осмысления исходного дидактического материала с его последующей трансформацией. На основе мыслительной деятельности обучающиеся наращивают длину коммуникативного отрезка опорной фразы, что способствует формированию навыков говорения.

Фрàзовые пазлы складываются в целостное и связное высказывание. Основная цель опорных текстовых элементов – визуальный стимул, который задаёт направление мысли и запускает процесс говорения обучающегося-коммуниканта, компенсируя затруднения перед началом повествования.

Таким образом, речевые упражнения формируют навыки говорения у иностранных обучающихся с опорой на отрабатываемый дидактический материал, необходимый для порождения развёрнутых высказываний на основе трансформации заданного текстового образца.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н*. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009 // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://methodological_terms.academic.ru/1698/ (дата обращения: 04.02.2022).
2. *Вишняков С.А., Дунаева Л.А*. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: Монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. 168 с.
3. *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. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. 36 с.
5. *Дейкина А.Д., Янченко В.Д.* Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного // Современная коммуникативистика. 2018. № 1 (32). С. 47–52.
6. *Ладыженская Т.А.* Творческие диктанты. М.: Учпедгиз, 1963. 88 с.
7. Обучение общению на иностранном языке: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.

8. Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте / Г.В. Беляева, Е.И. Горская, Л.И. Ерёмина, Н.Э. Луцкая. М.: Русский язык. Курсы, 2004. 148 с.
9. *Языков И.И*. Трансформационный текст как инструмент формирования языковой догадки при обучении русскому языку как иностранному // Преподаватель. XXI век. 2020. № 3. Ч. 1. М.: МПГУ. С. 142–148.
10. *Янченко В.Д.* Интерференционные ошибки как коммуникативная проблема и способы их преодоления в практике преподавания РКИ // Научно-исследовательские разработки. Современная коммуникативистика. 2013. № 2 (3). С. 51–54.

# Раздел 6.
# РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

## О МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРИЁМАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

***Скрябина Ольга Алексеевна,***
*доктор педагогических наук, доцент,*
*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,*
*г. Рязань, Россия*
*E-mail: olgaskr1@mail.ru*

***Аннотация***. Память является структурно и функционально значимым компонентом когнитивной сферы языковой личности, влияющим на процессы формирования языковых, речевых и правописных умений обучающихся. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена следующим: во-первых, память – это мощный фактор в познавательной деятельности личности; во-вторых, у современных школьников, выросших в цифровой среде, произошла трансформация памяти: они обладают так называемой «транзактивной памятью», которая не способна обеспечить результативность учебной деятельности и формирование системы языковых, речевых и правописных умений; в-третьих, транзактивная память не может быть основой для анализа и обобщения новой информации, ограничивает путь познания, тем самым ограничивает и потенциальные способности обучающихся к развитию собственной личности. Целью написания статьи является поиск методических условий для оптимизации процесса обучения русскому языку за счет активизации памяти как структурно и функционально значимого компонента когнитивной сферы личности.

***Ключевые слова:*** память, русский язык, обучение, методы, приемы, развитие, мнемоника.

## ABOUT MNEMONIC METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DIGITAL GLOBALIZATION

***Olga A. Scriabina,***
*ScD in Education, Associate Professor,*
*Ryazan State University named for S. Yesenin,*
*Ryazan, Russia*
*E-mail: olgaskr1@mail.ru*

***Abstract***. Annotation. Memory is a structurally and functionally significant component of the cognitive sphere of a linguistic personality, influencing the processes of formation of language, speech and spelling skills of students. The relevance of the problem under study is due to: firstly, the fact that memory is a powerful factor in the cognitive activity of a person; secondly, the fact that modern

schoolchildren who grew up in a digital environment have undergone a transformation of memory: they have a so-called "transactional memory", which is not able to ensure the effectiveness of educational activities and the formation of a system of language, speech and spelling skills; thirdly, transactional memory is not the basis for the analysis and generalization of new information, limits the path of cognition, thereby limits the potential abilities of students to develop their own personality. The purpose of this article is to find methodological conditions for optimizing the process of learning the Russian language by activating memory as a structurally and functionally significant component of the cognitive sphere of personality.

***Keywords:*** memory, Russian language, learning, methods, techniques, development, mnemonics.

Целью написания нашей статьи является исследование некоторых аспектов проблемы активизации памяти, использования мнемонических приемов для изучения русского языка (родного) в современной школе. Актуальность рассматриваемой проблемы подчеркивается следующим: во-первых, тем, что память – это мощный фактор в осуществлении познавательной деятельности личности; во-вторых, тем, что у современных школьников, выросших в цифровой среде, произошла трансформация памяти: они обладают так называемой «транзактивной памятью», которая не способна обеспечить результативность учебной деятельности; в-третьих, процесс трансформации памяти у современных школьников (поколения Z) ведет к ограничениям в развитии познавательных, аналитико-синтетических умений, необходимых для анализа и обобщения информации, систематизации языковых, правописных, речевых умений, служащих основой для создания текста, тем самым ограничивает и потенциальные способности обучающихся к развитию собственной личности. Все перечисленные факторы мы рассматриваем как доказательство того, что необходимо продолжать методический поиск в решении данной проблемы. Начнем с определения ведущих понятий, используемых в нашей статье.

*«*Мнемоника (от греч. mnemonikon – искусство запоминания). Совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана главным образом на законах *ассоциации»* [Азимов, Щукин, 2009, с. 145]. «Память (англ. *memory*) – *запоминание, сохранение* и последующее *воспроизведение* индивидом его опыта. Физиологической основой П. является образование, сохранение и актуализация *временных связей* в *мозге…* Временные связи и их системы образуются при смежном во времени действии раздражителей на *органы чувств* и при наличии у индивида ориентировки, *внимания, интереса* к этим раздражителям» [Большой психологический словарь, 2009, с. 323]. Исследованиями психологов установлено, что память включается во все многообразие жизни и деятельности человека, на основании чего классифицируются и характеризуются разные виды памяти: двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая, произвольная,

непроизвольная, оперативная, кратковременная, долговременная, память души (Т.П. Зинченко).

Мы рассматриваем методические аспекты поставленной нами проблемы. Методика мотивируется словом метод, а «метод (от греч. methodos – путь). Базисная категория методики, в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [Азимов, Щукин, 2009, с. 153]. Это путь, который ученик проходит вместе со своим учителем, двигаясь по пути познания к поставленной цели, когда активизируется когнитивная сфера его личности: мышление, память, внимание, воображение.

В концепциях психологов личность анализируется вместе с представляющим ее языком, а язык рассматривается как важнейший универсальный ориентир человека в мире, помогающий ему не только вести диалог с этим миром, но и с самим собой. Психологическая структура личности – это «многоуровневая, иерархическая, развивающаяся система, в которой функционируют четыре взаимосвязанных блока: мотивационная направленность, ум, эмоции, воля. На уровне самосознания центром, объединяющим деятельность этих блоков, является «Я» личности» [Селиванов, 1992, с. 10]. С помощью воли, «сознания в действии», по мнению В.И. Селиванова, личность управляет всем познавательным опытом, знаниями и речевым поведением. Для нашего исследования особую значимость имеет определение понятия «личность», данное А.Н. Леонтьевым, который утверждал, что личность «есть не что иное, как сгусток жизни, продукт ее кристаллизации в форме субъекта – субъекта, всегда несущего в себе свою реальную историю, свою реальную биографию» [Леонтьев, 1994, с. 200].

Полагаем, опираясь на исследования психологов, что «реальная история» и «реальная биография» личности создается при участии памяти как структурно и функционально значимого компонента когнитивной сферы личности. Психологи констатируют, что память человека индивидуальна и неповторима, является своеобразным отражением уникального «рисунка деятельности» конкретного индивида. Это и дает основания, вслед за известным ученым К. Анохиным, утверждать, что память имеет решающее значение для развития и сохранения личности, поскольку потеря памяти ведет к распаду личности как «Я». Не случайно к. Анохин в своих публичных выступлениях, лекциях дает такое определение: «Память – это мы», «это я», имея в виду личность как таковую. Сложившиеся в психологии личностные теории памяти экспериментально установили факторы, влияющие на процессы запоминания и воспроизведения информации, среди которых называются активность, интерес, внимание, осознание задачи и эмоции, сопровождающие данные процессы. Доказано, что память выполняет функции закрепления, сохранения и воспроизведения прошлого опыта, впечатлений об окружающем мире, что влияет на развитие психики (восприятия, мышления, речи, воображения, эмоций) и процесс обучения. Итак, память является необходимым фактором не только для использования человеком своего опыта в любом виде деятельности, но и условием его психического развития, формирования его

личности. Таким образом, есть основания констатировать, что достижение личностных и предметных результатов в процессе обучения русскому языку во многом зависит от возможностей памяти познающего субъекта.

Рассмотрим, как развертывается мнемоническая деятельность (англ. *mnemonic activity*) – активная *деятельность* человека, направленная на *запоминание* и *воспроизведение* материала, и что представляет собой мнемическое действие. Согласно исследованиям, в мнемическом действии выделяются четыре операции: «1) ориентировка в запоминаемом материале, категоризация и установление его состава и структуры; 2) поиск и выделение соответствующего материалу способа группировки; 3) группировка элементов, перестройка материала на основе внутригрупповых связей, которые были установлены предшествующими операциями; 4) установление межгрупповых связей. Последняя операция завершает систематизацию предъявляемого материала и приводит к построению *мнемосхемы* (т.е. схемы, воспроизводящей состав материала и его структуру). Структура М. д. динамична. Необходимость в той или иной степени развернутости отдельных операций и полноты всей их системы определяется объективными свойствами заучиваемого материала» [Большой психологический словарь, 2009, с. 259].

Для исследования поставленной нами методической проблемы существенны и значимы следующие тезисы: *первый тезис:* осмысленное запоминание опирается не на механическое заучивание, а на специальные целенаправленные познавательные действия; *второй тезис*: эффективность работы памяти и ее развитие зависит от приемов логической, смысловой обработки материала; *третий тезис*: опосредствованное запоминание требует использования специальных приемов и средств.

Итак, память тесно связана с мышлением, что дает возможность подчеркнуть значение словесно-логической памяти (*verbal memory*) как ведущего вида человеческой памяти, от развития которой зависит развитие и других видов памяти. Словесно-логическая память – это память на мысли, суждения, умозаключения. В ней закрепляется отражение предметов и явлений в их общих и существенных свойствах, связях и отношениях. Учитывая все изложенное выше, рассмотрим методические условия, на основе которых можно активизировать мнемоническую деятельность обучающихся в процессе познания родного языка, опираясь на словесно-логическую память.

Мы исходим из утверждения, согласно которому развитие словесно-логической памяти – памяти мысли, умозаключения – в познавательной деятельности происходит при актуализации в обучении русскому языку индуктивного метода, гейристической метОды (Ф.И. Буслаев), исследовательского метода. Этому учит великая традиция русской методической школы, заложенная Ф.И. Буслаевым, продолженная К.Д. Ушинским, И.И. Срезневским, А.В. Дудниковым, В.П. Озерской, Т.В. Напольновой и другими учеными. Заложенное ими и апробированное в практической деятельности учение о «генетической методе» в развитии «дара слова» мы рассматриваем как стратегию и тактику реализации традиции

и в современных условиях, в условиях глобальной цифровизации, в которых растет и обучается родному языку поколение, называемое поколением Z. Как характеризуют ученые это поколение? К особенностям поколения Z исследователи относят экранозависимость, предпочтение визуального контента текстовому; гиперактивность, увеличение скорости восприятия информации, при трудности удержания внимания; клиповое мышление; транзактивную память («эффект Google») – запоминание места и алгоритма получения информации, а не самой информации; проблемы с пониманием сложного и/или длинного текста; низкий уровень коммуникативной компетентности [Борисенко, 2021, С. 15–26]. Таким образом, к актуальным и мало исследованным методическим проблемам обучения русскому языку (родному) в условиях глобальной цифровизации следует отнести проблему активизации мнемонической деятельности учащихся при формировании языковых, речевых и правописных умений.

Индуктивный метод обучения, полагаем, полностью отвечает условиям, необходимым для развития словесно-логической памяти как памяти мысли, памяти умозаключения, столь важной для формирования умений. Индуктивный метод предполагает активную познавательную деятельность самого обучающегося, постижению им хода мысли в процессе решения проблемных языковых задач, что последовательно и неизбежно приближает его к индуктивному умозаключению. Для наблюдения, с которого начинается путь мысли, можно предлагать языковой материал, взятый из естественной речевой деятельности обучающихся, содержащий проблему, то есть новое, неизвестное, которое необходимо открыть, познать, выяснить существенные особенности, научиться отличать от других языковых фактов, опознавать «в лицо», классифицировать. Итак, начало познания организуется учителем на основе индуктивного метода, принципа наблюдения над языковым дидактическим материалом, содержащим проблему, с использованием проблемной технологии обучения, опираясь на тезис *постигать неизвестное посредством известного*. Итак, для начала познания необходимо организовать столкновение обучающегося с трудностью. Это способ предъявления нового и основа для закрепления материала, для чего можно использовать смешиваемые языковые явления при изучении грамматики или дифференцирующие написания при формировании грамотности [Скрябина, 2017, с. 134]. Проблемная технология реализуется совокупностью приемов, к которым мы относим прием частично-поисковой беседы на основе языкового материала, содержащего проблему. Например, опираясь на известное об имени прилагательном *(колючий кустарник)*, можно предложить для анализа новое – причастие *(колющий дрова человек*), в результате получаем языковую оппозицию: *колючий кустарник – колющий дрова человек.* Или при изучении порядкового числительного можно предложить для анализа и наблюдения языковую оппозицию*: светлый класс – третий класс* [Скрябина, 2021]. Осознанное затруднение побуждает к поиску и принятию решения для преодоления затруднения. Для этого можно рекомендовать прием языковой наглядности – наглядно представленные

языковые примеры**,** когда ученику предлагаются для наблюдений смешиваемые явления, имеющиеся в самой языковой системе: например, имя прилагательное и причастие. Так можно изучать, например, тему «Обращение» в 5 классе, опираясь на языковой материал, смешиваемые языковые явления (обращение и слово, не являющееся обращением: 1. *Ветер, ветер, ты могуч, Ты гоняешь стаи туч*… (А.С.П.). – 2. *Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет (А.С.П.).* Первое предложение содержит обращение (*ветер*), во втором это же слово (*ветер*) не является обращением.

В результате наблюдения частных единичных примеров обучающиеся приходят к индуктивному умозаключению. Например, в процессе анализа словосочетаний (*это колючий кустарник – это колющий дрова человек)* приходим к выводу: «*колющий (человек)* является причастием, поскольку обозначает признак и действие, имеет, как и глагол, категорию времени: суффикс – *ющ-* является показателем действительного причастия настоящего времени» [Скрябина, 2021, С. 13]. Индуктивное умозаключение – «индукция (от лат. inductio – выведение). Вид умозаключения от частных единичных случаев к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям. В практике обучения иностранным языкам – наблюдение фактов языка в тексте, накопление их в живой речи, изучение специально подобранных примеров с последующим обобщением в *модели* или правила» [Азимов, Щукин, 2009, с. 79]. Мы опустили полное описание движения мысли к умозаключению, но показали приемы организации этого пути.

Рассмотрим мнемонические приемы для усвоения правописания падежных окончаний имен существительных. Наблюдаем и запоминаем по ассоциации, какую букву пишем в окончании и почему:

| | | |
|---|---|---|
| В алл**ЕЕ** | в арм**ИИ** | в муз**ЕЕ** |
| О галер**ЕЕ** | о ген**ИИ** | в Колиз**ЕЕ** |
| О Кассиоп**ЕЕ** | о Мар**ИИ** | в ин**ЕЕ** |

Итак, в окончании имен существительных пишется такая же буква, как и перед ним (ЕЕ–ИИ). Здесь важна графическая поддержка представления языкового материала.

Или можно предложить ассоциативный прием для запоминания тематической гласной в окончании глаголов 1 и II спряжения:

| **I спряжение --Е-образное** | **II спряжение–И-образное** |
|---|---|
| дума**Ет** | кле**Ит** |
| гоня**Ет** | гон**Ит** |
| маш**Е**т | верт**Ит** |

Рифмовки правил дают возможность нестандартного, нетрадиционного их предъявления, что имеет существенное значение для запоминания. Например, мы так фиксируем внимание обучающихся на позиции твердого знака в слове и на буквах, перед которыми он пишется:

Твердо знаю я:
Перед Е, Ё, Ю, Я
И после приставки

Твердый знак (Ъ) поставьте.

Примеры: ***въе****зжаешь,* ***подъё****м,* ***предъю****билейный,* ***объя****вление,* ***разъе****хаться,* ***подъез****д.*

Продолжая анализ поставленной нами проблемы, особо подчеркнем значение заучивания поэтического текста и предъявление его в качестве дидактического языкового материала для развития речевой памяти, чувства языка, эстетического восприятия русской речи. Следует напомнить, что любая деятельность есть единство сознательного и бессознательного. Поэтические тексты, безусловно, активизируют наши мысли и эмоции, что способствует запоминанию, а в силу их ритмической организации воздействуют и на подсознание, которое включается в мнемоническую деятельность. Из архивов музея Сергея Есенина в селе Константиново известно, что в первом классе земской школы будущий поэт и его одноклассники заучивали наизусть 27 стихотворений и 3 басни; во втором классе – 30 стихотворений; в третьем классе – 20 стихотворений заучивали наизусть (О.Л. Аникина). В своей практической деятельности, подбирая дидактический материал к занятиям, мы отдаем предпочтение поэтическим текстам [Дейкина, Скрябина, 2021]. Для развития словесно-логической памяти целесообразно использовать, например, сводный диктант, разученный диктант, диктант по памяти и другие виды упражнений.

Итак, актуальная проблема активного использования мнемонической деятельности для обучения русскому языку требует дальнейшего анализа теоретических аспектов и разработки практических методов, технологий ее реализации. В ходе нашего небольшого, в рамках статьи, исследования мы пришли к следующим выводам:

– актуализация методов и приемов развития словесно-логической памяти может способствовать продуктивному формированию языковых, речевых и правописных умений;

– для достижения поставленных целей обучения русскому языку в условиях глобальной цифровизации следует опираться на потенциал индуктивного метода, коррелирующего с особенностями словесно-логической памяти как доминанты, отражающей особенности деятельности человека;

– активизация приемов, направленных на развитие словесно-логической памяти как пути постижения мысли, создает благоприятные методические условия для развития личности обучаемого и его предметных умений.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Большой психологический словарь / Авдеева Н.Н. и др.; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

3. *Борисенко Н.А*. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82. № 3. С. 7–17.
4. *Дейкина А.Д., Скрябина О.А*. Текст как основа обучения письменной связной речи и правописанию // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2021. Т. 25. № 4. С. 152–163.
5. *Леонтьев А.Н*. Философия психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994. 174 с.
6. *Селиванов В.И.* Избранные психологические произведения. Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1992. 575 с.
7. *Скрябина О.А*. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82. № 6. С. 7–15.
8. *Скрябина О.А.* Система работы над грамотностью учащихся в старших классах: Учеб. метод. пособие. Рязань: Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2017. 134 с.
9. *Скрябина О.А*. Методы и приемы систематизации умений учащихся при изучении темы «Обособленные члены предложения: определение, приложение» // Русский язык в школе. 2020. Т. 81. № 5. С. 7–14.
10. *Ушинский К.Д*. Моя система воспитания. М.: Издательство АСТ, 2018. 572 с.

# ОСОБАЯ РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Багичева Надежда Васильевна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Уральский государственный педагогический университет,*
*г. Екатеринбург, Россия*
*E-mail: espoir17@mail.ru*
***Чонмурунова Нуржамал Жумагазиевна,***
*кандидат филологических наук, старший преподаватель,*
*Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,*
*г. Бишкек, Кыргызская Республика*

***Аннотация.*** Статья посвящена новым методикам, подходам использования интернет-ресурсов при обучении русскому языку; разным методам и видам работ, которые студенты могут выполнять с использованием сети Интернет. Все это способствует повышению эффективности обучения в высших учебных заведениях. Целью любого преподавателя русского языка должно быть повышение качества обучения через использование интернет-ресурсов, а также совершенствование уровня владения русским языком с расширением сферы межкультурного общения через интернет.

***Ключевые слова:*** интернет-ресурс, межкультурная коммуникация, информационная технология.

# THE SPECIAL ROLE OF INTERNET RESOURCES IN THE FIELD OF LEARNING AND TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

***Nadezhda V. Bagicheva,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Ural State Pedagogical University,*
*Yekaterinburg, Russia*
*E-mail: espoir17@mail.ru*
***Nurzhamal Zh. Chonmurunova,***
*PhD in Philology, Senior Lecturer,*
*Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,*
*Bishkek, Kyrgyz Republic*

***Abstract.*** The article is devoted to new methods, approaches to the use of Internet resources in teaching Russian; about the different methods and types of work that students can get using the Internet – all this contributes to an increase in the effectiveness of education in higher educational institutions. The goal of any teacher in the Russian language should be to improve the quality of teaching the Russian language through the

use of Internet resources, as well as to improve the level of Russian language proficiency with the expansion of the sphere of intercultural communication via the Internet.

***Keywords:*** internet resource, intercultural communication, information technology

В нашем современном мире во время пандемии интернет как однин из основных источников образовательной информации выполняет важнейшую функцию канала письменной коммуникации. С точки зрения преподавания русского языка интернет может рассматриваться как источник получения информации, в виде учебных материалов (видеозаписи на ютуб канале, тексты для чтения), также как средство обучения (интерактивные задания на учебных сайтах, электронный учебник, дистанционное обучение с помощью приложений Google Meet, Zoom и т.п.) и как механизм организации межкультурной коммуникации.

Интернет-ресурсы в настоящее время огромны, хотя некоторые спорят по поводу их «полезности», но ведь именно во время пандемии было доказано, насколько огромен образовательный потенциал этой технологии. Интернет на занятии – это быстрый, эффективный поиск, тесты, словари, интерактивные таблицы, плакаты, аудио- и видео материалы, расширенный теоретический материал и многое другое.

Чтобы способствовать овладению студентами прочными и глубокими знаниями по русскому языку, обучать умению получать информацию из различных источников, обрабатывать ее и применять в реальных ситуациях нужно научить их пользоваться интернет-ресурсами.

Какие же проблемы были у преподавателей при онлайн-обучении? У преподавателя не было возможности определить границы возможного переданного студентам объема знаний, также низкий уровень владения информационно-технологическими средствами (Google Meet, Zoom, Moodle и др.). У студентов были такие проблемы как: неопределенность требований преподавателя, что создавала нервозность их. Но они превосходили по уровню владения ИТ средствами (Google Meet, Zoom, Moodle и др.). В отличие от России в Кыргызстане из-за низкого уровня жизни, наш народ не был готов к онлайн-обучению, что создавало проблему для преподавателей и студентов, поскольку у многих не было смартфонов и постоянного доступа к Интернету.

Современный преподаватель – философски образованный человек, с высокой культурой и профессиональной компетентностью. Это творческий человек, ищущий новые подходы в обучении, умеющий схватывать все новое, осмысливать его и применять в своей работе. Он ставит перед собой задачу воспитания и формирования интеллектуальной, свободно мыслящей, гармоничной личности. Чтобы соответствовать таким требованиям, преподаватель обречен на непрерывное самообразование. И во время пандемии каждый преподаватель стал искать новые пути передачи информации и знания студентам. В последние годы учебная среда становится шире, учебная работа частично выходит за пределы аудитории, «уходит» от учебников и рабочих тетрадей во внеаудиторную область, в том числе в виртуальное пространство. Современный

преподаватель должен уметь эффективно пользоваться этими ресурсами. И это привело к обращению всех к интернет-ресурсам. Особенность интернет-ресурсов – это удаленный доступ к образовательным технологиям и источникам информации, реализация проектов дистанционного обучения, возможность общения специалистов разных предметных областей. В настоящее время очень востребованы образовательные сайты, особенно по русскому языку, и создаются общегосударственные образовательные порталы, например, «Образование на русском» проект Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Этот портал универсальный сайт по изучению русского языка, там каждый студент может проверить свой уровень знаний.

Этот портал уникален в обучении русскому языку как иностранному, его миссия – это популяризация и продвижение русского языка и образования на русском языке в мире. Портал «Образование на русском» соединяет платформу дистанционного обучения русскому языку, систему дистанционного повышения квалификации преподавателей русского языка, систему массовых онлайн-курсов на русском языке для людей разного возраста, изучающих русский язык, и социальной сети для тематического общения пользователей портала [Портал «Образование на русском].

Как мы уже говорили выше современный этап развития языкового образования характеризуется широким использованием образовательных интернет-ресурсов, которые значительно стимулируют познавательный интерес, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль, создают положительное эмоциональное восприятие учебного материала. Одним из таких ресурсов на портале Института русского языка им. А.С. Пушкина является специальный сайт «Русский язык для наших детей». В разделе «Я знаю русский?» представлена новая система сертификационного тестирования по русскому языку для детей-билингвов, которая, с одной стороны, строится «на основе общих европейских дескрипторов, определяющих уровень владения иностранным языком», а с другой – включает «диагностику общего речевого развития ребенка на родном русском языке» [Каленкова, Корепанова, 2014, с. 44].

Там есть рубрика «О тестировании», здесь можно узнать, что представляет собой эта система, с какой целью она создана, на какие уровни владения русским языком она рассчитана, какие предполагает объекты контроля. Там же размещены распределительные тесты «Пробуем свои силы», позволяющие каждому узнать свой примерный уровень владения языком, тренировочный или тестовый практикум «Тренируемся» для самостоятельной подготовки к тестированию, а также типовой тест «Проверяем себя», который представляет собой собственно уровневое тестирование, которое по своему формату полностью совпадает с сертификационными экзаменами (строгий тайминг, подсчет баллов, наличие «точки невозврата»). Поработав на сайте с предложенными тестовыми материалами, можно на практике выяснить, в чем заключается принципиальное отличие этой сертификационной системы от уже существующих «детских» тестов, каким образом «она ориентирована на возрастные психофизические особенности развития ребенка» и «особенности формирования собственно

языковой личности детей-билингвов, развивающихся в условиях ограниченной русской речевой среды» [Каленкова, Корепанова, 2015, с. 20].

Интересный раздел в этом портале «Я учу русский!» включает разнообразные учебные материалы, представляющие собой некое учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности за рубежом, а также занятий по русскому языку в рамках дополнительного образования в российских учебных учреждениях. Учебные материалы распределены по разделам: Лексика, грамматика. Аудирование, говорение. Чтение, письмо. О России (страноведение).

На этом интернет-ресурсе можно получить практическую помощь и ответы на самые разнообразные вопросы. Здесь преподаватели русского языка, работающие с иностранцами и билингвами, находят все ответы на свои вопросы. Практика показала, что весьма активный интерес к этому сайту проявляют педагоги Кыргызстана, обучающие русскому языку детей-билингвов, для которых русский язык почти является родным.

Итак, этот портал адресован всем, кто хочет обучать или обучаться русскому языку, то есть родителям, педагогам и, конечно, самим детям. Во время пандемии преподаватель, который работает в онлайн-режиме, должен уметь эффективно пользоваться этими интернет-ресурсами.

Предлагаем несколько видов работ, которые могут выполнить студенты с использованием средств сети Интернет:

1. Поискать рецензии на какое-либо художественное произведение, творчество поэта или писателя определённого литературного направления.
2. Создать мультимедийную презентацию на определенную тему.
3. Подобрать картинки или фотографию по теме с комментариями к ним.
4. Подобрать тематические или наиболее понравившиеся стихотворения поэтов, творчество которых будет рассматриваться на предстоящем занятии.
5. Подготовить материал к словарной работе.

Преимущество интернет-ресурсов в том, что они способствуют совершенствованию практических умений и навыков; позволяют индивидуализировать процесс обучения; повышают интерес к занятиям русского языка; активизируют познавательную деятельность студентов; развивают их творческий потенциал; делают занятия современными. Интернет даёт огромный материал, который раньше ни одна библиотека не могла дать. Кроме того, можно теперь брать материал, быстро что-то копировать, выбирать, а не перепечатывать. Это экономит время. Только студентов надо научить выбирать нужную информацию, чтобы они небездумно скачивали что-то в виде собственных рефератов и работ. Дополнительный материал, интересные учебники, грамотные тренажеры, тесты для контроля знаний, мультимедийные проекторы – все это увлекает ребят, делает занятие живым, запоминающимся, высвобождает время преподавателя, улучшает взаимопонимание его с ними.

В настоящее время с применением компьютера и интернета становятся приоритетными и для преподавателя, и для студентов. Здесь возможно соединить движение, изображение, звук, что действует на все органы восприятия ребят и лучше запоминается. С помощью интернета ребята могут совершать

путешествия по разным странам и знакомить их с мировыми шедеврами архитектуры, скульптуры, изобразительного искусства, литературы. Преподаватель может остановить мгновение с помощью пульта и обратить внимание студентов на тот или иной материал. Мультимедийные и интерактивные модели, разнообразный иллюстративный материал поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц.

Преподавателю необходимо научить ребят работать с информацией в глобальной сети, критически относиться к ней, подвергая анализу и творческому осмыслению. Как решить проблему скачивания готовых работ? Надо показать, что студент может написать лучше и интереснее. Поэтому скаченные работы надо всегда анализировать и проводить работу над ошибками.

Чтобы узнать, достоверна ли скаченная информация, надо обратиться к электронному учебнику. Он сможет подсказать, помочь отличить научную информацию от суждений и субъективных, антинаучных мнений. В электронных учебниках есть уже необходимые отсылки, большой справочный, иллюстративный, музыкальный ряд, развернутый методический аппарат, тесты.

Подводя итоги, скажем, что использование интернет-ресурсов, безусловно, играет большую роль в учебном процессе, особенно в изучении русского языка, повышает его эффективность и качество знаний студентов. Как показывает наша практика, занятия по русскому языку, проводимые с компьютерной поддержкой, являются наиболее интересными. Информационно-коммуникационные технологии наполняют процесс обучения современными методами и приемами, легко вписываются в учебный процесс, оживляют и разнообразят содержание обучения.

## Список литературы


1. *Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э.* К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов // Русский язык за рубежом. 2014. № 3. С. 40–44.
2. *Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э.* Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 16–23.
3. Портал «Образование на русском». URL: https://pushkininstitute.ru/ (дата обращения: 16.01.2022).

# ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ

***Ерещенко Маргарита Владимировна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Донской государственный технический университет,*
*г. Ростов-на-Дону, Россия*
*E-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru*

***Аннотация.*** Профессиональная языковая подготовка иностранных студентов в современном образовательном пространстве в настоящее время является одной из ключевых научно-педагогических задач. Необходимость повышения уровня языковой компетентности магистрантов обусловлена новым этапом развития цифровой глобализации, актуализирующим межкультурную коммуникацию посредством цифровых коммуникативных технологий. В данной статье в качестве наиболее эффективного решения научно-педагогической задачи предлагается построение цифровой блочно-модульной профессионально-ориентированной модели обучения русскому языку иностранных граждан, получающих степень магистра.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, научная коммуникация, дидактическая модель, цифровизация образования, иноязычная коммуникативная компетенция, искусственная языковая среда.

# DIGITAL TRANSFORMATION OF RUSSIAN LANGUAGE PROGRAMS FOR FOREIGN UNDERGRADUATES

***Margarita V. Ereshchenko,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Don State Technical University,*
*Rostov-on-Don, Russia*
*E-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru*

***Abstract.*** Professional language training of foreign students in the modern educational space is currently one of the key scientific and pedagogical tasks. The need to increase the level of linguistic competence of undergraduates is due to a new stage in the development of digital globalization, which actualizes intercultural communication through digital communication technologies. In this article, as the most effective solution to the scientific and pedagogical problem, it is proposed to build a digital block-modular professionally-oriented model of teaching the Russian language to foreign citizens receiving a master's degree.

***Keywords:*** russian language as a foreign language, scientific communication, didactic model, digitalization of education, foreign language communicative competence, artificial language environment.

В период нового этапа развития цифровой глобализации особую актуальность приобретает проблема профессиональной языковой подготовки иностранных граждан в современном образовательном пространстве, в частности, на этапе освоения магистерских программ. Данная ситуация обусловлена тем, что вторая ступень высшего образования предполагает освоение профессиональных компетенций, формирование знаний, навыков и умений проведения фундаментальных академических исследований, решения прикладных и профессиональных задач для коммерческих и некоммерческих организаций. Для эффективного достижения поставленных целей обучающимся из иностранных государств требуются как знания, полученные на ранних ступенях образования, так и качественная языковая подготовка.

Профессиональная языковая подготовка иностранных магистрантов в современном образовательном пространстве является одной из ключевых научно-педагогических задач, стоящих перед руководителями образовательных программ и преподавателями, вовлечёнными в их реализацию. Оперируя традиционными подходами и современными методами обучения профессорско-преподавательский состав создаёт комфортные условия для освоения ключевых навыков языковой коммуникации. В частности, повышению уровня межкультурной коммуникации и эффективности коммуникационной деятельности способствует применение комплексного подхода к обучению русскому языку иностранных студентов, получающих степень магистра, сочетающего классические методы и электронные технологии. В качестве наиболее оптимального и эффективного решения данной научно-педагогической задачи предлагается цифровая блочно-модульная профессионально-ориентированная модель обучения русскому языку как иностранному, представленная ниже (рис. 1).

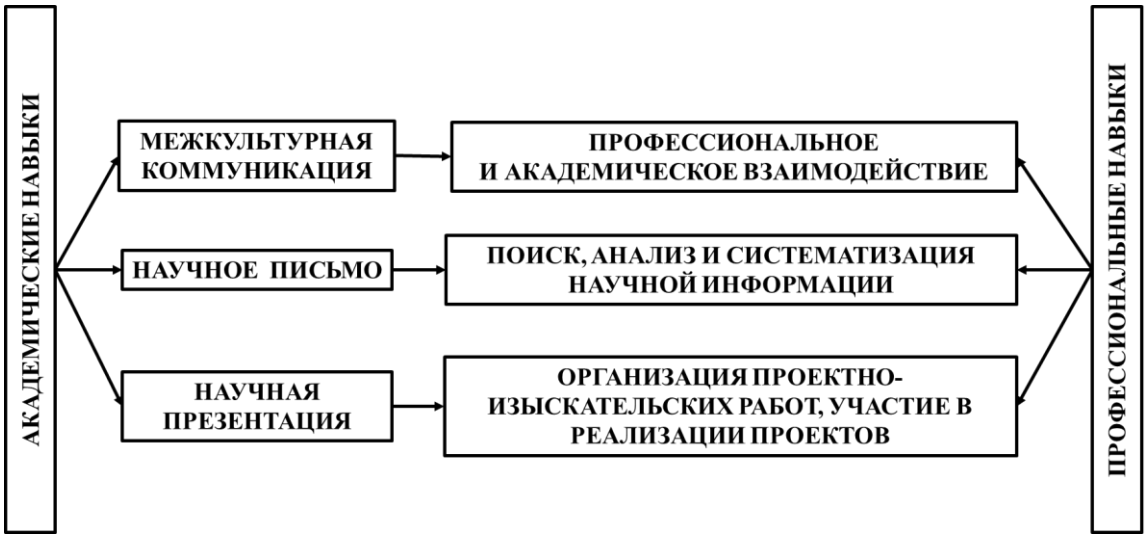



Рис. 1. Цифровая блочно-модульная профессионально-ориентированная модель обучения русскому языку как иностранному

Предложенная цифровая блочно-модульная профессионально-ориентированная модель обучения русскому языку как иностранному предусматривает одновременное формирование академических и профессиональных навыков. Как видно, академические навыки формируются в процессе межкультурной коммуникации, академического (научного) письма, реализуемого в процессе выполнения самостоятельных письменных работ и/или подготовке и написании научных работ, а также в процессе научной презентации результатов проведённых научных исследований. В свою очередь, профессиональные навыки формируются как следствие профессионального и академического взаимодействия, поиска анализа и систематизации научной информации, а также организации проектно-изыскательских работ, участия в реализации проектов. Обратим особое внимание на то, что формированию вышеперечисленных профессиональных навыков оказывают непосредственное влияние академические навыки, как представлено на рис. 1.

Цифровая блочно-модульная профессионально-ориентированная модель обучения русскому языку как иностранному удовлетворяет потребностям современного поколения обучающихся, в частности, в самообразовании, профессионально-ориентированной межкультурной коммуникация и других. В тоже время она способна активизировать такие внутренние мотивы к обучению как самоопределение, саморегуляцию и самосознание [Ерещенко, 2016, с. 257]. Мотивация и потребности наряду с индивидуальными особенностями и интересами находятся в центре внимания личностно-деятельностного или коммуникативно-деятельностного подходов в обучении. Они являются приоритетными направлениями деятельности преподавателя РКИ наряду с организацией учебного процесса, презентацией учебного материала, контроля знаний, организации самостоятельной работы. Обусловлена данная ситуация тем, что уровень знаний обучающихся напрямую зависит от уровня мотивации, которая в свою очередь побуждается внешними факторами мотивации (лидирующая позиция, оценка, похвала, поощрение, престиж, уважение, повышение самооценки, заинтересованность) и влияет на формирование коммуникативных навыков и умений [Ерещенко, 2017, с. 150]. Однако, парадигма мотивационного состояния иностранного студента требует более детального изучения.

Наблюдения за взаимодействием культур и социальных групп в процессе обучения позволяют установить поведенческие различия. Мотивация сложна и нестабильна, она зависит от различных социально-обусловленных процессов, реализуется в связи с ситуацией и другими участниками образования. Несомненно, в данном процессе детерминирующую роль играет культура. В этой ситуации особую трудность представляет преодоление невидимых и неощутимых культурных барьеров. Неожиданное столкновение национальных, локальных и социальных культур приводит к осознанию своей отдельной, особенной, не похожей на другие культуры и в этой связи возникает мотивация узнать культуру и понять язык.

Приобретение и систематизация знаний, свобода получения информации, любознательность, инициативность и свобода выражения мыслей – необходимая основа мотивации учебной деятельности. Скука, равнодушие, агрессия, нарушение принятых норм, разрушение межличностных связей, привлечение внимания окружающих (различными способами) и угнетенное состояние свидетельствуют об отсутствии мотивации. С одной стороны, причина такого состояния может свидетельствовать о низком уровне интеллектуального развития, с другой стороны, возможно, что интеллектуально развитая личность считает обучение бессмысленным. В последнем случае раннее выявление таких состояний и своевременная когнитивная терапия – создание условий для побуждения внутренних мотивов к учению – вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу, развитие творческих способностей.

Привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности предлагается рассматривать в качестве основного лейтмотива данной цифровой блочно-модульной профессионально-ориентированной модели обучения русскому языку как иностранному.

Моделирование научно-исследовательской деятельности можно заключить в следующие этапы:

1. Научный стиль речи. Жанры и формы, структура и содержание научного текста. Особенности реферирования и аннотирования научного текста. Цитация. Языковые конструкции, языковые клише научной речи.
2. Письменный научный текст: реферат, аннотация, тезисы, статья, автореферат, диссертация. Логико-риторические конструкты научного текста. Рассуждение в научном тексте: принципы, правила, требования.
3. Особенности научной речи и способы представления результатов научной деятельности. Научный доклад. Презентация. Стендовый доклад. Выступление на конференции, на круглом столе.
4. Речевая культура молодого ученого. Стратегии поведения. Особенности профессиональной коммуникации: научная дискуссия, защита диссертации.
5. Работа с научными источниками, библиография научного исследования, поиск литературы с помощью информационно-библиотечных ресурсов.
6. Практические рекомендации по оформлению презентационных, материалов, библиографического описания, составления библиографического списка, оформления научной статьи и диссертации.

Комплексному развитию академической грамотности иностранных магистрантов способствует следующая организация работы профессорско-преподавательского состава:

– разработка и реализация курсов в соответствии с уровнем знаний магистрантов;

– создание групп тьютеров из числа профессорско-преподавательского состава [Ерещенко, 2016, с. 255.];

– организация индивидуальных и групповых консультаций;

– организация научно-практических семинаров по обучению различным аспектам академического письма;

– создание электронных образовательных ресурсов и массовых открытый онлайн курсов с целью популяризации научных знаний и расширения контингента иностранных бакалавров, магистрантов и аспирантов: «Русский язык как иностранный. Профессиональное владение. Технический модуль»; «Русский язык как иностранный. Профессиональное владение. Экономический модуль»; «Русский язык как иностранный. Профессиональное владение. Гуманитарный модуль»;

– разработка тестовых заданий, обеспечивающих независимую оценку всех видов речевой деятельности магистрантов: «Русский язык как иностранный»;

– разработка и реализация программ для краткосрочных курсов, зимних и летних языковых профессионально-ориентированных школ.

Итак, вовлечению обучающихся в научно-исследовательскую работу способствует использование метода проектирования в многонациональной группе с целью адаптации и социализации иностранных граждан в поликультурной научной среде [Mikheeva, 2018, с. 74]. Отметим, что в поликультурной научной среде современного образовательного пространства особое значение имеет диалогичность. Отношения равноправных, интересных и уникальных культур развивают понимание принадлежности к разным культурам и готовность к межкультурному обмену, готовность «постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни» [Tazapchiyan, 2018, с. 278]. В условиях межкультурной коммуникации диалог культур принимается как осознанный стиль жизни, необходимый для коммуникативного взаимодействия, получивший новый виток развития на новом этапе цифровой глобализации [Ereshchenko, 2019, p.5898].

На новом этапе цифровой глобализации трансформации были подвержены как производственные процессы, так и закономерным образом процессы подготовки кадров высшей квалификации. Цифровая модернизация реального сектора экономики в глобальном мире способствовала возникновению новых профессий и новых условий труда, приспособление к которым возможно только в случае овладения определенными профессиональными компетенциями. Данный процесс, в свою очередь, закономерным образом обусловил необходимость цифровых трансформаций в образовательном процессе посредством интеграции современных цифровых технологий в особенности в процесс подготовки студентов второй ступени образования.

Цифровая трансформация рабочих программ является необходимой мерой для подготовки конкурентоспособных специалистов. Данная необходимость объясняется также и постоянным развитием, обновлением и модернизацией производственных процессов за счёт внедрения более совершенных цифровых технологий, их проникновением в различные сферы деятельности. Актуальность цифровой трансформации рабочих программ по русскому языку

для иностранных магистрантов объясняется в большей степени конкуренцией на мировом рынке образовательных услуг подготовки специалистов международного уровня, что закономерным образом обусловило необходимость трансформации методов и средств обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному.

Подготовка специалистов международного уровня базируется прежде всего на профессиональной языковой подготовке и формировании необходимых компетенций:

– навыков самостоятельного изучения русского языка как иностранного;

– коммуникативных навыков;

– знаний цифрового этикета.

Актуальность внедрения цифровых коммуникативных технологий обусловлена возможностью их использования для формирования мотивации обучающихся к самостоятельному обучению и, как результат, формированию необходимых профессиональных компетенций. Специалисту международного уровня обладающего степенью магистра необходимо владеть навыком формирования межкультурного сотрудничества и взаимодействия посредством цифровых коммуникативных технологий, формируемого в процессе обучения в высшей школе. Возможно это именно благодаря интеграции цифровых коммуникационных технологий в процесс языковой подготовки, а также за счёт объединения всех участников учебной деятельности и построения индивидуальной образовательной траектории [Zubareva, 2019, p. 06012].

Принимая во внимание то, что второй уровень высшего образования нацелен сформировать высококвалифицированного специалиста международного уровня закономерно во время обучения магистрантов внедрять в учебный процесс современные и востребованные цифровые коммуникативные технологии. Следуя принципу формирования конкурентоспособного специалиста для цифровой экономики, процесс обучения иностранных граждан русском языку как иностранному на уровне магистратуры осуществляется с использованием современных компьютерных и периферийных устройств, основных возможностей Всемирной сети «Интернет», мультимедийных сетевых учебных комплексов и других цифровых средств обучения.

В контексте решения научно-педагогической задачи профессиональной языковой подготовки иностранных магистрантов закономерно базирование предлагаемой цифровой блочно-модульной профессионально-ориентированной модели обучения русскому языку как иностранному именно на цифровой коммуникативной технологии. Отметим, что под цифровыми коммуникативными технологиями понимают «образовательные продукты, представляющие собой экранно-звуковые средства обучения, демонстрирующие процесс реальной коммуникации, размещенные в сети Интернет и нацеленные на создание условий искусственной иноязычной среды» [Соснина, 2020, с. 271]. Ключевым преимуществом данной модели является применение цифровых коммуникативных технологий для создания

условий самостоятельного развития речевой деятельности посредством зрительного, слухового и зрительно-слухового восприятия информации.

Наиболее перспективным направлением обучения русскому языку как иностранному, особенно в современной эпидемиологической ситуации в глобальном мире, выступает технология «смешанного обучения», которая представляет собой интеграцию онлайн и оффлайн обучения на платформе электронного обучения и интерактивных образовательных технологий. Данная технология позволяет оптимизировать самостоятельную деятельность обучающихся посредством применения современных цифровых коммуникативных технологий. В соответствии с поставленной научно-педагогической задачей закономерно использовать цифровые технологии в процессе обучения русскому языку как иностранном на второй ступени высшего образования в следующих случаях:

– для обеспечения базовой языковой подготовки иностранных студентов;

– для формирования лексико-грамматических навыков обучающихся;

– для активизации навыков поиска, анализа и систематизации информации;

– для формирования навыка обращения с информационно-обучающими и поисковыми информационными ресурсами: словарями, глоссариями, энциклопедиями, каталогами и поисковыми системами.

Для достижения цели в рамках аудиторных занятий наиболее целесообразно применять следующие цифровые образовательные ресурсы: электронные учебники и тренажеры, мультимедийные презентации, тесты, обучающие программы, аутентичные аудио и видеоматериалы, цифровые приложения, интернет-ресурсы.

Одним из наиболее популярных способов внедрения цифровых технологий в процесс обучения магистрантов русскому языку как иностранному является применение мультимедийных презентаций, созданных в программе Power Point. Мультимедийные презентации позволяют преподавателю акцентировать внимание обучающихся на ключевых моментах излагаемого материала и, воздействуя на различные анализаторы информации (зрительный, слуховой, кинестетический).

Основным средством передачи содержания учебного материала являются электронные учебные пособия в силу их интерактивности, и благодаря таким средствам как графика, анимация, звуковое сопровождение и гипертекст. Подобная подача создает стимул для обеспечения целенаправленной и мотивированной речевой деятельности обучающихся.

Наиболее популярным онлайн-ресурсом, помогающим преподавателю создавать планы занятий и внедрять их в самостоятельную и аудиторную работу иностранных студентов является Google Docs. Преимуществом программы является оптимальное сочетание в её интерфейсе текстового и табличного редакторов, а также сервиса для создания презентаций и хранения файлов. Применение данной программы дает возможность связи всех участников учебной деятельности в режимах синхронного и асинхронного

взаимодействия. В качестве инструмента для работы с электронной почтой, электронными документами и хранения дидактических материалов предлагается использовать онлайн ресурс Google Class. Преимуществом данного ресурса является интегрирование дополнительных материалов (Google Forms, файлов PDF, файлов PPT и других) с облачного хранилища Google Drive.

Повышению уровня и качества подготовки магистрантов в современных условиях смешанного обучения способствует, в частности, использование корпоративной платформы, объединяющей в рабочем пространстве видеоконференции, чат, встречи, заметки и вложения. Обучающимся эта платформа позволяет представить подготовленный мультимедийный материал или запустить трансляцию, а также делиться контентом, загруженным на устройство. Платформа Microsoft Teams позволяет преподавателю реализовать широковещательные выступления, проводить коллоквиумы, производить обмен файлами, ставить индивидуальные задачи, осуществлять приём и проверку выполненных обучающимися упражнений в едином окне браузера на любом устройстве. К достоинствам платформы следует отнести наличие доступа к облачному хранилищу, где могут автоматически сохраняться все проекты и документы. Кроме того, предусмотрены функции проверки заданий и назначения сроков исполнения в календаре, позволяющие преподавателю вести цифровой журнал успеваемости.

Преимущества интеграции современных цифровых коммуникативных технологий очевидны. Однако, следует учитывать особенности реализации механизмов взаимодействия участников образовательной деятельности. Отсутствие полноценного контакта или недостаточная кооперативность участников коммуникативного акта препятствует решению поставленных коммуникативных задач. Так, со стороны преподавателя необходимо обеспечение своевременной и полноценной обратной связи для исправления коммуникативных ошибок, затруднения понимания, возникающего в связи с

– неоднозначным восприятием иноязычной речи,

– неправильным выбором замысла коммуникативного высказывания,

– нечеткого определения ситуационного контекста,

– внеситуативный, абстрагированный характер коммуникации и нарушение конвенциональных норм [Ерещенко, 2014, с. 6].

Несмотря на объективность перечисленных трудностей они носят весьма субъективный характер, подлежат нивелированию опытом и мастерством профессорско-преподавательского состава и методических объединений. Подобные меры необходимы и своевременны, так как новые цифровые технологии являются неотъемлемым техническим средством обучения русскому языку как иностранному, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования и имеют большой потенциал в сфере образования.

Построение обучения русскому языку как иностранному согласно цифровой блочно-модульной профессионально-ориентированной модели, базирующейся на цифровой коммуникативной технологии, позволяет

магистрантам профессионально проводить фундаментальные академические исследования, решать прикладные и профессиональные задачи для коммерческих и некоммерческих организаций и, как итог, в процессе деловой коммуникации сообщать на русском языке полученные результаты. В свою очередь включение в процесс цифровых коммуникативных технологий позволяет иностранному магистранту создать индивидуальный коммуникативный продукт доступный широкой аудитории. Данный фактор является определяющим в процессе формирования мотивации использования цифровых технологий в изучении русского языка как иностранного. Объясняется это тем, что осознание размещения результатов учебной деятельности в открытом доступе способствует повышению уровня внимания к внешней и внутренней стороне иноязычной речи, представляемой в коммуникативном продукте.

Таким образом, цифровая блочно-модульная профессионально-ориентированная парадигма обучения русскому языку иностранных студентов, получающих степень магистра, способствует поэтапному формированию академических и профессиональных компетенций у обучающихся вследствие обмена результатами экспериментально-проектных исследований и их аудиовизуальной, текстовой фиксации. Особую роль в данном процессе играют методы, приёмы и технологии, направленные на коллективное решение научно-профессиональных задач, где возникает возможность самореализации и профессиональной идентификации, способствующие повышению уровня владения русским языком для профессиональных целей. Моделируемые ситуации, имитационные модели проектной и научной деятельности, трансформирующиеся в формы совместной деятельности магистрантов. Основными единицами такой модели являются проблемные ситуации, с помощью которых моделируются научно-исследовательская деятельность магистрантов, совместные проекты, научные дискуссии, научные конференции, круглые столы. Именно межкультурная коммуникация посредством цифровых коммуникативных технологий актуализировавшаяся на новом этапе развития цифровой глобализации обусловила необходимость повышения уровня языковой компетентности магистрантов, что нашло своё отражение в предложенном решении обозначенной научно-педагогической задачи.

## Список литературы


1. *Ерещенко М.В.* О языке научной и деловой коммуникации в техническом вузе // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: Материалы Междунар. науч.-метод. конф. 11–13 мая 2016 года. СПб.: Политех. ун-т, 2016. С. 257.
2. *Ерещенко М.В.* Эмоциональное содержание спонтанной диалогической коммуникации: перспективы исследования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1–8.
3. *Ерещенко М.В., Мишнева Е.А., Радионова Н.О*. Особенности аннотирования научного текста // Молодой исследователь Дона. 2017. № 3 (6). С. 144–152.

4. *Соснина Н.Г.* Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1(30). С. 268–271.
5. *Ereshchenko M.V., Zubareva E.G., Zubareva S.S.* Academic training with the use of social media: cross-system analysis // INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference, Conference Proceedings. 2019. Pp. 5895–5899.
6. *Mikheeva T.B., Shapovalova E.Yu., Ereshchenko M.V., Antibas I.A.* Dialogue Communicative Structures in Teaching Foreign Language // J. Ponte. 2018. 74 (4).
7. *Tazapchiyan R.M., Ereshchenko M.V., Shapovalova E.Y., Rogacheva T.D.* The success criterion of a communicative act // SGEM: Conference Proceedings. 2018. 5. P. 651–656.
8. *Zubareva S.S.* Enculturation of the Russian Youth in the Modern Digital Educational Environment // SHS Web of Conferences: The conference proceedings. 2019. P. 06012.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А1)

***Злобина Светлана Алексеевна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Сибирский федеральный университет,*
*г. Красноярск, Россия*
*E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru*

***Аннотация.*** В статье представлено описание фрагмента работы с использованием онлайн-сервисов в обучении иностранных учащихся русскому языку. Рассмотрев возможности их использования, автор приходит к выводу о том, что современные онлайн-сервисы обладают значительным потенциалом для интенсификации процесса обучения. Приведен пример набора заданий, применение которых позволяет добиться вовлеченности обучающихся в учебный процесс и оптимизации процесса обучения с применением современных интерактивных приложений.

***Ключевые слова:*** онлайн-сервисы, интенсификация, навыки, учащиеся, электронное обучение, образовательный процесс, речевая компетенция.

# THE USE OF ONLINE LEARNING RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS (LEVEL A1)

***Svetlana A. Zlobina,***
*PhD in Education, Senior Lecturer,*
*Siberian Federal University,*
*Krasnoyarsk, Russia*
*E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru*

***Abstract.*** The article presents a fragment of work using online services in teaching Russian to foreign students. Having considered the possibilities of their use, the author comes to the conclusion that modern online services have a significant potential for intensifying the learning process. An example of a set of tasks is given, the use of which allows students to be involved in the learning process and optimize the learning process using modern interactive resources.

***Keywords:*** online services, intensification, skills, students, e-learning, educational process, competence.

В настоящее время путь повышения эффективности образовательного процесса связан с идеями применения дистанционного и онлайн обучения, как на самом уроке, так и при выполнении самостоятельной работе иностранных учащихся во внеаудиторное время. Одним из активно развивающихся направлений системы образования является реализация учебного процесса с помощью внедрения электронного обучения, служащего для формирования

грамматических, речевых навыков и умений, разнообразным формам взаимодействия преподавателя и иностранных учащихся, последовательности учебных действий как обучающего, так и обучаемого.

Как отмечает исследователь А.В. Тряпельников, преподаватель в своей работе сегодня имеет возможность опираться на совокупность различных технологий – педагогических и информационных, в их интеграционном [Тряпельников, 2014] включении в обучение языку, в соответствии с уровнем подготовки учащихся и возможностями реализации учебного процесса в различных существующих на сегодня форматах обучения: очном обучении, смешанном обучении, дистанционном обучении, онлайн-обучении как в границах отдельного формата, так и в их совокупности в зависимости от целей, задач и условий обучения РКИ.

Поэтому перед преподавателем стоит задача отбора и подачи грамматического материала разной степени трудности, который был бы интересен и полезен обучаемым, соответствовал их компетенции, и в то же время способствовал продвижению каждого учащегося в формировании его лексических и грамматических навыков в отдельности.

На примере фрагмента урока по развитию речи на корректировку лексических, грамматических навыков учащихся рассмотрим примеры заданий с использованием онлайн-сервисов.

Цель урока: формирование и развитие речевых и грамматических навыков иностранных учащихся.

I. Введение нового материала: преподаватель на этапе ознакомления представляет учащимся определенный набор лексики по теме «Продукты. Еда» с использованием графического представления слов, как например, представлено на платформе WordArt (рис. 1).

Рис. 1. Ознакомление с лексикой по теме «Еда. Продукты»

Также преподаватель может использовать на данном этапе работу по проверке степени освоенности лексики на примере разгадывания анаграммы как представлено на рис. 2.

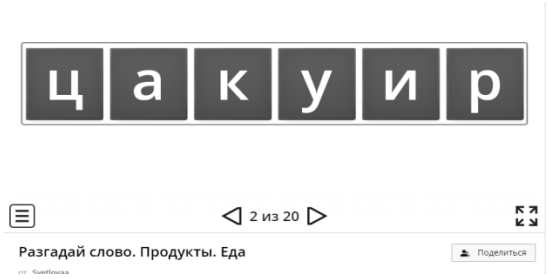



Рис. 2. Анаграмма «Еда. Продукты»

Задания подобного рода помогают учащимся усвоить не только лексику по изучаемой теме, но и развить орфографический навык правильного написания слов в дальнейшем при составлении письменной и устной монологической формы высказывания.

II. На этапе закрепления и тренировки с целью формирования и развития грамматических навыков иностранных учащихся преподаватель использует в своей работе другие типы заданий, созданные с помощью приложения Wordwall: на распутывание слов, выбор правильной грамматической формы окончаний и т. д.

Один из типов заданий представлен на рис. 3.

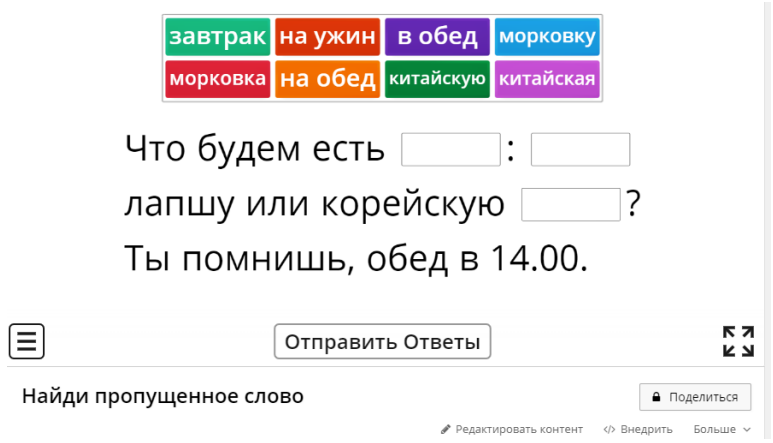



Рис. 3. Распутай слова

Также преподаватель обращает внимание учащихся на задания по отработке диалогической речи на примере диалогов, созданных на платформе Storyboard (рис. 4).

В результате чего преподаватель получает сведения о степени сформированности не только грамматических, но и речевых навыков, а учащиеся учатся строить диалогическое высказывание.

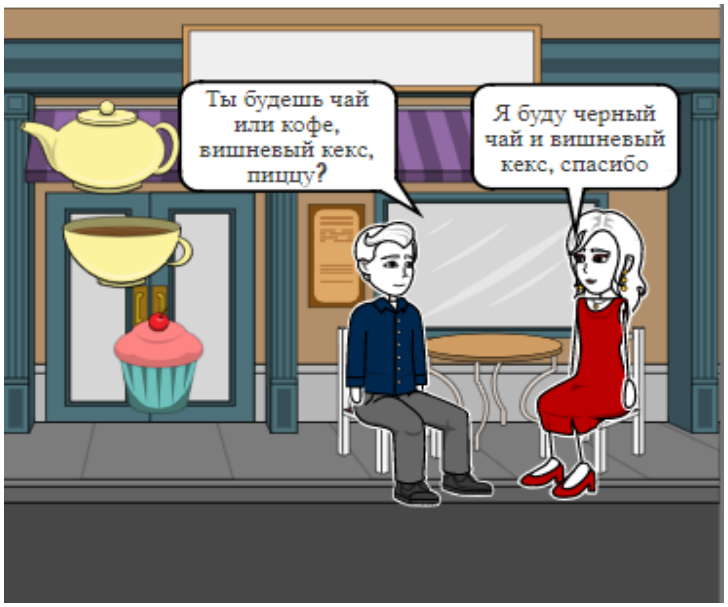



Рис. 4. Составление диалогов

III. На завершающем этапе преподаватель ставит своей целью проверить полученные на уроке знаний с помощью итогового контроля, как например, задания, представленные в приложении Quizzez (рис. 5).

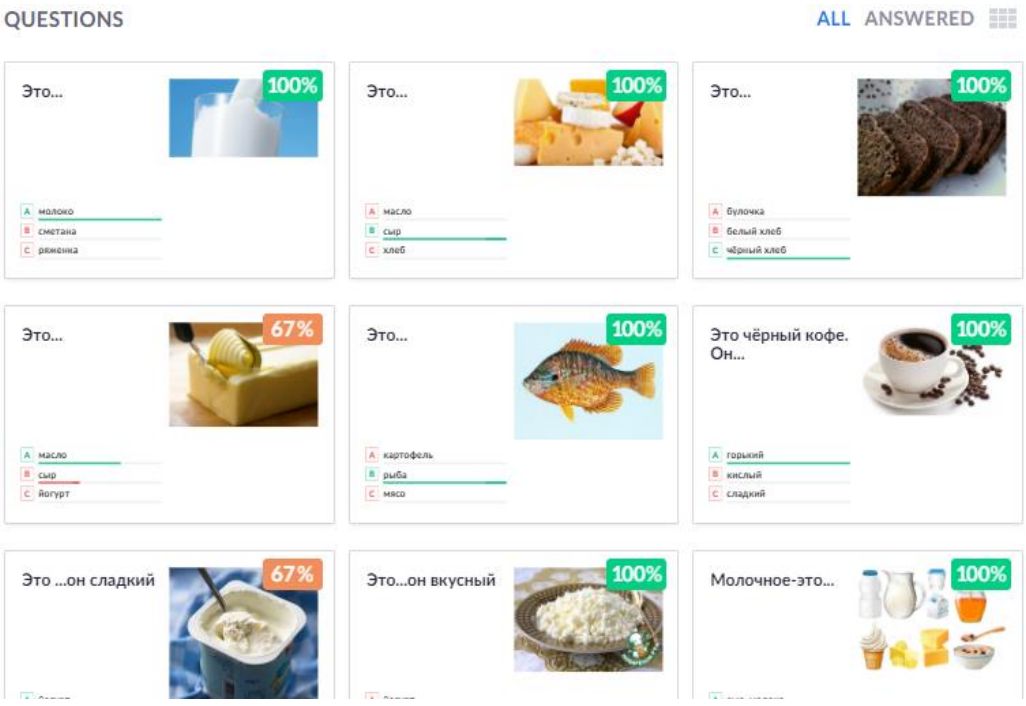



Рис. 5. Итоговое контрольное задание тестового характера

Также на завершающем этапе преподаватель может использовать на уроке работу с интеллект-картой, когда иностранные учащиеся могут создавать устные диалогические, монологические высказывания по изучаемому лексическому разделу как показано на рис. 6.

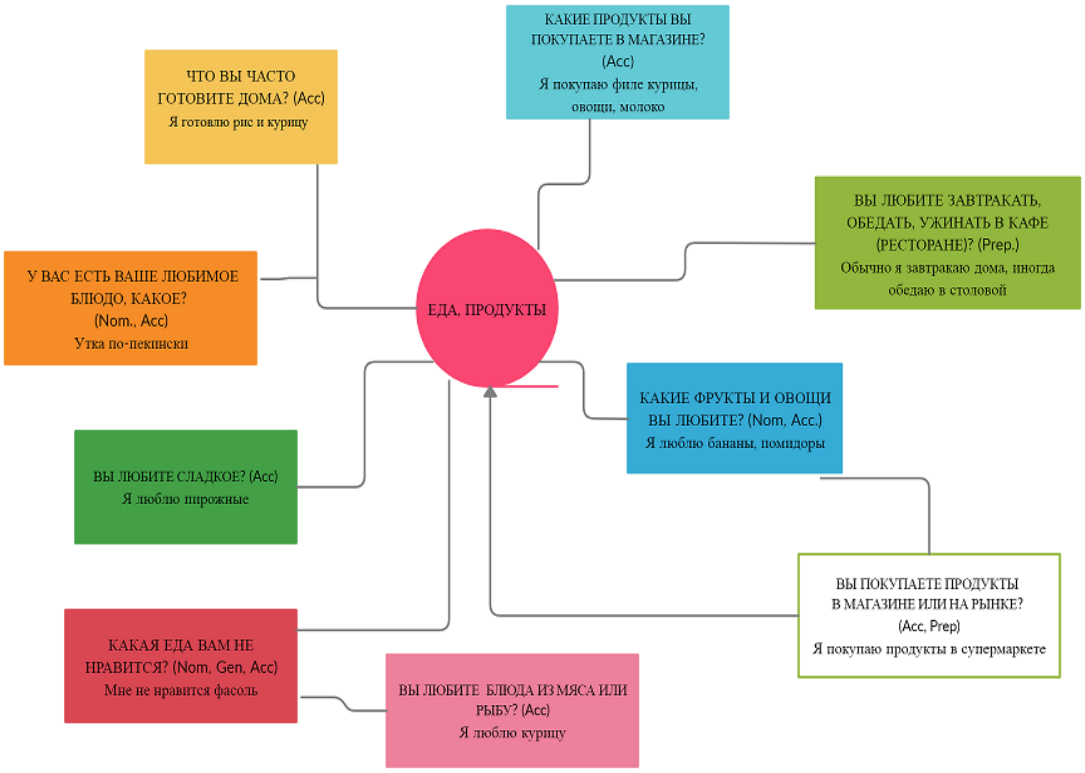



Рис. 6. Работа с интеллект-картой по теме «Еда. Продукты»

На наш взгляд, при работе с франко-, испано- и англоговорящими учащимися такая форма работы наиболее предпочтительна, чем простое составление текста по предложенной модели. Также учащиеся охотно вступают в диалог, спрашивают друг друга о том, что они едят, пьют и какую национальную кухню предпочитают.

Итоговой формой работы по проверки уровня сформированности грамматической, речевой компетенции могут послужить задания в форме проведения викторины на уроке в режиме реального времени как показано на рис. 7.

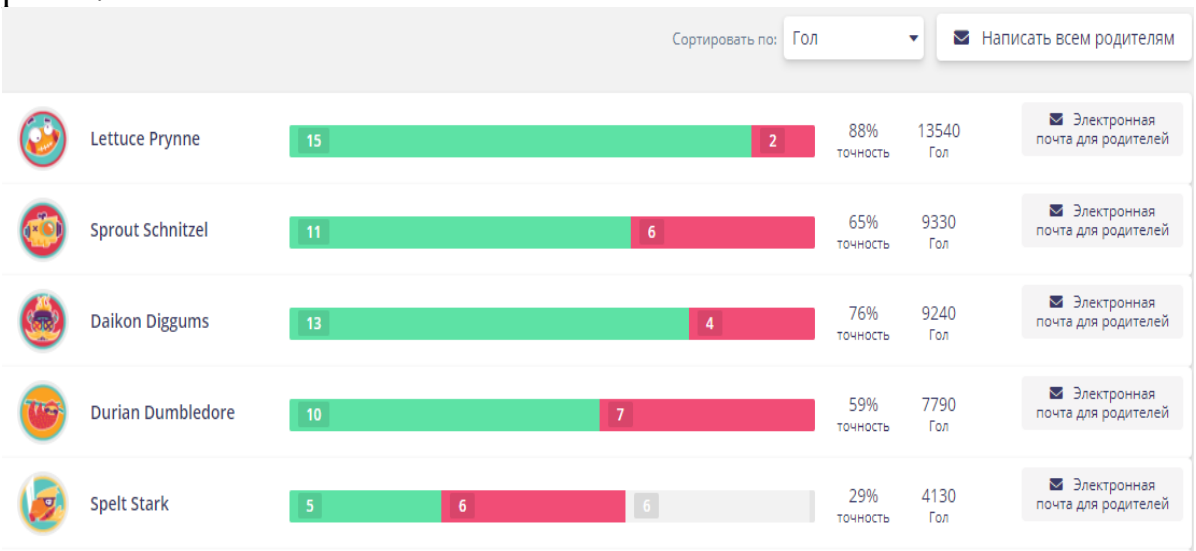



Рис. 7. Викторина по теме «Еда. Продукты»

Таким образом, преподаватель имеет возможность проследить процент учащихся, которым необходимо повторить материал, дать задание на повторение и отработку пройден на уроке и тех, кто неплохо владеет изученным материалом.

Также для проверки степени усвоения лексических единиц по теме «Еда. Продукты» можно применять задания-кроссворды.

При выполнении данного рода заданий учащимся предлагается последовательно отгадать слова в кроссворде, а затем проверить свой заполненный кроссворд в режиме реального времени, как, например, показано на рис. 8.

На наш взгляд, данный вид работы помогает развить эрудицию и сформировать лексические навыки учащихся, сделать монотонную работу по разгадыванию кроссвордов на бумаге более интересной и получить мгновенный результат.

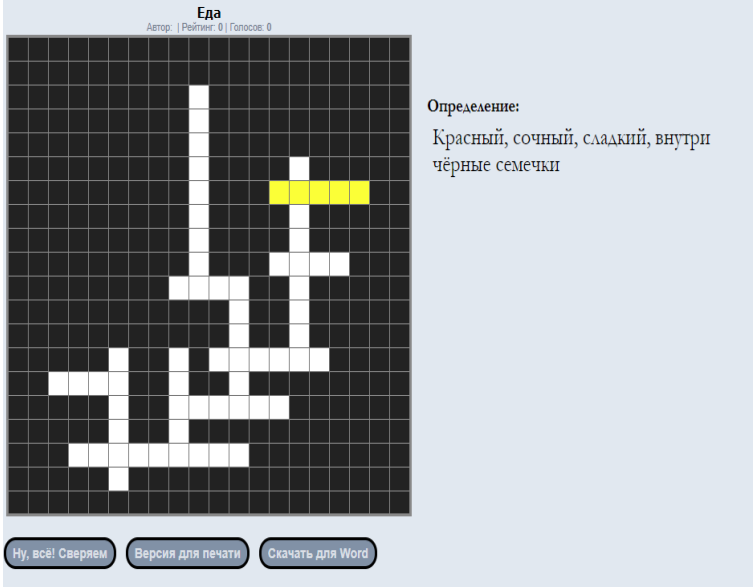



Рис. 8. Кроссворд «Еда»

Следует отметить, что кроссворд может быть выведен на документ word в аудиторное время, если нет возможности выполнения кроссворда в режиме онлайн (рис. 9).

Рис. 9. Кроссворд «Еда» (вариант Word)

Но в отличие от варианта на бумаге результат в онлайн-кроссворде оценивается моментально, к тому же, обучающийся может оценить кроссворд по 10-бальной системе, что имеет отражение на рис. 10).

Рис. 10. Результат

Как показывает практика, при работе с полиэтническим составом группы иностранные учащиеся предпочитают отгадывать кроссворды, наполненные

визуальным содержанием, а также работают с диаграммами, как показано на рис. 11 и 12.

Рис. 11. Кроссворд по теме «Еда. Продукты»

Рис. 12. Диаграмма

Данный тип заданий интересен как китайским, так и франко-, англо- и испаноговорящим учащимся, особенно, когда преподаватель передает им функцию дистанционного управления мышью, и они сами могут выполнять задания в режиме реального времени, помогать друг другу, исправлять друг друга.

При развитии грамматических навыков учащихся преподаватель использует задание на поиск пропущенного слова, сортировку групп, как представлено на рис. 13.

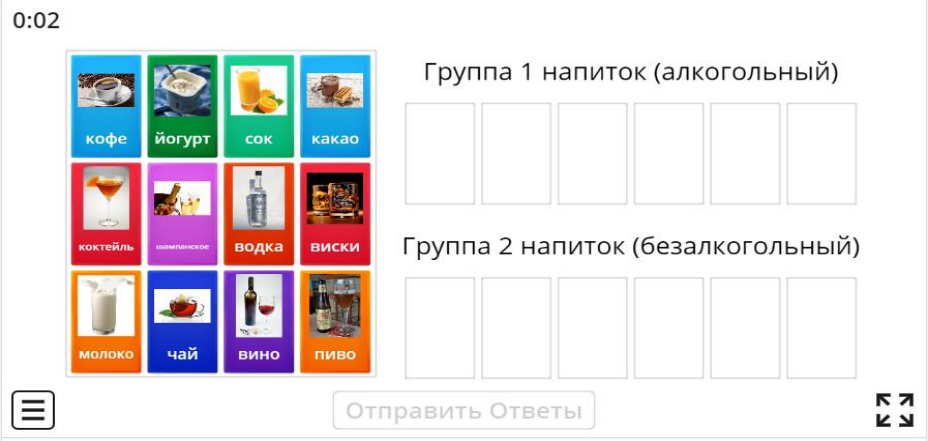



Рис. 13. Сортировка групп. Напитки

Таким образом, преподаватель, используя различные формы работы на уроке, развивает у иностранных учащихся грамматические умения и речевые навыки общения в процессе изучения темы «Еды. Продукты» и при подготовке высказываний монологического и диалогического характера на расширенном наборе слов получает ответы на вопросы подобного типа: Какая твоя любимая еда, ты сладкоежка, ты вегетарианец и т. д.

В заключение следует отметить, что современные онлайн-сервисы обладают значительным потенциалом для интенсификации процесса обучения в ходе их использования как средство организации работы на уроке с иностранными студентами с начальным уровнем владения русским языком в аудитории, так и при выполнении домашних заданий во внеаудиторное время.

## Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 45–55.
2. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, С.И. Ельникова, Д.О. Жуков, О.И. Руденко-Моргун; под ред. А.Д. Гарцова. М.: Изд-во РУДН, 2006. 211 с.
3. Методика применения онлайн-урока в рамках педагогики сотрудничества: Учеб.-метод. пособие / Отв. ред. Т.И. Попова. СПб.: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2019. 90 с.
4. *Руденко-Моргун О.И.* Электронные упражнения как средство формирования лексических и грамматических навыков на этапе довузовской подготовки инофонов // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2012. № 3. С. 186–192.
5. *Тряпельников А.В.* Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М.: Информационно-учебный центр Гос. ин-та русского яз. им. А.С. Пушкина, 2014. 78 с.

# ОНЛАЙН-ЭКСКУРСИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Краснокутская Надежда Владимировна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: nadya714@mail.ru*

***Аннотация.*** В настоящей статье рассматривается существующее положение в преподавании русского языка как иностранного, при котором дистанционное обучение утверждается как одна из основных, а в некоторых случаях и основная форма обучения. В работе анализируются трудности, связанные с онлайн-обучением, такие как недостаток мотивации (естественной при обучении в языковой среде), дистанцированность учащихся как от преподавателя и одногруппников, так и от мира изучаемого языка. Для преодоления указанных трудностей автором предлагается использование на уроках РКИ онлайн-экскурсий как формы обучения, позволяющей в некоторой мере восполнить отсутствие естественной языковой среды, познакомить учащихся с культурой, традициями и повседневностью носителей изучаемого языка и усилить их мотивацию в условиях онлайн-обучения. В качестве примера такой онлайн-экскурсии предлагается авторская онлайн-экскурсия «Москва. Любимые маршруты», адресованная студентам, вынужденным учиться вне языковой среды, но желающим в будущем приехать в Россию. В заключении автор указывает на эффективность и целесообразность такой формы обучения и подчеркивает важность разработки и использования онлайн-экскурсий на уроках русского языка как иностранного.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный; дистанционное обучение; языковая среда; виртуальная языковая среда; искусственная языковая среда; онлайн-экскурсия.

# ONLINE EXCURSION AS A WAY TO CREATE AN ARTIFICIAL LANGUAGE ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

***Nadezhda V. Krasnokutskaya,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Moscow State University of Technology "STANKIN",*
*Moscow, Russia*
*E-mail: nadya714@mail.ru*

***Abstract.*** This article examines the current situation in teaching Russian as a foreign language, in which distance learning is approved as one of the main, and in

some cases, the main form of education. The paper analyzes the difficulties associated with online learning, such as the lack of motivation (natural when learning in a language environment), the distance of students from both the teacher and classmates, and from the world of the language being studied. To overcome these difficulties, the author suggests the use of online tours in the lessons of RFL as a form of education that allows to some extent to compensate for the lack of a natural language environment, to acquaint students with the culture, traditions and everyday life of native speakers of the studied language and to strengthen their motivation in online learning. As an example of such one, the author's online tour "Moscow. Favorite routes", addressed to students who are forced to study outside the language environment, but wish to come to Russia in the future is suggested. In conclusion, the author points out the effectiveness and expediency of this form of education, and emphasizes the importance of developing and using online tours in the lessons of Russian as a foreign language.

***Keywords:*** Russian as a foreign language; distance learning; language environment; virtual language environment; artificial language environment; online tour.

Дистанционное обучение иностранным языкам и среди них русскому за последние два года превратилось из непривычного и инновационного вида деятельности в повседневную реальность. По мнению специалистов в области преподавания иностранных языков, методистов и преподавателей, мы смогли адаптироваться к этой новой реальности, и весьма небезуспешно [Пашковская, 2021, с. 5; Богачева, 2020, с. 7–8; Смирнова, Шарова, 2020, с. 211]. Это не снимает целого ряда проблем как методического, так и технического рода: от трудностей, вызванных неполадками с интернетом и недостаточной компьютерной грамотностью, до поиска новых способов и средств для удержания внимания и интереса ученика в условиях онлайн-занятий [Пашковская, 2021, с. 6]. Проанализировав тематику конференций по методике преподавания РКИ за последние пару лет, мы также пришли к выводу об очевидном смещении интереса методистов в сторону дистанционного преподавания (если раньше проблемам и достижениям онлайн-обучения была отдана одна секция стандартной конференции по методике преподавания РКИ, то теперь статьи, посвященные «дистанту», занимают едва ли не половину сборника материалов таких конференций). Принимая во внимание утвердившееся положение онлайн-обучения как дополнительного (а во многих случаях и основного) способа обучения иностранным языкам, обратимся к новым формам работы, возможным в данных учебных условиях, а именно к онлайн-экскурсиям.

Учебная онлайн-экскурсия тесно связана с настоящей онлайн-экскурсией так же, как и обычные учебные экскурсии в значительной мере подражают традиционным туристическим экскурсиям. При этом сам термин «онлайн-экскурсия», по нашему мнению, еще не вполне устоялся. Так, в «Методическом словаре терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова

и А.Н. Щукина учебная экскурсия, происходящая в интернет-пространстве с виртуальным отображением существующих объектов, называется «виртуальной экскурсией» [Азимов, Щукин, 2018, с. 45]. В то же время в экскурсионной практике различаются «онлайн-экскурсия» как экскурсия, проводимая в реальном времени экскурсоводом и транслируемая туристам в Skype или ZOOM, и «виртуальная экскурсия» как единожды записанный видеоролик, который можно показывать бессчетное количество раз [Старкова, Кондрашова, Фалилеева, 2021, с. 79]. И в том, и в другом случае не имеет значения, где находится сам гид: ходит по местам, о которых он рассказывает, и снимает свой рассказ на камеру или находится перед компьютером, демонстрируя материалы на его экране. Вслед за определением, принятым в экскурсионной практике, мы называем рассматриваемый здесь вид учебной деятельности «онлайн-экскурсией». Заметим также, что в методической литературе в равной степени используются оба термина [Аду, Козловская, 2020, с. 129; Смирнова, Шарова, 2020, с. 211].

Необходимость обращения к онлайн-экскурсиям как важному, незаменимому виду учебной деятельности в значительной мере продиктована современной учебной ситуацией, связанной, в свою очередь, с эпидемиологической обстановкой в мире. Как это ни печально, стоит признать, что даже при улучшении данной ситуации и ослаблении антиковидных мер, учащиеся продолжают относиться к путешествиям и зарубежным поездкам с большой осторожностью, опасаясь нового обострения заболевания и ограничения возможности передвижения. Однако вынужденное дистанционное обучение, к сожалению, негативно сказывается на многих составляющих продуктивной учебы: отсутствует языковая среда, которая является естественным катализатором процесса овладения иностранным языком (отчего усилия преподавателя сосредоточены на том, чтобы в какой-то мере ее восполнить), и вместе с тем падает мотивация студентов продолжать обучение [Быкова, 2008, с. 12; Богачева, 2020, с. 8; Орехова, 2019, с. 421]. Нередко бывает так, что изучаемый язык, поддерживаемый во внеучебное время лишь домашним заданием, становится мертвым, как латынь или древнегреческий, учебная группа видится учащимся в лучшем случае как размытые видеоизображения, а в худшем – как ряд черных квадратиков, а преподаватель из первого русского друга превращается в далекого виртуального наставника. Для предотвращения или хотя бы некоторого улучшения этой безрадостной «учебной ситуации» преподавателями ежедневно предпринимаются шаги по воссозданию языковой среды, наполнению живой стихией языка грамматических структур и шаблонов, превращению учебных текстов и диалогов в живые образцы русской речи. С этой целью преподаватели обращаются к интерактивным играм и рабочим листам, онлайн-тренажерам и квестам, виртуальным доскам и многим другим средствам, среди которых важное место занимает онлайн-экскурсия.

Обратимся теперь к самому жанру онлайн-экскурсии. Цели и задачи, которые ставятся при планировании такой формы обучения, несомненно, важны и актуальны: здесь и ознакомление учащихся с культурой и традициями «принимающей стороны», и повторение уже известного лингвистического материала, и изучение нового в контексте истории, культуры и духовных ценностей страны изучаемого языка [Аду, Козловская, 2020, с. 129, 131; Смирнова, Шарова, 2020, с. 214]. На практике, однако, нередко бывает так, что знакомство с историей и культурой реализуется без учета интересов самих учащихся. В некоторых случаях преподаватель стремится вложить в учебные материалы как можно больше информации, «насытить» учащихся многочисленными историческими сведениями, именами и датами. Мы полагаем, что не только лишь учебные экскурсии, но и многие учебные материалы, тексты и упражнения «грешат» подобной перенасыщенностью, излишней навязчивостью в стремлении познакомить учащихся с русской историей и культурой. Заметим также, что сам по себе сложный для восприятия исторический и культурный материал почти невозможно адаптировать, «показать на пальцах», упростить для иностранного слушателя, не достигшего еще второго сертификационного уровня. Преподавателя, решившего рассказать студентам о Красной площади, буквально повсюду подстерегают «ловушки»: сложные названия памятников и соборов, множество слов с утраченной или неясной внутренней формой, историзмы и архаизмы. К тому же, рассказывая, к примеру, о Могиле Неизвестного Солдата или памятнике маршалу Жукову, преподаватель вынужден находить баланс между необходимостью говорить просто, так, чтобы студенты его поняли, и стремлением сохранить «высокий стиль», торжественность речи при упоминании имен и фактов, связанных с Великой Отечественной Войной.

Таким образом, не подвергая сомнению учебную ценность онлайн-экскурсий, лишь обострившуюся в «эпоху дистанта», мы не можем не учитывать всех указанных сложностей при их разработке и организации. Наша собственная онлайн-экскурсия «Москва. Любимые маршруты» была задумана в первую очередь для групп учащихся, собиравшихся приехать в Москву на краткосрочные курсы, но отложивших свой приезд в связи с пандемией. В последствии те же самые материалы были использованы нами на Летних курсах русского языка в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина и в группах подготовительного факультета в МГТУ «СТАНКИН».

Наша онлайн-экскурсия посвящена достопримечательностям Москвы и адресована учащимся, которые собираются приехать в Москву или только задумываются о такой поездке. В зависимости от интереса слушателей, возникающих у них вопросов и обсуждения в ходе урока экскурсия может продолжаться от 45 минут до полутора часов. В некоторых случаях нам приходилось сокращать предлагаемый материал и выделять лишь самое главное ввиду неподготовленности группы или их слабого владения русским языком или, напротив, включать в экскурсию все новые и новые интересующие

студентов сведения, увеличивая таким образом ее продолжительность и информационную насыщенность. Сокращая или расширяя предлагаемый материал, изменяя содержание или хронометраж экскурсии, мы стремились прежде всего не к тому, чтобы погрузить учащихся в «водоворот» исторических и культурных сведений, а к тому, чтобы заинтересовать их новым городом, увлечь его особенностями, показать некоторые из его наиболее привлекательных мест. Мы намеренно избегали энциклопедичности, поскольку нашей целью было лишь заинтриговать учащихся, подготовить к будущей самостоятельной встрече с Москвой. Если среди «экскурсантов» встречались студенты, которые уже были в Москве раньше, мы нередко обращались к ним в ходе экскурсии, побуждая дополнить, подтвердить или опровергнуть какую-либо информацию, представить другим учащимся свой «взгляд очевидца».

Содержание экскурсии было сосредоточено вокруг всем известных московских достопримечательностей, которые были разделены нами для удобства по степени их близости друг к другу, как на настоящей экскурсии. Так были составлены восемь экскурсионных маршрутов: первый из них включал Красную площадь, Храм Василия Блаженного, Спасскую башню, ГУМ, Мавзолей Ленина, Александровский сад, Исторический музей, Зарядье, второй – Парк Горького, МГУ, Воробьевы горы, Ботанический сад МГУ и так далее. Учащимся предлагалось познакомиться со всеми или с некоторыми из них, а затем решить самостоятельно или обсудить в мини-группе, какой из этих маршрутов интереснее и почему. Во время экскурсии рассказ преподавателя подкреплялся видеорядом (презентацией) с изображением описываемых достопримечательностей, а в некоторых случаях и аудио (например, боем курантов на Спасской башне).

Как мы уже сказали, первым принципом нашей экскурсии была умеренность в представлении учащимся исторических и культурных сведений, сосредоточенность лишь на некоторых интересных деталях. Так, следуя по первому маршруту, который «пролегал» по Красной площади мы не стали заострять внимание на истории музеев и соборов, памятниках Кремля и монументах, но упомянули о нулевом километре и традиции бросать монетку через левое плечо и загадывать желание, Царь-пушке и Царь-колоколе, современном парке «Зарядье» и его особенностях. Мы принимали во внимание как тот факт, что учащиеся, как правило, представляют себе центр Москвы хотя бы по многочисленным учебным текстам и рисункам в учебниках, так и то обстоятельство, что они смогут увидеть все своими глазами в будущем или, по меньшей мере, прочитать о том, что их заинтересовало.

Вторым принципом нашей экскурсии была наполненность интересными фактами о современной Москве, связь с повседневной жизнью и реалиями ее жителей. Так, рассказывая о ГУМе мы упомянули о недорогом кафе в советском стиле, которое часто неизвестно туристам, и обязательном для дегустации знаменитом мороженом; «гуляя» с учащимися по Парку Горького мы подчеркнули «спортивный характер», который стремятся ему придать, изгнав оттуда все аттракционы и шашлычные и организовав прокат

всевозможных спортивных средств передвижения; познакомив студентов с ВДНХ, мы не забыли упомянуть о самом большом в Европе катке, в который превращается это место зимой. Сообщая все эти малозначимые с исторической точки зрения сведения, мы следовали принципам тех экскурсоводов, которые стремятся не только углубить познания своих экскурсантов, но и превратить экскурсию в приятное занятие, в течение которого время летит незаметно. Кроме того, мы руководствовались и тем обстоятельством, что полученные таким образом сведения могут когда-нибудь пригодиться студентам в реальной жизни: приехав в Москву, учащиеся уже будут осведомлены, что сувениры лучше покупать на Измайловском рынке, а не на Красной площади или что балет можно посмотреть не только в Большом театре, но и в Кремлевском дворце, где билеты значительно дешевле. Добавим также, что вооруженные такой информацией учащиеся с удовольствием участвовали в обсуждениях и диалогах, высказывали свое мнение и отстаивали свою точку зрения при выборе того или иного маршрута.

Третьим принципом нашей экскурсии было постоянное общение с учащимися до, во время и после экскурсии. В этом состоит отличие нашей экскурсии от настоящих онлайн-экскурсий, проводимых гидами: во время таковых туристы молчат и могут задавать интересующие их вопросы в чате, а гид отвечает на них уже после экскурсии. В нашем случае непрерывный монолог гида-преподавателя, каким бы он ни был интересным, не отвечал коммуникативной цели урока. Стремясь «разговорить» учащихся, вовлечь их в обсуждение, заинтересовать материалом экскурсии, мы поощряли вопросы, дополнения и комментарии на всем протяжении экскурсии, стараясь, тем не менее, не уклоняться далеко от ее темы.

Наш опыт показал, что даже при таких неблагоприятных обстоятельствах, как недостаточный уровень владения языком или малая заинтересованность группы, рассмотренная здесь онлайн-экскурсия оказалась вполне удачной формой учебной деятельности. Помимо очевидного расширения кругозора учащихся, данный вид работы способствовал общению студентов на русском языке и показался им интересным и увлекательным. Однако, наиболее ценным достоинством онлайн-экскурсии мы считаем преодоление дистанции между учащимися, находящимися в своих странах, и миром изучаемого ими русского языка, вхождение хотя бы в малой степени в языковую среду, «погружение учащихся в русскую действительность» [Быкова, 2008, с. 12], «оживление» сухого материала учебных текстов и упражнений.

Таким образом, мы полагаем, что такой вид учебной работы как онлайн-экскурсии является как никогда эффективным, актуальным и целесообразным, а разработка уроков с его использованием остается перспективной и плодотворной задачей в методике преподавания русского языка как иностранного.

## Список литературы


1. *Аду С.С., Козловская Е.С.* Элементы виртуальных экскурсий как способ социокультурной адаптации иностранных учащихся на разных этапах изучения русского языка как иностранного в ситуации онлайн-обучения // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 129–132.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
3. *Богачева А.В*. Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 34–37.
4. *Богачева А.В*. Работа с песней как способ создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 7–10.
5. *Быкова О.П*. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения // Вестник РУДН, серия: Вопросы образования, языки и специальность. 2008. № 5. С. 11–16.
6. *Орехова И.А*. Реальная языковая среда и виртуальная языковая среда: их взаимодействие и противодействие в учебном процессе РКИ // Методика преподавания РКИ: традиции и современность: Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ), Москва, 08 апреля 2015 года / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2015. С. 118–122.
7. *Орехова И.А*. Языковая среда – катализатор учебного процесса // Современная коммуникативистика: наука – практика – специальность: Сборник трудов конференции, Москва, 20 июня 2019 года. М.: Российский новый университет, 2020. С. 417–422.
8. *Орехова И.А., Труханова Д.С.* Методический потенциал виртуальной языковой среды // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 03 мая 2019 года. СПб.: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. С. 1200–1205.
9. *Пашковская С.С.* Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: ожидание и реальность // Вестник Пензенского государственного университета. 2021. № 3. С. 3–9.
10. *Смирнова Н.Б., Шарова С.Н*. Виртуальная экскурсия как один из методов интерактивного изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–2. С. 211–214.
11. *Старкова И.И., Кондрашова Е.В., Фалилеева О.Ю*. Онлайн-экскурсия как одна из инновационных форм туристического обслуживания в условиях пандемии // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. 2021. № 2. С. 77–82.

# ДОСТОИНСТВА ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБЩЕНИИ С НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ КУРСОВОГО ОБУЧЕНИЯ МОНГОЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ)

***Мартынова Маргарита Александровна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: bilingualconnect@mail.ru,*
***Асонова Галина Анатольевна,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: asonova.galina@yandex.ru*

***Аннотация.*** В статье анализируются некоторые достоинства онлайн-технологии в условиях преподавания русского языка как иностранного в рамках курсового обучения. Обращается внимание на расширение контингента слушателей благодаря возможности проведения дистанционного обучения. Описываются особенности работы с группами монгольских школьников. Оцениваются их возрастные и психологические характеристики. Подробно рассматриваются традиции преподавания русского языка в Монголии и его сегодняшнее состояние. Показываются возможности курсового обучение монгольских школьников русскому языку в образовательном онлайн-пространстве. Говорится об эффективности использования новых технологий для более глубокого понимания учащимися учебного материала (контента) и повышения их мотивации к изучению русского языка. Доказывается, что занятия с использованием онлайн-технологий носят интерактивный характер и способствуют развитию коммуникативных, творческих компетенций у монгольских школьников при общении с носителем языка – русским преподавателем.

***Ключевые слова*:** онлайн-технологии, информационно-коммуникационные ресурсы, русский как иностранный, дистанционное обучение, возрастные и психологические особенности учащихся, РКИ в Монголии.

# ONLINE TECHNOLOGIES' ACHIEVEMENTS IN COMMUNICATION WITH NATIVE SPEAKERS (IN EXAMPLE OF COURSE STUDY FOR THE MONGOLIAN PUPILS)

***Margarita A. Martynova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Plekhanov Russian University of Economics,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: bilingualconnect@mail.ru*

***Galina A. Asonova***,
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: asonova.galina@yandex.ru*

***Abstract.*** The article analyzes some of the advantages of online technology in the context of teaching Russian as a foreign language in the course of coursework. Attention is drawn to the expansion of the contingent of students due to the possibility of conducting distance learning. The features of work with groups of Mongolian schoolchildren are described. Their age and psychological characteristics are assessed. The traditions of teaching the Russian language in Mongolia and its current state are examined in detail. The possibilities of course teaching of Mongolian schoolchildren in the Russian language in the educational online space are shown. The article discusses the effectiveness of using new technologies for a deeper understanding of the educational material (content) by students and increasing their motivation to learn the Russian language. It is proved that classes using online technologies are interactive and contribute to the development of communicative, creative competencies in Mongolian schoolchildren when communicating with a native speaker – a Russian teacher**.**

***Keywords:*** online technologies, information and communication resources, Russian as a foreign language, distance learning, age and psychological characteristics of students, RFL in Mongolia.

Исследование достоинств онлайн-технологий в последние несколько лет привлекало внимание большого числа учёных различных областей знаний. Особенно показательны, на наш взгляд, они оказались в области образования, дав возможность не прерывать учебного процесса в школах и вузах в период пандемии и введения карантинных мер как в России, так и в других странах [Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии, 2021; Цифровое обучение: методики, практики, инструменты, 2021; Цифровые навыки для дистанта, 2020; T4 Education, 2020]. В самые острые моменты этого сложного периода анализировались плюсы и минусы традиционного и онлайн-обучения [Мартынова, Николенко Е, Николенко Г., 2020; Мартынова, 2021]. Интересно, что онлайн-технологии оказались востребованными не только в школьном и вузовском формате получения знаний, но при курсовом обучении.

Одним из преимуществ, которым можно воспользоваться при обучении языку в онлайн-формате, можно считать возможность непосредственного общения с носителями языка, даже в условиях отсутствия реальной языковой среды. Создание виртуальной языковой среды достигается соблюдением целого ряда условий, среди которых можно назвать:

– цели курсового обучения (например, развитие коммуникативных навыков общения; подготовка к сдаче экзамена на сертификат определённого уровня и др.);

– состав группы (монолингвальная или полилингвальная группа);

– учёт возрастных и психологических особенностей обучаемых (понятно, что обучение детей и подростков требует иного подхода нежели обучение взрослых учащихся);

– временнЫе ограничения курсового обучения (количество часов в курсе, частотность занятий и их длительность; интенсивность прохождения курса);

– обязательное введение не только лексико-грамматического, но и страноведческого компонента;

– разнообразие используемых форм работы с целью активизации коммуникативных и когнитивных особенностей учащихся и др.

Кроме того, на наш взгляд, важным дополнительным источником для методического осмысления преподавателем может стать знание о некоторых особенностях родного языка обучаемого, об отличительных чертах системы образования на родине учащегося, а также о традициях изучения русского языка в его стране.

Поскольку в названии нашей статьи речь идёт о монгольских школьниках, нам представляется интересным остановиться на некоторых исторически значимых моментах изучения русского языка в Монголии, где до сих пор функционирование и преподавание русского языка остаётся на достаточно высоком уровне, хотя и не сопоставимом с советским периодом.

В настоящее время русский язык в Монголии является обязательным, во всех средних школах, начиная с 7-ого класса. Это явилось серьёзным достижением года русского языка, которым был объявлен 2007-ой год. Исследователи говорят об усилении экономической ценности русского языка [В школах Монголии вводят русский язык как обязательный, 2007}.

В истории монгольской школьной системы уже был период обязательного изучения русского языка, приостановленный в 1990-ом году в результате начавшихся демократических перемен в стране. До этого времени в Монголии было достаточно много школ (позднее закрытых), работающих по программе российских учебных заведений, что было связано с пребыванием на территории страны большого числа советских гражданских и военных специалистов. В результате распада Советского Союза произошёл массовый отток русскоязычных специалистов и наметился разрыв торгово-экономических связей между государствами соцлагеря. Это не могло не отразиться и на отношении к русскому языку, что проявилось, во-первых, в сокращении количества русистов в 90-ые годы 20-ого века.; во-вторых, во врЕменном падении экономической ценности русского языка; в-третьих, в вытеснении русского языка из школьной программы и замены его на английский, изучение которого вводилось с 4-ого класса; в-четвёртых, в популяризации других иностранных языков, таких как китайский, корейский и японский.

Появление в Монголии первых русских (купцов, казаков), принёсших с собой русский язык, относится к 17-ому веку. Считается, что в дальнейшем его значение возрастало, что объяснялось попаданием Монголии в 19-ом веке в сферу влияния Российской империи. Как мы уже отмечали, в 20-ом веке

широкое распространение русского языка в Монголии многие годы было связано с военно-экономическим сотрудничеством социалистических стран.

Каково же положение дел с состоянием и функционированием русского языка в Монголии сегодня? Можно констатировать следующее:

– с 2006–2007 учебного года по постановлению министерства образования, культуры и науки во всех средних школах страны введено обязательное преподавание русского класса с 7-ого класса;

– в 2007-ом году проведён первый после 1991-ого года съезд преподавателей русского языка и литературы в Монголии, на котором присутствовали 162 учителя государственных школ, 41 учёный-лингвист, а также представители частного образовательного сектора [В Монголии состоялся внеочередном съезд Ассоциации преподавателей русского языка и литературы].

– наличие общеобразовательных средних школ с обучением на русском языке, среди которых особенно выделяются средняя школа при посольстве России в Монголии, столичная Российско-монгольская совместная школа № 3, школа-лицей при Уланбаторском филиале Российского экономического университета им. Плеханова, а также монгольские школы с обучением на русском языке [Новоселова, 2021];

– рост Центров русского языка (ЦРЯ), который стал особенно заметен с 2006–2007-ого учебного года (по состоянию на 2021 год при Российском центре науки и культуры, являющимся крупнейшим представительством Россотрудничества в Азиатско-Тихоокеанском регионе, действует более 25 ЦРЯ, главный из которых находится в столице);

– широкий территориальный охват действующих ЦРЯ не только в Улан-Баторе (Монгольская академия русского языка, Правоохранительный университет), но и в других городах страны на базе различных учебных заведений и общеобразовательных школ. Так самостоятельные ЦРЯ открылись при Монгольском государственном университете науки и технологий, при филиале РЭУ им. Плеханова.

Кроме того, об устойчивом интересе к русскому языку, на наш взгляд, может свидетельствовать и тот факт, что Википедия на русском является третьим по популярности среди монгольских пользователей: за 4 года (с 2009 по 2013 гг.) её доля среди других разделов возросла с 6,2% до 9% [Русский язык в Монголии].

При возвращении русского языка в школьную систему образования в качестве обязательного Министр иностранных дел Монголии отметил, что «благодаря русскому языку с мировой культурой познакомилось целое поколение монгольской интеллигенции» [В школах Монголии вводят русский язык как обязательный, 2007]. До конца 90-х годов 20 в. владение русским языком было признаком образованности и культуры. По мнению некоторых исследователей, Монголии по масштабам изучения и распространения русского языка отводится первое мнение в мире, если не считать страны бывшего Советского Союза. Это объясняется как территориальной близостью наших

стран, так и «политико-идеологическими совпадениями» во времена социалистической системы. Монголия становилась «пространством русского языка» постепенно, во многом благодаря помощи советских специалистов в подготовке национальных кадров и строительстве новых городов.

Один из ведущих монгольских русистов, профессор кафедры русского языка Монгольского государственного университета образования, являющийся действующим генеральным секретарём МонАСПРЯЛ, Сосорбарам Эндэнэмаам, в своём интервью ИА REGNUM подробно рассказал об основных «болевых точках» отечественной русистики и причинах их возникновения [Монхцэцэг Буян-Эрдэнэ, 2016]. Он описал ситуацию, когда русский был единственным иностранным языком и изучался не только в образовательных учреждениях на всех ступенях, но и на различного рода курсах и кружках, являясь своеобразным «допуском» к быстрому продвижению в карьере, особенно на ответственные должности. Подчёркивая достигнутые в то время успехи монгольской русистики, С. Эрдэнэмаам приводит интересную статистику, «уже к середине 1990-х годов прошедшего столетия 67% всего взрослого населения нашей страны умели читать и понимать по-русски, почти половина населения могла писать по-русски, а 34% даже говорили по-русски. Более того, 74% наших людей с различной периодичностью так или иначе использовали этот язык в своей жизни» [Монхцэцэг Буян-Эрдэнэ, 2016]. Сегодняшний спад интереса к русскому языку учёный связывает как с перекосами проводимой ранее языковой политики государства, требовавшей даже диссертации по истории Монголии и монгольскому языку писать по-русски, так и с новыми возможностями открытости системы сегодняшнего образовательного пространства в стране, с желанием и необходимостью освоения IT-специальностей, требующих хорошего знания английского языка. Кроме того, установление дружественных связей с соседними государствами, стимулирует рост интереса и к другим языкам данного региона. Однако, как считает учёный, по отношению к русскому языку наметилось некоторое оживление.

Как нам кажется, описанная нами ранее положительная динамика в обучении русскому языку в сегодняшней Монголии, безусловно требует больших усилий как со стороны монгольских русистов, так и со стороны их российских коллег. На внеочередном съезде Ассоциации преподавателей русского языка и литературы Монголии, состоявшемся в 2019-ом году (после 12-летнего перерыва), наряду с организационными вопросами, были обозначены проблемы, касающиеся качества преподавания русского языка, а также недостаточности научно-методических, кадровых, финансовых ресурсов для улучшения ситуации, включая выделение из муниципальных бюджетов целевых финансовых средств на проездные расходы учителям, выезжающим на повышение квалификации в Россию [В Монголии состоялся внеочередной съезд Ассоциации преподавателей русского языка и литературы].

В свете поставленных монгольским коллегами задач, нам представляется необходимым по-новому взглянуть на опыт работы, накопленный за последние

два учебных года. К сожалению, он связан с повсеместным возникновением пандемии. Этот опыт обучающей и учебной деятельности в новом онлайн-формате дался не так просто как преподавателям, так и учащимся всех образовательных ступеней. Особенно уязвимыми, на наш взгляд, оказались школьники. Это связано, во-первых, с их возрастными особенностями, во-вторых, с необходимостью постоянно поддерживать их мотивацию и, в-третьих, как следствие двух предыдущих факторов, – с обязательным разнообразием форм учебной работы в виртуальном классе. Интересно, что опыт дистанционной работы, особенно при обучении языку, открыл перед преподавателями новые горизонты. Часто путём проб и ошибок выбирались действенные методы работы, в большей степени подходящие для обучения в онлайн-пространстве [Лебедева, Труханова, 2020].

Кроме того, дистанционная форма подачи лексико-грамматических знаний и формирования коммуникативных навыков, позволила учащимся, в том числе и школьникам, выйти за рамки традиционного класса и школьной программы, приняв участие в курсовом обучении.

Интересно, что раньше мы упоминали такую форму изучения русского языка (в период его «благоприятствования» в Монголии) исключительно для взрослых, изучающих русский вне языковой среды, при личном контакте с преподавателем (носителем языка или же монгольским русистом). Сегодняшняя образовательная реальность даёт возможность, с одной стороны, расширить контингент учащихся, которому стало доступно курсовое обучение, с другой, – используя онлайн-формат изучения языка, иметь дополнительный канал общения с носителем языка.

На наш взгляд, именно в Монголии, где имеются богатые традиции функционирования и изучения русского языка (даже на этапе дошкольного образования, т.е. в детских садах), где даётся прекрасное знание русского языка в специализированных языковых школах, такая форма получения языковых знаний в реальных ситуациях общения с носителями языка должна быть особенно актуальна.

Программа по курсовому обучению русскому языку рассматривается как дополнительная общеобразовательная программа для обучаемых различного уровня владения языком. В период пандемии из-за ограничений передвижений между различными странами особенно актуальным и востребованным становится дистанционный формат проведения курсов. Слушателями курсов русского языка при онлайн-
обучении чаще всего являются студенты, школьники, люди любых профессий, интересующиеся русским языком, а также туристы, желающие в дальнейшем побывать в России. Задачей обучения является развитие языковых, речевых и коммуникативных навыков, позволяющих удовлетворять коммуникативные потребности при общении с носителями языка в определённом наборе ситуаций по различным темам и с учётом уровня владения русским языком.

Таким образом, они ориентированы на знакомство со страной и жизнью носителей русского языка, а также одновременно направлены на повышения практического уровня владения языком.

С точки зрения языковой подготовки состав слушателей отличается больше неоднородностью по возрастному и национальному составу. Кроме того, временнЫе рамки курсового обучения могут быть различны (например, 72 часа, из которых 36 часов отводится работе в онлайн-формате и 36 часов, когда учащиеся самостоятельно осваивают материал по разработанной преподавателем программе, или же 36 часов курсовых занятий с учётом работы в виртуальном классе и самостоятельным овладением материалом).

Рассмотрим один из вариантов на примере групп учащихся из Монголии, направленный на конкретного адресата: монгольских школьников.

Программа обучения РКИ рассчитана на прохождение занятий по русскому языку монгольскими школьниками пятых и шестых классов. Согласно программе, срок обучения был рассчитан на 36 часов: 18 часов практических занятий и 18 часов самостоятельной работы.

Данное количество часов явилось оптимальным для достижения учебных целей по развитию устных навыков говорения у монгольских учащихся в рамках курсового обучения.

Учитывая то, что курс был рассчитан на работу с детьми школьного возраста, необходимо было применять различные творческие интерактивные задания. Для этого весь курс был поделен на три части:

1. Развитие аудитивных способностей с помощью прослушивания заданий на слух.

2. Развития творческих способностей учащихся с помощью игровых учебных заданий.

3. Развитие умений чтения и письма с помощью прослушивания онлайн интерактивных сказок и книг с интересным сюжетом (для аудитивных навыков) с параллельным чтением текстов самих произведений и выполнением заданий по написанию собственных творческих работ со схожими сюжетами.

Следует также отметить, что в некоторых заданиях применялись игровые технологии цифрового ресурса Wordwall. Данный ресурс позволяет в режиме онлайн времени выполнять задания различной сложности, направленные на отработку лексико-грамматических знаний учащихся. Монгольским школьникам данный ресурс также показался интересным ввиду наличия в нем интерактивных заданий, развивая помимо языковых и творческие способности учащихся.

Интересными заданиями на платформе Wordwall были такие, как «Диаграмма с метками», «Вращающиеся карточки», «Случайное колесо», «Анаграмма» и другие.

В начале курса активное применение вышеуказанных заданий, повышало мотивацию учащихся к изучению русского языка. К примеру, задание «Вращающиеся карточки», представляющее собой двусторонние карточки, на которых можно было использовать как различные изображения, так

и текстовые элементы. На уроке русского языка это задание применялось для развития у монгольских школьников навыков создания устных высказываний на русском языке, а при переворачивании карточки осуществлялась самопроверка их знаний. Задачей учащихся было высказать свое мнение по поводу изображений на карточке, а перевернув карточку, проверить свои догадки.

Другим не менее интересным примером выполнения задания на понимание и закрепление лексико-грамматического материала стало задание «Диаграмма с метками», при выполнении которого учащиеся видели то или иное красочное изображение предметов, которые важно было сопоставить с точками, отображающими значения самих предметов. Такое сопоставление меток с предметами показывало, как хорошо школьники помнили учебный материал.

Если говорить об этапе закрепления грамматических навыков, то может быть интересным следующее упражнение «Колесо удачи». Данный тип задания предлагает случайный выбор предложения, вопроса или темы для работы. По окончании вращения колеса, учащиеся могли увидеть определенное слово и выполнить такие задания, как «Опишите слово», «Придумайте фразу с этим словом в настоящем времени» и так далее.

Следует обозначить функциональное назначение цифрового ресурса «Wordwall» на уроках русского языка как иностранного:

– повышение мотивации учащихся к запоминанию учебного материала;

– интерактивный характер платформы позволяет учащимся делать выбор тех или иных лексико-грамматических форм русского языка при выполнении заданий в интерактивном формате;

– возможность создания преподавателем собственных учебных интерактивных заданий на различные темы;

– наличие поиска нужных изображений при создании интерактивных заданий;

– гибкость и варьируемость содержания каждой игры: её можно менять, дополнять по мере продвижения учащихся по учебной программе;

– наличие понятного пользовательского интерфейса на многих языках, в том числе и на русском.

Подводя итоги, необходимо отметить, что интерактивная платформа Wordwall предоставляет различные обучающие возможности как преподавателю, так и студенту. Задания, предлагаемые этим ресурсом, позволили монгольским школьникам отработать лексический или грамматический материал по русскому языку в условиях онлайн-обучения на курсовых занятиях по РКИ.

Для повышения творческих способностей были применены и задания на русском языке на смекалку. Для этого использовались различные видео с платформы Youtube, с помощью которых учащимся было необходимо по-русски выполнять такие задания, как «Найди тень», «Чего не хватает» (задания на развитие логических и аналитических способностей), «Определи героев мультфильмов по песням».

Другим важным заданием явилось разгадывание кроссвордов, что позволило не только закрепить знание лексики, но и обсудить значения тех или иных слов. Кроме того, кроссворды позволяют остановиться и на страноведческом материале, например, на русских традициях празднования Нового года, что было очень актуальным и познавательным для ребят, поскольку их курсовые занятия пришлись как раз на период подготовки к этому празднику. Электронная версия иллюстрированного литературно-познавательного журнала для детей и подростков на русском языке «Кот в мешке» (www.kotvmeshke.org) предлагала такие вопросы в новогоднем кроссворде, которые, на наш взгляд, способствуют становлению лингвострановедческой компетенции монгольских школьников посредством русского языка. Ребята показывают своё знание праздников, вспоминают традиционный «новогодний» салат «Оливье», могут найти и спеть песенку «В лесу родилась ёлочка», поговорить о новогодних подарках и т.д. Приведём некоторые из заданий:

1. Вечер перед Рождеством называется… 4. Горит на ёлке и в небе ... 6. Пространство за Полярным кругом… 8. Время между Рождеством и Крещением 12. В лесу росла… 13. По нему точно узнаем, какой день… 16. Находим под елкой… 17. Говорят, зимой спит. Но не везде… 2. Самый новогодний салат… 5. Самый новогодний фрукт… 7. Что происходит 25-го декабря и 7-го января... 15. Что бывает 19-го января? 18. Вешаем на ёлку… 19. Сейчас в Северном полушарии… и др.

Разгадывание кроссвордов в духе соревновательности даёт возможность ребятам воспользоваться выбором, поспорить, отстоять своё мнение, – что говорит об их речевой активности и уровне коммуникативной компетенции [Габдрахманова, Богатова, Мустафина, 2017].

Ещё одна из интерактивных форм работы, полюбившаяся ребятам, проведение пресс-конференций. Интересно, что тематика может быть различной: это встреча с Дедом Морозом и Снегурочкой (новогодняя тематика), с Директором кондитерской фабрики «Красный Октябрь», с руководителем проекта по открытию нового детского кафе и др. Удивительно, сколько творчества, фантазии, даже знания некоторых деталей начала и ведения бизнеса, демонстрировали ребята, какие взрослые вопросы порой задавали, показывая достаточно высокий уровень заинтересованности и знания предмета обсуждения. Онлайн-технологии, на наш взгляд, позволяют внести больший элемент занимательности, использовать различные ссылки, которыми учащиеся могут сразу же воспользоваться при ответе, следуя инструкциям по выполнению задания или же найдя необходимый информативный материал.

Большое значение играли задания на разгадывание загадок на русском языке. Применялись загадки на следующие темы: на времена года, на праздники, на определение персонажей из мультфильмов. Интересным было наличие интерактивности таких заданий, когда после прочтения загадки, монгольские школьники давали свои ответы, а проверка ответов

осуществлялась с помощью нажатия на клавишу «ответ» прямо под загадкой. Примеры таких загадок предлагаются на таком сайте: https://www.hobobo.ru/zagadki/zagadki-dlya-samyh-malenkih/.

Мы привели примеры лишь некоторых, на наш взгляд, из наиболее удачно «работающих» онлайн-технологий, которые хорошо зарекомендовали себя в курсовом формате обучения РКИ. При этом следует обратить внимание на некоторые особенности описанного учебного процесса:

– во-первых, это формат курсового обучения, проходивший в дистанционном режиме;

– во-вторых, адаптация используемых приёмов и форм работы к детскому и подростковому возрасту, т.е. школьному контингенту обучаемых;

– в-третьих, учёт национальных особенностей школьников и традиций изучения и распространения русского языка в Монголии.

«Живая» коммуникация с носителями языка в рамках курсового обучения, осуществляемая благодаря использованию онлайн-технологий, обеспечивает эффективность учебного процесса и поддерживает мотивацию школьников к дальнейшему изучению русского языка.

## Список литературы


1. В Монголии состоялся внеочередной съезд Ассоциации преподавателей русского языка и литературы. URL: https://migrantocenter.ru/2019/11/05/в-монголии-состоялся-внеочередном-съ/?ysclid =l7nbdk3atw884504613 (дата обращения: 29.12.2021).
2. В школах Монголии вводят русский язык как обязательный // NEWSru (15 марта 2007). URL: https://www.newsru.com/world/ 15mar2007/mongolia.html (дата обращения: 25.12 2021).
3. *Габдрахманова П.Л., Богатова Е.Н., Мустафинат Л.Р.* Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 20. № 2. С. 329–345.
4. *Лебедева М., Труханова Д.* 7 способов мотивировать студентов на онлайн-занятиях: мемы и даже косплей. URL: https://mel.fm/layfkhaki/8457023online_motivation?bx_sender_conversion_id=3089935 (дата обращения: 20.12.2021).
5. *Мартынова М.А.* Опыт сравнения традиционного и дистанционного обучения РКИ: «союзники» или «противники» // Reosiahag. Vol. 23. № 8. С. 259–307.
6. *Мартынова М.А., Николенко Е.Ю., Николенко Г.В*. Новые коммуникативно-выразительные средства онлайн- и офлайн-обучении РКИ: уроки пандемии // Коммуникативные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм, мультимодальность и поликультурность как предпосылки новой креативности: Сборник материалов конференции. Екатеринбург, 2020. С. 89–107.

7. *Монхцэцэг Буян-Эрдэнэ*. Русский язык в Монголии угасает при отсутствии политических усилий. 31 августа 2016 . URL: https://regnum.ru/news/polit/2173654.html (дата обращения: 25.12.2021).
8. *Новоселова Е.В*. Монголии строят школу с углубленным изучением русского языка // Российская газета (26 августа 2021). URL: https://rg.ru/2021/08/26/v-mongolii-stroiat-shkolu-s-uglublennym-izucheniem-russkogo-iazyka.html (дата обращения: 20.12.2021).
9. Русский язык в Монголии . URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/678630?ysclid=l7nbtvauor933519373 (дата обращения: 14.12.2021).
10. Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии / Под ред. И. Микулацо. Хорватия, г. Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. 589 с.
11. Цифровое обучение: методики, практики, инструменты. URL: https://www.youtube.com/c/URAITpublishing/live (дата обращения: 10.05.2021).
12. Цифровые навыки для дистанта: Материалы вебинаров, бесед и исследований ЮРАЙТ Академии. Вып. 1. 2020. М.: Юрайт. URL: https://urait.ru/viewer/cifrovye-navyki-dlya-distanta-materialy-vebinarov-besed-i-issledovaniy-yurayt-akademii-vypusk-1–2020-god-482713#page/1 (дата обращения: 20.09.2021).
13. Education – международная онлайн-конференция для учителей со всего мира. URL: https://www.t4event.one/ (дата обращения: 30. 05.2020).

# СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

## СЕТЕВЫЕ СРЕДСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ

***Ван Вэньцзяо,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия;*
*преподаватель-лектор,*
*Вэйнаньский педагогический университет,*
*г. Вэйнань, Китай;*
*E-mail: 626652680@qq.com*
***Ли Ци,***
*ассистент,*
*Вэйнаньский педагогический университет,*
*г. Вэйнань, Китай*
*E-mail: 1601872206@qq.com*

***Аннотация.*** В статье представлено изменение способы обучения китайских студентов-русистов на фоне пандемии. Она предназначена китайским студентам-русистам для успешного усвоения русского языка через современные сетевые средства.

***Ключевые слова:*** сетевые средства, обучение китайских студентов-русистов, пандемия.

## NETWORK MEANS IN THE TEACHING OF CHINESE STUDENTS UNDER THE BACKGROUND OF PANDEMIC

***Wang Wenjiao,***
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia;*
*Methods of teaching Russian Department,*
*Weinan Normal Universite, China*
*E-mail: 626652680@qq.com*
***Li Qi,***
*Assistant,*
*Weinan Normal University, China,*
*E-mail: 1601872206@qq.com*

***Abstract.*** The article presents a change in the way Chinese Russian students learn against the backdrop of the pandemic. It is designed for Chinese Russian students to successfully learn Russian through modern networking tools.

***Keywords:*** network means, teaching Chinese students, pandemic.

В 2020 году распространение коронавируса глубоко повлияло на нашу жизнь, карантин изменил способы изучения иностранных языков.

Как правильно использовать ситуацию и создавать новую эффективную модель обучения русского языка?

Рассмотрим, как китайские преподаватели решают этот вопрос.

Во-первых, мы заметили активный отклик преподавателей на призыв Министерства образования КНР. С помощью передовых сетевых средств китайские преподаватели и студенты быстро перешли к онлайн обучению. Количество слушателей увеличилось в два раза. Среди них есть и те, кто раньше отказывался от такого формата. Из-за пандемии китайские преподаватели и студенты начали поиск новых возможностей. В этом процессе сетевые средства играют важную роль в содействии развитию онлайн обучения: VOOV MEETING, DING TALK, ZOOM и др. Кроме того, некоторые престижные компании разработали свои приложения для организации онлайн-обучения. Эти приложения существенно помогли преподавателям и студентам. Мы можем использовать мультимедийные возможности дистанционного обучения, это обеспечивает эффект присутствия преподавателя на занятии. Преподаватели и студенты могут общаться так же, как и во время урока.

Во-вторых, китайские преподаватели ведут занятия на основе модели «прямая трансляция + записанная передача». На занятиях с прямой трансляцией преподаватели обычно объясняют новое содержание и обсуждают непонятные студентами вопросы. Студенты могут получить ответы на вопросы, касающиеся процесса обучения, а после этого обучающиеся самостоятельно смотрят записанную передачу, которая заранее записана преподавателем. Такие платформы, как VOOV MEETING, DING TALK, имеют функции записанной передачи и повтора, что позволяет студентам повторять новое содержания в любое время.

В-третьих, платформы онлайн-обучения максимально обеспечивают порядок и дисциплину в процессе обучения. Например, приложения VOOV MEETING, DING TALK обладают функцией расписания уроков. В конце занятия преподаватели могут видеть, сколько человек были на занятиях и сколько времени они слушали лекцию.

Конечно, в Китае в настоящее время вузы постепенно возвращаются к очному обучению, но как успешный способ обучения русскому языку, организации учебного процесса с использованием передовых сетевых средств, то есть дистанционные образовательные технологии, стали популярным способом организации учебного процесса.

Кроме этого, на наш взгляд, надо обращать внимание на динамичное развитие соцсетей, так как они оказали большое влияние на обучение китайских студентов-русистов.

В последние десять лет соцсети в Китае бурно развиваются, трудно представить жизнь китайских студентов без соцсетей. Почти все китайские студенты, особенно русисты «поколения Z», используют планшеты, компьютеры, смартфоны с выходом в Интернет. Как показывает официальная статистика, китайские студенты предпочитают проводить время в соцсетях в ущерб чтению книг и живому общению.

Большинство русистов изучает русский язык с помощью Вичат-канала для подписки (订阅号), сервисного Вичат-канала (服务号) и корпоративного (企业号) Вичат-канала. При этом нам необходимо учитывать большую роль и влияние блогеров на содержание обучения русскому языку как иностранному, поскольку они оказывают сильные воздействие на процесс изучения русского языка в аудитории китайских русистов.

Сейчас в Китае самая популярная соцсеть – это Вичат, число активных пользователей которого превысило 650 млн (из которых 100 млн за пределами Китая). Вичат не ограничивается отправкой сообщений, голосовыми звонками, чатами. Вичат – это не только социальная сеть и приложение для обмена сообщениями, это и стиль жизни для более миллиарда пользователей по всему миру! Среди этих функций самый доступный вариант официального аккаунта Вичат – канал для подписки и микро-медиа. Его может зарегистрировать любой пользователь: единственное требование – указать номер удостоверения личности гражданина КНР. С помощью этих функций можно создавать информационные каналы (микро-видео), поэтому большинство блогеров в обучении русскому языку как иностранному выбирают Вичат как платформу для обучения русскому языку. Блогеры создают учебные материалы и микро-видео для своих подписчиков. Потому что микро-видео и канал для подписки удобны для распространения информации и общения с подписчиками. С помощью микро-видео и Вичат-канала для подписки блогеры выполняют роль преподавателя.

Содержание, созданное блогерами, универсально, например, это новости на русском и на китайском языках, известные произведения русских поэтов и писателей, русские песни, русские фильмы и видеоролики о русской

культуре. Китайские русисты часто читают и смотрят эти материалы, хотя некоторые из них трудны для восприятия. Но изучение русского языка через соцсеть уже стало привычкой для китайских студентов. В этом процессе блогеры – это не только создатели видеороликов, но и косвенно педагоги. Через платформы блогеров русисты смотрят видеоролики, слушают аудиозаписи, добавляют понравившуюся информацию и др., они могут послужить студентам отличным помощником в обучении. Постепенно между блогерами и подписчиками устанавливаются более доверительные отношения. Но современный преподаватель РКИ должен не просто двигаться в ногу со временем, но и опережать его.

Блогеры хорошо помогают китайским русистам изучать русский язык, предоставляют самые последние материалы на русском языке, но мы также заметили, что в этом процессе надо обращать внимание на такой вопрос: соцсеть как инструмент образовательного процесса повышает мотивацию студентов к обучению, но для тех обучающихся, у которых слабый самоконтроль, она увеличивает опасность возникновения инерции в обучения.

Мы также заметили, что в этом процессе надо обращать внимание на такой вопрос: как повысить уровень взаимодействия между преподавателями и студентами? Онлайн обучение как инструмент образовательного процесса, с одной стороны, повышает мотивацию студентов к обучению в ситуации дистанционного образования, с другой, для тех, у кого слабый самоконтроль, онлайн обучение повышает опасность возникновения инерции в обучения. Преподаватели РКИ должны вовремя заметить таких студентов и дать им полезные советы, чтобы они прислушались и изменили путь обучения.

Другой важный вопрос для онлайн обучения – это негативное влияние компьютера и телефона на зрение студентов. 82,68% китайских студентов являются близорукими, поэтому надо правильно разработать расписание онлайн обучения, чтобы с помощью здоровьесберегающих технологий предупредить близорукость у студентов.

## Список литературы


1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 569 с.
2. Б*алыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
3. *Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобильски Э.* Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные

проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695 (дата обращения: 21.01.2022).
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: Рус. яз., 1991. 915 с.
5. *Соловьёва О.Б.* Речевые навыки и умения как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технического вуза // Актуальные проблемы профессиональной иноязычной коммуникации: Конгресс Международного форума «Великие реки» (2015). Волгоград, 2015. С. 360–361.
6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2010. 239 с.
7. *Ткаченко Н.Г.* К истории музыкальной терминологии // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей // Сост.: В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1998. Вып. 5. С. 71–75.
8. *Щукин А.Н*. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
9. *Янченко В.Д., Ван Вэньцзяо.* Опыт обучения китайских студентов-русистов музыкальной терминологии // Наука и школа. 2017. № 3. С. 110–112.
10. *Янченко В.Д., Цзи Мин*. Способы предупреждения трудностей в процессе обучения чтению китайских студентов // Наука и школа. 2017. № 6. С. 45–52.

# ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМНОСТИ ЗНАНИЙ ПО РКИ

***Директорова Дарья Дмитриевна,***
*аспирант,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: daria221dir@yandex.ru*

***Аннотация.*** В статье рассмотрены возможности применения современных цифровых инструментов для реализации методического принципа системности и дидактического принципа наглядности в процессе обучения РКИ. При этом определены преимущества ряда цифровых инструментов для создания дидактической инфографики, которые возможно использовать для обеспечения системности знаний по русскому языку как иностранному. В статье также приведены примеры инфографики, созданной с помощью цифровых инструментов для целей обучения РКИ.

***Ключевые слова:*** системность знаний, цифровые инструменты, РКИ, дидактическая инфографика, структурирование, принцип наглядности.

# DIGITAL TOOLS APPLICATION IN ORDER TO ENSURE THE SYSTEMABILITY OF KNOWLEDGE WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Daria D. Directorova,***
*PhD-student,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: daria221dir@yandex.ru*

***Abstract.*** The possibility of using modern digital tools for implementing the methodological systematic principle and didactic principle of visualization in education of the Russian as a foreign language is discussed in the article. Moreover, the advantages of a number of digital tools for creating didactic infographics are identified. They can be used to ensure the systemability of knowledge in Russian as a foreign language. The article also provides examples of infographic created by digital tools for educational purposes Russian as a foreign language.

***Keywords:*** systemability of knowledge, digital tools, Russian as a foreign language, didactic infographics, structuring, visualization principle.

Современный мир отличает повсеместное внедрение новых технологий и, как следствие, увеличение скорости информационного обмена. Мы находимся в процессе становления цифрового общества, «инфраструктура которого функционирует посредством цифровых технологий …, а базовой формой

организации и социального взаимодействия являются сетевые структуры и платформы» [Добринская, 2019, с. 190]. В таком обществе всё больше ценится комплекс умений и навыков работы с большими объёмами информации. При этом информационно-коммуникационная компетентность (ИКК) рассматривается как «профессионально значимое интегративное качество личности, характеризующее умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать и представлять её; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, как в индивидуальной сфере, так и при работе в группе» [Клименко, 2015, с. 816].

Информационно-коммуникационная компетентность приобретает все большее значение в связи с глобальным внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизни. Так, в декабре 2020 года президент РФ В.В. Путин объявил о «необходимости проведения цифровой трансформации всей страны в ближайшие 10 лет» [ТАСС, 2020], которая предполагает широкое внедрение систем искусственного интеллекта во все ключевые отрасли экономики и социальные сферы.

Обращаясь к вопросу о цифровой трансформации образования, важно помнить, что внедряемые в процесс обучения информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) пришли на смену техническим средствам обучения (ТСО). Говоря о которых в 70-х годах прошлого века, известный отечественный методист в области преподавания РКИ Г.Г. Городилова обращала внимание на существующую неточность в понимании понятия «технические средства обучения» (ТСО). Ученый отмечала, что это понятие часто сужают, делая акцент на технику и её возможности. Однако, по мнению Г.Г. Городиловой, вернее выдвигать на первое место не технику, а информацию и способы ее обработки и передачи [Городилова, 1977, с. 50].

Эта идея приобретает все большую актуальность в наше время, когда встречается такое явление, как применение технологий в процессе обучения без четко определенной цели. Такое применение «технологий ради технологий» представляется особенно нерациональным при том, что уместное и целенаправленное применение цифровых инструментов имеет огромный потенциал, в частности, в области преобразования учебной информации в целях обеспечения системности знаний обучающихся и интенсификации обучения.

Автор монографии «Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников» Л.Я. Зорина разделяет понятия: «систематические знания» и «системные знания», говоря о том, что систематичность как качество знаний предполагает наличие в сознании ученика «содержательно-логических связей между отдельными компонентами знаний» [Зорина, 1978, с. 5]. Системность же определяется наличием «структурных связей (связей строения), адекватных связям между знаниями внутри научной теории» [Зорина, 1978, с. 5].

Иными словами, Л.Я. Зорина считает системные знания более осмысленными и прочными, то есть знаниями более высокого порядка, чем

знания систематические. Именно поэтому так важно проводить специальную работу по формированию структурных связей между элементами знаний, а также по развитию навыков трансформации знаний, то есть их свертыванию, например, посредством применения графических средств наглядности, и развертыванию при изложении, в частности с опорой на средства визуализации.

Так, И.В. Роберт относит компьютерную визуализацию учебной информации «при использовании образного и символьно-логического методов визуализации» [Роберт, 2013, с. 15] к дидактическим возможностям ИКТ. При этом все более распространенным способом визуализации, которую можно создать при помощи цифровых инструментов, является инфографика, которая определяется как «способ передачи информации (сообщений, сведений, данных) изобразительными и/или вербально-графическими средствами» [Остриков, 2014, с. 17]. К разновидностям информационной графики можно отнести различные схемы, ментальные карты (интеллект-карты), круги Эйлера и др.

В настоящее время существует широкая палитра цифровых инструментов для создания инфографики, которую можно применять в дидактических целях. Рассмотрим 7 графических редакторов, отобранных нами по трем критериям:

- большое количество пользователей;
- возможность построения различных видов инфографики;
- бесплатный доступ к базовым функциям.

Отметим, что общим недостатком всех рассмотренных цифровых инструментов по созданию инфографики является платный доступ к дополнительным возможностям, однако в их базовую коллекцию бесплатных шаблонов заложен широкий ассортимент вариантов, что делает их применимыми в учебном процессе. Все анализируемые цифровые инструменты существуют также в формате мобильных приложений, однако их достаточно сложно использовать на уроке русского языка по причине малого размера экранов мобильных устройств.

Для удобства восприятия преимущества и недостатки цифровых инструментов (Canva, Venngage, Crello, Easel, Pictochart, Visme, Infogr.am) представлены в виде таблицы (см. Таблицу 1).

*Таблица 1*

**Сравнительная таблица «Преимущества и недостатки цифровых инструментов для построения инфографики»**

| Цифровые инструменты | Преимущества | Недостатки |
|---|---|---|
| **Canva** https://www.canva.com/ | - быстрое скачивания и печать,<br>- анимация элементов,<br>- совместное редактирование контента,<br>- свободный доступ к большому каталогу макетов | - платный доступ к дополнительным функциям,<br>- нет возможности создавать собственные элементы |
| **Venngage** https://ru.venngage.com/ | - удобная замена элементов,<br>- функция добавления видео с Youtube,<br>- бесплатный доступ к большой коллекции макетов | - неполная русификация интерфейса,<br>- существует лимит на импорт изображений,<br>- ограниченный доступ к дополнительным макетам и функциям |
| **Crello** https://create.vista.com/ru/ | - включение анимированных элементов,<br>- свободный доступ к большой галерее шаблонов | - анимированные изображения можно создать только в одном масштабе,<br>- платный доступ к расширенному блоку функций |
| **Easel** https://www.easel.ly/ | - поиск шаблонов и элементов по заданным параметрам,<br>- возможность изменения размеров шаблона,<br>- встроенная сетка (grid-карта) | - отсутствует интерфейс на русском языке,<br>- ограниченный доступ к дополнительным возможностям |
| **Piktochart** https://piktochart.com/ | - возможность подбора элементов по категориям,<br>- готовые цветовые палитры | - отсутствует русскоязычный интерфейс пользователя,<br>- платный доступ к расширенному набору функций |
| **Visme** https://www.visme.co/ | - возможность добавления элементов через сервисы: Youtube, Google Drive, Dropbox и др.<br>- бесплатный доступ к большому выбору базовых макетов | - англоязычный интерфейс,<br>- ограниченный доступ к дополнительным макетам и возможностям |
| **Infogr.am** https://infogram.com/ | - возможность загрузки видео и фото,<br>- широкие возможности индивидуальной настройки шаблонов | - скачивание материала доступно только в платной версии,<br>- отсутствует русскоязычный интерфейс пользователя |

Дидактическую инфографику по русскому языку, которая определяется Н.Ф. Кудряшовой как «инфографика, используемая в познавательной деятельности на уроках русского языка в учебных целях» [Кудряшова, 2017, с. 134], можно создавать также посредством таких распространенных цифровых инструментов, как PowerPoint и Word, входящих в офисный пакет приложений Microsoft Office.

В целях демонстрации возможностей цифровых инструментов по созданию дидактической инфографики нами была создана информационная графика «Круги Эйлера», с помощью которой представляется классификация и отношения между подмножествами лексических единиц по теме «Домашние животные» (см. рис. 1). Предложенную дидактическую инфографику можно использовать на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения. Она наглядно представляет логику взаимосвязей между элементами лексического учебного материала, относящегося к одному семантическому полю.

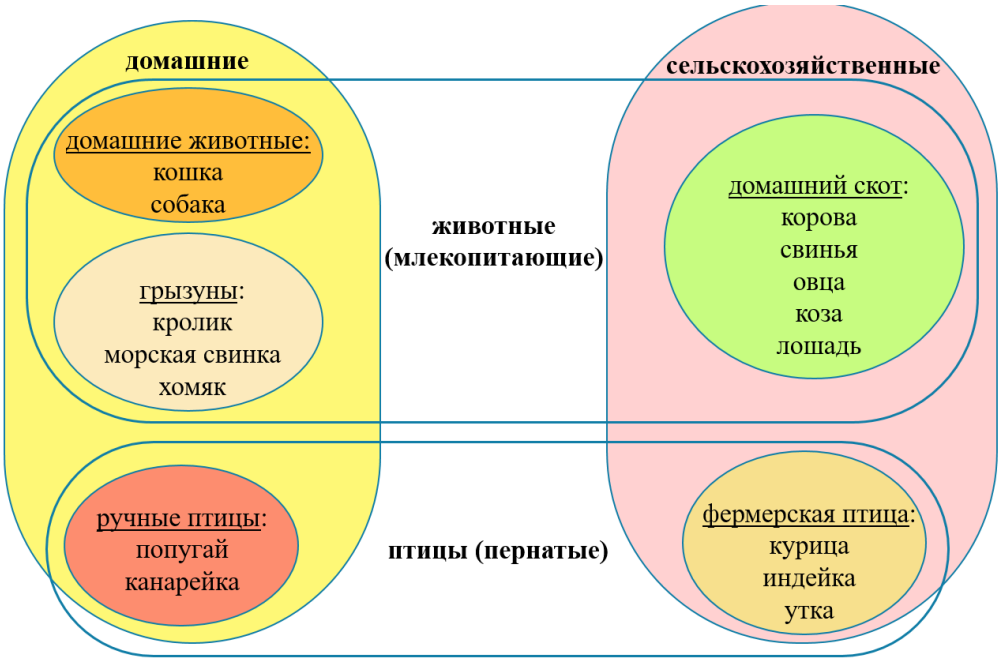



*Рис. 1. Инфографика «Круги Эйлера» по теме «Домашние животные»*

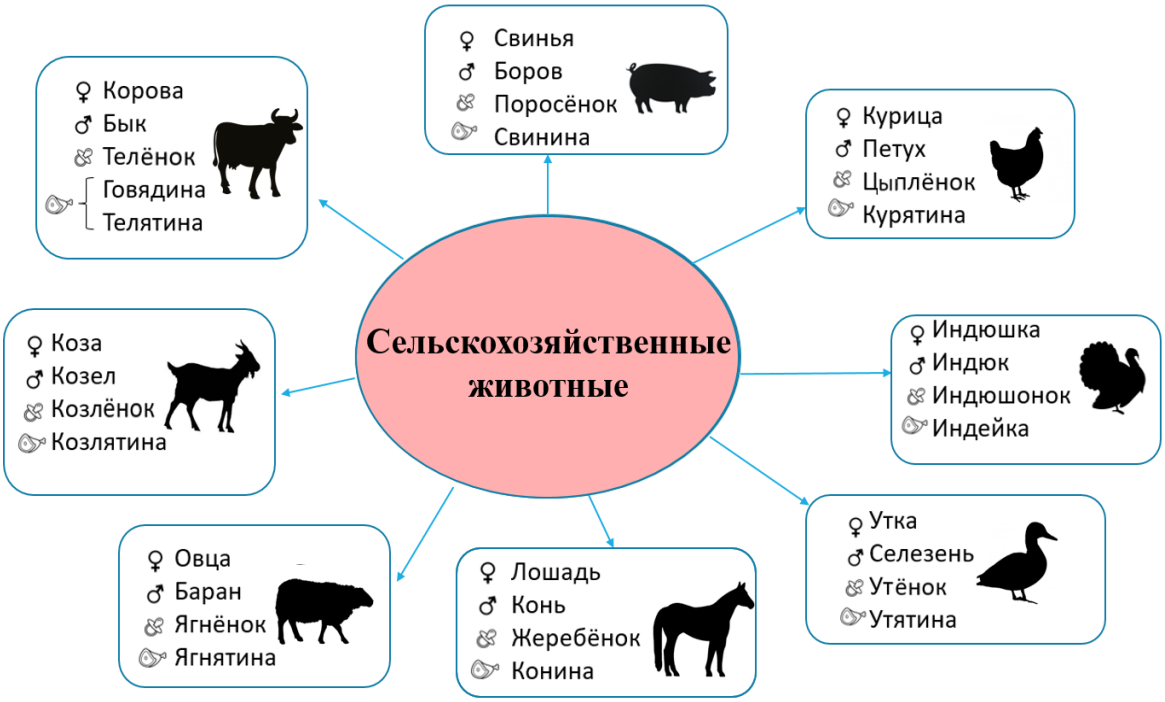



*Рис. 2. Инфографика «Ментальная карта» по теме «Сельскохозяйственные животные».*
*Иллюстративный материал предложен Д.Д. Директоровой*

Представленная ментальная карта (Mind map) по теме «Сельскохозяйственные животные» (см. рис. 2) предоставляет следующие возможности на занятиях по РКИ:

– семантизировать лексику по указанной теме беспереводным способом, установив прочные парадигматические связи между словами, что представляется очень актуальным в настоящее время. Сейчас все большее распространение получает дистанционное и смешанное обучение, а ведь «одним из ключевых факторов в электронном обучении языку является презентация нового обучающего материала, его экспликация и семантизация» [Гарцов, 2010, с. 123];

– использовать элемент проблемного обучения, например, предложив учащимся увидеть закономерности образования слов, обозначающих разные виды мяса, или задав им проблемный вопрос: «Почему во всех словах, обозначающих детенышей животных в суффиксах пишется буква «ё», а в слове «индюшонок» пишется «о»?»

| | Местоимение | **Личное местоимение** (кто?) Называет лицо | | | | | | | | **Притяжательное местоимение** (чей? чья? чьё? чьи?) Указывает на принадлежность | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Число | **Ед.ч.** | | | | | **Мн. ч. pl.** | | | **Ед.ч.** | | | | | **Мн. ч. pl.** | | |
| | Род | | | **М.р. m.** | **Ж. р. f.** | **Ср.р. n.** | | | | | | **М.р. m.** | **Ж. р. f.** | **Ср.р. n.** | | | |
| Падежи и падежные вопросы | Лицо pers. / Функция | 1-е | 2-е | 3-е | 3-е | 3-е | 1-е | 2-е | 3-е | 1-е | 2-е | 3-е | 3-е | 3-е | 1-е | 2-е | 3-е |
| **Именительный Nominativ** (кто?) | Значение субъекта действия, указания (ЭТО) | я | ты | он | она | оно | мы | вы | они | мой моя моё мои | твой твоя твоё твои | | | | наш наша наше наши | ваш ваша ваше ваши | |
| **Родительный Genitiv** (кого?) | -Пространственное значение (ИЗ и С), - принадлежность, - отрицание, -количество | меня | тебя | его | ее | его | нас | вас | их | моего моей моего моих | твоего твоей твоего твоих | | | | нашего нашей нашего наших | вашего вашей вашего ваших | |
| **Дательный Dativ** (кому?) | Значение адресата действия | мне | тебе | ему | ей | ему | нам | вам | им | моему моей моему моим | твоему твоей твоему твоим | | | | нашему нашей нашему нашим | вашему вашей вашему вашим | |
| **Винительный Accusativ** (кого?) | Значение прямого объекта и направления | меня | тебя | его | её | его | нас | вас | их | мой мою моё мои | твой твою твоё твои | | | | наш нашу наше наши | вашего вашу ваше ваших | |
| **Творительный Instrumentalis** (кем?) | Значение совместности действия | мной | тобой | им | ей | им | нами | вами | ими | моим моей моим моими | твоим твоей твоим твоими | | | | нашим нашей нашим нашими | вашим вашей вашим вашими | |
| **Предложный Prepositiv** (о ком?) | Значение темы (О), места (где?) (В и НА) | обо мне | о тебе | о нем | о ней | о нем | о нас | о вас | о них | о моём о моей о моём о моих | о твоём о твоей о твоём о твоих | | | | о нашем о нашей о нашем о наших | о вашем о вашей о вашем о ваших | |

*Рис. 3. Инфографика «Матрица» по теме «Склонение местоимений». Иллюстративный материал предложен Д.Д. Директоровой*

Предложенная выше матрица (см. Рисунок 3) демонстрирует склонение личных и притяжательных местоимений в падежной системе русского языка, что позволяет увидеть, как меняются формы местоимений в зависимости от категорий (числа, рода и падежа). При этом матрица кратко отражает основные функции падежей, поскольку известно, что наибольшие трудности

у иностранных обучающихся вызывает именно выбор падежа в соответствии с его значением.

Данная матрица на занятиях по РКИ может служить:

– средством графической наглядности, емко систематизирующим учебный материал по обозначенной теме и предложенной учащимся для ознакомления;

– основой для совместного заполнения ячеек учащимися при постепенном изучении данной темы на протяжении нескольких занятий;

– базой для речевой тренировки употребления данных местоимений в соответствующем контексте;

– основой для выполнения поисковых упражнений, например, возможно убрать из матрицы некоторые формы местоимений и при прочтении учебного текста предложить учащимся заполнить соответствующие пустые ячейки матрицы. Для демонстрации этой идеи в представленной для примера матрице (см. Рисунок 3) не заполнены некоторые столбцы. При этом незаполненными могут быть, как целые столбцы, так строки или отдельные ячейки. Для экспресс-повторения падежной системы русского языка можно предложить учащимся устно заполнить предварительно опустошенные ячейки, указывающие на функции падежей.

Таким образом, можно заметить, что цифровые инструменты позволяют оптимизировать создание дидактической инфографики, которая в свою очередь является средством систематизации знаний учащихся, установления в их сознании структурных связей между элементами учебного материала. Кроме того, информационная графика, созданная посредством цифровых инструментов, существующая в цифровом формате на электронном носителе, может легко преобразовывается как преподавателем РКИ для целей обучения, так и самими учащимися в процессе дистанционного и смешенного обучения, что очень актуально для преподавания РКИ в настоящий период. При этом информационная графика может быть легко распечатана и уже в таком виде использована в процессе проведения очных занятий.

## Список литературы


1. *Гарцов А.Д.* Электронный формат обучения РКИ: новые методические возможности // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2010. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-format-obucheniya-rki-novye-metodicheskie-vozmozhnosti (дата обращения: 21.12.2021).
2. *Городилова Г.Г.* Материалы III Конгресса МАПРЯЛ. Технические средства в системе интенсификации обучения // Русский язык за рубежом. 1977. № 3 (47). С. 50–56.
3. *Добринская Д.Е.* Цифровое общество в социологической перспективе // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология.

2019. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/ n/tsifrovoe-obschestvo-v-sotsiologicheskoy-perspektive (дата обращения: 20.12.2021).
4. *Зорина Л.Я*. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
5. *Клименко Е.И*. Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 816–818. URL: https://moluch.ru/ archive/102/22425/ (дата обращения: 28.12.2021).
6. *Кудряшова Н.В.* Дидактическая инфографика как средство диалога учителя с учеником // Вестник ХГУ им. н. Ф. Катанова. 2017. № 21. С. 134–137.
7. *Остриков С.В*. Теоретические основы и принципы инфографического дизайна. М.: Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова, 2014. 208 с.
8. *Роберт И.В*. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: Бином. Лаб. знаний, 2013. 398 с.
9. ТАСС – Экономика и бизнес. URL: https://tass.ru/ekonomika/ 10172635 (дата обращения: 26.12.2021).

# ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

***Лю Юнься,***
*аспирант,*
*Российский университет дружбы народов,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail:3339513401@qq.com*

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается актуальность использования Интернет-ресурсов в обучении китайских студентов русскому языку. Анализируются определения и содержание российских и китайских Интернет-ресурсов, описываются их цели и роль в процессе изучения русского языка как иностранного.

***Ключевые слова:*** Интернет-ресурсы, интерактивное обучение, информационные технологии, мультимедийные средства, обучение русскому языку, традиционный режим обучения

# THE USE OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

***Liu Yunxia,***
*PhD-student,*
*Peoples' Friendship University of Russia,*
*Moscow, Russia*
*E-mail:3339513401@qq.com*

***Abstract.*** This article discusses the relevance of using Internet resources in teaching Chinese students Russian. The definitions and content of Russian and Chinese Internet resources are analyzed, their goals and role in the process of learning Russian as a foreign language are described.

***Key words:*** Internet resources, interactive learning, information technology, multimedia, Russian language teaching, traditional learning mode.

XXI век -– это эпоха информатизации, эпоха «перемен». Переход к информационному обществу невозможен без эффективной информатизации образования, которая основывается на внедрении в процесс обучения Интернет-технологий и использования их в иноязычном образовании.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что последние достижения в области высоких технологий и Интернета открывают перед преподавателями русского языка как иностранного и студентами, изучающими русский язык, огромные возможности для дальнейшего обучения. Продуктивность использования новых информационных технологий для наилучшего усвоения знаний, исследование их видов и особенностей, удобство

и экономичность применения обуславливают актуальность применения Интернет-ресурсов при обучении русскому языку [Девтерова, 2010]. Использование информационных технологий в процессе обучения способствует развитию у студентов умений исследовать, отбирать, использовать информацию как основной материал для получения знаний, таким образом формируя их профессиональную компетентность. Как сказал американский ученый Элвин Тоффлер: «Безграмотными в 21 веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться» [https://intellect.icu/ponyatie-mentalnoj-gramotnosti].

Прежде чем перейти к основной теме исследования, важно обозначить, что мы понимаем под понятием «информационные технологии». Так, С.Б. Ступина в своей статье поясняет, что информационные технологии – это совокупность новых методов работы с данными, обеспечивающих целенаправленное создание и передачу, сбор и хранение, распространение и отображение информации с целью повышения скорости и эффективности учебного процесса, снижения трудоемкости, обеспечения надежности и оперативности получения и использования информации, подчиненных целям и задачам учебно-воспитательного процесса [Ступина, 2009].

Также для понимания полного понимания таких явлений как Интернет-ресурсы, онлайн-обучение, дистанционное образование необходимо понимать и термин «интерактивное обучение»: интерактивное обучение – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, при котором все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы, обмениваются информацией, оценивают действия партнеров общения и свои собственные [Ступина, 2009].

Н.Б. Назарова в своей статье поясняет, что пользователи интернета могут вступать в интерактивный диалог с реальным партнером и активно обмениваться сообщениями в режиме реального времени. Кроме того, интерактивные технологии предоставляют возможность диалогового взаимодействия пользователя с компьютером, позволяют регулировать скорость изучения и управлять ходом обучения [Назарова, 2016].

Понятие Интернет-ресурсов включает в себя: компьютерные обучающие программы, обучающие системы на базе мультимедийных технологий, средства телекоммуникации (электронную почту, интернет-конференции, форумы, чаты, социальные сети) и электронные библиотеки.

Интернет-технологии (автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет) при изучении русского языка позволяют студентам совершенствовать социокультурную компетенцию путем использования аутентичных материалов, отбираемых в Интернете.

Как важная часть образовательной деятельности, обучение иностранному языку в Китае имеет свои особенности. Во-первых, с пространственной точки зрения, поскольку китайские студенты находятся

далеко от языковой среды, им трудно соприкоснуться с живым языком и различными письменными материалами, используемыми людьми. Во-вторых, с точки зрения времени, может потребоваться длительный процесс для всестороннего и систематического сбора соответствующих материалов по определенной проблеме в учебном процессе. Применение и популярность Интернета значительно сократили их временные и пространственные ограничения при использовании учебных материалов. Богатое содержание и всеобъемлющие Интернет-ресурсы обеспечивают безграничное пространство для работы по обучению иностранным языкам, в том числе русскому языку, позволяя собирать, систематизировать и использовать различные ресурсы в соответствии с различными потребностями фактического обучения, что значительно сокращает нехватку иностранного учебного материала.

В 1945 году Ванненар Буш, известный американский ученый, эксперт по научному менеджменту и декан Вашингтонского института Карнеги, опубликовал в Atlantic Monthly статью «Что мы можем думать» («What we may think»). В статье говорилось о влиянии технологического развития на информационное общество и было сделано множество научных прогнозов. В то время Буш полагал, что с развитием информационного века люди будет иметь механизированные хранилища документов и базы данных, созданные в соответствии с их личными потребностями (в то время он называл их memex, мемекс) [Ванненар Буш, 1945]. Спустя более полувека с развитием Интернета, эта мечта постепенно стала реальностью. Сегодня, с быстрым развитием и высокой эффективностью Интернета, мы можем запрашивать и собирать все виды информации, которая нам нужна, и применять эту информацию в нашей реальной работе, тем самым значительно повышая ее эффективность.

Еще в 1997 году известный китайский ученый Гуй Шичинь перечислил несколько преимуществ работы в Интернете для специалистов, владеющих иностранными языками. Во-первых, они могут создать для себя наиболее полную цифровую библиотеку для решения различных задач в обучении. Во-вторых, возможность всестороннего изучения иностранных языков равносильна попаданию в неисчерпаемую сокровищницу мировой культуры, что полезно для обновления знаний и повышения уровня владения иностранными языками. В-третьих, удобно собрать все новейшие современные учебные материалы, подходящие для учащихся разного уровня подготовки. В-четвертых, учителя иностранных языков могут участвовать в некоторых новостных группах и дискуссионных группах на электронных форумах, связанных с преподаванием иностранных языков, чтобы обмениваться информацией и опытом, расширять свой кругозор и даже задавать вопросы и просить о помощи. В-пятых, учителя иностранных языков также могут участвовать в некоторых онлайн-курсах, соответствующих их уровню и интересам, чтобы эффективно повышать свой профессиональный уровень.

В последние годы, с точки зрения технических условий, Интернет в России стремительно развивался, и существуют всевозможные веб-сайты, которые предоставляют нам благоприятные условия для сбора и сортировки

различных материалов. Во-вторых, с точки зрения объема информации, вызванной либо безразличием к бизнес-идеями, либо необходимостью пропаганды и расширения влияния, в настоящее время материалы на различных российских веб-сайтах не только богаты содержанием, но и многие материалы были отсортированы и некоторые из них могут быть непосредственно применены к нашему учебному процессу. Кроме того, большинство этих материалов бесплатны. В-третьих, для преподавания могут быть использованы не только материалы с иностранных веб-сайтов, но и с русских [蔡薇, 2011, с. 96].

По мнению Э.Я. Соколовой, идея использовать информационные технологии в обучении широко распространилась среди преподавателей по всему миру. Способы использования Интернет-ресурсов разрабатывались многими учеными, такими как Э.Г. Азимовым, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунским, И.О. Логиновым, Е.И. Машбиц, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызиной, И.В. Роберт, А.В. Хуторской и другими [Соколова, 2015]. Ученые, преподаватели и методисты указывали на то, учащиеся большое время проводят в виртуальном пространстве, и это можно использовать в процессе обучения иностранному языку для повышения мотивации, развития познавательной деятельности, самостоятельной деятельности студентов, так как именно информацию, распространяемую, в социальных сетях и мобильных приложениях студенты лучше и охотнее усваивают.

Современные интернет-технологии помогают поставить произношение, освоить восприятие устной речи, помочь в понимании аутентичных текстов, найти реальных собеседников – носителей языка, разобраться в запутанных грамматических правилах. Всё это помогает совершенствовать уже приобретённые знания иностранного языка и развивать новые.

Современное сложное время пандемии, удаленных работ и дистанционного обучения Интернет предлагает огромные ресурсы для изучения иностранного языка как текстовые, так и аудио, видео форматы: специальные программы обучения, Интернет-ресурсы предоставляют учителям и учащимся специальные программы обучения иностранным языкам, новостные ленты, рассказывающие о политике, культуре и экономике стан, изучаемого языка Студенты имеют возможность принимать участия в конференциях, вебинарах, конкурсах, не выезжая из своей страны. Получают возможность развивать устную речь с помощью веб-ресурсов: Zoom, Skype и др., а письменную речь возможно развивать в социальных сетях (Facebook, VK, WeChat), где можно найти себе собеседника-носителя языка по своим интересам и уровню. И это приводит решению такой проблемы как сложность межкультурной и межличностной коммуникации в отсутствии языковой среды.

Анализ популярности Интернет-ресурсов, используемых для обучения иностранному языку, показывает необходимость их классификации и структурировании для использования в процессе обучения. В современной методике преподавания иностранных языков достаточно давно выделились

наиболее распространенные Интернет-ресурсы, содержащие различный языковой материал: текстовый, аудио- и визуальный по разнообразным тематикам на изучаемом языке.

Далее рассмотрим интернет ресурсы в обучении аспектам русского языка.

**Российские Интернет-ресурсы**

Эти цифровые инструменты и сервисы любой преподаватель может использовать на уроках для создания и проведения интерактивных заданий, учебного контента и дистанционных учебных курсов, подготовки красочных и наглядных учебно-методических материалов, проведения различных видов контроля, организации совместной онлайн-работы над проектами [Плотникова]:

MIRO, https://miro.com/login/ – Интерактивная онлайн-доска для совместной работы. Можно создавать проекты, общаться с коллегами или студентами на единой платформе.

Kahoot!, https://kahoot.com/ – это интерактивная игровая платформа.

Memrise, https://www.memrise.com/ru/ – учебная платформа, создаваемая пользователями, которая использует карточки в качестве инструмента обучения.

Quizlet – https://quizlet.com/ru – карточки для создания учебных материалов.

OnlineTestPad – https://onlinetestpad.com/ – конструктор тестов, кроссвордов, логических игр и диалоговых тренажёров.

Wizer.me – https://wizer.me/ – создание интерактивных рабочих листов, которые проверяются автоматически.

Образование на русском – https://pushkininstitute.ru/learn – сайт Пушкинского института, позволяющий всем желающим изучать русский язык, предоставляющий огромное количество учебных материалов как студентам, так и преподавателям.

Онлайн-тестирование по русскому языку: Тест по русскому языку, (http:/frostest.runnet.ru), Тест скорости чтения и качества усвоения (http://www.glasnet.ru/-superread/docs/text.htm).

Лингвистические периодические/интернет издания: Вестник гуманитарной науки РГГУ: http://vestnik.rsuh.ru; Вестник МАПРЯЛ- http://www.mapryal.org; Русский журнал – виртуальное издание: http://www.russ.ru

Электронные библиотеки российских вузов: Российская государственная библиотека: https://www.rsl.ru; Научная библиотека МГУ, http://nbmgu.ru/; библиотека имени А.М. Горького СПбГУ, http://www.library.spbu.ru/er/ecat.html

Российские новостные сайты с большой информативностью и высоким авторитетом, например: http : // www .online.ru; Информационно-политический Канал: http://www .polit .ru; ЛЕНТА. РУ: http : // www .lenta.ru;

Первый канал российского телевидения, https://www.1tv.ru/

Онлайн-словари: Толковый словарь В. Даля on-line: http://Vidahl.agava.ru;

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Ю. Шведовой: http://mega.km.ru/ojigov

**Китайские Интернет-ресурсы**

Портал «Хуцзян» – https://ru.hujiang.com/ – на сайте размещено большое количество материалов по аудированию, говорению, чтению, представлен материал для пополнения словарного запаса.

«Русский язык и Россия – http://www.myruru.com/ – курсы ведут носители языка – российские специалисты. На портале регулярно публикуется информация на русском языке о поиске работы и обучении в России.

«Ru.tingroom.com» – http://ru.tingroom.com. com/Xuexi/ – бесплатная российская образовательная платформа для изучающих русский язык. На сайте много страноведческой информации и учебных материалов с лексическими, грамматическими упражнениями, текстовых заданий и аудиозаписей.

«Оуна-Русский» – http://ru.olacio.com/ – сайт предлагает дистанционное обучение на различных языках, в том числе и русском. Кусы рассчитаны на широкий круг пользователей и включают в себя задания по фонетике, письму, грамматике и аудированию. Портал ориентирован на заинтересованных в совершенствовании навыков русского языка и дальнейшем обучении, и работе заграницей.

Онлайн-словарь «Qianyiciba» – http://www.qianyix.com/ – содержит более 8 миллионов единиц русской и китайской лексики. Также на этом сайте есть форум, где можно общаться и обмениваться информацией. Этот словарь имеет следующие преимущества: большое количество двуязычных примеров, доступ к русскоязычной информации о текущих событиях и личный кабинет пользователя.

*Онлайн-школы иностранных языков:*

«Хуцзян», https://class.hujiang.com/ –для широкого круга пользователей и включает программы изучения языка для начального, среднего и продвинутого уровней. Основной упор делается на формирование у дистанционных учащихся навыков говорения на русском языке: аудирование и говорение. Все предоставленные материалы записаны носителями русского языка. Курсы дистанционного обучения иностранным языкам платные. Все аудио- и видеозаписи содержат аутентичный материал, то есть записаны носителями русского языка. Предоставляется возможность обучение с преподавателем. По окончании обучения выдается сертификат о дистанционном обучении.

«92 waiyu.com» – http://www.92waiyu.com/course/list/6 – популярный интернет-ресурс для дистанционного изучения иностранных языков. На сайте размещены курсы на иностранных языках, включая русский. В основе курса лежит учебный модуль, состоящий из видеолекций, записанных носителями языка, и дистанционных практических занятий в виде языковых онлайн-симуляторов.

Онлайн-курсы «Говорим на иностранном языке» – http://www.tukkk.com/russian/. Авторы и разработчики данного ресурса считают, что что многократное прослушивание и повторение иностранных слов и выражений помогает им лучше их запомнить.

С ростом и развитием Интернета в обучении иностранным языкам все чаще используются мультимедийные методы и Интернет-ресурсы. Использование Интернет-ресурсов может эффективно повысить эффективность обучения, обогатить и улучшить традиционный учебный процесс, а студенты также могут изучать подлинный русский язык.

Интернет расширяет возможности изучения русского языка, облегчает труд учителей и помогает учащимся в обучении. И хотя на данном этапе это лишь вспомогательный инструмент для обучения русскому языку, и он не может заменить учителя для мотивации учащихся, его роль нельзя недооценивать. Конечно, педагоги никогда не должны отказываться от традиционных методов обучения, доказавших свою эффективность на практике. Постоянно меняющиеся информационные технологии сделают преподавание русского языка более удобным. Мы всегда подчеркивали: «Образование должно уважать субъектный статус учащихся, полностью раскрывать роль учащихся как субъектов и способствовать развитию субъектности учащихся», и Интернет предоставляет условия для достижения этой цели. Учителя должны эффективно использовать этот ценный ресурс для повышения качества преподавания [赵为, 2002, с. 33].

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.
2. *Байер Т.* Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003. Т. II. С. 23–27.
3. *Богомолов А.Н.* Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т 1. СПб.: Сударыня, 2010. С. 448–455.
4. *Ванненар Буш.* What we may think, 1945. URL: http://www.uic.unn.ru/pustyn/lib/vbush.html (дата обращения: 05.12.2021).
5. *Девтерова З.Р.* Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2010. № 10 (52). С. 66–69.

6. *Дунаева Л.А*. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению: Монография. М.: МАКС Пресс, 2006. 292 с.
7. *Назарова Н.Б., Мохова О.Л.* Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24564 (дата обращения: 14.12.2021).
8. Понятие ментальной грамотности. URL: https://intellect.icu/ponyatie-mentalnoj-gramotnosti-852?ysclid=l7nfs32qt6824647977 (дата обращения: 19.12.2021).
9. *Плотникова О.В*. 15 лучших цифровых инструментов для преподавания русского языка. URL: https://www.rki.today/ 2021/12/15.html?m= (дата обращения: 05.01.2022).
10. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
11. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н*. Внедрение новых учебных Интернет материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Эйдос. 2008. № 1. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201–8.html (дата обращения: 09.01.2022).
12. *Сюй Бо*. К вопросу о применении интернет-ресурсов в преподавании русского языка // Практика и размышления. 2016. № 12. С. 221–226.
13. *Чжан Сяобин*. Помощь и влияние Интернета на обучение русскому языку // Маркетинговое обучение. 2016. С. 223–224.
14. *Ян Цзяшэн*. Использование Интернет-ресурсов в преподавании русского языка // Русский язык в Китае. 2005. № 3. С. 51–56.
15. 田冰.传统俄语教学与现代网络课程[M]. 黑龙江史志, 2004. 36 с.
16. 赵为.俄语教学与互联网[J]. 中国俄语教学, 2002. С. 31–33.
17. 崔卫，刘戈. 互联网·俄语·俄罗斯[J].中国俄语教学, 2000. № 2. С. 61–64.
18. 蔡薇.试论网络资源在俄语教学中的应用[J].长春教育学院学报, 2011. № 6. С. 96–97.

# ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

***Фролкова Светлана Сергеевна,***
*аспирант;*
*ассистент,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*Москва, Россия*
*E-mail: ss.pavluchenko@mpgu.su*

***Аннотация.*** Статья посвящена поиску путей решения актуальной проблемы влияния цифровой глобализации на развитие языкового мышления современных обучающихся. Вопрос рассмотрения языковой личности как совокупности определенных характеристик был рассмотрен с точки зрения основных этапов формирования языковых знаний и умений в процессе обучения языку. Определены проблемы, которые возникают перед учениками в условиях современной цифровизации общества и образовательного процесса в школе. Предложены и проиллюстрированы примерами пути решения возникающих проблем на примере урока русского языка в средней школе.

***Ключевые слова:*** обучение русскому языку в современной школе, проблема многообразия языкового материала, цифровая глобализация, языковая личность, языковые единицы, языковые знания и умения, языковое мышление, языковой материал, когнитивный подход в методике, когнитивные способности.

# THE PROBLEM OF THE IMPACT OF DIGITAL GLOBALISATION ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE THINKING IN RUSSIAN LESSONS AND WAYS OF SOLVING IT

***Svetlana S. Frolkova,***
*PhD-student, Assistant,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, , Russia*
*E-mail:ss.pavluchenko@mpgu.su*

***Abstract.*** The article is devoted to finding ways of solving the topical problem of the influence of digital globalization on the development of language thinking of modern students. The article is devoted to considering the linguistic personality as a set of definite characteristics in terms of the main stages of formation of language knowledge and skills in the process of language teaching. Problems that arise for students in the context of modern digitalization of society and the educational process at school have been identified. Solutions to these problems are suggested and exemplified in the form of a Russian lesson at a secondary school.

***Keywords:*** teaching Russian language at a modern school, variety of language material, digital globalization, linguistic personality, language units, language knowledge and skills, language thinking, language material, cognitive approach in methods, cognitive abilities.

Процесс обучения русскому языку предполагает формирование ряда способностей у обучающихся. Среди таких способностей отметим когнитивные, к которым относятся процессы восприятия, а также понимание, мышление и речь. Активизация данных способностей влияет на формирование языковой личности обучающегося. Об этом убедительно пишут Т.В. Напольнова [Напольнова, 1983], А.Д. Дейкина [Дейкина, 2009], Э.В. Криворотова [Криворотова, 2007], Л.О. Денисова [Денисова, 2007] и др.

Понятие языковая личность включает в себя различные характеристики. На основе лингводидактических знаний Ю.Н. Карауловым было выявлено 3 способа «представления языковой личности» [Караулов, 2010, с. 51].

Первый способ исходит из трехуровневой организации языковой личности, которая включает вербально-семантический (структурно-системный), лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный уровни. На первом уровне рассматривается грамматический строй языка, его полнота и системность. В данном случае языковая личность обладает широтой грамматических форм языка. В сравнении с лингвокогнитивным уровнем вербально-семантический характеризуется постоянно растущей, раздувающейся, растягивающейся семантической сетью. Лингвокогнитивный же уровень показывает сжимающийся, структурно усложняющийся тезаурус [там же, с. 173]. Данный уровень нам наиболее интерес тем, что он отражает форму выражения языковой единицы с помощью мыслительных операций, которые направлены на понимание какой-либо фразы или текста с помощью «пропускания» их через свой тезаурус и поиск аналогий. Именно поэтому на уроках русского языка необходимо формирование и закрепление языковой формы и опыта ее применения в письменной и устной речи для успешного функционирования в языковой среде. Третий, мотивационный, уровень связан с коммуникативным поведением личности в разный речевых ситуациях и с разной коммуникативной ролью. Данный уровень мог бы иметь название «коммуникативный», но тогда роль предыдущих не была бы важной, т.к. после овладения способностью верно воспринимать, понимать и анализировать языковую форму и содержание необходим стимул для их использования в процессе коммуникации. Общение – это мотивация для использования языковых навыков и умений и причина для их дальнейшего формирования.

Второй способ воззрения на языковую личность представлен в виде совокупности умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей [там же, с. 51]. Данный путь выделяет коммуникативный компонент языковой личности как ведущий, главной целью

которого является установление контакта в социуме и обретение коммуникативных ролей для успешного функционирования в обществе.

Обращая внимание на третий способ, мы отмечаем наиболее точный и последовательный в разработке путь рассмотрения языковой личности в трехмерном пространстве, которое содержит данные о структуре языка, типах речевой деятельности, степенях владения языком. Заметим, что данный путь направлен на формирование языковой личности как субъекта речевой деятельности. Этот способ считаем основополагающим для формирования языковой личности ребенка в образовательном процессе, т.к. совокупность названных характеристик закладывается в УМК и активно реализуется на уроках русского языка.

На основе описанных Ю.Н. Карауловым способах представления языковой личности можно более точно определить языковую личность как субъект, совмещающий в себе 3 ступени формирования: мотивационную, формирующую, исполняющую.

Первая ступень становится стимулом для формирования языковых умений у обучающихся; в нее входит процесс обнаружения оснований для изучения языка обучающимися. Например, с помощью проблемной ситуации учитель мотивирует обучающихся на активизацию мыслительной деятельности и работу с языковым материалом.

Вторая ступень направлена на закрепление языковых знаний и умений у обучающихся на уроках русского языка. В процессе усвоения языкового материала у школьника формируется языковой опыт и навык его использования в речи. Чаще всего на данном этапе учитель-словесник использует теоретический материал и примеры его реализации в языке.

Третья ступень отвечает за исполнение всех ранее закрепленных ЗУН и эффективное применение языковых умений в речи. Без первых двух ступеней третья невозможна, т.к. данная ступень является в то же время контрольной для учителя. На уроках русского языка в школе проводится практическая работа и контролируется результат ее проведения. Такое триединство позволяет учителю направить свое внимание на развитие полноценной языковой личности ребенка на уроках русского языка.

Вопрос об активизации мышления и его связи с языком в образовательном процессе ставится все чаще в современных условиях преподавания русского языка. Это связано с принципом сознательности в обучении и идеей субъект-субъектных отношений между учеником и учителем, в условиях сотрудничества. Обучающийся самостоятельно выбирает интересное и необходимое для него направление, а учитель курирует его творческую деятельность и помогает сформировать набор компетенций, необходимых ученику.

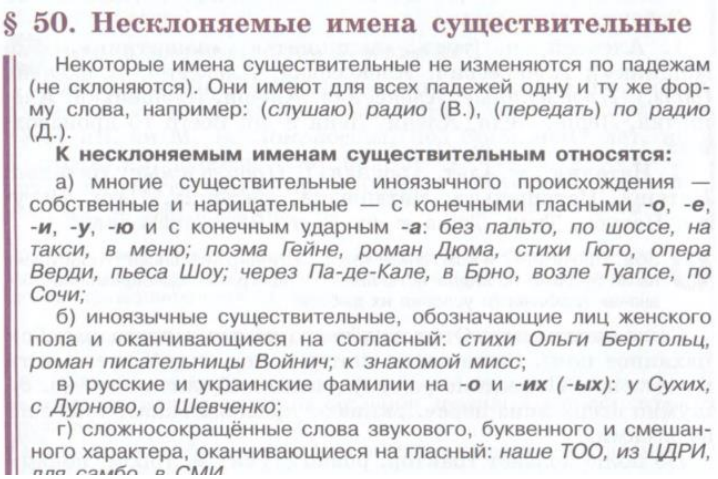
В современных условиях цифровой глобализации у обучающегося появляется проблема выбора и использования обширного языкового материала и вычленения нужного для конкретного ученика. Данная проблема возникает по причине отсутствия ограничений и структурированности материала

на различных ресурсах. Учитель опирается на общедидактический принцип научности в работе с языковым материалом, поэтому информация, которую он преподносит ученикам, позволяет сформировать у них полезные знания и умения, что нельзя сказать об Интернет-ресурсах, где в свободное от учебы время ребенок не ограничивается помощью учителя. В таком случае ученик может не только пополнить свои знания нужным дополнительным материалом, но и «потеряться» в многообразии источников (причем не всегда достоверной) информации. Поэтому целью учителя становится развитие языкового мышления обучающихся на уроках русского языка.

Обратимся к термину «языковое мышление». Данное понятие является противоречивым по причине того, что язык и мышление – это два неразделимых понятия в процессе речепорождения. Мышление участвует в процессе создания мысли на основе определенных мотивов личности, а язык выступает формой для ее выражения. Несмотря на это, языковое мышление имеет особый характер: оно отражает внутренний процесс установления связей между формой содержания и формой выражения языка. Таким же способом характеризует языковое мышление Г.П. Щедровицкий, определяя мышление как движение в двух плоскостях – обозначаемого и обозначающего [Щедровицкий, 1964]. Также этот авторитетный ученый затрагивал проблему смешивания форм на основе их общего содержания, что может приостановить процесс понимания языкового материала на уроках русского языка.

В связи с этим учителю необходимо развивать у обучающихся навыки предварительного познания языковой формы для ее верного употребления и четкого разграничения языковых содержаний по их смыслам и формам выражения. Такой путь будет способствовать решению нескольких проблем: поиску направления языкового мышления обучающихся, преодолению сложности оперирования материалом по причине его многообразия и отсутствия научной базы. Проиллюстрируем такой путь решения проблемы примером из учебного процесса на уроках русского языка в средней школе.

В учебном комплексе под научной редакцией Н.М. Шанского по русскому языку для 6 класса учащиеся в разделе «Имя существительное» знакомятся с темой «Несклоняемые существительные» [Русский язык. 6 класс, 2019, с. 146]. При рассмотрении данного вопроса обучающиеся могут столкнуться с проблемой разграничения склоняемых и несклоняемых существительных. Задача учителя заключается в подборе такого полезного языкового материала, который способствовал бы закреплению языковой формы на примерах ее употребления в речи. В учебнике в качестве теоретического материала дается перечень групп существительных, которые не склоняются (рис.1), и их примеры, к которым относятся слова: пальто, шоссе, такси, меню, пенальти, шасси, Сухих, Шевченко, СМИ, самбо.



§ 50. Несклоняемые имена существительные

Некоторые имена существительные не изменяются по падежам (не склоняются). Они имеют для всех падежей одну и ту же форму слова, например: (*слушаю*) *радио* (В.), (*передать*) *по радио* (Д.).

**К несклоняемым именам существительным относятся:**

а) многие существительные иноязычного происхождения — собственные и нарицательные — с конечными гласными **-о**, **-е**, **-и**, **-у**, **-ю** и с конечным ударным **-а**: *без пальто, по шоссе, на такси, в меню; поэма Гейне, роман Дюма, стихи Гюго, опера Верди, пьеса Шоу; через Па-де-Кале, в Брно, возле Туапсе, по Сочи;*

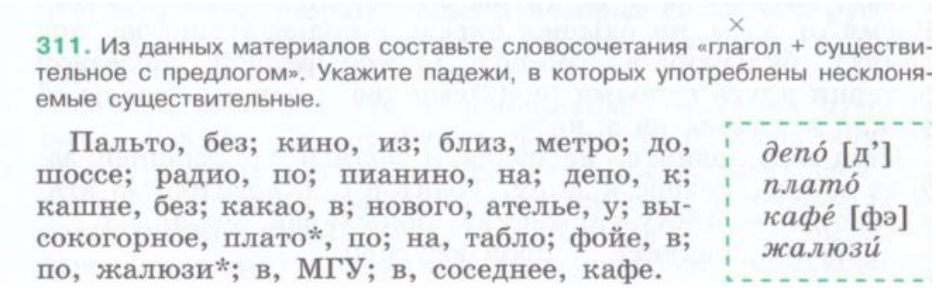
б) иноязычные существительные, обозначающие лиц женского пола и оканчивающиеся на согласный: *стихи Ольги Берггольц, роман писательницы Войнич; к знакомой мисс*;

в) русские и украинские фамилии на **-о** и **-их** (**-ых**): *у Сухих, с Дурново, о Шевченко*;

г) сложносокращённые слова звукового, буквенного и смешанного характера, оканчивающиеся на гласный: *наше ТОО, из ЦДРИ, для самбо, в СМИ*

Рис. 1. Перечень групп существительных, которые не склоняются

Упражнение 311 (рис. 2) на использование склоняемых и несклоняемых существительных с предлогами будет лишь частью отработки данного правила [Там же, с. 146].



**311.** Из данных материалов составьте словосочетания «глагол + существительное с предлогом». Укажите падежи, в которых употреблены несклоняемые существительные.

Пальто, без; кино, из; близ, метро; до, шоссе; радио, по; пианино, на; депо, к; кашне, без; какао, в; нового, ателье, у; высокогорное, плато*, по; на, табло; фойе, в; по, жалюзи*; в, МГУ; в, соседнее, кафе.

*депо́* [д']
*плато́*
*кафе́* [фэ]
*жалюзи́*

Рис. 2. Упр. 311

Ученик сможет закрепить отдельные примеры таких языковых единиц, понимать их содержание на основе правила, а связь с формой выражения помогут установить источники, где данные слова используются в общем потоке. После закрепления знаний ученик будет способен заранее анализировать единство формы выражения и содержания языковой единицы на основе сформированного языкового опыта и разграничивать языковые единицы по группам.

Таким образом, работа по развитию языкового мышления обучающихся на уроках русского языка позволяет решить различные проблемы, которые могут возникать по причине цифровой глобализации. В данной статье были предложены некоторые пути решения проблемы поиска направления развития языкового мышления обучающихся и сложности оперирования материалом по причине его многообразия и отсутствия научной базы. Для развития полноценной языковой личности необходима опора на три ступени: мотивационную, формирующую, исполняющую. Только четко структурированный языковой материал, опора на формы выражения и содержания языковых единиц и систематическое закрепление языковых умений и навыков позволит достичь современному учителю-словеснику

формирования языковой личности обучающего, активизации его языкового мышления и точного употребления языкового материала в речи ребенка.

## Список литературы


1. *Дейкина А.Д.* Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: Монография. М., 2009. 305 с.
2. *Денисова Л.О.* Развитие творческих способностей школьников (поисковая деятельность) // Русский язык в школе. 2007. № 3. С. 10–15.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. *Криворотова Э.В.* Развитие мышления и интеллекта учащихся при изучении грамматики. Ярославль: Ремдер, 2007. 367 с.
5. *Напольнова Т.В.* Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 111 с.
6. Русский язык. 6 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др. М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. 191 с.
7. *Щедровицкий Г.П.* «Языковое мышление» и методы его исследования: Дис. ... канд. философ. наук. М., 1964. 559 с.

# Раздел 7.
# РУССКИЙ ЯЗЫК
# В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЬЕТНАМА

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ВЬЕТНАМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

***Нгуен Тхи Тху Дат,***
*кандидат филологических наук,*
*директор Ханойского филиала*
*Института русского языка имени А.С. Пушкина,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: thudat@vied.vn*
***Матвеева Мария Владимировна,***
*кандидат филологических наук,*
*методист Ханойского филиала*
*Института русского языка имени А.С. Пушкина;*
*доцент,*
*Тамбовский государственного университета имени Г.Р. Державина,*
*г. Тамбов, Россия*
*E-mail: m-v-matveeva@maill.ru*
***Нго Тхи Тхуй Хыонг,***
*специалист Ханойского филиала*
*Института русского языка имени А.С. Пушкина,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: thudat@vied.vn*

***Аннотация.*** Статья посвящена актуальным вопросам преподавания русского языка как иностранного в Социалистической Республике Вьетнам в допандемический период и в период пандемии коронавирусной инфекции.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, Россия, Вьетнам, онлайн.

## TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM: HISTORY AND MODERNITY

***Nguyen Thi Thu Dat,***
*PhD in Philology,*
*Director of the Hanoi branch*
*of the Pushkin Institute of the Russian Language,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: thudat@vied.vn*

***Maria V. Matveeva,***
*PhD in Philology,*
*Methodologist of the Hanoi branch of the Pushkin Institute of the Russian Language;*
*Associate Professor,*
*Derzhavin Tambov State University,*
*Tambov, Russia*
*E-mail: m-v-matveeva@maill.ru*
***Ngo Thi Thui Huong,***
*Specialist of the Hanoi Branch*
*of the Pushkin Institute of the Russian Language,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: thudat@vied.vn*

***Abstract.*** The article is devoted to the topical issues of teaching Russian as a foreign language in the Socialist Republic of Vietnam during the pre-pandemic period and during the coronavirus pandemic.

***Keywords:*** Russian as a foreign language, Russia, Vietnam, online.

Русский язык являлся средством для реализации сотрудничества между Вьетнамом и Советским Союзом, а сейчас – с Россией. Русский язык является «мостом», соединяющим два народа. «Велико расстояние, но близки наши сердца!»

Российско-вьетнамские отношения в сфере образования имеют давние традиции. Особое место по праву принадлежит здесь популяризации русского языка и русской культуры во Вьетнаме.

История преподавания русского языка как иностранного во Вьетнаме насчитывает почти 80 лет. Продвижение русского языка во Вьетнаме началось с 1945 года благодаря мудрой политике Демократической Республики Вьетнам во главе с Президентом Хо Ши Мином, заложившим фундамент отношений, крепких и ценных традиций между двумя народами Вьетнама и России. После победы Августовской революции русский язык впервые официально преподавался во вьетнамских университетах. После этого преподавание русского языка как иностранного было включено в программу школ, колледжей и вузов.

После объединения страны (30.04.1975), буквально за короткий период начали преподавать русский язык в училищах и университетах южной части страны. Например, в Хюэском педагогическом институте, Данангском педагогическом институте и Данангском политехническом университете, Нячангском педагогическом институте, Хошиминском педагогическом институте, Кантхоском педагогическом институте.

В конце 80-х годов XX века преподавание и изучение русского языка велось в большинстве учебных заведений городов и провинций Вьетнама. Помимо преподавания и изучения русского языка в официальных учебных заведениях, в 1980-е годы произошел взрывной рост курсов русского языка

в центрах иностранных языков. Русский язык действительно был средством и мостом для вьетнамо-советского сотрудничества во всех областях науки, техники и управления.

Важным событием в 80-ые годы прошлого века, подтверждающим близкие отношения между Вьетнамом и Советским Союзом в области культуры и образования, стало открытие в 1983 году Филиала Института русского языка имени А.С. Пушкина в Ханое (ХФИРЯП) – ведущего учреждения русского языка во Вьетнаме.

После распада Советского Союза во всем мире были закрыты филиалы Института русского языка им. А.С. Пушкина, даже в бывших советских республиках бойкотировали русский язык. Филиал русского языка им. А.С. Пушкина в Ханое продолжил свою образовательную деятельность и остаётся единственным филиалом в мире. Филиал, несмотря на имеющиеся трудности, неизменно сохраняет глубокие чувства, по-прежнему продолжает выполнять свою историческую миссию – продвижение русского языка и русской культуры во Вьетнаме.

В начале 90-х годов XX века вьетнамо-российские отношения во многих областях пришли в состояние застоя и резкого упадка в связи с распадом Советского Союза. В эти годы стал снижаться спрос на изучение русского языка как иностранного, существенно уменьшилось количество людей, желающих изучать русский язык. Преподаванию и изучению РКИ больше не уделялось так много времени и внимания. Все вьетнамские учебные заведения, ранее преподававшие русский язык как основной иностранный, перестали получать с российской стороны методический материал, а также помощь от специалистов русского языка.

Однако ситуация изменилась в середине 90-х годов XX века, в первую очередь благодаря корректировкам внешней политики России и успехам в деле комплексного обновления Вьетнама. В условиях попадания России в почти изолированную ситуацию на международной арене Вьетнам по-прежнему оставался верным партнером России.

В 2001 году Вьетнам и Россия установили отношения «стратегического партнерства». Преподавание и изучение русского языка стало постепенно восстанавливаться. С тех пор на учебу в Россию снова отправляют вьетнамских студентов, число которых с каждым годом увеличивается.

Безусловно, визит Президента России Владимира Путина в 2004 году вдохнул новую жизнь в преподавание и изучение русского языка во Вьетнаме после многих лет взлетов и падений.

В июле 2012 года между Российской Федерацией и Социалистической Республикой Вьетнам было установлено «Всеобъемлющее стратегическое партнерство», активизировалось сотрудничество во многих областях. Политика, экономика, торговля, инвестиция, оборона-безопасность, наука-технология, нефть и газ, образование-обучение, культура, здравоохранение и туризм – все эти важные сферы были вовлечены во взаимодействие двух стран. Новые рамки сотрудничества придали новый импульс развитию

отношений между двумя странами и странами бывшего Советского Союза во всех областях, создавая новую волну и новые горизонты для молодежи.

В это время тенденция увеличения спроса на сотрудников с опытом и знанием русского языка со стороны экономических учреждений и совместных предприятий, коммерческих компаний во Вьетнаме становился все более очевидной. Вьетнам после 2012 года действительно начал привлекать внимание многих инвесторов из России. Десятки российских корпораций и крупных предприятий начали работу во Вьетнаме, появились рабочие места для вьетнамских специалистов, окончивших профильные вузы в Российской Федерации.

В связи с увеличением туристического потока из России активное развитие приобрёл туристический бизнес. В 2010–2013 годах по количеству туристов из Российской Федерации Вьетнам стал занимать лидирующие позиции. Естественно, это потребовало немедленного «оснащения» туристического сектора Вьетнама командой гидов и менеджеров, свободно владеющих русским языком.

На постоянной основе обе стороны стали ежегодно и поочередно организовывать Дни культуры во Вьетнаме и России.

В настоящее время Россия продолжает оставаться одним из 10 самых быстрорастущих рынков для туризма во Вьетнаме. Если в 2012 году Вьетнам принял всего 176 тысяч российских туристов, то в 2019 году это число увеличилось в несколько раз и составило 660 тысяч [https://ria.ru/20190109/1549133718.html]. Это сделало Россию крупнейшим европейским туристическим рынком Вьетнама.

В некоторых провинциях и городах, принимающих большое количество российских туристов, есть планы по обучению русскому языку сотрудников туристической сферы и даже жителей. Однако в последние два года из-за воздействия глобальной пандемии COVID-19 туристический сегмент в настоящее время оказался в состоянии застоя.

В последние годы новыми кандидатами, заинтересованными в изучении русского языка, стали вьетнамские рабочие, изъявившие желание трудоустроиться на территории РФ. С 01 января 2015 года в соответствии с изменениями в законодательстве Российской Федерации все трудовые мигранты в России обязаны пройти тестирование на получение Свидетельства о знании русского языка, базовых знаний истории, истории и права Российской Федерации [Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации»].

Россия всегда была страной, готовящей качественные кадры для национального строительства и обороны Вьетнама. В настоящее время на всей территории России обучается более 5000 вьетнамских иностранных студентов, как на основе стипендиальной программы гослинии, так и на коммерческой основе. Количество стипендий, предоставляемых российской стороной вьетнамским учащимся, увеличилось с 750 в 2015 году до 1000 в 2020 году.

На протяжении всех лет активно развивается сотрудничество между Вьетнамом и Россией в области науки и техники, и, конечно же, продолжается развитие и укрепление двусторонних отношений в сфере образования, в первую очередь преподавания русского языка как иностранного.

Периоды и этапы развития методики РКИ во Вьетнаме наглядно отражают те существенные изменения, которые происходили и происходят в общественной, политической, социально-экономической жизни не только двух стран – России и Вьетнама, но и всего мира. Глобальные мировые процессы существенным образом влияли и продолжают влиять на важные составляющие жизни любого общества: образование, воспитание и обучение подрастающего поколения.

По статистике ХФИРЯП на 2021 год, во Вьетнаме активно ведут свою учебную деятельность 35 образовательных учреждений, в которых преподаётся русский язык как иностранный. По всей стране работают более 200 учителей и преподавателей русского языка. На сегодняшний день количество изучающих русский язык в образовательных учреждениях насчитывает 7000 человек.

В 10 учебных заведениях русский язык преподаётся как специальность, в 14 учебных заведениях (академии, университеты, колледжи и училище) русский язык преподаётся как иностранный.

Во Вьетнаме работает 11 средних школ, в которых ведётся русский язык. 10 специализированных школ (девять на Севере и одна в Центральной части), где ученики с 10 по 12 класс углубленно изучают русский язык, и одна средняя школа, где обучают русскому языку учащихся с 6 по 9 классы.

Единственная организация во Вьетнаме, которая готовит кандидатов к сдаче экзаменов по русскому языку и организует тестирование на получение государственных сертификатов по всем уровням – это Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина (ХФИРЯП).

*С 2014 года в ХФИРЯП начали преподавать русский язык вьетнамцам, желающим работать в Российской Федерации.* Русский язык также становится все более популярным в известных туристических районах Вьетнама, появились курсы русского языка для сотрудников туристических фирм.

Русский язык в специальных целях и деловой русский язык изучают в учреждениях и ведомствах Вьетнама, таких как, например Министерство науки и технологии, в электрических и телекоммуникационных компаниях, в совместных российско-вьетнамских и нефтегазовых компаниях; в военных образовательных учреждениях.

В настоящее время существуют определённые трудности в преподавании и изучении русского языка во Вьетнаме, например, в школах:

1. Большое количество учащихся в классе (30–40 учеников на класс).

2. Маленькое количество часов (210 часов в год) для изучения русского языка. В связи с этим многие школы должны проводить дополнительные уроки для учеников.

3. Обучение РКИ проводится вне языковой среды, учащиеся не имеют возможности заниматься и общаться с носителями языка.

4. Программа обучения русскому языку не менялась в течение последних 20 лет.

5. Средние школы в настоящее время используют устаревшие учебники, составленные 20 лет назад.

6. С каждым годом в школах всё существеннее ощущается нехватка кадров (учителей русского языка). Некоторые школы переводят русскоязычные специализированные классы в двуязычные, другие либо прекращают набор учеников в классы по русскому языку, либо планируют ликвидировать эти классы в ближайшее время.

Высшие учебные заведения тоже испытывают определённые проблемы.

1. Нехватка часов, отводимых на изучение русского языка. Учреждения применяют кредитный метод обучения, увеличивая часы самостоятельной работы и сокращая аудиторные часы.

2. Небольшое количество часов языковой практики. Учащиеся/студенты в основном осваивают только грамматику, но при этом испытывают трудности в общении.

3. Количество студентов в аудитории (30–40 человек) превышает нормы эффективного изучения иностранного языка в языковых вузах (12 человек).

4. У вьетнамских студентов нет возможности заниматься с преподавателями-носителями языка (Только один российский педагог-директор Русского Центра, с 2011 года до сих пор преподает русский язык вьетнамским студентам в Педагогическом университете Хошимина. В институте иностранных языков при Данангском университете время от времени работают волонтёры-носители языка. В последние годы несколько учебных заведений самостоятельно занимались поиском преподавателей-носителей русского языка для обучения студентов (напр.: Ханойский университет), но не достигли высоких результатов, поскольку к учебной деятельности были привлечены специалисты, не являющиеся преподавателями РКИ.

Следует заметить, что в настоящее время вопрос нехватки преподавателей-носителей языка стал постепенно решаться.

*Рис. 1. Проект «Российский учитель за рубежом»*

С 2020 года Министерство просвещения РФ совместно с Министерством образования и подготовки кадров СРВ стало заниматься реализацией проекта «*Российский учитель за рубежом*» по популяризации русского языка во Вьетнаме. Исполнителем проекта с вьетнамской стороны является Ханойский филиал Института русского языка имени А.С. Пушкина (ХФИРЯП). На работу во вьетнамские образовательные учреждения направлены 5 специалистов русского языка: 1 методист работает в ХФИРЯП и 4 учителя проводят практические занятия по русскому языку со школьниками во вьетнамских спецшколах городов Ханой, Тхайнгуен, провинции Хоабинь и Нгеан, где русский язык как иностранный преподаётся в старших классах (10–12 кл.). С начала 2021–2022 учебного года учителя начали расширять спектр деятельности – заниматься со школьникам спецшколы провинции Ханам.

С помощью специалистов российских ВУЗов, особенно специалистов данного гуманитарного проекта, ХФИРЯПом успешно реализованы многие проекты и программы по распространению русского языка: научно-методические семинары и консультации по актуальным проблемам изучения и преподавания русского языка и литературы; олимпиады по русскому языку; конкурсы по русскому языку и страноведению России, фестивали, вечера русского языка.

Безусловно, мероприятия совместного российско-вьетнамского гуманитарного проекта не только привлекают внимание многих вьетнамских школьников, студентов, но и имеют важное значение для вьетнамских учителей и преподавателей-русистов, компенсируют общение с носителями языка при изучении русского языка внеязыковой среды, помогают улучшить качество обучения русскому языку как иностранному.

Конечно, пандемия COVID-19 за последние два года стала вызовом всему миру. Стремительно меняется мир – меняется и общество. Существенные изменения ощутила и сфера образования Вьетнама.

В настоящее время, когда весь мир перешёл на новый формат образовательного процесса, активно стали развиваться дистанционные и онлайн формы обучения для вьетнамских школьников и студентов. Реализация многих ранее заявленных проектов вынужденно была переведена в формат онлайн.

Уже два года работа российских педагогов-русистов во вьетнамских общеобразовательных организациях переведена в режим онлайн. В каждом классе взаимодействие российского специалиста и вьетнамского учителя-русиста происходит в смешанном формате, который предполагает следующее: российский специалист работает онлайн, а вьетнамский коллега работает онлайн и оффлайн, помогает школьникам на уроках с российским специалистом.

В процессе изучения РКИ российские и вьетнамские учителя совместно решают важные задачи, связанные с подготовкой вьетнамских учащихся к национальным экзаменам, участию в международных олимпиадах. Под руководством педагогов школьники изучают основные виды речевой деятельности, совершенствуют навыки употребления лексических, грамматических средств языка в текстах разных стилей.

Безусловно, в своей практике филологи понимают и осознают необходимость двусторонних российско-вьетнамских связей, прямого доступа к каналам актуальной информации о культуре русского языка.

Обучение онлайн позволяет использовать информационные технологии очень широко, даёт возможность организации самостоятельной работы вьетнамских учащихся в удобное для них время с помощью ресурсов сети Интернет. Это позволяет развивать познавательные универсальные учебные действия: осуществлять анализ и синтез, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждения, пользоваться электронными словарями и справочниками, перерабатывать и преобразовывать информацию из одной формы в другую (составлять план, таблицу, схему).

Русский язык невозможно изучать вне традиций страны, менталитета народа, истории и культуры России. Российские специалисты ориентируют вьетнамских учеников в первую очередь на обучение межкультурному общению, которое отражает интерес учащихся к культуре и образу жизни россиян. На уроках и во внеурочное время педагоги активно развивают два важных познавательных направления: лингвокультурологию и лингвострановедение.

Основная задача при этом заключается в формировании у вьетнамских учащихся представления о русском языке как отражении национальной и социокультурной реальности России.

В рамках лингвострановедения основными объектами рассмотрения стали: безэквивалентная лексика (*окрошка, тайга, балалайка, крестины*, *гусли*), фоновые знания, присущие носителям только русского языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения (*язык расстояний, телодвижения, жесты, позы, мимика, язык глаз,*

*звуковые свойства речи*), отражающие особенности национальной ментальности носителей русского языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, отражение культурных традиций России в художественной литературе.

Культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей.

Помимо работы в классе, учителя занимаются с учащимися творческой деятельностью, организовывают литературные вечера, конкурсы, просмотры российских фильмов. Программа внеурочной деятельности предназначена для учащихся, интересующихся русским языком и желающих изучить его более глубоко.

Так, программа разговорного клуба «Учим русский вместе» направлена на развитие речевой и мыслительной деятельности вьетнамских учащихся, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения; готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию; потребности в речевом самоусовершенствовании.

Работа в клубе позволяет его участникам активно развивать коммуникативные универсальные учебные действия:

- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач;
- владеть монологической и диалогической формами речи;
- высказывать и обосновывать свою точку зрения; слушать и слышать других;
- пытаться принимать иную точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения.

Несмотря на то, что такая важная образовательная, культурная и просветительская деятельность в рамках гуманитарного проекта ведётся в настоящее время только онлайн, проект уже доказал свою значимость и востребованность. Об этом неоднократно отмечалось в ходе двусторонних встреч на высшем уровне. Деятельность российских педагогов в СВР поступательно ведёт к росту уровня владения русским языком среди вьетнамских школьников. Принимая участие в проекте, российские и вьетнамские учителя получают бесценный опыт межкультурного взаимодействия и овладевают лучшими практиками преподавания.

Программа повышения квалификации для вьетнамских преподавателей и учителей русского языка реализована с 2021 учебного года в онлайн режиме. Разработан ХФИРЯПом специальный курс с учётом профессиональных пожеланий вьетнамских русистов. В начале 2022 года к занятиям присоединились преподаватели ведущих российских вузов в качестве лекторов.

В 2021 году Министерством образования и подготовки кадров Соцалистической Республики Вьетнам издана программа русского языка для вьетнамской школы. По этой программе школьники изучают русский язык как

первый иностранный с 3 класса по 12 класс. В настоящее время нет комплекса учебников русского языка для начальной школы.

В 2021 году исполнилось 20 лет со дня установления вьетнамо-российского стратегического партнерства. В ходе официального визита в Российскую Федерацию Президента Социалистической Республики Вьетнам в ноябре 2021 года Президент Социалистической Республики Вьетнам Нгуен Суан Фук и Президент Российской Федерации Владимир Путин приняли Совместное заявление о продолжении развития отношений всеобъемлющего стратегического партнерства между Социалистической Республикой Вьетнам и Российской Федерацией до 2030 года, углублении сотрудничества и выведении отношения между двумя странами на новую высоту. Для достижения поставленных ориентиров обе стороны поставили задачу «Поощрение изучения и преподавания русского языка во Вьетнаме и вьетнамского языка в России» [http://www.kremlin.ru/supplement/5742].

## Список литературы


1. Совместное заявление о видении развития отношений всеобъемлющего стратегического партнёрства между Российской Федерацией и Социалистической Республикой Вьетнам на период до 2030 года. URL: http://www.kremlin.ru/supplement/5742 (дата обращения: 21.01.2022).
2. Российский турпоток во Вьетнам в 2018 году побил очередной рекорд. URL: https://ria.ru/20190109/1549133718.html (дата обращения: 21.01.2022).
3. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 24.11.2014 N 357-ФЗ (последняя редакция).

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АККУЛЬТУРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

***Устинов Анатолий Юрьевич,***
*доктор педагогических наук, профессор,*
*Московский педагогический государственный университет,*
*г. Москва, Россия*
*E-mail: ustan0902@rambler.ru*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы использования сопоставительного страноведческого материала с единым тематическим содержанием как средства обеспечения аккультурации в процессе преподавания РКИ с использованием текстов, представлены предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

***Ключевые слова:*** сопоставительный страноведческий материал, принципы отбора сопоставительного страноведческого материала, виды фоновой информации.

# THE USE OF COMPARATIVE COUNTRY-SPECIFIC MATERIAL TO ENSURE ACCULTURATION IN THE PROCESS OF STUDYING RCT

***Anatoly Yu. Ustinov,***
*ScD in Education, Professor,*
*Moscow Pedagogical State University,*
*Moscow, Russia*
*E-mail: ustan0902@rambler.ru*

***Abstract***. The article discusses the use of comparative country studies material with a single thematic content as a means of ensuring acculturation in the process of teaching RCT using texts, presents pre-text, pre-text and post-text tasks.

***Keywords:*** comparative country studies material, principles of selection of comparative country studies material, types of background information.

Главным тезисом современной методики обучения РКИ является мысль, что невозможно изучать язык в отрыве от культурного наследия русского народа. Поэтому большинство методистов рекомендуют включать лингвокультурную составляющую в учебные материалы для формирования не просто лингвокультурологической компетенции, но аккультурации[5], которая неразрывно связана с феноменом вторичной лингвокультурной идентичности изучающего русский язык. Считается, что успех в овладении русским языком как иностранным

[5] Аккультурация – процесс приобретения одним народом тех или иных форм культуры другого народа, происходящий в результате общения этих народов [Шишин, Макарова, 2010, с. 21].

зависит от степени интегрированности обучающегося в культурную атмосферу русского языка. В соответствии с мировым опытом интеграция как стратегия аккультурации является наиболее успешной, так как происходит сохранение самобытной родной культуры наравне с овладением культурой России. В этой связи в практике преподавания РКИ используется сопоставительный (контрастивный) подход, предполагающий одновременное постижение культуры страны изучаемого языка и родной страны [Гальперин, 2007]. Освоение сопоставительного страноведческого материала означает длительное погружение в вербально и образно выраженные реалии, концепты, стереотипы, символы, стили мышления и поведения, культуремы и идеологемы, составляющие неотъемлемую часть той или иной культуры. Сопоставительный страноведческий материал в этом случае представляется «ментальным полем национально-культурных смыслов», оказавшись внутри которого обучающийся воспринимает мир «сквозь призму» этого поля.

Подчеркнем еще раз, что обучающийся при изучении РКИ не просто приобретает «культурную компетенцию», но приобщается к культуре – аккультурации, которая неразрывно связана с процессом формирования культурной идентичности.

При сопоставительном подходе учебные тексты должны быть составлены с учетом фоновых знаний студентов как о стране изучаемого языка, так и о родной стране. В них должны содержаться наиболее яркие национально-культурные компоненты, знакомые обучающимся из учебных курсов общегуманитарной направленности, а также из собственного жизненного опыта. Использование знаний о культуре, реалиях и традициях своей страны в сопоставлении с российскими помогает студентам-инофонам психологически раскрепоститься, почувствовать себя уверенными в собственных силах, снимает напряжение при преодолении языкового барьера. Эти положения легли в основу учебного пособия по страноведению «Россия – Вьетнам: от А до Я» [Устинов, Нгуен Тхи Тху Дат, 2020], в котором представлен сопоставительный материал о культурных традициях, истории и национальных особенностях России и Вьетнама. Пособие рассчитано на студентов, владеющих русским языком на базовом уровне А2. Страноведческий материал изучается (тексты о России) и повторяется (тексты о Вьетнаме) для постепенного расширения русской лексической базы студентов и реализации их потребности в обмене мнениями как о знакомой (вьетнамской), так и новой (российской) прочитанной информации.

Чтение сопоставительных учебных материалов позволяет, во-первых, узнать страноведческие факты о России и сопоставить их с фактами из вьетнамской жизни. Во-вторых, в естественной коммуникации использовать русский язык для понимания и осмысления читаемого, одновременно формируя навыки употребления новой лексики. В-третьих, студенты участвуют в диалоге по предложенной теме и выражают свое отношение к тому, как страноведческая информация представлена в сопоставительных текстах, насколько верно изложены факты истории и современной жизни не только родной страны, но и России. И наконец, предлагается создать на основе прочитанного учебного

материала свое собственное монологическое высказывание, раскрывающее содержание какой-либо части текста, которое, по мнению студентов, недостаточно полно изложено в пособии.

Основным принципом отбора сопоставительного страноведческого материала является его культурологическая ценность, общеизвестность и ориентация на современную действительность. Все тексты включают изученный лексический и грамматический материал, чтобы чтение и понимание основной информации было доступно. Кроме того, авторы стремились к тому, чтобы сопоставительный материал служил источником новой языковой информации для расширения речевых возможностей студентов, обогащения их словарного запаса. Комментирование основных положений прочитанного, ответы на детализирующие вопросы, которые побуждают студентов максимально полно изложить содержание прочитанного, – все это даёт возможность включать новые слова и выражения, что приводит к их запоминанию и развитию способности беглого и безошибочного употребления в речи.

Сопоставительные страноведческие материалы пособия содержат следующие виды фоновой информации:

1) фактологическую, отражающую явления действительности и их взаимосвязи. Этот тип информации эксплицитен по своей природе, т.е. всегда выражается вербально, причем языковые единицы «обычно употребляются в предметно-логических, словарных значениях, закрепленных за этими единицами социально-обусловленным опытом» [Новикова, 2005, с. 28]. Так, в пособие включены сопоставительные страноведческие материалы, содержащие факты российской и вьетнамской жизни. В представленном ниже тексте сигналом изображаемой ситуации является ключевое слово *космос,* которое вынесено в позицию заглавия (см. рис. 1). Главное слово конкретизировано, т.е. содержит отсыл к изображаемой действительности;

Космос

Двадцатый век – это век первого полёта человека в космос. Его совершил гражданин России Юрий Гагарин. Будущий космонавт родился в семье крестьянина. В 7 лет он пошёл в школу. Из школьных предметов Юрий Гагарин любил историю, математику и литературу. После школы он учился в аэроклубе, потом – в училище лётчиков, затем был принят в Центр подготовки космонавтов.

12 апреля 1961 года на космическом корабле «Восток» Ю. Гагарин облетел вокруг Земли. Полёт длился 108 минут.

7 апреля 2011 года Генеральная Ассамблея ООН (UN) приняла резолюцию, официально назвавшую 12 апреля Всемирным днём авиации и космонавтики. Соавторами резолюции стали 60 государств, в том числе Вьетнам.

28

Фам Туан – первый космонавт Вьетнама. Он родился в деревне Куоктуан в семье крестьянина. После окончания средней школы служил техником в Военно-воздушных силах Вьетнама, затем прошёл лётную подготовку космонавтов в Советском Союзе.

До полёта в космос Фам Туан был военным лётчиком и участвовал в борьбе вьетнамского народа против американцев. В ночном бою под Ханоем он сбил бомбардировщик «Б-52» и был удостоен звания Героя Социалистической Республики Вьетнам.

В июле 1980 года он участвовал в полёте на космическом корабле «Союз-37». Фам Туан – герой России и Вьетнама. В настоящее время Фам Туан является депутатом Национальной ассамблеи Вьетнама.

Полёт международного экипажа с участием космонавтов Советского Союза и Вьетнама является ярким примером дружбы и сотрудничества между братскими народами.

*В. Горбатко и Фам Туан во время тренировки, 1980 год*

29

Рис. 1

2) лингвокультурную, включающую пословицы и поговорки, названия реалий, интертекст, ссылки, цитаты, прецедентные высказывания, отражающие национальные стереотипы и мифологемы. Л.И. Новикова полагает, что для более широкого понимания культурной информации необходима интерпретация как невербальных артефактов, так и культуроведческих концептов, относимых ею наряду с прецедентными текстами к вербальным артефактам [Новикова, 2005]. При этом культуроведческий потенциал текста является не только средством обогащения речи обучающихся словами с национально-культурным компонентом значения, что позволяет обучать правильному оформлению высказывания в смысловом, структурном и лексико-грамматическом аспектах, но и важным культурным артефактом, имеющим ценность и значение, поскольку в ходе обучения русскому языку закладываются прочные основы, необходимые студенту для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур, например, лингвокультурный компонент текста «Еда» (использование пословиц и поговорок) помогает решить проблему создания положительной мотивации к особенностям национальной кухни двух стран (рис. 2);

Ее
Еда
Щи – традиционная еда русской кухни, разновидность супа. Русские щи – это первое блюдо на основе квашеной (кислой) или свежей капусты. Менялись эпохи, люди и обычаи, неизменным оставалось одно – горячие щи, иногда постные (на основе грибов и овощей), иногда богатые (мясные или рыбные) на столе каждого русского человека. Щи ели все: и царь, и крестьяне.
Приготовить щи нетрудно. Сначала с морковкой и луком готовится мясной, рыбный или грибной бульон. Затем в него кладётся свежая или квашеная капуста и зелень. Когда овощи сварятся и станут мягкими, добавляют соль и пряности.
Щи подаются к столу со сметаной, их едят с ржаным или пшеничным хлебом «до пустой тарелки».
Значение этого блюда в жизни русского человека огромно, отсюда и большое число пословиц на эту тему:
*Щи да каша – еда наша,*
*Щи всему голова,*
*Где щи, там и русских ищи.*
18
Экзотика Вьетнама неотделима от национальной еды этой страны, и многие туристы мечтают попробовать знаменитый вьетнамский суп фо. Это блюдо является настоящей визитной карточкой страны, и едят его абсолютно все жители на протяжении многих поколений.
Появился суп фо в начале XX века на севере Вьетнама и постепенно стал популярным во всем мире. В 2011 году суп фо назван компанией CNN самым вкусным блюдом мира.
Подают блюдо на севере и юге Вьетнама одинаково. Сначала в тарелку кладётся сваренная рисовая лапша, на неё выкладываются кольца лука и нарезанное мясо, а затем зелень. Всё заливается говяжьим мясным бульоном, после чего добавляются проросшие бобы, чили, лимон и разные виды соусов.
Суп фо можно отнести к стрит-фуду (уличная еда), потому что продают его в каждом кафе. Суп фо ароматный и очень вкусный.
Это национальное блюдо едят не только в обед, как это принято в России, но и на завтрак, потому что он даёт сил на весь день. Попробовать суп фо нужно обязательно, так как это блюдо № 1 во Вьетнаме.
19

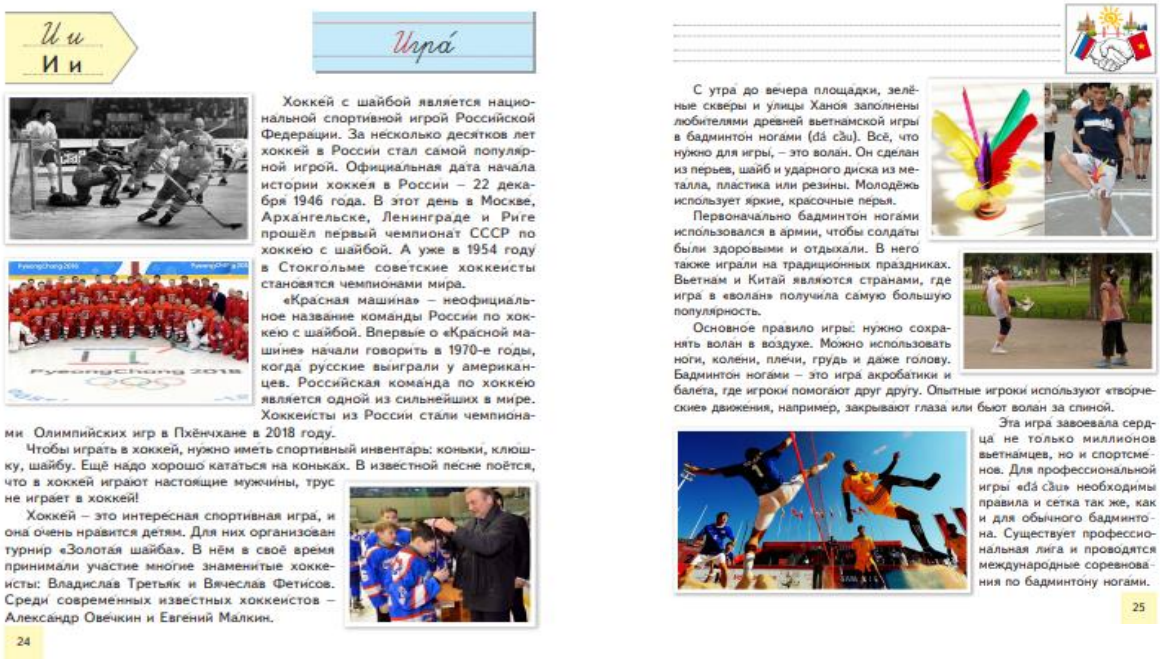
Рис. 2

3) концептуальную (интерпретационную, обобщающе-теоретическую), служащую для передачи понимания отношений между явлениями, значимости этих явлений в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа. В основе концептуального пространства текста лежит культурная константа[6]. Так, сравнение культурной растительной константы «береза» и константы вьетнамской культуры «бамбук» свидетельствует как об универсальности ценностных основ различных культур (любовь к природе, родине, значимость образа дерева в художественной литературе и др.), так и о специфике национальной образности главных растительных констант [Чан Тхи Нау, 2011];

Рис. 3

[6] Культурная константа – это устойчивое формообразование культуры (ценностные представления, символы, числовые зависимости, устойчивые во времени и пространстве религиозные и художественные образы и сюжеты) , выявление которой позволяет, с одной стороны, глубже проникнуть в устойчивое своеобразие той или иной культурной общности, а, с другой, более систематически осмыслить сам феномен культуры, её базовые структуры и закономерности [Словарь иностранных слов, 1986, с.5].

4) аксиологическую, позволяющую осмыслить предмет речи в пространстве ценностей (эстетических, нравственных, духовных, религиозных и др.). Так, дидактический потенциал сопоставительного текста «Игра» является и условием его понимания, и условием формирования ценностных установок обучающихся – физическое самосовершенствование (рис. 4).


И и
И и

Игра́

Хоккей с шайбой является национальной спортивной игрой Российской Федерации. За несколько десятков лет хоккей в России стал самой популярной игрой. Официальная дата начала истории хоккея в России – 22 декабря 1946 года. В этот день в Москве, Архангельске, Ленинграде и Риге прошёл первый чемпионат СССР по хоккею с шайбой. А уже в 1954 году в Стокгольме советские хоккеисты становятся чемпионами мира.

«Красная машина» – неофициальное название команды России по хоккею с шайбой. Впервые о «Красной машине» начали говорить в 1970-е годы, когда русские выиграли у американцев. Российская команда по хоккею является одной из сильнейших в мире. Хоккеисты из России стали чемпионами Олимпийских игр в Пхёнчхане в 2018 году.

Чтобы играть в хоккей, нужно иметь спортивный инвентарь: коньки, клюшку, шайбу. Ещё надо хорошо кататься на коньках. В известной песне поётся, что в хоккей играют настоящие мужчины, трус не играет в хоккей!

Хоккей – это интересная спортивная игра, и она очень нравится детям. Для них организован турнир «Золотая шайба». В нём в своё время принимали участие многие знаменитые хоккеисты: Владислав Третьяк и Вячеслав Фетисов. Среди современных известных хоккеистов – Александр Овечкин и Евгений Малкин.

24

С утра до вечера площадки, зелёные скверы и улицы Ханоя заполнены любителями древней вьетнамской игры в бадминтон ногами (đá cầu). Всё, что нужно для игры, – это волан. Он сделан из перьев, шайб и ударного диска из металла, пластика или резины. Молодёжь использует яркие, красочные перья.

Первоначально бадминтон ногами использовался в армии, чтобы солдаты были здоровыми и отдыхали. В него также играли на традиционных праздниках. Вьетнам и Китай являются странами, где игра в «волан» получила самую большую популярность.

Основное правило игры: нужно сохранять волан в воздухе. Можно использовать ноги, колени, плечи, грудь и даже голову. Бадминтон ногами – это игра акробатики и балета, где игроки помогают друг другу. Опытные игроки используют «творческие» движения, например, закрывают глаза или бьют волан за спиной.

Эта игра завоевала сердца не только миллионов вьетнамцев, но и спортсменов. Для профессиональной игры «đá cầu» необходимы правила и сетка так же, как и для обычного бадминтона. Существует профессиональная лига и проводятся международные соревнования по бадминтону ногами.

25

Рис. 4

На основе сопоставительного текста как базовой языковой единицы процесса обучения мы выделяем три уровня методических задач.

К задачам первого методического уровня относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи связаны с восприятием лексемы и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (сравнение) прочитанного. Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций.

Задачи второго методического уровня являются продуктивными (креативными, созидательными). Задания этого уровня направлены на осмысление лексемы на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры.

Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения студентами лексем современного русского языка предполагают обратную связь в форме нового высказывания или действия, реализующегося в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное.

Приводим образец учебной работы на занятии.

Предтекстовые задания.

1. Прочитайте слова, посмотрите их значение в словаре, обратите внимание на ударение в этих словах: *основатель, шедевр, лицей, няня, дуэль, энциклопедия, восстание, династия.*

2. Составьте словосочетания по модели гл.+ сущ. 4 П со следующими глаголами: *получить, рассказывать, читать, печатать, сдать, получить, нарисовать, сохранить, переводить* (в тексте получить образование, рассказывать сказки, читать стихотворение, печатать стихотворения, сдать экзамен, получить звание, нарисовать картину, сохранить чистоту, переводить сказание).

3. Образуйте формы настоящего и прошедшего времени следующих глаголов:

Наст. вр.: *гордиться – ..., являться – ..., переводить – ..., знать – ....*

Пр. вр.: *родиться – ..., получить – ..., говорить – ..., учить – ..., быть – ..., читать – ..., писать – ..., внести – ...*

4. Прочитайте слова, обратите внимание на их образование.

*литература – литературный; поэт – поэтический; современник – современный;*

*памятник – памятный; Вьетнам – вьетнамец – вьетнамский; француз – французский; основа – основатель; царский –Царскосельский.*

Затем студенты читают тексты и выполняют притекстовые упражнения.

Пп

Поэт

Александр Сергеевич Пушкин (1799–1837) – национальный русский поэт, основатель современного русского литературного языка. Произведения А.С. Пушкина – это жемчужины русской литературы XIX века. Одни – большие: роман «Евгений Онегин», поэма «Руслан и Людмила», повести «Дубровский» и «Капитанская дочка», другие – маленькие: поэма «Полтава», стихотворение «Зимнее утро». Все они шедевры мировой литературы и культуры.

В.А. Тропинин. Портрет А.С. Пушкина

Александр Сергеевич родился 6 июня 1799 года в Москве. Маленький Саша получил хорошее образование. Он свободно говорил на французском языке. Особое место в его детстве занимала няня Арина Родионовна. Она часто рассказывала мальчику сказки и учила говорить Сашу на русском языке.

В 12 лет А.С. Пушкин поступил в Царскосельский лицей, где были самые лучшие преподаватели. У юного Александра обнаружился поэтический талант. Памятным днём для Александра Пушкина был день, когда он читал своё стихотворение в присутствии известного русского поэта Гаврилы Романовича Державина. В этот день Г.Р. Державин сказал, что в России растёт ему достойная смена.

А.С. Пушкин очень много писал о справедливости. Это не нравилось царской власти. Часто стихотворения поэта не печатали. Однажды А.С. Пушкин поссорился с французом Дантесом и вызвал его на дуэль, которая состоялась 27 января 1837 года на Чёрной речке. Дантес смертельно ранил поэта.

Поэту поставлено много памятников. Его именем названы улицы и площади в городах нашей страны. А.С. Пушкин внёс огромный вклад в русскую литературу. Россия по праву гордится своим знаменитым поэтом.

И.Е. Репин. Пушкин на экзамене в лицее

38

*Жизнь поэта равноценна кислороду,*
*Зу сделал каждого вьетнамца Солнышком народа,*
*Вселил стихами энергию свободы в человека.*
*Вот почему Вьетнам непобедим от века.*

Виктор Татьянин

Нгуен Зу (Nguyễn Du, 1765–1820) – великий вьетнамский поэт, который является основателем литературного вьетнамского языка как и его современник А.С.Пушкин – русского языка. Самым известным его произведением является «Повесть о Киеу». Подобно А.С. Пушкину, создавшему в романе «Евгений Онегин» «энциклопедию русской жизни», Нгуен Зу нарисовал широкую картину жизни вьетнамского общества.

Памятник Нгуену Зу в провинции Хатинь

Нгуен Зу родился в 1765 году в провинции Хатинь в семье мандарина (чиновника). В 19 лет он сдал экзамены, получил звание ту тай (tú tài) и стал служить в императорской армии. После тейшонского восстания его арестовали и посадили в тюрьму, а затем отправили в родную деревню. В 1802 году Зя Лонг подавил тэйшонское восстание и восстановил контроль над Вьетнамом. Нгуен Зу начал служить при дворе. В 1813 году он стал послом в Китае.

В Китае Нгуен Зу переводит сказание времён династии Мин, которое станет основой для «Повести о Киеу». В ней поэт рассказал о трагической истории красивой и доброй женщины, которая прошла через множество грязных рук, но сохранила чистоту души. Многие вьетнамцы знают наизусть эту повесть. «Повесть о Киеу» переведена на более чем 20 языков, в том числе и на русский.

В городах Вьетнама есть памятники и центральные улицы, названные в его честь.

39

Рис. 5

1. Отметьте предложения, соответствующие содержанию текста.

- ❑ А.С. Пушкин – основатель современного русского литературного языка.
- ❑ Маленький Саша свободно говорил в детстве на испанском языке.
- ❑ А.С. Пушкин был убит на дуэли.
- ❑ Нгуен Зу родился в семье императора.
- ❑ Нгуен Зу был послом в Китае.
- ❑ «Повесть о Киеу» переведена на русский язык.

2. Вставьте пропущенные слова.

А.С. Пушкин – основатель … русского … языка. Его произведения – жемчужины русской … XIX века. Маленький Саша получил хорошее образование, свободно говорил на … языке. В 12 лет он поступил в … лицей, здесь обнаружился его … талант. День, когда юный Пушкин прочитал свое стихотворение в присутствии Г.Р. Державина, стал … днем для начинающего … . Пушкин выступал в своих произведениях против … власти, поэтому его часто не печатали. 27 января 1837г. А.С. Пушкин погиб … от руки Дантеса.

Нгуен Зу – великий … поэт, который является … литературного вьетнамского языка как его … А.С. Пушкин – русского языка. Самое известное произведение Нгуена Зу – «Повесть о Киеу», в … которой лежит сказание времен династии Мин. Многие … знают эту повесть наизусть. В городах … есть … и центральные улицы, названные в его честь.

Послетекстовые упражнения:

1. Какой общей темой объединены эти тексты? Чем интересны судьбы представленных в тексте людей?

2. Найдите в тексте названия произведений обоих поэтов. Известны ли они вам?

3. Посмотрите на фотографии. Расскажите, что на них изображено?

4. Подготовьте дополнительную информацию о жизни и творчестве поэтов, о которых говорится в тексте.

5. Подготовьте выразительное чтение отрывков из произведений А.С. Пушкина и Нгуена Зу, используя материалы сайта.
https://xn7sbb5adknde1cb0dyd.xn--p1ai/%D0%BF%D1%83%D1%88%D0%BA%D0;
http://www.biblio.nhat-nam.ru/Kieu-2016.pdf

Таким образом, сопоставительный материал благодаря своей кумулятивной функции может быть использован неносителями языка как средство познания культуры народа изучаемого языка и собственной культуры, отражающей понятия, выработанные языковым опытом народов. Представленные тексты включают в себя не только общекультурную информацию, но и знание национально-маркированной лексики и определённых грамматических конструкций. Выступая внутренним

источником страноведческой информации, сопоставительные материалы стимулируют студентов на соизучение языка и культуры.

## Список литературы


1. *Гальперин Р.И.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
2. Константы культуры России: очерки истории и теории / Под общей ред. М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. Барнаул: ОАО Алтайский дом печати, 2010. 313 с.
3. Контрастивное страноведение. Россия – Вьетнам: от А до Я: Учебное пособие по чтению / Сост. А.Ю. Устинов, Нгуен Тхи Тху Дат. М.; Ханой, 2020. 72 с.
4. *Новикова Л.И.* Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: Монография. М.: Прометей, 2005.
5. Словарь иностранных слов. 13-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1986. 608 с.
6. *Устинов А.Ю., Нгуен Тхи Тху Дат*. Контрастивный подход к преподаванию страноведения вьетнамским студентам // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета: Материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 г.). М.: МПГУ, 2020. С. 485–491.
7. *Чан Тхи Нау*. Лингвометодический потенциал культурной константы «берёза» в обучении русскому языку вьетнамских студентов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2011. 24 с.

# СОВМЕСТНЫЙ ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Ву Тхе Кхой,***
*заслуженный учитель СРВ,*
*г. Ханой, Вьетнам*

***Аннотация.*** Передовая методическая мысль требует, чтобы включенное обучение стало органическим звеном учебной системы подготовки русистов. Для этого необходимо увязать программу годичного включенного обучения в России с общей 4-хлетней (или 5-илетней) программой подготовки русистов во Вьетнаме. Такая попытка была предпринята в 1990 году совместным коллективом вьетнамских методистов из разных институтов иностранных языков и советских специалистов Ханойского филиала Института русского языка. Им был предложен в форме рекомендаций первый вариант совершенствования программы включенного обучения в советских вузах для вьетнамских русистов.

***Ключевые слова:*** включенное обучение, программа, русский язык как иностранный, рекомендации.

# JOINT EXPERIENCE IN IMPROVING THE INCLUDED LEARNING PROGRAM

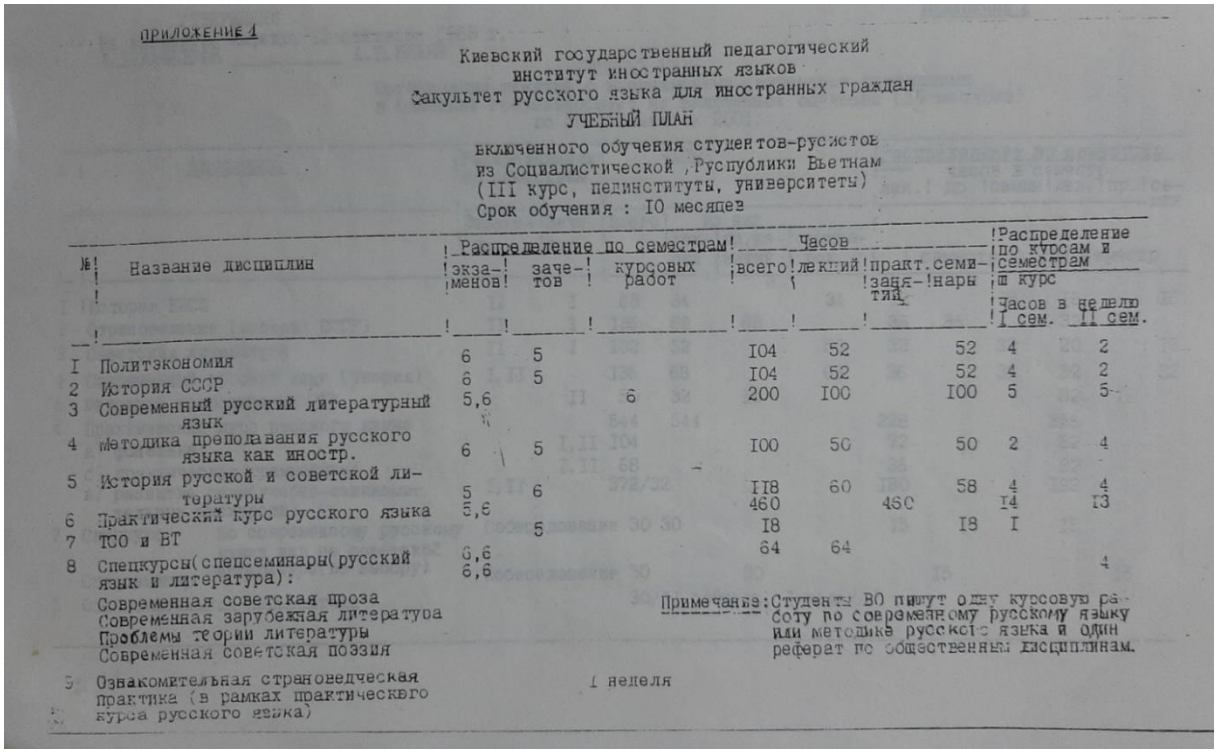
***Vu The Hoi,***
*Honored Teacher of the SRV,*
*Hanoi, Vietnam*

***Abstract.*** Advanced methodological requires that inclusive education become a link in the educational system for training Russian specialists. To do this, it is necessary to link the program of one-year inclusive education in Russia with the general 4-year (or 5-year) training program for Russian specialists in Vietnam. Such an attempt was made in 1990 by a joint team of Vietnamese methodologists from various institutes of foreign languages and Soviet specialists from the Hanoi Branch of the Russian Language Institute. He proposed, in the form of recommendations, the first option for improving the program of inclusive education in Soviet universities for Vietnamese teachers of Russian.

***Keywords:*** included learning, program, improvement, organic link, recommendations.

В общей ситуации восстановления и продвижения всестороннего сотрудничества между Российской Федерацией и СРВ возобновляется и форма годичного «включенного обучения» для определенной части студентов-русистов из Вьетнама. В связи с этим представляется небезынтересным предпринятая в начале 90-х годов совместными усилиями вьетнамских

методистов языковых вузов и советских специалистов из Ханойского филиала Института русского языка попытка *увязать звено включенного обучения с учебной системой подготовки русистов во Вьетнаме*. На основе анализа учебных программ годичного включенного обучения, реализуемых в учебном процессе разных советских вузов, принимавших на учебу студентов из Вьетнама, были обнаружены многие неувязки, лишние повторы с одной стороны, а с другой – зияющие пробелы в знаниях, умениях и навыках. Например, учебные дисциплины 3, 4, 5 курсов в Программе Киевского государственного педагогического института иностранных языков изучаются студентами у себя на родине на 4-ом (и 5-ом) курсе после года включенного обучения, а важные страноведческие предметы, дающие оптимальные результаты при учебе в языковой и культурной среде, совсем отсутствуют (см. рис. 1).



ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Киевский государственный педагогический
институт иностранных языков
Факультет русского языка для иностранных граждан

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

включенного обучения студентов-русистов
из Социалистической Республики Вьетнам
(III курс, пединституты, университеты)
Срок обучения : 10 месяцев

| № | Название дисциплин | Распределение по семестрам: экзаменов | зачетов | курсовых работ | Часов: всего | лекций | практ. занятий | семинары | Распределение по курсам и семестрам: III курс Часов в неделю I сем. | II сем. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Политэкономия | 6 | 5 | | 104 | 52 | | 52 | 4 | 2 |
| 2 | История СССР | 6 | 5 | | 104 | 52 | | 52 | 4 | 2 |
| 3 | Современный русский литературный язык | 5,6 | | 6 | 200 | 100 | | 100 | 5 | 5 |
| 4 | Методика преподавания русского языка как иностр. | 6 | 5 | | 100 | 50 | | 50 | 2 | 4 |
| 5 | История русской и советской литературы | 5 | 6 | | 118 | 60 | | 58 | 4 | 4 |
| 6 | Практический курс русского языка | 5,6 | | | 460 | | 460 | | 14 | 13 |
| 7 | ТСО и ВТ | | 5 | | 18 | | | 18 | 1 | |
| 8 | Спецкурсы(спецсеминары(русский язык и литература): | 6,6 | | | 64 | 64 | | | | 4 |
| | Современная советская проза<br>Современная зарубежная литература<br>Проблемы теории литературы<br>Современная советская поэзия | 6,6 | | | | | | | | |
| 9 | Ознакомительная страноведческая практика (в рамках практического курса русского языка) | | | 1 неделя | | | | | | |

Примечание: Студенты ВО пишут одну курсовую работу по современному русскому языку или методике русского языка и один реферат по общественным дисциплинам.

Рис. 1

Эти недостатки совместный коллектив методистов предложил преодолеть путем совершенствования программы включенного обучения студентов-русистов и как пример предложил свои рекомендации, которые подготовлены комиссией Координационного научно-методического совета СРВ по русскому языку и литературе в составе Ву Тхе Кхой – декан переводческо-педагогического факультета ХИИЯ (председатель), Вишняков А.Г. – директор ФИРЯП, Зыонг Дык Нием – декан факультета русского языка ХПИИЯ, Тихонова Н.А. – ст. методист ФИРЯП, Нгуен Минь Дыонг – сотрудник ФИРЯП, Нгуен Ти Зунг – зам. декана факультета иностранной филологии Ханойского университета.

Рекомендации утверждены на заседании Координационного научно-методического совета ФИРЯП по русскому языку и литературе 19 апреля 1990 г. (Председатель А.Г. Вишняков, Протокол № 3) и на заседании Специализированного совета по русскому языку при Минвузе СРВ 24 мая 1990 (Председатель Нгуен Хао, Протокол № 1).

После неоднократных обсуждений были выработаны следующие рекомендации:

1. В целях повышения эффективности формы включённого обучения, наряду с необходимостью использования новейших достижений методики русского языка как иностранного советскими методистами справедливо выдвигается требование "*учёт национальной специфики образовательных систем, сложившихся в отдельных странах и регионах, для которых готовятся русистские кадры*" (курсив наш) [Борисова, 1989, с. 56]. Следовательно, 10-имесячное обучение вьетнамских студентов-русистов в вузах СССР должно быть *органическим звеном* четырехлетнего или пятилетнего курса подготовки кадров по иностранным языкам в языковых вузах СРВ. В нашей современной национальной системе подготовки русистов 3-ему (включённому) году обучения отводится важная двоякая роль: а) роль этапа завершения базовой, в основном речевой, подготовки и б) роль подготовительного этапа к дальнейшей специализации. В соответствии с этим перед третьим курсом ставятся следующие задачи:

– совершенствовать речевые умения, обслуживающие сферы бытового общения и развивать такие умения монологической и диалогической речи, которые позволят студентам использовать русский язык как средство учебной деятельности по изучению специальности: слушание и запись лекций, конспектирование (реферирование), аннотирование специальной литературы, сообщение и выступление на семинарских занятиях, написание статей и курсовых работ и т.д.;

– систематизировать полученные студентами на младших курсах разрозненные знания о стране изучаемого языка, расширить и углубить их, подготовив тем самым культурный фон, с одной стороны, для сознательного владения языком как средством общения на уровне речевой культуры, а с другой – для дальнейшего изучения специальных филологических дисциплин;

– заложить основы теоретической подготовки на 4-ом и 5-ом курсах

2. Курс включенного обучения должен позволить максимально использовать возможности, которые предоставляет как языковая и культурная среда, так и контингент русских преподавателей – их носителей. Это возможно при условии включения в программу обучения таких предметов, которые не могут вести с оптимальным успехом русские преподаватели, например, практическая п теоретическая грамматика (поскольку русские преподаватели

не знают родного языка студентов), конкретная (национально-ориентированная) методика, так как носители языка не сведущи ни в объектах, ни в целях, ни в конкретных условиях обучения. Целесообразнее преподавателям из России вести, например, практическую фонетику, лексикологию и практическую стилистику, историю русской культуры, русский речевой этикет и др.

3. Чтобы отвечать вышеизложенным требованиям, программа включённого обучения вьетнамских студентов-русистов в советских вузах должна состояла из трех групп учебных дисциплин:

3.1. Учебные дисциплины по практике речи:

В эту группу входят как традиционная, комплексная «практика речи», так и аспектные практические учебные дисциплины: практическая фонетика и работа над лексикой, работа с газетными материалами, комментированное чтение художественных текстов русской и советской классики. Отдельное выделение практической фонетики и работы над лексикой вызвано слабыми фонетическими и лексико-стилистическими навыками вьетнамских студентов, а выделение частных учебных дисциплин – работа с газетными материалами и комментированное чтение художественных текстов – обусловлено необходимостью обеспечить «предметное содержание» (И.А. Зимняя) речевой деятельности студентов-русистов для развития соответствующих, перечисленных выше, речевых умений. Кроме того, эти учебные дисциплины еще призваны ознакомить студентов с газетно-публицистическими и эстетико-коммуникативными стилями речи. Предполагается также, что курс комментированного чтения художественных текстов должен по ходу занятий сообщать студентам элементы русской поэтики (стихосложение, различные тропы и т.п.), подготовив тем самым к слушанию курса русской и советской литературы на последнем этапе обучения.

3.2. Страноведческие учебные дисциплины:

Эта группа состоит из краткой географии и истории СССР, истории русской культуры и русского речевого этикета. Краткий курс географии и истории должен сообщать студентам основные систематические знания об образовании и развитии русского и Советского государства, дать четкое представление о границах территории и периодах истории, предупредив многочисленные ошибки страноведческого характера (типа «Казахстан богатая *русская* земля», «25 октября 1917 года *советские* рабочие, крестьяне и солдаты под руководством КПСС совершили социалистическую революцию» и т.п.).

Курс истории русской культуры призван ознакомить наших студентов с основными этапами развития и наиболее значительными явлениями русской культуры, включая и исторические личности, представляющие собой выдающиеся культурные феномены.

В задачу курса русского речевого этикета входят корректировка русского речевого поведения и совершенствование навыков бытового общения.

3.3. Филологические учебные дисциплины:

Первое место среди них занимает «Введение в русскую филологию». Этот курс должен дать нашим студентам общие сведения об истоках русского языка и основных этапах его развития, о его самых важных типологических особенностях (в сопоставлении по крайней мере с языками аналитического строя, а в лучшем случае с вьетнамским языком), об основной проблематике современной русистики в России и за его пределами, о распространении и методах преподавания русского языка в мире (и во Вьетнаме в том числе). Данный курс должен подготовить базу для всех теоретических курсов русского языка.

Первым таким курсом является лексикология и словообразование. Выведение данной теоретической части из курса современного русского языка в программу включенного обучения представляется целесообразным по следующим соображениям. Во-первых, быстрое увеличение словарного запаса у студентов при «погружении» в языковую среду и изучение целого ряда новых учебных дисциплин требует упорядочения, систематизации и обобщения. Во-вторых, глубину лексической семантики, включая и её фоновые компоненты, границы лексической коннотации и функционирование моделей словообразования могут с точностью определить только преподаватели-носители языка (см. рис. 2).

ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН
включенного обучения студентов-русистов из СРВ
(3-й курс, 40 недель)

| | | Часов всего | Часов в неделю | | Экзамены, зачеты |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 семестр | 2 семестр | |
| ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА | | | | | |
| 1 | Развитие речи | 320 | 8 | 8 | экз. |
| 2 | Корректировочный курс фонетики | 80 | 2 | 2 | зач. |
| 3 | Корректировочный лексико-грамматический курс | 160 | 4 | 4 | |
| 4 | Язык массовой информации (работа с материалами газет, радио, ТВ) | 160 | 4 | 4 | |
| 5 | Анализ художественного текста | 160 | 4 | 4 | |
| ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ | | | | | |
| 6 | Введение в русскую филологию | 40 | 2 | - | зач. |
| 7 | Лексикология | 40 | 2 | - | экз. |
| 8 | Словообразование | 40 | - | 2 | экз. |
| 9 | Советская литература на современном этапе | 40 | - | 2 | зач. |
| СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ | | | | | |
| 10 | История и география СССР | 80 | 4 | - | экз. |
| 11 | История русской культуры | 80 | - | 4 | зач. |
| | Спецкурсы и спецсеминары (по выбору) | | 2 | 2 | курсовая работа |

**ПРИМЕЧАНИЕ:** *В предлагаемом плане дается примерное количество учебных часов по дисциплинам. Сетка часов может быть скорректирована составителями программ курсов при условии сохранения их единообразия с тем, чтобы обеспечить одинаковое содержание подготовки вьетнамских студентов, проходящих включенное обучение в различных вузах СССР.*

Рис. 2

## Список литературы

1. *Борисова А.И., Митрофанова О.Д., Сурмонина Р.С.* Включенное обучение: проблемы, решения, поиски // Русский язык за рубежом. 1989. № 1. С. 56–60.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

***Ву Нгок Винь,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Ханойский университет,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: vinhiem2006@yahoo.com*

***Аннотация.*** В разработанную систему упражнений для обучения письменному переводу входят три блока упражнений: подготовительные, предпереводческие и собственно-переводческие. Каждый блок, в свою очередь, включает типы упражнений, призванных выработать соответствующие навыки, умения и операции письменного перевода. Созданная на основе теории, практики перевода и методики обучения переводу система упражнений отражает наиболее типичные ситуации переводческой деятельности, отвечая целям и требованиям подготовки вьетнамских филологов-переводчиков.

***Ключевые слова:*** система упражнений, обучение письменному переводу, навыки и умение перевода.

# METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING WRITTEN TRANSLATION TO VIETNAMESE PHILOLOGY STUDENTS

***Wu Ngoc Vinh,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Hanoi University,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: vinhiem2006@yahoo.com*

***Abstract.*** The developed system of translation exercises for Vietnamese students includes three blocks: preparatory exercises, pre-translation exercises and translation exercises. In turn, each exercise block contains exercises to develop the corresponding skills, techniques and translating operations. The system is built on the basis of theory, practice of translation and teaching methods of teaching translation reflecting the most typical cases of translation, meeting the goals and requirements of training Vietnamese language-specialized students with translation orientation at the present time.

***Keywords:*** system of exercises, teaching translation, skills, translation skills.

Система упражнений – это существенная структурная часть учебного материала, используемого в учебном процессе для выработки навыков и умений переводческой деятельности. Проблеме разработки системы упражнений для обучения переводу посвящены работы зарубежных и отечественных

исследователей. Необходимо отметить, что составленные русскими авторами упражнения в основном используются на переводческих факультетах языковых вузов России для подготовки профессиональных переводчиков на материале перевода с русского на такие европейские языки, как английский, французский, немецкий, поэтому применение их к обучению переводу с русского языка на вьетнамский и обратно, по нашему мнению, оказывается нецелесообразным и малоэффективным. Для обучения переводу на факультетах русского языка некоторых языковых вузов Вьетнама используются учебные материалы и пособия, составленные два десятка лет тому назад преподавателями кафедр перевода данных вузов. По нашему наблюдению, в созданных вьетнамскими авторами пособиях по переводу отсутствуют системность и разнообразность типов упражнений и не в должном объёме представляются упражнения, направленные на формирование и развитие необходимых навыков и умений для осуществления перевода. Указанной недостаточной разработанностью системы упражнений для обучения переводу филологов-переводчиков обусловлено обновление учебного материала и инновационный подход к созданию новой, более эффективной системы упражнений для обучения переводу.

Наряду с разработкой универсальной модели системы упражнений для обучения устному последовательному переводу вьетнамских студентов-филологов [Ву Нгок Винь, Фам Куанг Лан, 2021, с. 73] в рамках этой статьи делается попытка разработать методические основы системы упражнений в учебном пособии по письменному переводу с русского языка на вьетнамский и обратно.

По своей структуре каждый урок пособия по письменному переводу состоит из трёх частей, среди них первой составляющей является текстовый материал. Тексты имеют различный характер: газетно-публицистический, исторический и научно-популярный. Такой подбор материала дает студентам возможность ознакомиться с особенностями перевода текстов различных стилей и жанров. Вслед за текстом/текстами следует вторая часть урока – «лексико-грамматические комментарии», неразрывно связанные с принципами и критериями отбора языкового материала. В комментариях не только освещаются трудные языковые и переводческие случаи, но и даются объяснения названий реалий, именований и способов передачи их с исходного языка (ИЯ) на переводящий язык (ПЯ). Третья часть каждого урока посвящается системе упражнений и заданий, при разработке которой мы опираем на механизмы восприятия и порождения перевода российского психолога И.А. Зимней, выделяющей следующие основные фазы перевода: а) понимание и осмысление исходного речевого произведения, в ходе которых осуществляется анализ языкового материала, ситуации, единиц перевода с точки зрения переводчика, то есть неосознанный учёт языка перевода; б) осмысление инвариантов перевода для выбора контекстуального соответствия; в) внешней реализации текста перевода – транслята [Зимняя, 1981; цит. по: Нечаева, 1994, с. 21]. Для осуществления названных фаз нужно решить ряд лингвистических и экстралингвистических проблем, связанных с конкретными переводческими ситуациями.

В представленной ниже схеме 1 предлагается система упражнений для обучения письменному переводу, включающая три блока упражнений: подготовительные, предпереводческие и собственно-переводческие, каждый блок из которых подразделяется на различные типы упражнений, призванных выработать соответствующие навыки, умения и операции письменного перевода.

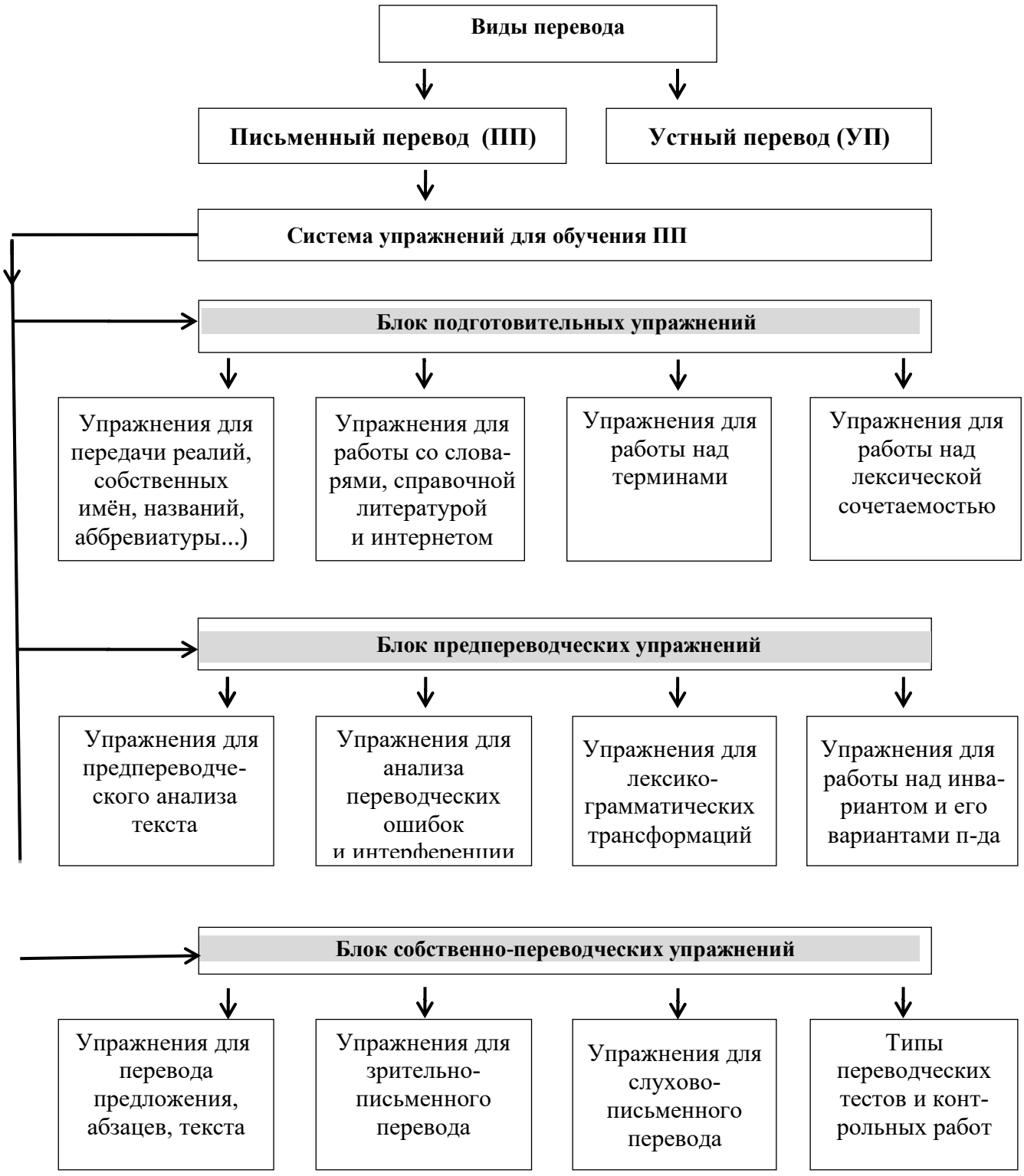



Схема 1. Система упражнений для обучения письменному переводу

**Блок 1. Подготовительные упражнения**

**Упражнения для работы над реалиями**

В лингвистической и переводческой литературе существуют немало определений реалий и делений их по тем или иным признакам. В этой статье мы опирались на определение реалий С. Влахова и С. Флорина, которые считают: «Реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [Влахов и Флорин, 1980, с. 47]. Другими словами, реалии – это этнические или национальные особенности, получающие отражение в данном языке, но не имеющие соответствий в других языках. К числу реалий и безэквивалентных слов, применяемых одинаковыми способами перевода, можно отнести собственные имена, географические названия, именования компаний, фольклорных персонажей, историко-культурных объектов, титулы, заимствованные слова, аббревиатуру и т. п. Поскольку реалии и такого рода названия не имеют эквивалентов в другом языке, проблема передачи данного вида безэквивалентной лексики является одной из самых актуальных в лингвистике и переводоведении. Для передачи реалий и названий с русского языка на вьетнамский обычно используются следующие основные способы: транслитерационный, транскрипционный (без родо-видового слова или с родо-видовым словом) и семантический. Ниже рассмотрим каждый из них.

По определению Т.А. Казаковой, транскрипционный способ перевода – это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы при помощи фонем ПЯ, фонетическая имитация исходного слова. Транслитерационный способ перевода – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита ПЯ, буквенная имитация формы ИЯ. При этом исходное слово в переводном тексте представляется в форме, приспособленной к произносительным характеристикам ПЯ [Казакова, 2006, с. 63]. Транскрипция и транслитерация являются самыми популярными способами передачи реалий и названий с одного языка на другой в современных СМИ. Однако во многих случаях без дополнительных поясняющих слов невозможно было бы отличить название одного объекта от другого, поэтому при передаче реалий/ названий часто необходимо добавить родо-видовые слова для пояснения реалий в ПЯ в соответствии с языковыми традициями носителей данного языка. Например, без родо-видовых слов трудно и невозможно понять и различить в переводе на русский язык вьетнамские реалии «аозяй», «нон», «нэм» и названия «Нянзан», «Тханглонг» и т. п., поэтому к транслитерациям этих лексических единиц нужно добавить видовые слова: «платье аозяй», «шляпа нон», «блинчик нэм», «газета Нянзан», «цитадель Тханглонг». Семантический способ – это передача прямого значения одного объекта ИЯ другим языком. Этот способ применяется в случаях, когда транслитерация или транскрипция невозможна

и нежелательна. Следует отметить, что приём семантической передачи реалий и названий наименее употребителен в современных СМИ, тенденция того достаточно очевидна: языковая единица ИЯ представлена в переводном (вьетнамском) языке в её латинском (чаще – английском) виде (coronavirus, vaccine, Sputnik light, Gamaleya, Ekaterinburg, Crimea ...). Приблизительный способ используется при переводе реалий-предметов, которые образуются по внешним признакам или обозначают определенные специфические особенности. Примеры способов передачи реалий и названий с русского языка на вьетнамский представляются в Таблице 1.

*Таблица 1*

**Способы передачи реалий и названий с русского языка на вьетнамский**

| Способы перевода / Объекты перевода | Слова, подлежащие переводу | Транслите-рационный способ | Транскри-пционный способ | Транскрипция/ транслитерация с родо-видовыми словами | Семантиче-ский способ |
|---|---|---|---|---|---|
| Реалии | *самовар* | samovar, xamovar | xa-mô-va, xamôva | ấm xa-mô-va<br>ấm xamôva | ấm lò |
| Собственные имена | *Медведев* | Medvedev | Métvêđép | ông/ tay vợt/ võ sĩ quyền Anh Métvêđép/ Medvedev | - |
| Органы власти | *Дума* | Duma | Đuma | Hạ viện Đuma/ Đuma | Hạ viện |
| Географиче-ские названия | *Санкт Петер-бург* | Sankt Peterburg Saint Petersburg /Petersbourg | Xanh Pê-téc-bua/ Pêtécbua | Thành phố Xanh Pêtecbua/ Peterburg Petersburg | Thành phố Thánh Phêrô/ Peter |
| Аббревиатура | *МГУ* | MGU | MGU | trường/ trường đại học MGU | Đại học tổng hợp Quốc gia Mát-xcơ-va |
| Заимствован-ные слова | *ковид-19* | covid-19 COVID-19 | cô vit 19 | vi rut covid-19, dịch/ bệnh covid-19 | dịch/ bệnh vi rút côrôna (covid-19) |

Как видно из приведенных примеров, одна реалия-слово может соответствовать одному или больше способам или вариантам передачи. Выбор того или другого способа передачи реалий зависит от определенных условий: от характера текста и самой реалии, её места в лексических системах ИЯ и ПЯ, а также самих языков – их литературной, языковой традиции и от читателя перевода.

При переводе реалий, географических названий (топонимов), имен собственных, заимствованных слов могут возникнуть трудности: одно название ИЯ может соответствовать нескольким словам ПЯ. Например, Москва: Mát-xcơ-va, Matxcơva, Moskva, Moscow, Mạc-tư-khoa (перевод с китаизма «ханвьет»). Как известно, к настоящему моменту во Вьетнаме пока нет стандартных правил передачи собственных имён и названий с иностранного, в том числе с русского на вьетнамский и обратно, поэтому предложенные в этой работе способы являются наиболее употребительными в интернете и существующей литературе, подчиняясь практическим целям методики обучения письменному переводу вьетнамских студентов-филологов.

Предлагаем следующие задания к подготовительным упражнениям: *Прочитайте и переведите следующие реалии, собственные имена, названия, используя разные способы их передачи. Расшифруйте и переведите следующие сокращения. Найдите в текстовом материале все собственные имена, географические названия и переведите их на вьетнамский язык. Прочитайте заимствованные слова, в том числе термины, и письменно переведите на родной язык. Найдите в русско-вьетнамском и вьетнамско-русском словарях географические названия, выявите способы передачи их с ИЯ на ПЯ.*

**Упражнения для работы над терминами**

Одной из отличительных особенностей профессионально ориентированного перевода является предметное содержание специальных, относящихся к самым различным сферам деятельности текстов. Насыщенность их терминологией, специальной лексикой и научными понятиями создаёт трудности как лексического, так и переводческого характера. В системе упражнений на передний план часто выдвигаются новые термины и их толкования значений с тем, чтобы ориентировать студентов в определённую специальность, помогая им правильно и глубоко понимать сущность терминов. В результате интернационализации и заимствования термина перед толкованием его значения часто дается термин-источник и его значение. Например, *инфляция (от лат. Inflatio вздутие) – обесценивание денег, проявляющееся в форме роста цен на товары и услуги, не обусловленного повышением их качества.* Упражнения на перевод терминов целесообразно выполнять в аудитории после выполнения перевода основного текста (работа над ними должна проводиться самостоятельно в виде домашних заданий, но обязательно с последующей проверкой и анализом на занятии). Следует обратить внимание на то, что способы передачи заимствованных терминов оказываются сходными со способами передачи реалий.

Приводим примеры заданий для обучения переводу терминов: *Изучите и выучите наизусть следующие термины и терминологические словосочетания (предлагается список терминов, терминологических словосочетаний и их словарных переводов). Прочитайте и переведите письменно дефиниции следующих терминов на ПЯ, отмечая труднопереводимые моменты в ИЯ. Выпишите из текста все терминологические единицы, относящиеся к основной его тематике и письменно переведите их на родной язык. Подберите к следующим терминам и терминологическим словосочетаниям соответствия в ПЯ.*

**Упражнения для работы над лексической сочетаемостью**

Сочетаемость слова – это его способность вступать в сочетание не с любым словом из какого-либо класса, а только с одним или некоторыми словами. Границы лексической и синтаксической сочетаемости определяются семантической природой слова, его стилистической принадлежностью, грамматическими свойствами и др., например, класс слов, объединяемых общим смыслом *"совместное присутствие где-н. людей, членов какой-н. оргазизации, чем-н. объединённых»,* включает в себя следующий синонимический ряд*: собрание, заседание, совещание, съезд, конференция, конгресс, слёт, симпозиум, форум, фестиваль и т.п.* При необходимости обозначить какое-нибудь мероприятие, мы не можем сочетать его с любым перечисленным словом, а только с одним из них. Большую роль в определении коэффициентов частотностей лексической сочетаемости слов играют толковые и специальные словари сочетаемости, а также сайты интернета. При работе над сочетаемостью слов мы предлагаем упражнения на составление лексических единиц ИЯ и их соответствий в ПЯ. Задача данных упражнений заключается в накоплении семантических знаний, формировании умения точно выбирать из лексического разнообразия синонимы и использовать их в переводческой деятельности для передачи смысла сообщения или текста.

Приведем примеры таких упражнений: *Прочитайте следующие слова, словосочетания ИЯ и найдите их эквиваленты в ПЯ. Найдите в интернете частотность сочетаемости следующих синонимических единиц. Прочитайте следующие словосочетания и найдите речевые ошибки, связанные с лексической и синтаксической сочетаемостью слов. Подберите более подходящие варианты перевода следующих слов и словосочетаний. Найдите все эквиваленты ПЯ данных устойчивых словосочетаний ИЯ, сопоставьте формы выражения в обоих языках.*

**Блок 2. Предпереводческие упражнения**

**Упражнения для преварительного анализа исходного текста**

Перед тем как начать переводить текст, переводчик должен сделать специальный подготовительный анализ, который называется предпереводческим. Согласно И.С. Алексеевой, предпереводческий анализ включает следующие основные аспекты: а) сбор внешних сведений о тексте: автор текста, время создания, публикации и источник текста. При этом переводчик должен выявить тип текста, жанровые и стилистические признаки,

тему и область знаний, с которыми связан текст; б) определение источника и реципиента текста, т.е. выяснить, кем текст порожден и для кого предназначен. Дело в том, что от этого зависят разнообразные языковые черты, которые непременно нужно передать в переводе; в) состав информации, которую достаточно будет подразделять на три вида: когнитивная (познавательная), эмоциональная и эстетическая. Вид информации является определяющим для типа текста и имеет свои средства языкового оформления [Алексеева, 2001, с. 150].

Кроме этого необходимым и важным методическим аспектом предпереводческого анализа переводимого текста является работа, направленная на снятие трудностей языковых уровней текста (лексического, грамматического и стилистического характера), и пополнение фоновых знаний студентов. Исключительную роль в предварительном анализе материала и в процессе самого перевода играют поисковые системы интернета, позволяющие обучаемым студентам не только искать связанные с текстом языковые проблемы, но и расширить их кругозор и лингвострановедческие знания во всех областях. Для анализа материала и обеспечения необходимых знаний студенты используют словари, справочную литературу, вспомогательные источники информации и консультации со специалистами. Более того, в ходе анализа исходного текста и перевода студент должен уметь «видеть» текст, ситуации, единицы перевода с точки зрения переводчика, определяя сущность проблемы, данные описываемых объектов, и должным образом контекстуализировать переводимые им тексты. Цель предпереводческих упражнений – «создать условия для успешного осуществления учебного процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у обучаемых студентов языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики» [Комиссаров, 2002, с. 365].

Примеры упражнений предварительного анализа исходного текста представляются следующими: *Найдите все внешние сведения о тексте, выявите автора текста, время публикации и источник информации. Проанализируйте текст, обращая внимание на его жанровые и стилистические признаки. Прочитайте и сопоставьте параллельные тексты ИЯ и ПЯ, определяя удачные и неудачные варианты перевода, а также возможные ошибки в переводимом тексте и исправьте их. Используя разные типы словарей и сайты интернета для поиска значений новых слов, словосочетаний, снятия трудностей языкового и содержательного характера и пополнения фоновых знаний.*

**Упражнения для переводческих трансформаций**

Под трансформацией понимаются межъязыковые преобразования, осуществляемые переводчиком для преодоления несоответствия, обнаруженного в тексте оригинала по отношению к тексту перевода. В зависимости от характера единиц ИЯ, переводческие трансформации подразделяются на лексические и грамматические. Помимо того, существуют

также комплексные лексико-грамматические трансформации, где преобразования либо затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, либо являются межуровневыми, т.е. осуществляют переход от лексических единиц к грамматическим и наоборот.

Лексические трансформации, применяемые в процессе перевода, включают следующие переводческие приемы: лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция/логическое развитие мыслей, описание). Так, прием генерализации противоположен приему конкретизации. Генерализация – это расширение объема понятия: вместо слова или словосочетания с конкретным значением на ИЯ переводчик подбирает слово или словосочетание с более общим значением на ПЯ. Иначе говоря, слово, выражающее частное (видовое) понятие, заменяется словом, выражающим общее (родовое) понятие, например, *Сейм Польши – парламент Польши (Quốc hội/ Nghị viện Ba Lan).*

Грамматические трансформации включают перестановку в переводе языковых элементов, членов предложения, синтаксическое уподобление, членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения). Предполагается, что обучаемые уже знакомы с теорией межъязыковых преобразований, поэтому задача упражнений на переводческие трансформации заключается только в том, чтобы систематизировать теоретические знания учащихся, стимулировать мысль, натолкнуть на возможные варианты, изучить тактические приёмы перевода с целью формирования переводческого умения, правильно определить переводческую задачу.

Инструкции к упражнениям на трансформации могут быть следующими: *Преобразуйте предложения с листа, используя лексические приемы трансформации (конкретизация, генерализация, модуляция/логическое развитие мыслей, описание). Замените слова с видовым (частным) понятием словами с родовым (общим) понятием и наоборот. Прочитайте и преобразуйте предложения с листа, используя грамматические приемы трансформации (перестановка элементов/ членов предложения; членение предложения/ объединение предложений; грамматические замены и др.). Преобразуйте следующие предложения/ абзацы, используя комплексные лексико-грамматические трансформации. Передайте сообщения с ИЯ на ПЯ, используя при необходимости приемы описательного перевода и т.д.*

**Упражнения для работы над инвариантом**

В рамках переводоведения инвариант означает нечто общее, присущее всем вариантам перевода. Л.Л. Нелюбин считает «инвариантным, т.е. неизменным в процессе перевода, функциональное содержание исходного сообщения как семантическое, так и прагматическое, определяемое соотношением между функциональными характеристиками текста и в конечном счете коммуникативной установкой» [Нелюбин, 2003, с. 61]. Сформированный в результате мыслительной деятельности человека инвариант не имеет конкретного языкового оформления, т. е. в языке имеются лишь

варианты выражения смысла. Более того, объём инварианта зависит от уровня лингвистической компетенции отправителя речевого произведения, а также переводчика. Именно инвариант играет существенную роль при выражении смысла оригинала средствами языка перевода. Задача упражнения на работу над инвариантом заключается в том, чтобы в максимальной мере передать инвариант текста ИЯ разными синонимичными вариантами ПЯ, например, *Vaccine do Việt Nam sản xuất đang được đánh giá chất lượng tại Ấn Độ. – Качество вакцины вьетнамского производства оценивается в Индии. – Качество произведённой во Вьетнаме вакцины оценивается в Индии. – В Индии оценивают качество вьетнамской вакцины. – В Индии проводится оценка качества изготовленной Вьетнамом вакцины и. т. п.*

Упражнения для работы над инвариантом могут быть следующими: *Прочитайте предложение/ абзац/ текст, определяя его инвариант в ИЯ и переведите на ПЯ разными синонимичными вариантами. Определите инвариант в каждом словосочетании/ предложении/ абзаце, преобразуйте его в разные варианты и переведите на вьетнамский язык. Определите инвариант в следующем сообщении ИЯ и разными синонимичными вариантами передайте на ПЯ. Подберите все возможные синонимичные конструкции к подчеркнутым в тексте конструкциям и переведите их на родной язык.*

**Блок 3: Собственно-переводческие упражнения**

В системе упражнений для обучения письменному переводу, кроме подготовительных и предпереводческих блоков упражнений, завершающим и обязательным блоком выступают собственно-переводческие упражнения, то есть «такие структурные единицы методической организации материала вторичного порядка, которые обеспечивают предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий» [Черноватый, 2003, с. 10]. Следует отметить, что третий блок упражнений обеспечивает реальную переводческую коммуникацию путём использования умений и навыков, сформулированных и развитых в ходе выполнений упражнений первых двух блоков. Собственно-переводческие упражнений – это самый большой блок упражнений в системе обучения письменному переводу, успешное выполнение которых свидетельствует о том, что навык и компетенция сформированы. Основным заданием таких упражнений является перевод учебных или реальных материалов и дальнейшая работа с ними. В блок заданий на собственно перевод включаются следующие виды: письменно-письменный (или зрительно-письменный), устно-письменный (слухово-письменный). К последнему относятся задания на слушание и письменный перевод записи устного текста, выступления в виде монологического текста при помощи аудиовизуальных средств, магнитофона и т. п.

Для третьего блока характерны следующие задания: *Прочитайте и сделайте письменный перевод следующих сообщений/ оборотов/ текстов на вьетнамский язык. Сделайте зрительно-письменный (письменно-письменный) перевод следующих сообщений/текстов на вьетнамский язык. Сделайте полный (или реферативный/ сокращённый) письменный перевод*

*с записью (слухово-письменный) следующих сообщений/текстов на вьетнамский язык. Прочитайте и переведите сначала в полной, затем в сокращённой форме следующий абзац (текст) с ИЯ на ПЯ. Прочитайте и переведите следующий текст на русский язык. Работая в парах, передайте друг другу свой готовый перевод, сделайте анализ возможных ошибок, допущенных партнёром в переводе.*

Таким образом, в этой статье нам удалось рассмотреть основные типы упражнений и заданий для обучения письменному переводу студентов-филологов с переводческой ориентацией. Однако ввиду ограничения объёма статьи невозможно рассмотреть все трудности при обучении переводу и представить все типы переводческих упражнений.

Разработанная на основе теории, практики перевода и методики обучения переводу система упражнений отражает наиболее типичные ситуации и случаи для выработки навыков и умений переводческой деятельности, отвечая целям и требованиям подготовки студентов-филологов с переводческой ориентацией на современном этапе. Успех любой методической системы зависит от эффективности практических приёмов и способов обучения, реализирующихся посредством выполнения системы специально подобранных упражнений. Выбор типов упражнений разработанной системы для каждого занятия зависит от целевой постановки, темы, этапа обучения и, конечно, от конкретного контингента обучаемых с учётом их специфических педагогических условий обучения. Большинство упражнений должно быть письменно выполнено студентами самостоятельно в виде домашних заданий, а на занятиях преподаватели проверяют и дают интерпретацию материала.

На основе разработанной системы упражнений для обучения письменному переводу можно создать специализированную систему упражнений, предназначенную для конкретного контингента обучающихся в каждом языковом вузе. Тем более, материал предложенной системы упражнений может быть использован при составлении учебников, учебных пособий по теории и практике перевода и обучении русскому языку вьетнамских студентов и вьетнамскому русских.

## Список литературы


1. *Алексеева И.С*. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. 6-е изд. стер. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: Академия, 2012. 368 с.
2. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
3. *Влахов С., Сидер Флорин*. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения,1980. 342 с.
4. *Ву Нгок Винь, Фам Куанг Лан*. Универсальная модель разработки системы упражнений для обучения устному последовательному переводу вьетнамских

студентов-филологов // Известия восточного института, 2021. № 2 (50). С. 73–84.
5. *Зимняя И.А., Ермолович В.И.* Психология перевода. М.: Русский язык, 1981. 99 с.
6. *Казакова Т.А*. Практические основы перевода. English-Russian. СПб.: Союз, 2006. 320 с.
7. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: Учебное пособие. М.: «ЭТС», 2002. 424 с.
8. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
9. *Нечаева В.М.* Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1994. 85 с.
10. *Черноватый Л.Н.* Методика преподавания перевода как специальности: Учебник для студентов высших учебных заведений по специальности «Перевод». Винница: Новая книга, 2013. 376 с.

# О ЧЕМ ГОВОРЯТ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ

***Тьу Фыонг Ань,***
*кандидат филологических наук,*
*зав. каф. русского языка,*
*Институт Внешней торговли,*
*Ханой, Вьетнам*
*Email: phuonganh.chu@gmail.com*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы обучения письму и его аспекты; взаимосвязи между орфографией, письменным стилем, фонетикой, грамматикой; разница в обучении орфографии русских и иностранных учащихся, интерференция в процессе обучения орфографии для иностранных учащихся, а также орфографические ошибки фонетического происхождения у вьетнамцев, изучающих русский язык.

***Ключевые слова:*** орфография, обучение письму, ошибка, фонетика, интерференция

# WHAT SPELLING MISTAKES MEAN

***Tiu Phuong An,***
*PhD in Philology,*
*Head of the Russian Language Department,*
*Institute of Foreign Trade,*
*Hanoi, Vietnam,*
*Email: phuonganh.chu@gmail.com*

***Abstract.*** Teaching writing and its aspects. The relationship between spelling, writing style, phonetics, grammar ... Difference in teaching spelling of Russian and foreign students. Interference in the process of teaching spelling for foreign students. Spelling errors cause by phonetic errors among Vietnamese students of Russian.

***Keywords:*** spelling, error, phonetics, interference.

Ошибка может появляться в любой области человеческой деятельности. Процесс познания сопровождается мыслительной деятельностью человека, основным механизмом которой является способность воспринимать и интерпретировать информацию. Рассуждая на тему ошибок, А.А. Леонтьев упоминает русскую поговорку «на ошибках учатся» и высказывает мнение о том, что невозможно добиться значительного улучшения существующей методики обучения, не зная ее слабых сторон, способных проявляться только в ошибках.

Что такое ошибка в методике преподавания русского языка как иностранного? По словарю методических терминов Э.Г. Азимова

и А.Н. Щукина, ошибкой является «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося» [Азимов, Щукин, 2009, с. 178]. При этом ошибки классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (понимание иноязычной речи, ошибки в говорении, чтении, письме).

Письменная коммуникация обеспечивает функционирование многих сфер интеллектуальной деятельности современного человека – научно-техническую деятельность, распространение информации, работу государственных и общественных организаций, литературно-художественное творчество, образование и пр. Особенно велик удельный вес письменной коммуникации в межнациональном обмене информацией, где возможности устного общения, естественно, ограничены. Огромное большинство людей, изучающих иностранные языки, в частности русский, использует их для письменного общения.

В практике преподавания РКИ обучение письму как одна из целей обучения языку недооценивается, приоритет в работе отдается устному общению. Эта установка базируется на получившем широкое распространение понимании коммуникативного принципа в обучении, справедливо считающегося ведущим принципом обучения преимущественно устному общению.

Обучение письму как виду речевой деятельности состоит из трех компонентов: обучение графике, обучение орфографии и обучение письменному тексту. Мы формируем у наших учащихся коммуникативные навыки и умения, т.е. обучаем собственно письменной речи. Но при обучении письму из всех компонентов этой единой триады мы реально целенаправленно обучаем учащихся только двум: графике и собственно письму, и при этом редко обращаем внимание на орфографию.

Преподаватель в процессе обучения письму направляет внимание на то, чтобы обучающиеся умели лексически и грамматически правильно писать. Обучение письменной речи нельзя ограничивать только обучением умений конспектирования, составления тезисов, аннотирования, редактирования, рецензирования, но и обучением нормам правильного грамотного письма.

***Письмо*** **–** очень широкое понятие. Методисты различаются письмо и письменную речь, которая в свою очередь рассматривается как средство и как цель обучения. К письменной речи относится большой круг вопросов, начиная от техники написания личного дружеского письма, СМС, заявления, деловой записки, заметки в газету и пр. до сложных проблем стилистики письменной литературно-книжной речи (научной, публицистической и пр.), структуры монолога и диалога и т.д. [Костомаров, Митрофанова, 1990, с. 145].

Письмо – это овладение графической и орфографической системами для правильного написания отдельных слов (техники письма), т.е. умением правильно писать буквы, соотнося их со звуками, которые они обозначают,

а письменная речь – умение использовать эти слова для выражения мыслей в соответствии с потребностями письменного общения.

Орфография так же как и графика – это часть теории письма, как совокупность «правил пользования всеми графическими средствами языка как буквенными, так и небуквенными знаками» [Кузьмина, 1981, с. 13]. Орфография устанавливает правила перевода звучащей речи в письменную, опираясь, разумеется, на законы фонетики и морфемики. В основе русской орфографии лежит морфологический (морфемный) принцип правописания, заключающийся в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют единое написание, несмотря на различия в звучании, сравните: *дом-дома́.* Следует заметить, что в некоторых случаях опираются на фонетический и исторический (традиционный) принципы правописания.

Многие преподаватели, методисты уже замечали, что орфографию иностранные учащиеся усваивают другим путем, нежели русские школьники, и орфографические ошибки у них тоже другие. Следует сказать, что у иностранных учащихся действительно меньше тех орфографических ошибок, которые характерны для русских школьников, но много других, типичных для каждого контингента учащихся. Иностранные учащиеся на начальном этапе заучивают каждое слово «наглядным» путем, запоминают, как слово пишется. Для орфографически «простых» слов такой подход не создает сложности. Но когда пишут диктанты или изложения, учащиеся делают много ошибок в более сложных и незнакомых словах.

Если при устном общении значение фонетических и даже грамматических ошибок может быть практически сведено на нет за счет понимания реальной ситуации общения, контактного контекста и жестов, то при письменном общении эти ошибки становятся реально зримыми, фонетические ошибки «переходят» в орфографические, грамматические ошибки сливаются с орфографическими и затрудняют процесс коммуникации. При устном общении говорящий может объяснить непонятное слово, у пишущего нет возможности дать объяснения неправильно написанным словам. А человек, читающий текст с ошибками, не может адекватно понять его. Можно сказать, что орфографические ошибки – это зеркало, на котором отражаются и фонетические, и грамматические, и лексические ошибки.

Орфографическое правило – это инструкция, определяющая условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах. Условия выбора – это фонетические, словообразовательные, морфологические и смысловые особенности слов, определяющие, что следует писать в том или ином случае. Определяя сущность понятия орфографии, необходимо рассмотреть ее по отношению не только к письму, но и к языку в целом. Язык, как всякая сущность, представляет собой диалектическое единство содержания и формы, означаемого и означающего, функции и формы. Каждая из этих сторон (содержание и форма) в свою очередь имеет двухсторонний характер. Можно проследить взаимосвязи между фонетикой и орфоэпией, графикой

и орфографией, фонетикой и графикой, графикой и орфографией, грамматикой и орфографией, грамматикой и орфоэпией.

***Фонетика – орфоэпия***: органическое единство фонетики и орфоэпии бесспорно. Фонетика описывает звуковую систему языка, основываясь на фактическом произношении, выявляет закономерности этой системы и т.п., а орфоэпия использует результаты этого описания для определенных правил и нормативных рекомендаций.

***Графика – орфография***: основная часть орфографии (буквенное обозначение звукового состава слова) является непосредственным продолжением графики, поэтому общая задача буквенного обозначения звукового состава решается графикой и орфографией совместно.

***Фонетика – графика***: и та и другая отображают объективную сторону языка – плана выражения.

***Орфография – орфоэпия***: это социальные установления. Внимание, которое уделяется орфографии и орфоэпии при обучении русскому языку неодинаково: «в преподавании русского языка носителями отмечается обычно недостаточное внимание по отношению к орфоэпии, в преподавании же иностранцам явно обойденной стороной является орфография» [Клибанова, 1989, с. 12]. Но если в условиях русской речевой среды правильное произношение усваивается носителями вместе с усвоением языка в раннем детстве, то об усвоении орфографических норм русского языка нерусскими, и в особенности иностранцами, этого сказать нельзя.

Не было споров относительно методического аспекта взаимосвязи, взаимоотношений ***грамматики и орфоэпии.*** Однако вопрос о взаимоотношениях грамматики и орфографии часто вызывал самые противоположные суждения. Поднимая вопрос о роли грамматической семантики в усвоении орфографии, А.М. Пешковский говорит о необходимости грамматического обучения орфографии. Д.Н. Богоявленский утверждает, что «для опознания морфемы важно, чтобы восприятие формы морфемы было в сознании ученика тесно связано с грамматическим значением. Только в этом случае можно говорить о сознательном усвоении морфологической орфографии» [Богоявленский, 1955, с. 120]. н.С. Рождественский считает, что «... так называемые грамматические правила в сущности являются орфографическими, обличенными лишь в грамматическую форму [Рождественский, 1960, с. 97]

Л.А. Клибанова, в свою очередь, считает, что «к этому же выводу можно прийти, если продолжить мысль о параллелизме орфографии и орфоэпии: в это число правил произношения входят и такие, где прямо или косвенно определяются особенности произношения грамматических форм» [Клибанова, 1989, с. 14]. Клибанова пришла к выводу, что если произношение грамматических форм нормируется правилами орфоэпии, то написание таких форм должно нормироваться правилами орфографии.

То, что теоретически статусом орфографии не предусматривается (правописание языковых единиц при словоизменении, словообразовании

и словосочетании), практически в орфографические правила включено. В.Ф. Иванова называет правила такого рода грамматико-орфографическими [Иванова, 1977, с. 147], имея в виду при этом действие правила не столько по вертикали (парадигматический ряд), сколько по горизонтали (различение синонимичных морфем –ут/-ют).

Своеобразным отражением неоднородности орфографической материи является неоднородность орфографических ошибок, допускаемых пишущими. Так, В.Ф. Иванова делит их на три группы:

– собственно орфографические («плащ***е***м», «в***о***лноваться», «с с***а***бой», «гов***а***рит», «пом***а***гают»);

– графико-орфографические («ц***и***ган», «ч***я***й»);

– грамматико-орфографические («в бандерол***е***», «бор***я***тся», «к Наташ***и***», «с Репин***о***м»).

В процессе обучения русскому языку как родному даются орфограммы – написания слова, соответствующее определенному орфографическому правилу или традиции письма. В русском языке орфограмм чуть больше ста, а правил русской орфографии более четырехсот.

А при обучении русскому языку как иностранному, особенно на начальном этапе, когда учащиеся одновременно начинают учить и лексику, и фонетику, и грамматику, и графику, нет смысла давать орфограммы. Иностранные учащиеся просто запоминают каждое слово, что оно обозначает, как читается и как пишется.

А что же влияет на решение иностранных учащихся в выборе той или иной буквы для написания незнакомых слов?

Рассмотрим и проанализируем причины появления некоторых орфографических ошибок, которые часто допускают учащиеся-вьетнамцы. Ошибки были взяты из работ учащихся, все ошибочные написания сохранены.

– Ханой – ***промысленный*** центр.

– ... благодаря развитию экономики материальная жизнь народа ***украсается.***

– Они ***сезьёзно*** работают и умеют правильно ***планизовать*** своё время.

Под влиянием фонетической интерференции учащиеся неправильно артикулируют, а также неправильно воспринимают со слуха, так как учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Во вьетнамском языке буквы [gi], [d], [r] обычно произносятся одинаково, соответственно учащиеся-вьетнамцы произносят эти фонемы в русском языке так, как в родном и не могут их различать.

Или :

– ***Раньше*** я жила в ***маленкой*** провинции.

– Пиши мне ***писмо***.

– ***Уровен*** жизни усиливается.

– Это развитие ***силно*** влияет на жизнь человека.

Противопоставление согласных по твердости-мягкости является яркой типологической особенностью русской фонетической системы. Это явление

полностью отсутствует во вьетнамском языке, и в русской речи вьетнамцев на месте мягких почти в любой позиции произносятся твердые согласные.

Как известно вьетнамский язык типично слоговой. Фонологическая роль вьетнамского слога, делающая его центральной и целостной фонологической единицей, выражается в высокой степени связанности гласного с инициалью, в тесной связи гласного с завершающим слог звуком. Такая тесная связь называется сильным примыканием. В то же время в русском языке слабое примыкание конечного согласного к предыдущему согласному, фонетическая граница проходит после гласного. Русский слог типа [та-к], где конечный согласный, примыкающий к предыдущему гласному, произносится довольно четко, причем эксплозивно, а во вьетнамском языке [т-ак] – имплозивно. Во вьетнамском языке роль инициалей выполняют почти все согласные, а роль завершающего слога звука – только шесть имплозивных согласных и два полугласных. Вьетнамскому слогу чуждо стечение согласных, тогда как в русском языке стечение согласных встречается часто. Эти фонетические особенности вьетнамского языка влияют на формирование фонетических навыков у вьетнамцев, материальным доказательством которого являются ошибки такого рода: пишутся отдельно части слова, напоминающие приставки или пропущенные согласные

– Саша и Полина соб***е***рали ***по мидоре;***

– Первая трудн***оть***, которую я встречал;

– на***чаные*** дни в общежитии

Неправильное произношение отражается на письме через орфографические ошибки, особенно в диктантах, где учащиеся одновременно должны «услышать» и вспомнить «образ» каждого слова.

Правильное понимание природы ошибок позволяет определить причину их появления, и, следовательно, классифицировать их по группам. В результате необходимо использовать эффективные методы их предупреждения и устранения.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н*. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Богоявленский Д.Н*. Психология усвоения орфографии. М., 1955. 416 с.
3. *Востоков А.Х*. Сокращенная русская грамматика Александра Востокова. СПб., 1852. 132 с.
4. *Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В*. Взаимосвязанное обучение речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1986. № 5. С. 56–62.
5. *Иванова В.Ф.* Принципы русской орфографии. Л., 1977. 230 с.
6. *Клибанова Л.А*. Лингводидактическое описание орфографии русского языка как иностранного (к постановке проблемы). Кишинев: Штиинца, 1989. 104 с.

7. *Кузьмина С.М.* Теория русской орфографии. М., 1981. 286 с.
8. *Ладманова Я.* К вопросу о развитии письменной речи учащихся при обучении русскому языку // V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. МАПРЯЛ. Братислава, 1982. С. 213–217.
9. *Рождественский Н.С.* Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960. 304 с.
10. *Рожкова Г.И.* Методика преподавания русского языка как иностранного: спецкурс. Иркутск, 1973. 155 с.
11. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. // VII Конгресс МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
12. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М., 2008.
13. *Шустикова Т.В.* Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего профессионального образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2010.

# К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

***Тьу Фыонг Ань,***
*кандидат филологических наук,*
*зав. каф. русского языка,*
*Институт Внешней торговли,*
*Ханой, Вьетнам*
*E-mail: phuonganh.chu@gmail.com,*
***Та Тхи Тхань Там,***
*преподаватель,*
*Институт Внешней торговли,*
*Ханой, Вьетнам*
*E-mail: tamftuhn@gmail.com*

***Аннотация***. В статье предлагаются критерии выбора учебных пособий и материалов для обучения русскому языку для делового общения, анализируется понятие «язык специальности» в практике работы с вьетнамскими учащимися экономического профиля.

***Ключевые слова***: язык специальности, лексический минимум.

# ON THE QUESTION OF CHOOSING THE EDUCATIONAL MATERIAL FOR TEACHING RUSSIAN TO ECONOMICS STUDENTS

***Tiu Phuong An,***
*PhD in Philology,*
*Head of the Russian Language Department*
*Institute of Foreign Trade,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: phuonganh.chu@gmail.com*
***Ta Thi Thanh Tam,***
*Teacher,*
*Institute of Foreign Trade,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: tamftuhn@gmail.com*

***Abstract.*** The article offers criteria for choosing textbooks and materials for teaching Russian for business communication, analyzes the concept of "specialty language" in the practice of working with Vietnamese students of economic profile.

***Keywords:*** specialty language, lexical minimum.

Во Вьетнаме русский язык для нефилологов изучается в вузах военного, технического, юридического и экономического профилей. Уровень владения

русским языком у абитуриентов, а также количество часов, выделенное на обучение иностранному языку за весь процесс обучения в вузах, очень разное. Чаще всего студенты начинают изучать русский язык, как говорится, «с нуля», и количество часов варьируется от 120 до 180 часов и продолжается только на первом и втором курсах. В военных академиях и в Институте Внешней торговли общее количество часов на изучение русского языка достигается от 600 до 800 и продолжается 3–4 года учебы. Это обусловлено тем, что в разных вузах разные цели обучения и разная степень практического применения языка в работе будущих специалистов, к примеру, можно сравнивать работу юриста и специалиста в сфере внешней торговли. Необходимо подчеркнуть, что именно разная степень практического применения языка в работе будущего специалиста является одним из самых важных критериев для создания программы и выбора учебного материала.

В Институте Внешней торговли выпускники должны достичь третьего уровня по вьетнамскому государственному стандарту владения иностранным языком, что аналогично третьему сертификационному уровню (Б1) по российскому стандарту ТРКИ. Определены следующие цели для студентов-выпускников в обучении иностранных языков в общем, и русского языка в частности: *довольно свободное общение с русскоговорящими как по повседневным темам, так и по деловым темам, умение составить деловые документы, в том числе деловую корреспонденцию, включая внешнеторговые контракты, умение читать и реферировать материалы по специальности, владеть необходимыми навыками для дальнейшего самообразования.* Эти цели в целом совпадают с целями, описанными в Проекте обучения иностранным языкам до 2020 года Министерства образования и подготовки кадров.

Существенный интерес к овладению языком специальности объясняется недостаточным владением русским языком, когда предметная компетенция не находит своего вербального выражения. Целью обучения языку специальности является предоставление учащимся возможности действовать на языке специальности: получать необходимую информацию по специальности из прочитанного или прослушанного текста, адекватно использовать профессиональные знания в процессе общения на иностранном языке, совершенствовать свою предметную компетенцию.

Как известно, обучение языку специальности обычно начинается после того, как обучающие уже достигли базового уровня владения русским языком. Студенты первого курса ИВТ со знанием русского языка на уровне А2 продолжают изучать русский язык на двух этапах: первый – базовый этап – обучение русскому языку общего владения, и второй этап – обучение русскому языку делового общения и языку специальности. Базовый этап по сущности является корректировочным курсом по фонетике, грамматике и видам речевой деятельности. Второй этап начинается со второго курса и продолжается в течение пяти семестров. Это трудный и важный этап с очень насыщенной программой, включающей работу над научным стилем, чтение текстов по специальности, деловое общение, корреспонденцию, аудирование, письмо

и перевод. Несмотря на довольно большое количество времени, отведенного на изучение русского языка (630 часов), достигают уровня владения языком Б1-Б2 после окончания института не все выпускники.

Изучив пособия, учебники, программы и стандарты, нами были сформулированы следующие проблемы и вопросы:

1. Существуют 2 понятия «язык специальности» и «язык делового общения». Следовательно, существуют 2 группы учебных пособий: первая группа с названием «русский язык для экономистов /юристов/ инженеров/ медиков...» и вторая группа – «русский язык для делового общения».

2. Как совмещать две группы учебных пособий в процессе обучения языку специальности для вьетнамских студентов-экономистов для достижения оптимального результата?

3. Официальный комплекс материалов Российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку включает помимо типовых тестов и образовательных стандартов лексический минимум для каждого уровня владения языком. Эти стандарты и лексические минимумы подготовлены до сегодняшнего дня только для первых трёх уровней владения русским языком.

4. Существуют лексические минимумы разных профилей, созданные в основном для использования в конкретных учебных заведениях России.

В методике преподавания иностранных языков появился специальный раздел «Обучение языку специальности», который посвящен широкому кругу проблем, таких как особенности языка научного стиля речи, место и роль предметной компетенции, координация межпредметных связей, учебный текст по специальности и ряд других.

Что же такое язык специальности? Существует несколько определений, которые дополняют друг друга. Язык специальности – это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [Глухов, Щукин, 1993, с. 27]. «Язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность «языка в целом», которая используется при общении на ту или иную специальную тему». Язык для специальных целей неоднороден: с одной стороны, он максимально приближен к повседневной жизни, с другой – содержит специфическую лексику, которая имеет конкретную понятийную ориентацию» [Комарова, 1995, с. 5].

Говоря о языке специальности, можно использовать две формулировки – «учебно-научный» и «профессиональный» язык. Это обусловлено выделением двух аспектов коммуникации – академического и делового. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы. Участниками ситуации

учебного общения являются преподаватели и студенты. В рамках данного аспекта коммуникации используется научный стиль речи. Деловое общение реализуется между специалистами с помощью средств официально-делового стиля. Язык специальности – это практическая реализация научного и официально-делового стилей речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [Азимов, Щукин, 1999, с. 406].

Для обучения «учебно-научному» языку специальности составляются учебные пособия по чтению и научному стилю речи. В качестве примера можно привести пособия из цикла «Читаем по специальности» издательства «Златоуст» для разных специальностей, а также пособия издательства «Русский язык»: «Русский язык для экономистов», «Русский язык для юристов», «О нефти по-русски». Эти учебные пособия по русскому языку для иностранных учащихся первого или подготовительного курса профильных вузов и факультетов России готовят студентов к слушанию лекции по специальности. Для обучения «профессиональному» «деловому» языку специальности можно выбрать «Русский язык делового общения» издательства «Русский язык» или «Златоуст», которые адресованы иностранным учащимся, бизнесменам, работающим в России или с российскими партнерами. И те и другие пособия созданы в соответствии с новыми образовательными стандартами и с учетом последних достижений коммуникативной методики преподавания РКИ.

Проанализировав существующие учебные пособия по русскому языку российских авторов для нефилологов и опыт преподавания русского языка студентам, будущим экономистам, работающим в области международного бизнеса и внешней торговли, мы определили конкретные критерии для пособий по языку специальности. Учебные пособия должны быть двух типов: первый – это пособия по чтению, включающие в себя тексты для чтения, предтекстовые задания, содержащие задания по словообразованию, по грамматике для научного стиля, послетекстовые задания, дающие возможность тренироваться в грамматике, реферированию и переводу; второй тип – пособия по деловому общению, связанные по тематике и грамматике с пособиями первого типа. Если с точки зрения преподавания иностранного языка нужны учебники с национальной ориентированностью, то в преподавании языку специальности в общем и языку внешнеэкономической специальности в нашем случаи при отборе учебного материала еще нужно учитывать так называемую тематическую ориентированность: тематика должна быть выбрана в соответствии с локальными ситуациями и требованиями работодателей в данной сфере. В таком случае, учебные материалы становятся не только полезнее, но и интереснее для учащихся. А для этого нужны ориентиры, в данном случае, это лексический минимум (ЛМ) по русскому языку в сфере бизнеса, коммерции, внешнеторговой деятельности. Учитывая опыт создателей

лексических минимумов разных профилей для студентов российских и зарубежных вузов, а также критерии отбора слов для лексических минимумов Российской системы тестирования, нами были создан свой лексический минимум по русскому языку для студентов Института внешней торговли. В процессе отбора лексических единиц мы учитывали такие факторы:

– Источником для отбора единиц в ЛМ служат: учебники, учебные пособия, типовые тесты по русскому языку в сфере внешнеторговой деятельности. Всего 16 наименований, которые используются для обучения русскому языку в Институте внешней торговли. По этим источникам определили тематику языковых материалов, а именно: деловые переговоры, коммерческая корреспонденция, документооборот во внешнеторговой деятельности (контракты, перевозки, страхование, таможенное оформление, банковские услуги, налогообложение фирм и т.д.), маркетинг.

– Программы бакалавриата по специальности «Внешнеторговая деятельность» «Международная коммерция» в Институте Внешней торговли. Основные группы тем: международная коммерция, внешнеторговые переговоры, банковские услуги, страхование, таможня, законы во внешнеторговой деятельности, перевозки, иностранные инвестиции.

По вышеперечисленным группам тематик определяются начальные наборы лексических единиц с помощью программного обеспечения Wordstat.

После того, как исключены все служебные слова, которые являются самыми частотными, а также слова, которые уже включены в ЛМ по русскому языку для общего владения, было выбрано порядка 1200 единиц, из них более 80% существительные, соответствующие тематикам и отвечающие требованиям важности термина для профессии, словообразовательной и словосочетательной возможности.

Лексический минимум может использоваться при создания системы упражнений, отборе языковых материалов для дополнительного чтения и аудирования, при подготовке к тестированию соответствующего уровня, и также для самостоятельных занятий учащихся. ЛМ также может быть использован как учебный словник, инструмент для проверки словарного запаса учащихся.

**Список литературы**


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 406 с.
2. *Глухов Б.А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993.
3. *Комарова А.И.* Теория и практика изучения языка для специальных целей: Автореф. … д-ра филол. наук. М., 1996.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2013. 195 с.
5. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешняя деятельность. М.: Русский язык, 2008. 319 с.

# ЛЕТНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ)

***Матвеева Мария Владимировна,***
*кандидат филологических наук, доцент,*
*Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,*
*г. Тамбов, Россия*
*E-mail: m-v-matveeva@maill.ru*
***Дьякова Татьяна Александровна,***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,*
*г. Тамбов, Россия*
*E-mail:larionova86@mail.ru*
***Нгуен Тхи Тху Дат,***
*кандидат филологических наук,*
*директор Ханойского филиала*
*Института русского языка имени А.С. Пушкина*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: thudat@vied.vn*

***Аннотация.*** Статья посвящена описанию одного из способов популяризации русского языка и русской культуры во Вьетнаме в условиях эпидемиологических ограничений – проведению летних лингвокультурологических школ онлайн. В качестве примера реализации мероприятий такого формата представлена методика проведения межкультурного тренинга.

***Ключевые слова:*** летние лингвокультурологические школы, русский язык как иностранный, цифровые технологии.

# SUMMER LINGUOCULTURAL SCHOOLS FOR VIETNAMESE SCHOOLCHILDREN AS AN EFFECTIVE MEANS OF POPULARIZING THE RUSSIAN LANGUAGE (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING IN AN ONLINE FORMAT)

***Maria V. Matveeva,***
*PhD in Philology, Associate Professor,*
*Derzhavin Tambov State University,*
*Tambov, Russia*
*E-mail: m-v-matveeva@maill.ru*
***Tatiana A. Dyakova,***
*PhD in Education, Associate Professor,*
*Derzhavin Tambov State University,*

*Tambov, Russia*
*E-mail:larionova86@mail.ru*
***Nguyen Thi Thu Dat,***
*PhD in Philology,*
*Director of the Hanoi branch of the*
*Pushkin Institute of the Russian Language,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: thudat@vied.vn*

***Abstract.*** The article is devoted to the description of one of the ways of popularizing the Russian language and Russian culture in Vietnam in the context of epidemiological restrictions – carrying out of summer linguocultural schools online. As an example of the implementation of online events, the methodology for conducting intercultural training is presented.

***Keywords:*** summer linguocultural schools, Russian as a foreign language, digital technologies.

В последнее время ведётся активное взаимодействие Ханойского филиала Института русского языка имени А.С. Пушкина с образовательными учреждениями Тамбовской области, в том числе и с общественными организациями некоммерческого сектора по популяризации русского языка, российской истории и русской культуры во Вьетнаме.

Одним из эффективных способов взаимосотрудничества и взаимодействия является проведение планомерной работы по поддержке одаренных учащихся, их развитию и сопровождению. При этом основной акцент в совместно проводимой работе делается на выявлении одарённых вьетнамских подростков, определении сферы их интересов, уровня мотивации к изучению русского языка как иностранного, дальнейшему развитию языковых способностей.

Подготовка и проведение летних лингвокультурологических школ для вьетнамских участников – наглядный тому пример, это один из плодотворных результатов комплексной работы в заданном направлении.

Целью и основной идеей проведения летних лингвокультурологических школ является организация языкового развивающего социокультурного и жизненного пространства на период летних каникул для одаренных вьетнамских подростков. При этом данная цель основывается не только на развитии отдельных способностей, талантов, но и на помощи в формировании гармонично развитой и социально адаптированной языковой личности.

Летние лингвокультурологические школы включают в себя комплекс мероприятий, направленных на поддержку языковых и культурных потребностей иностранных учащихся, знакомство с культурой и историей России, формирование положительного имиджа Российской Федерации. Мероприятия позволяют участникам продемонстрировать различные

компетенции в области русского языка: владение устной речью, знания русской истории и культуры.

Ханойский филиал Институт русского языка имени А.С. Пушкина заранее выявляет контингент, претендующий на прохождение подобных летних курсов; проводит ряд диагностических мероприятий; осуществляет целенаправленную работу с родителями, вьетнамскими учителями-русистами, школьниками; составляет и организует общую и индивидуальную (по запросу) программу личностного развития.

Представители России (ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», общественная организация АНО «Центр поддержки музейного дела «Провинциальные усадьбы») занимаются подготовкой и проведением образовательных и культурных мероприятий; планированием и организацией специализированных тренинговых программ для подростков, направленных на языковой и личностный рост.

Ожидаемые результаты совместной работы обычно отмечаются в организации системной работы с одаренными вьетнамскими подростками; возможность формирования более тесного взаимодействия одаренной российско-вьетнамской молодежи, внутри своеобразного развивающего контекста; более тесное сотрудничество российско-вьетнамских организаций, направленное на сопровождение одаренных подростков, молодежи; решение вопросов летней занятости российско-вьетнамских учащихся, тесное взаимодействие учащихся и педагогов в направлении организации конструктивной среды для развития подростков.

Летние лингвокультурологические школы предполагают цикл образовательных и культурных мероприятий, которые могут быть проведены как в очном, так и дистанционном формате при условии использования необходимых технических средств. Однако в связи с вынужденной формой преподавания из-за ковидных ограничений дистанционный способ проведения мероприятий летних лингвокультурологических школ становится более актуальным. Следует отметить, что активное распространение цифровых технологий, в том числе в области лингводидактики, предоставляет все необходимые условия для решения различных методических задач.

Для примера реализации мероприятий летних лингвокультурологических школ в дистанционном формате представим вашему вниманию методическую разработку тренинга «Истоки русской души», разработанного при помощи сервисов Wordwall.com и Learning.app.

Участникам предлагаются интерактивные творческие задания, сопровождающиеся презентацией информации, связанной с трансляцией духовно-нравственных ценностей в контексте русской культуры. Участники работают с русскими пословицами, поговорками, анализируют инфографику, отражающую духовно-нравственные ценности русского человека, получают информацию о личностях, являющихся носителями значимых ценностей русской культуры. Тренинг проводится в онлайн-формате для участников, владеющих русским языком на продвинутом уровне.

1. **Интерактивная игра «Меня зовут …»**

Для каждого участника по очереди раскручивается рандомное колесо, выполненное на ресурсе Wordwall.com с заготовленной фразой знакомства и приветствия (рис. 1) (доступ к заданию: https://wordwall.net/ru/resource/23351979). После представления и фразы приветствия остальные участники должны отреагировать при помощи функции платформы для проведения вебинаров и онлайн-конференций «РЕАКЦИЯ», поставить значок «ХЛОПАТЬ».

Рис. 1

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто уже побывал в России»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто читал произведения русских писателей»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто когда-то слышал русскую музыку»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто когда-то пробовал блюда русской кухни»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто знает, как называется столица России»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто знает, что такое балалайка»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто видел настоящих медведей»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто видел настоящую берёзу»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто знает, сколько букв в русском алфавите»

«Меня зовут … . Добрый день всем, кто знает, кто такой Александр Пушкин»

2. **Интерактивная игра «Из России или нет?»**

Участники по очереди распределяют иллюстрации из задания, выполненного при помощи ресурса learning.app (доступ к заданию: https://learningapps.org/watch?v=pghn0h62v20 ) по группам «Из России» и «Не из России», параллельно комментируя, что они видят (например, чучело – сжигают на русском празднике Масленица и т.д.) (рис. 2).

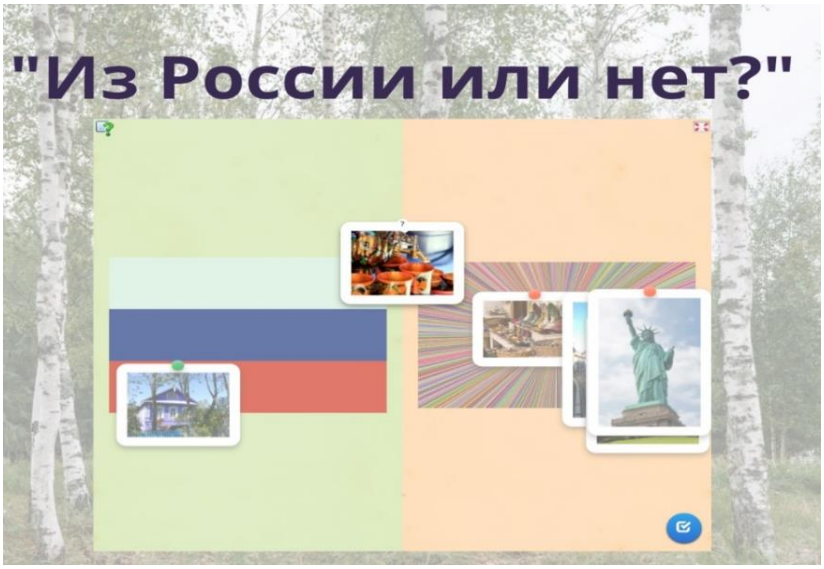



Рис. 2

3. **Ценности**

Участникам предлагается обсудить понятие «культуры», как суммы материальных и духовных ценностей. На основе предложенных иллюстраций участники размышляют о принадлежности различных ценностей к материальной или духовной сфере (рис. 3).

Рис. 3

4. **Общечеловеческие ценности в пословицах и поговорках**

Участники анализируют русские пословицы и поговорки и похожие пословицы и поговорки, которые принадлежат различным странам, на основе чего приходят к выводу о схожести духовных ценностей разных культур.

| **Русские** | **Не русские** |
|---|---|
| Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей. | Близкого друга найти трудно, кучу денег легко получить (китайская пословица). |
| Сапог с сапогом, а лапоть с лаптем | Рыба к рыбе, рак к раку, а черепаха к черепахе (китайская пословица). |
| Зачем и клад, коли в семье лад. | Зачем искать богатства, если есть мир (сенегальская пословица). |
| На вкус и цвет товарища нет. | Во рту козла – трава сладкая (персидская). |
| У семи нянек дитя без глазу. | Если у одной плиты хлопочут два повара, обед пригорает (ассирийская). |
| С кем поведёшься, от того и наберёшься. | Кто с вором живет, научится воровать (армянская). |
| Муж и жена – одна сатана. | Жена и муж – словно палочки для еды: всегда парой (вьетнамская). |
| Как волка не корми, а он все в лес смотрит. | Учишь волка «Отче наш», а он говорит «ягненок» (немецкая). |

5. **Интерактивное задание «Собери русские пословицы и поговорки»**

Участникам предлагается задание, выполненное при помощи ресурса learning.app, в котором необходимо собрать из заданных слов русские пословицы и поговорки (рис. 4) (доступ к заданию: https://wordwall.net/ru/resource/2305292).

Рис. 4

6. **Интерактивное задание «О чём говорят пословицы …»**

Участникам предлагается прочитать русские пословицы и поговорки и выбрать правильное значение фразы. Задание выполнено при помощи ресурса learning.app (рис. 5) (доступ к заданию: https://learningapps.org/display?v=p2fpmkm4k21).

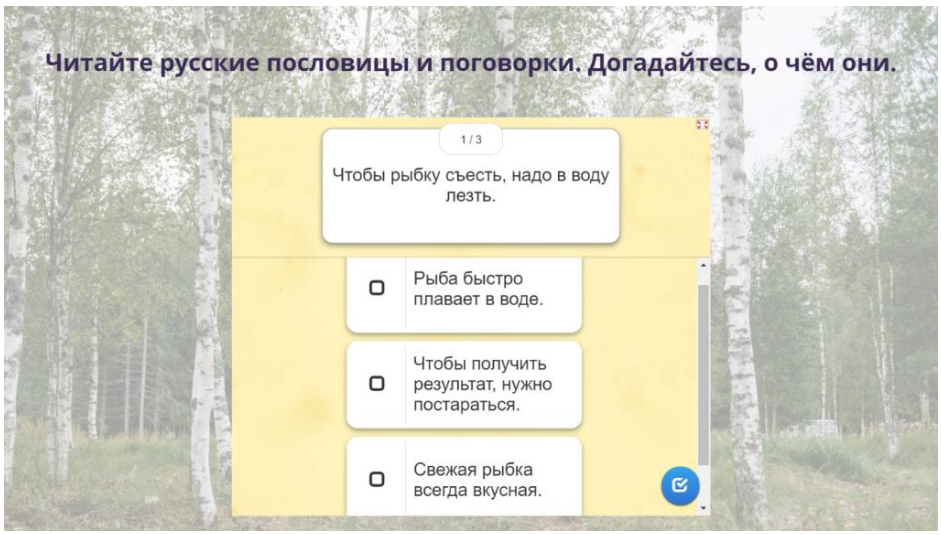



Рис. 5

7. **Основные духовно-нравственные ценности русского человека**

Участникам предлагается пирамида духовно-нравственных ценностей русского человека (рис. 6). Каждая позиция обсуждается в группе, определяется место каждой ценности в системе собственной культуры участника.

Рис. 6

8. **Работа в группах «Ценности в пословицах»**

Участники распределяются по сессионным залам платформы для проведения вебинаров и онлайн-конференций. В каждом сессионном зале должно оказаться не более 4 человек. Участники мини-групп получают одну из тем, соотносящуюся с ценностями, характерными для русского человека (справедливость, свобода, патриотизм, семейные традиции), для которой они должны отобрать пословицы из заданного списка (рис. 7).

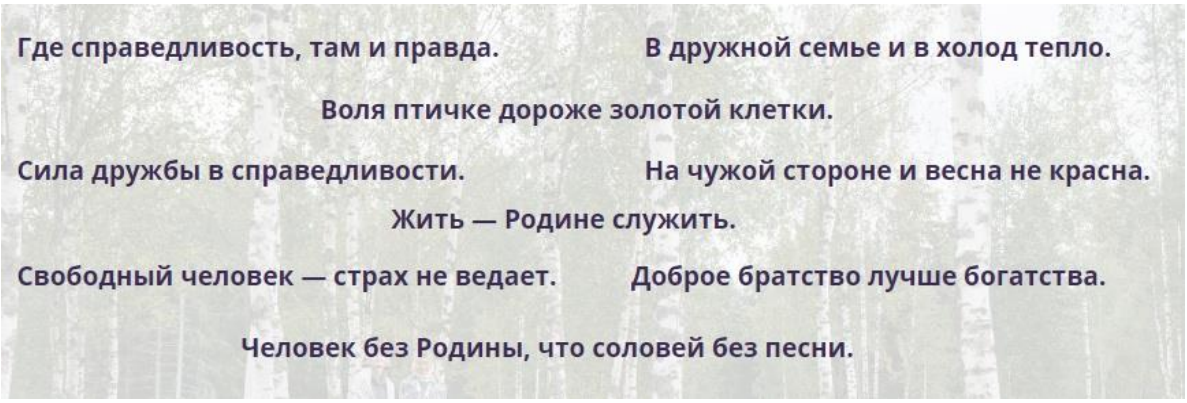



Рис. 7

9. **Интерактивное задание «Великие русские»**

Участникам предлагается написать в чате платформы для проведения тренинга имена выдающихся русских деятелей культуры. Преподаватель озвучивает написанные имена и распределяет их при помощи инструментов для работы с экраном по позициям: ЛИТЕРАТУРА, МУЗЫКА, ЖИВОПИСЬ, ХОРЕОГРАФИЯ, КИНЕМАТОГРАФ, СКУЛЬПТУРА, ТЕАТР (рис. 8). В конце делаются выводы, представители какой области оказались больше известны участникам.

Рис. 8

10. **Подвижники земли русской**

Сначала участники смотрят на портреты и называют известных им личностей (рис. 9). После предлагается интерактивное задание по соотнесение имён (А. Невский, М. Ломоносов, В. Даль, С. Аксаков, А. Афанасьев, С. Рахманинов) и портретов выдающихся личностей (рис. 10) (доступ к заданию: https://learningapps.org/watch?v=pyg4wja3c21).

Рис. 9

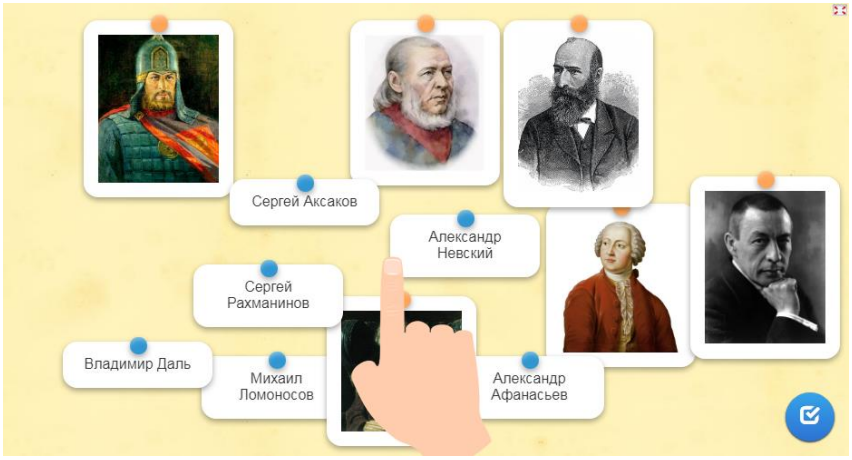



Рис. 10

11. **Работа в мини-группах «Кто есть кто?»**

Участники должны соотнести имена и информацию о выдающихся личностях (рис. 11).

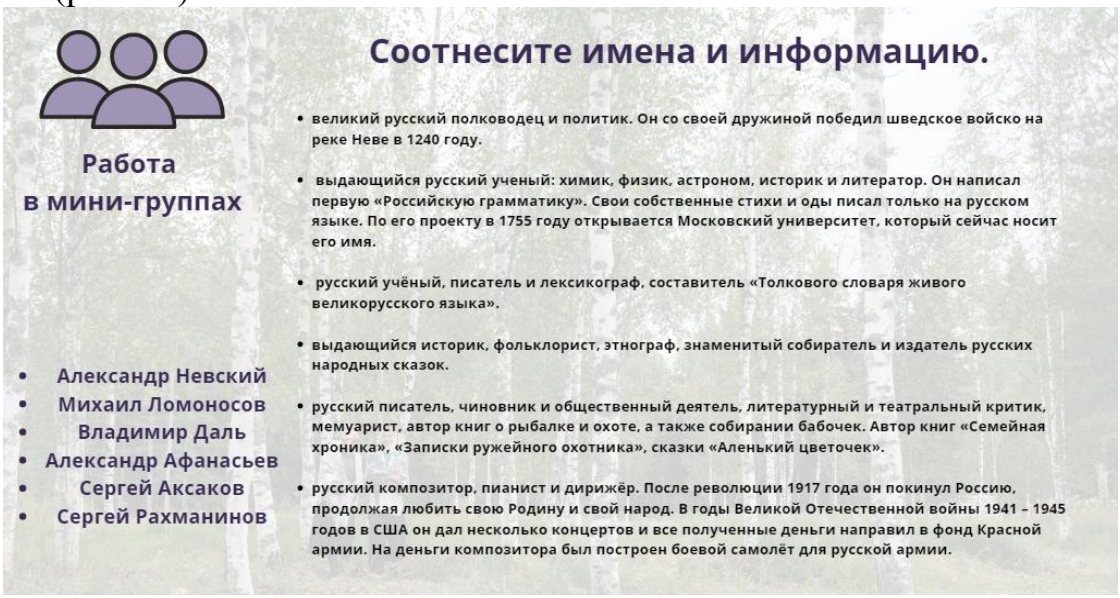



Рис. 11

Проверка выполнения задания осуществляется при помощи разгадывания интерактивного пазла (рис. 12) (доступ к заданию: https://learningapps.org/watch?v=peag8ush321) .

Рис.12

Представленный вариант проведения одного из мероприятий летней лингвокультурологической школы в дистанционном формате позволяет сделать выводы о том, что вынужденные ограничения, обусловленные эпидемиологической обстановкой, могут быть достаточно успешно компенсированы в цифровой образовательной среде средствами современных цифровых технологий.

# ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВОЕННЫХ КУРСАНТОВ ВО ВЬЕТНАМЕ

***Фам Куанг Минь,***
*старший преподаватель,*
*Академия Военных наук,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: enfraru@gmail.com*

***Аннотация.*** В настоящее время русский язык преподается в 14 военно-учебных заведениях Министерства обороны Вьетнама. Свободное владение русским языком и активное использование соответствующей лексики не только помогают курсантам достичь хороших результатов в процессе учебы в военных вузах, но и дает курсантам возможность отлично выполнять поставленные им задачи на работе и хороший шанс продвигаться в карьере после окончания вузов. Однако большинство курсантов в военных вузах во Вьетнаме, начинающие изучать русский язык с нуля, т.е. изучать русский язык после поступления в вуз, сталкиваются со многими трудностями из-за отсутствия словарного запаса, необходимого для эффективного проведения коммуникативной деятельности в профессиональных ситуациях, поэтому эта статья посвящена роли и цели обучения лексике в военных вузах Вьетнама. Исходя из этого, мы предлагаем некоторые методы обучения лексике с целью помочь военным курсантам наиболее точно и быстро запоминать слова, что даст им возможность свободно использовать русский язык в ситуациях профессионального общения после окончания учебы.

***Ключевые слова:*** методика обучения, лексика русского языка, обучение лексике, военный курсант, Вьетнам, коммуникативная деятельность.

# TEACHING THE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO MILITARY CADETS IN VIETNAM

***Pham Quang Minh,***
*Senior Lecturer,*
*Academy of Military Sciences,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: enfraru@gmail.com*

***Abstract.*** Currently, Russian language is taught in 14 military educational institutions of the Vietnam People's Army. Being fluent in Russian in general and being accurate in using vocabulary in particular not only helps cadets achieve great academic performance, but also gives them the opportunity to perfectly fulfill their assigned tasks and to advance in their careers after graduation. However, most cadets begin to study Russian from scratch (i.e., studying Russian after entering university) and have major limitations in learning and using Russian vocabulary. They also face

various difficulties due to a lack of vocabulary which is of great necessity for effective communication in professional environment. This article highlights the role and purpose of vocabulary teaching in military universities in Vietnam, based on which a number of teaching methods are proposed to help cadets memorize words most accurately and quickly, which allows them to freely use Russian in post-graduation professional communication instances.

***Keywords*:** teaching methods, Russian vocabulary, teaching vocabulary, cadet, Vietnam, communication.

Словарный запас – одна из составляющих успеха в изучении любого языка, поэтому, приступая к изучению иностранного языка, каждый учащийся всегда начинает знакомство с новыми словами. Практика показывает, что развитие коммуникативных способностей каждого человека будет прямо пропорционально расширению его словарного запаса. У кого есть более богатый и разнообразный словарный запас, тем легче ему усваивать научные знания и тем быстрее участвовать в коммуникативной деятельности с высокой эффективностью. Однако языковая сокровищница нации настолько велика, что преподаватель не может полностью научить всем языковым знаниям, а курсанты не могут выучить все это в классные часы. Именно тогда преподаватель должен выбрать какие-то методы обучения, чтобы в кратчайший срок учащиеся могли усвоить самый активный словарный запас. Таким образом, чтобы повысить уровень владения русским языком учащимися военных вузов, в процессе обучения учителям необходимо сосредоточить внимание на изучении профессиональной лексики.

***Роль изучения лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному***

Изучение лексики занимает особое важное место в процессе обучения иностранным языкам в целом и обучению русскому языку как иностранному, в частности. Лексика является не только инструментом, помогающим учащимся успешно вести общение с другими, но и основой для развития других языковых навыков, таких как аудирования, говорения, чтения и письма. По мнению Л.С. Крючковой, обучение лексике – это не просто заучивание новых слов, а усвоение имеющихся между ними в языке фонетических, грамматических, смысловых и ассоциативных связей [4]. Для курсантов, обучающихся в военных вузах Вьетнама, это даже более важно, потому что они изучают русский язык в неязыковой среде с ограничением в коммуникативной деятельности из-за особенностей военного вуза.

Следует заметить, что чем богаче словарный запас курсантов, тем выше у них способность свободно использовать этот иностранный язык. Они умеют не только точно, но и быстро выразить свое мнение о том или ином вопросе. При этом, имея низкий уровень словарного запаса русского языка, курсанты обычно сталкиваются с трудностью при изложении своих мыслей. Например, в предложении *«Вооружённые силы Российской Федерации состоят из органов*

*военного управления, объединений, соединений, воинских частей и организаций...»* конструкцию ***«что состоит из чего»*** могут заменить такими синонимичными конструкциями, как ***«что включают что», «в состав чего в ходит что», «в составе чего находится что»*** и т.п. Такая замена считается большой проблемой для курсантов, владеющих малым количеством слов.

Вместе с тем, низкий уровень словарного запаса русского языка еще приведёт к другой трудности у курсантов при работе над документами в военной области. Речь идёт о том, что в военных документах, кроме слов или военных терминов с одним значением, которые курсанты могут легко понять с помощью словарей, часто появляются слова или военные термин с разными оттенками значения, каждый из которых употребляется в определённом контексте. Рассмотрим слово «управление», имеющее несколько значений и употребляющееся в военных документах: 1) процесс действия по глаголу «управлять»: ***Управление*** *Вооружёнными Силами осуществляет Министр обороны Российской Федерации через Министерство обороны и Генеральный штаб*; 2) административное учреждение или отдел учреждения, организации, руководящее отраслью военной деятельности: *Главное военно-медицинское* ***управление*** *Минобороны России представило достижения военной медицины на форуме «Армия-2017»*; 3) Система приборов, приспособлений, посредством которых управляют действием чего-либо: *Система* ***управления*** *ракеты - система управления, неотъемлемая часть ракеты, наряду с двигателем, баками компонентов и несущей конструкцией*.; 4) совокупность компьютерных операции, команд, которая позволяет осуществлять автоматический запуск какого-либо устройства и контроль за выполнением им определённых, заданных действий: *Связисты Восточного военного округа на Сахалине совершенствуют навыки по развертыванию комплексов Автоматизированные системы* ***управления*** *(АСУ)*.

Именно поэтому при обучении лексике военных курсантов необходимо чётко объяснять каждый оттенок значения новых слов и связывать его с конкретной ситуацией использования, чтобы они могли наиболее точно использовать эти слова в процессе изучения и, тем более, в профессиональной деятельности после окончания учёбы. В процессе обучении русскому языку как иностранному преподавателям необходимо сосредоточиться на том, как научить учащихся усвоить все оттенки значения слов и не допустить, чтобы обучающиеся не понимали или только частично понимали такие слова, что приведёт к тому, что они неправильно понимают содержание читаемого материала или не могут выразить своё мнение в коммуникативной деятельности.

Цель обучения лексике в целом направлена на обеспечение восприятия и применения. Со стороны восприятия учащимся будут предоставлены основные знания о лексике, о взаимоотношении между лексикой и другими разделами, такими как фонетикой и грамматикой. А со стороны применения учащихся научатся выбору и использованию слова, которое больше всего подходит для ситуаций для достижения коммуникативной цели. Другими

словами, применение – это процесс «пробуждения» словарного запаса, который накопил учащийся, это сочетание отдельных слов в «архиве» у учащихся для формирования содержания высказывания. Итак, обучение лексике не просто помогает курсантам пополнить свой словарный запас и его расширить, но оно также направлено на то, чтобы помочь курсантам свободно использовать этот словарный запас в конкретных ситуациях общения.

В настоящее время стратегия обучения русскому языку в военных вузах во Вьетнаме определяется Директивой министра обороны Вьетнама № 89/CT-BQP от 9 ноября 2016 года об актуальных задачах с целью повышения качества преподавания и изучения иностранных языков в системе военно-учебных заведений и Плана № 1844/KH-BQP от 27 мая 2020 года по реализации Проекта «Национальная программа изучения иностранного языка для кадров, государственных чиновников на период 2019–2030», утвержденного Премьер-министром 19 ноября 2019 года. Чтобы соответствовать новой стратегии обучения русскому языку, методику преподавания русской лексики военным курсантам тоже необходимо изменить. В процессе обучения русской лексике вьетнамских военных курсантов преподавателям необходимо обратить особое внимание на повышение и активизацию их словарного запаса (как базового, так и специализированного) для того, чтобы этот словарный запас действительно был полезен для военных курсантов при участии как в повседневной коммуникативной деятельности, так и в военной профессиональной деятельности.

Таким образом, на основе поставленной цели обучение лексике определяется, в первую очередь, обеспечением постоянного расширения словарного запаса у курсантов в соответствии с запросами вузовского обучения и работой в воинских частях после окончания учебы.

Практика показывает, что каждый человек выбирает изучение русского языка с разными целями, поэтому ему необходимо сформировать словарный запас в соответствии с этими целями. Для людей, которые занимаются профессиональной деятельностью (например, врачи, солдаты, юристы, экономисты и т. д.), кроме базового словарного запаса, также требуется специализированный словарный запас (термины) для выполнения возложенных задач, связанных с профессиональной деятельностью. Для курсантов во вьетнамских военных вузах владение русским языком будет заключаться в способности свободно использовать как общеупотребительную лексику, так и слова из военной области.

Таким образом, после окончания вузов военные курсанты имеют возможность не только вести повседневную коммуникацию на русском языке, но также работать над вопросами, связанными с военной областью и национальной безопасностью с помощью русского языка. Чтобы соответствовать этому требованию, обучение лексике русского языка должно быть направлено на обогащение как базового словарного запаса, так и специализированной военной лексики.

При обучении лексике русского языка преподаватель пользуется различными приемами семантизации лексических единиц: использование наглядности; использование описания; использование перечисления; указание на родовое слово (т.е. на лексическую парадигму); использование синонимов или антонимов; указание на словообразовательную особенность; указание на внутреннюю форму; использование сильного семантизирующего контекста; использование перевода [Шанский, Закирьянов, 1988]. Практика показывает, что при обучении целесообразно, во-первых, использование не одного какого-либо приема семантизации, а комбинирование их; во-вторых, дифференцированное использование приемов семантизации соответственно этапу обучения и языковому материалу. Исходя из этого и наряду со своим опытом, в рамках этой статьи мы подробно проанализируем два приема обучения лексике военных курсантов: наглядность и лексические игры.

Наглядность – это основа, на которой новый язык усваивается и формируются речевые процессы обучающихся. Использование средств наглядности обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения в сознании связей от слова иностранного языка, обозначающего понятие, к образу предмета и явления и связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие. И.А. Зимняя отмечает, что цели применения наглядности обусловлены задачами, которые стоят перед преподавателем на определенном этапе обучения иностранному языку [Зимняя, 2000]. Она считает, что наглядность в плане сообщения знаний при обучении иностранному языку может использоваться в целях семантизации языкового материала и организации запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности.

Средства наглядности – это наглядные материалы, входящие в состав аудиовизуальных средств обучения. Визуальные средства могут использоваться на занятиях для семантизации лексики, для первичного закрепления, тренировки, воссоздания ситуаций общения и стимулирования высказывания. Средства наглядности опираются на органы восприятия (зрение, слух) и делают обучение и запоминание более эффективными [Азимов, Щукин, 2009]. Как известно, наглядность бывает разная, но можно выделить два наиболее популярных вида наглядности – изобразительная и предметная.

*Предметная наглядность* – это способ раскрытия значения нового слова путем демонстрации предметов, действий, обозначаемых этим словом. Предметная наглядность дает возможность создать прямые ассоциации между предметом и новым словом без посредства родного языка. Предметная наглядность широко используется на занятиях с использованием прямого метода обучения. Знакомя с новой лексикой, преподаватель использует предметы, которые находятся в аудитории и подготовлены специально подготовил до урока.

Например, преподаватель хочет ввести новые слова, касающиеся военной формы солдата, такие как *погон, военный ремень, фуражка, шеврон ...,* он заранее приносит эти вещи на урок или иллюстрирует их на военной форме

курсантов. Сначала преподаватель может положить все эти вещи на стол, потом показать и назвать каждую вещь. После этого преподаватель попросит курсантов повторить и, опознав, назвать каждую вещь. Для привлечения внимания у курсантов к значению слова действия преподавателя должны быть быстрыми, чтобы заставить их сосредоточиться на наблюдении и запоминании. После расположения вещей на столе и произношения новых слов он может скрыть две или три вещи от зрения курсантов и попросить их назвать отсутствующие на столе вещи. При использовании этого способа преподаватель может предъявить новые слова в сочетании с прилагательными или существительными, такими как: *мужская фуражка, солдатский погон, шеврон Сухопутных войск* ..., чтобы усложнить задание. Успех способа предметной наглядности заключается в создании эмоциональной атмосферы в аудитории.

*Изобразительная наглядность* – вид наглядных средств обучения, которые отражают изучаемые объекты, явления с помощью разнообразных изобразительных средств. Изобразительная наглядность, по Я.А. Коменскому, – один из основных педагогических принципов, согласно которому учебный материал лучше воспринимается учащимися на конкретных примерах [Коменский, 1982].

При использовании изобразительной наглядности, в частности иллюстраций, надо быть уверенным в однозначности их трактовки. Так, если вы хотите ввести слово «*истребитель*» с помощью картинки, то это не может быть *фронтовой истребитель,* или *истребитель-перехватчик,* или *истребитель-разведчик*. *Истребитель* на картинке должен быть собирательным образом, без индивидуальных признаков того или иного типа, точно так же как картинка с попугаем или воробьем не может быть использована для семантизации слова «птица». Используя изобразительную наглядность, преподаватель должен убедиться в том, что предлагаемая картинка хорошо видна всем учащимся, что она эстетично выполнена. Поэтому в настоящее время на уроках преподаватели переходят на использование видеонаглядности, где сочетаются действие и звук, т.е. наглядность предметная и ситуативная, где с помощью стопкадра можно наглядно выделить тот или иной момент, предмет, выражение чувства и т. д., которые необходимо семантизировать.

Однако следует отметить, что применение способа наглядности целесообразно, если слово однозначно и выражает понятие о конкретном предмете. Оно малоэффективно при осмыслении слов с абстрактным значением, многозначных слов, родовых и видовых понятий, синонимов. Вместе с тем, необходимо обратить внимание на то, что критериями отбора определенных учебных материалов для использовании наглядности при обучении лексике являются доступность, простота и целесообразность.

Наряду с наглядностью, еще один способ обучения лексике, который высоко оценивается методистами, – использование лексических игр. Цели введения лексических игр при обучении русскому языку военных курсантов:

познакомить их с новыми словами и с их сочетаниями; тренировать их в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать речемыслительную деятельность учащихся; развивать речевую реакцию.

Через лексические игры курсанты учатся пользоваться лексическим материалом в процессе совершения речевого акта и отталкиваются от конкретной ситуации, в которой осуществляется речевое действие. Каждому виду речевой деятельности будет соответствовать и определенный вид игры: игры для обучения чтению, для обучения аудированию, для обучения говорению, для обучения письму, а также одновременно всем видам речевой деятельности. Лексическая игра, которая вводится в учебный процесс на уроках русского языка в качестве одного из способов обучения, должна быть не только интересной, но и способствовать накоплению нового языкового материала и закреплению ранее полученных знаний.

Лексические игры используются благодаря своей эффективности, и их количество в настоящее время возрастает. Мы можем упомянуть несколько самых популярных и полезных игр, таких как:

*Распределить слова по темам.* Преподаватель раздает каждому курсанту набор карточек с различными словами, относящимися к разным темам, например: *отделение, подполковник, рота, батальон, капрал, старший лейтенант, бригада, майор, армия, рядовой 2-го класс, батарея, сержант, старший сержант, младший лейтенант, дивизион, полк, лейтенант, корпус, капитан, дивизия, полковник, взвод.* Игроки должны распределить слова, написанные на карточках по определённым лексическим темам. Выигрывает тот, кто раньше всех справился с заданием. В конце игры игроки зачитывают слова, стараясь запомнить как можно большее количество слов из прочитанного.

*Зашифрованная фраза.* Преподаватель дает каждому курсанту карточку, где записывается предложение на русском языке, в котором нет пробелов между словами, например: *Военныйокругэтотерриториальноеобщевойсковоеобъединениевоинскихчастей соединенийучебныхзаведений* (разрядка моя – Ф.М.) (Военный округ – это территориальное общевойсковое объединение воинских частей, соединений, учебных заведений). Игрокам надо разделить фразу на слова как можно быстрее и прочитать её вслух, можно предложить перевести её на родной язык.

*Снежный ком.* Преподаватель говорит короткую фразу, например: «*Сухопутные войска структурно состоят из органов военного управления*», а каждый из игроков добавляет одно слово, повторяя всю предыдущую фразу. Это выглядит так: «Сухопутные войска структурно состоят из органов военного управления, общевойсковых армий», следующий игрок: «Сухопутные войска структурно состоят из органов военного управления, общевойсковых армий, армейских корпусов» и т.д.

*Виселица (Hangman).* Один курсант придумывает слово и рисует на доске количество букв, используя клетки (как в кроссворде); другие

предлагают буквы, и если буква присутствует в слове, тогда ее записывают. Если же нет, то на доске рисуется часть виселицы и повешенного. Участники выигрывают тогда, когда успевают угадать слово до момента, как рисунок будет завершен.

*Вставь букву.* Преподаватель разделяет группу на две части. Каждая команда получает карточку со словами, в каждом из которых пропущена буква. Представители команд поочередно выходят к доске, вставляют пропущенную букву или буквы и читают слово, например: *фл… тил...я; агр… сси...*

*Кроссворд (definitions).* Слова должны вписываться на русском языке, и кроссворд тоже нужно давать на русском. Можно усложнить задачу и, наоборот, предложить курсантам уже разгаданные слова в кроссворде, в котором нужно давать толкование слов по очереди и угадывать их, например:

*Угадай слово (Hot Seat).* Курсанты делятся на две команды. Причем один садится лицом к классу и спиной к доске. На доске записывается группа слов для каждой команды. Затем курсанты по одному садятся напротив курсанта на Hot Seat и пытаются ему помочь отгадать слово на доске. Можно описывать слово и предлагать синонимы, но нельзя называть его или же рисовать на бумаге. На каждого студента отведено определенное время. Выигрывает та команда, которая первой отгадала все слова на доске.

Практический опыт показывает, что в процессе обучения русской лексике военных курсантов преподаватель может использовать лексические игры на любых этапах урока. С целью создания комфортной атмосферы и повторения раннее пройденного лексического материала, который будет использоваться курсантами в дальнейшем, преподавателю можно вести такие игры в начале занятия. А в середине или в конце занятия – для снятия напряжения усталости, изменения атмосферы в группе.

Итак, цели применения любого способа обучения русской лексике военных курсантов состоят в том, чтобы вызывать у них интерес, стимулировать их на умственную и речевую активность, которая активизирует закрепление нового лексического материала, создает атмосферу сплоченности, а также соперничества в процессе учебы. Невозможно использовать один способ обучения русскому языку как иностранному, и обучения русской

лексике в частности, для всех преподавателей, и поэтому гармоничное и гибкое сочетание разных методов обучения лексике принесет высокую эффективность. В рамках современной методики обучения РКИ включение коммуникативных ситуаций в обучение лексике русского языка курсантов военных вузов является важным методическим условием коммуникативного метода, в котором способы наглядности и лексических игр занимаются немаловажное место.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
3. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 1.
4. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. 480 с.
5. *Шанский Н.М., Закирьянов К.З.* Методика создания и использования средств обучения русскому языку / Под ред. Н.М. Шанского и К.З. Закирьянова. Л., 1988.

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФАКУЛЬТЕТА РУССКОГО ЯЗЫКА ХАНОЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Фам Май Фыонг,***
*кандидат филологических наук,*
*Ханойский университет,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: phuongnhi8187@gmail.com*

***Аннотация.*** В Ханойском университете на факультете русского языка проектная деятельность представлена как особый вид образовательной деятельности студентов в рамках образовательной программы бакалавриата. Она реализуется через социальные проекты, проектные семинары, научные студенческие конференции, ежегодные фестивали и студенческие практики и охватывает студентов различных курсов факультета и заинтересованных лиц вне университета. Организация проектной деятельности играет важную роль в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, и распространении русского языка и русской литературы во Вьетнаме.

***Ключевые слова:*** проектная деятельность, социальные проекты, проектные семинары, научные студенческие конференции, ежегодные фестивали, студенческие практики, обучение русскому языку как иностранному.

# PROJECT ACTIVITY OF THE FACULTY OF RUSSIAN LANGUAGE OF HANOI UNIVERSITY

***Pham Mai Phuong,***
*PhD in Philology,*
*Hanoi University,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: phuongnhi8187@gmail.com*

***Abstract.*** Project-based learning as special kind of educational activities for students at the Faculty of Russian Language in the Hanoi University is presented in the frame of educational programs for bachelors. It is being realized through social projects, social seminars, scientific student conferences, annual festivals and student practices, that catch students from different courses of the faculty and interested persons outside the University. Management of the project-based learning plays extremely great role in teaching foreign languages, among this Russian language as foreign language and in spreading Russian language and Russian literature in Vietnam.

***Keywords:*** project-based learning, social projects, project seminars, scientific student conferences, annual festivals, student practices, teaching Russian language as foreign language.

На сегодняшний день первым среди активных методов обучения, используемых на факультете русского языка Ханойского университета, можно назвать метод проектов. Под методом проектов понимается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [Полат, Бухаркина, Моисеева, Петров, 2008, с. 67]. В статье З.С. Сазоновой также утверждается, что «проектно-ориентированное образование решает значительное число разных педагогических задач: обеспечивает формирование целого ряда универсальных и профессиональных компетенций, воспитывает у студентов целеустремленность и ответственность, способствует развитию их способностей к рефлексии. Главное достоинство состоит в том, что оно позволяет каждому участнику совместной работы самостоятельно найти «свою позицию» в проекте, выполнить ту задачу, которая ему по-настоящему интересна, тем самым выявляет и раскрывает ранее находившееся в латентном состоянии творческие способности личности» [Сазонова, 2015, с. 114].

Данный метод активно внедряется на факультете русского языка как особый вид учебной деятельности студентов в рамках освоения образовательной программы бакалавриата и имеет весьма успешные результаты, так как в отличие от классических методов обучения он позволяет преподавателям факультета обучить студентов работать самостоятельно, повысить их уровень заинтересованности в изучении русского языка, сформировать навыки социализации и адаптации студентов, развить исследовательскую и познавательную деятельность, а также стимулировать творческий подход к изучению русского языка как иностранного.

Являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, проектная деятельность осуществляется преподавателями и студентами факультета в двух направлениях: на занятиях и в процессе социально-значимой внеаудиторной деятельности. На факультете русского языка разработан и успешно воплощаются проекты, которые имеют большое значение как для студентов, так и для всего общества.

Самым значимым является ***проект «Русский учить – обществу служить»,*** разработанный в декабре 2017 года бывшим деканом факультета русского языка Ханойского университета Доан Тхи Бить Нга. Данный проект получил первый приз конкурса образовательных проектов, организованного Томским государственным университетом. С сентября 2018 года при финансовой поддержке ряда известных вьетнамских компаний факультет русского языка начал реализовывать этот социально значимый проект. Его цель – привлечь внимание вьетнамцев, не знающих русский язык, к России; дать возможность вьетнамским читателям, особенно детям школьного возраста,

узнать больше о России и её культуре. Кроме того, этот проект даёт студентам 3 и 4 курсов факультета русского языка Ханойского университета формировать практические навыки перевода текстов художественного жанра с русского языка на вьетнамский язык, понимать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, развивать чувство ответственности и готовности к служению обществу, совершенствовать управленческие навыки: планирование, тайм-менеджмент, групповую работу, постановку задач, мотивирование, контроль реализации задач.

Всю работу по выполнению данного проекта можно разделить на три этапа: предварительный этап, работа над текстом и завершающий этап, каждый из которых включает в себя определённые действия.

На первом этапе преподаватель формирует группу студентов, назначает лидера каждой группы, определяет задачи студентов, играет роль советчика в разработке плана проекта.

На втором этапе студенты сами занимаются переводом предложенных произведений с русского языка на вьетнамский, преподаватель даёт им лексико-стилистические рекомендации по результатам их работы, лидер каждой группы совершенствует перевод и печатает его на красочных буклетах.

На завершающем этапе проводятся мероприятия (чтение переведённых сказок, постановка спектаклей, участие в играх и др.) в школах Ханоя.

С момента создания проекта нам удалось:

– перевести 28 сказок с русского на вьетнамский язык (2018–2019 гг.: «Крошечка-Хаврошечка»; «Жар-птица и Василиса-царевна»; «Царевна-лягушка»; «Финист – Ясный сокол»; «По щучьему веленью» («Емеля дурачок»; «Сказка о Емеле-дурачке»); «Сивка-бурка»; «Василиса Прекрасная»; «Заколдованная королева»; 2019–2020 гг.: «Баба-Яга»; «Волшебное кольцо»; «Вещий сон»; «Три царства – медное, серебряное и золотое»; «Царь-девица»; «Чудесная рубашка»; «Про глупого змея и умного солдата»; «Иван-Царевич и серый волк»; 2020–2021 гг.: «Бесстрашный»; «Баба-Яга и заморышек»; «Илья Муромец и Соловей Разбойник»; «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо»; «Ведьма и солнцева сестра»; «Иванушка дурачок», «Садко»; «Сказка о молодильных яблоках и живой воде»; «Волшебное зеркальце»; «Марья Моревна»; «Летучий корабль»; «Сказка про Василису Премудрую»);

– познакомить учеников с русскими народными сказками на культурных мероприятиях в ханойских школах «CGD Victory», «Звезда» и творческой студии «L.A.M»;

– создать ютуб-канал проекта (https://www.youtube.com/channel/UCKybkpdXe34Ghmm_dr975fw), страницу в фейсбуке под названием Проект «Русский учить – обществу служить»; (https://www.facebook.com/tiengngavicongdong/). Там опубликованы записи русских народных сказок на вьетнамском языке.

Основными задачами на следующие годы являются перевод русских народных сказок на вьетнамский язык, составление первого сборника

переведённых произведений и путеводителя по России для вьетнамских школьников, а также создание библиотеки русской детской литературы в разных библиотеках, сообществах и клубах.

***Научно-исследовательский проект*** готовит студентов всех курсов для участия в студенческой конференции, которая проходит ежегодно на факультете русского языка в середине второго семестра. Преподаватель помогает определиться с темой, составляет план научной статьи: определяет проблему, задачи, новизну, целеполагание, гипотезу и т.д. Он также помогает студенту подобрать литературу, грамотно подготовить презентацию и составить доклад. В процессе подготовки данного исследовательского проекта студенты учатся самостоятельно переводить иноязычные тексты, формируют навыки конспектирования на неродном языке, навыки социальной адаптации, межкультурной коммуникации и основам ораторского мастерства на неродном языке, а также учатся анализировать, систематизировать, дифференцировать и интегрировать полученный научный материал. Проект может быть индивидуальным, но возможна и работа в малых группах, всё зависит от уровня заинтересованности студентов в участии в научно-исследовательской деятельности.

Все научные статьи проходят жёсткий отбор для публикации в сборнике научных статей. Затем студенты выступают с презентацией на студенческой конференции и получают сертификаты. Темы научных статей разные, но акцент делается на актуальные проблемы, касающиеся изучения русского языка и русской культуры. Студентам предлагаются следующие темы: «Деепричастие в русском языке», «Трудности в изучении русских глаголов движений», «Вежливое обращение в русском языке и средства его передачи во вьетнамском языке», «Биография К.Г. Паустовского и тема природы в его творчестве», «Обычаи и праздники народов севера России», «Сопоставление русской и вьетнамской фразеологии» и т.д.

На факультете русского языка существует в рамках проектной деятельности ***ежегодное мероприятие «Неделя русской культуры»,*** в рамках которого объединяются все студенты различных курсов и выпускников факультета русского языка разных лет. Цель творческого проекта – дать возможность студентам не только встретиться и проявить свои таланты, но и приблизиться к русскому языку, к культуре и народу России. План мероприятия включает в себя фотоконкурс, показ известных русских фильмов, конкурс на лучший лагерь и шоу талантов, который является самым главным событием Недели русской культуры. В рамках программы студенты факультета и гости из разных вузов выступают с самыми различными номерами, такими как песни на русском и английском языках, традиционные и современные вьетнамские и русские танцы, спектакли, фокус со стеклянным шаром и т.д. Преподавательское жюри выставляет оценки и в конце мероприятия вручает победителям грамоты и призы.

Так, например, в 2019 году Неделя русской культуры прошла с 10 по 20 декабря. В рамках мероприятия организованы фотоконкурс «Известные

русские люди», показ русского фильма «Русалка. Озеро мёртвых», конкурс на лучший лагерь в сказочном стиле и шоу талантов.

В 2020 году Неделя русской культуры прошла с 15 по 23 декабря. В течение недели студенты и преподаватели активно участвовали в просмотре русского фильма «Легенда о драконе», конкурс на лучший лагерь по теме «Города России» и шоу талантов.

Студенты второго курса под руководством преподавателей кафедры практики речи часто организуют ***проектные семинары***. Цель проекта – развитие русской речи, а также расширение знаний и повышение интереса учащихся к русскому языку и русской культуре, формирование ораторского мастерства на русском языке, умение работать в коллективе. Студенты разбиваются на небольшие команды по 5–7 человек, распределяют роли, планируют этапы разработки по заданной теме («Москва», «Праздники», «Жизнь и творчество А.С. Пушкина» и др.) и готовят устные выступления и презентации к тематическим семинарам. В процессе подготовки презентации студенты учатся анализировать, систематизировать материал, и в случае необходимости они могут обращаться к преподавателю для получения совета и рекомендаций. В итоге каждая группа выступает с презентацией на занятии. К обсуждению темы присоединяется вся аудитория. Преподаватели слушают, спрашивают студентов и дают им оценку. Итоговая оценка за проект засчитывается как оценка за итоговый экзамен по говорению.

На факультете русского языка в 2020–2021 учебном году стартовал ***проект «Студенческая практика»,*** в рамках которого в течение двух месяцев студенты четвёртого курса проходят практику в туристических фирмах, переводческих центрах и других учреждениях, связанных с русским языком, поскольку они обучаются по двум направлениям подготовки: «Русский язык в туризме» и «Перевод и переводоведение». Данный проект является обязательной дисциплиной в учебной программе студентов четвёртого курса, объём которой составляет три академических кредита.

Факультет русского языка придаёт большое значение данному проекту, так как он направлен на приобретение знаний и навыков, необходимых для освоения будущей специальности и профессиональной работы; знакомство с реальной практической работой учреждения/предприятия; развитие навыков самостоятельного решения проблем и задач, связанных с проблематикой выбранной специальности; овладение передовыми методами работы и обеспечение дополнительной проработки теоретических вопросов, связанных с деятельностью учреждения/предприятия, а также закрепление знаний на практике и получение дополнительных возможностей для трудоустройства сразу после окончания обучения в университете.

С 1 по 30 сентября студенты прошли практику в Vietsense Travel. Это вьетнамское акционерное общество, специализирующееся на предоставлении внутренних и международных туров и услуг, достигшее больших успехов после 10 лет основания и развития. В этой компании основные задачи стажёров связаны со сбором информации по заданным темам и переводом на русский,

английский языки и наоборот, а также редактированием статей о туристических местах, поиском иллюстраций и размещением отредактированных статей на сайте компании. По окончании стажировки студенты сделали отчёты и получили оценки от Vietsense Travel и от ответственного за студенческую практику.

В этом году планируется пройти студенческую практику во вьетнамской государственной радиокомпании «Голос Вьетнама», где студенты будут пробовать себя в разных ролях (переводчики, корреспонденты, редакторы, ведущие и др.)

Таким образом, важно отметить, что в Ханойском университете на факультете русского языка организация проектной деятельности является одним из самых эффективных способов обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Она даёт высокие положительные результаты в усвоении знаний студентами, формировании у них профессиональных компетенций и особенно в повышении мотивации к изучению русского языка. Огромную роль в проектной деятельности имеет взаимодействие педагога и обучающихся на всех этапах проекта (выдвижение идей, разработка и выбор альтернатив). Чем теснее взаимодействие, тем больше результативности в реализации проектов. В предстоящие годы факультет русского языка продолжит поддерживать реализованные проекты и приступит к разработке новых проектов с целью привлечения активных студентов факультета к проектной деятельности и распространению русского языка и русской литературы во Вьетнаме.

## Список литературы


1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2008. 272 с.
2. *Сазонова З.С.* Проектно-ориентированное обучение в контексте студенческой жизни // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 114–118.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА В ВУЗАХ ВЬЕТНАМА

***Нгуен Тхи Ким Ань,***
*кандидат педагогических наук,*
*Университет внешней торговли,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: nguyenkimanh@ftu.edu.vn*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются информационные технологии и преимущества использования ИТ в обучении РКИ не только как средства наглядности, но и как средства активного обучения. Автором проанализирована сложная ситуация преподавания русского языка в условиях пандемии коронавируса во Вьетнаме в Университете внешней торговли. Излагается сущность дистанционного обучения, представлен опыт использования платформ Zoom, Microsoft Teams для организации дистанционных занятий, рассмотрены преимущества и ограничения в их использовании.

***Ключевые слова:*** информационные технологии (ИТ), русский язык как иностранный (РКИ), дистанционное образование, традиционное обучение, платформы Zoom, MS Teams.

# INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC IN VIETNAM UNIVERSITIES

***Nguyen Thi Kim An,***
*PhD in Education,*
*University of Foreign Trade,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: nguyenkimanh@ftu.edu.vn*

***Abstract.*** The article presents information technology and the advantages of IT in teaching RFL, not only as a means of visualization, but as a means of active learning. Consider the difficult situation of teaching in universities under the conditions of the coronavirus pandemic in Vietnam and at the Foreign Trade University. Recommend distance learning as a way out of the problems, sharing the experience of using platforms such as Zoom, Microsoft Teams for distance learning, and giving the advantages and limitations of their use.

***Keywords:*** information technology (IT), Russian as a foreign language (RFL), distance learning, traditional learning, platform, Zoom, MS Teams.

Внедрение информационных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) – один из эффективных способов

совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов.

Под информационными технологиями (ИТ) понимается совокупность методов, приемов и средств в получении, хранении и передаче, распространении, преобразовании информации о языке и законов его функционирования с помощью технологии. Современная технология предоставляет неисчерпаемые возможности для получения информации: текст, графика, аудио – и видеоматериалы, анимация, большой объём основной, справочной и сопроводительной информации. ИТ усиливают мотивацию изучения русского языка как иностранного, повышают уровень индивидуализации обучения, интенсифицируют процесс обучения.

В последнее время с развитием нетрадиционных форм дистанционного обучения в преподавании РКИ информационные технологии целесообразно использовать не только как средство наглядности, а в качестве средства активного обучения. В дистанционном обучении использование ИТ получает большую пользу. Главными достоинствами ИТ в контексте обучения РКИ являются следующие:

- огромные ресурсы интернета, многие из них можно скачать бесплатно, они предлагают иллюстрации для занятий – картины, аудио, видео;
- комфортность: ИТ предоставляют обучающимся возможность получать знания по своим желаниям и графикам, выбирать для себя курсы, время, место, темп обучения;
- доступность: материал предоставляется дистанционно, поэтому образовательный процесс не зависит от местоположения учащегося. Ему представлена также возможность мгновенного доступа к лекциям, библиотекам и другим электронным ресурсам;
- одновременность: обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой. Можно учиться в любом уголке мира, не покидая место проживания и работы, т.е. получить образование абсолютно независимо от социального статуса, состояния здоровья, финансового положения;
- экономическая выгода: экономия времени и денег, неограниченный срок использования. Обучающемуся можно использовать большое количество учебных материалов за незначительную оплату благодаря эффективному использованию существующих учебных площадей и технических средств.

**Обучение в вузах Вьетнама в условиях пандемии коронавируса (COVID-19)**

В настоящий момент образовательный процесс не только в нашей стране, но и во всём мире претерпел кардинальные изменения. Происходит резкий переход от традиционных аудиторных занятий к дистанционному обучению. Системы образования во многих странах принимают меры по организации учебного процесса в новых условиях. Пришлось столкнуться с неожиданными трудностями в связи с введением режима самоизоляции.

Закрытие учебных заведений и экстренный переход на дистанционное обучение сопряжены с очевидными проблемами, обусловленными главным образом недостаточным техническим оснащением, отсутствием или слабой подготовкой как педагогов, так и обучающихся к работе в новых условиях. Эти и другие проблемы бросают вызов системе образования в критической ситуации. Во Вьетнаме почти все учебные заведения закрываются и переходят на онлайн-режим. Занятия в вузах продолжаются с использованием платформ для видеоконференцсвязи, с помощью которых можно проводить уроки, организовывать встречи с коллегами и студентами в формате онлайн. В этом случае традиционные аудиторные занятия стали виртуальными. Такая ситуация появилась у нас уже после прошлых новогодних каникул, и как видимо, она так и не изменится в течение долгого времени.

В Университете внешней торговли, как и во многих вузах Вьетнама, студенты были вынуждены провести самые длинные новогодние каникулы в 2020 году – почти 2 месяца, а обычно продолжаются 2–3 недели. Дистанционные занятия продолжаются до сих пор, и мы не знаем, когда сможем вернуться в аудитории. В целях противодействия распространению коронавируса, в нашем университете согласно утвержденному графику началось проведение дистанционных онлайн-занятий для студентов всех факультетов и направлений обучения. В университете были созданы подходящие условия и средства для проведения дистанционного онлайн-обучения, но только на нескольких специальных факультетах, а на кафедре русского языка, несмотря на то, что активно использовались разные виды электронных материалов, мультимедийных средств (видео- и аудио-записи), дистанционные занятия никогда ещё не проводились. На первых порах проведения новой формы обучения возникали разные технические проблемы: сложность подсоединения, подключения микрофона, отсутствие слышимости, невозможность включить веб камеру. И для преподавателей, и для студентов проведение уроков посредством Интернета дистанционно становится большим вызовом, но постепенно мы освоили навыки работы с новой формой обучения, познакомившись с разными приложениями.

**Платформы Zoom и Microsoft Teams**

Из-за карантина почти все занятия проводятся из дома при помощью компьютера с подключением к Интернету и разных программ: Zoom, Microsoft Teams, Google classroom, Skype... В течение почти 2 лет мы используем разные из них, но чаще платформы **Zoom** и **Microsoft Teams**. В начальном периоде изоляции наш учебный процесс был организован с помощью платформы Zoom, а потом – Microsoft Teams.

**Zoom** позволяет преподавателю вести лекцию с включенной камерой, аудио связью, демонстрацией своего экрана и использовать встроенную интерактивную доску. Кроме того, преподаватель может контролировать подключение и отключение микрофонов слушателей в зависимости от того, когда хочет слушать студентов или необходима тишина во время проведения лекции. Данная платформа является подходящим выбором для маленьких групп

с количеством до 15 студентов, поскольку число наших учащихся в последнее время резко уменьшается до 10 в каждой группе. На занятиях с помощью Zoom у преподавателя и студентов есть прямой контакт как на обычном традиционном уроке: преподаватель задаёт вопросы любому студенту, остальные оценивают ответы своих однокурсников. Таким образом осуществляется «живое общение» на уроке.

**Microsoft Teams** – это платформа онлайн-коммуникаций, позволяющая организовать онлайн обучение, совместную работу и взаимодействие между студентами и преподавателями. Данная платформа предоставляет широкие возможности для организации удалённого обучения и позволяет:

- создавать команды для организации обучения в группах студентов, что позволяет формировать отдельные группы и поддерживать с ними коммуникацию;
- предоставлять студентам доступ к учебным материалам и файлам, направлять учащимся любые файлы и открывать к ним совместный доступ. Это позволяет делиться студентам расписанием, учебными и иными полезными материалами;
- назначать и проверять индивидуальные и групповые задания, выдавать их учащимся, отслеживать своевременное выполнение и осуществлять проверку, а учащимся – узнавать сроки, сдавать работы и получать оценку;
- создавать виртуальные классы, предоставляя студентам возможность делать презентации или совместно пользоваться цифровой доской. Преподаватели и студенты могут взаимодействовать, используя не только доску, а также текст, аудио или видео;
- организовывать проведение вебинаров, видео-лекций или практических онлайн-семинаров, которые могут быть записаны для просмотра в офлайн режиме;
- выставлять оценки за выполненные задания, контрольные работы, экзамены. Результаты будут сохранены и выданы в системе;
- хранить файлы, проекты и задания в облачном хранилище OneDrive.

При Microsoft Teams в одном интерфейсе можно создавать классы для совместного обучения, поддерживать оперативную связь с учащимися, предоставлять общий доступ к файлам, давать и оценивать задания. Платформа не только упрощает процесс дистанционного обучения, но и предоставляет пространство для успешного взаимодействия преподавателя со студентами.

**Пример занятий на платформе Microsoft Teams**

Приведем пример краткого описания урока 2 «Россия. Общие сведения (учебник «Живём и учимся в России») на платформе **Microsoft Teams** для студентов первого курса.

Занятие включает следующие учебные действия:

- создать команду, потом пригласить членов – своих студентов;

- начать встречу со всеми членами, включить камеру и микрофон;
- демонстрировать презентацию материалов урока;
- включить компьютерный звук, когда презентуется аудио запись;
- использовать свой экран в качестве доски, показывать разные слайды, аудио-записи;
- общаться на учебные темы как в обычной устной форме, так и в письменной через отдельный или общий чат;
- включить видеозапись занятия, которая хранится в чате и в облачном хранилище OneDrive.

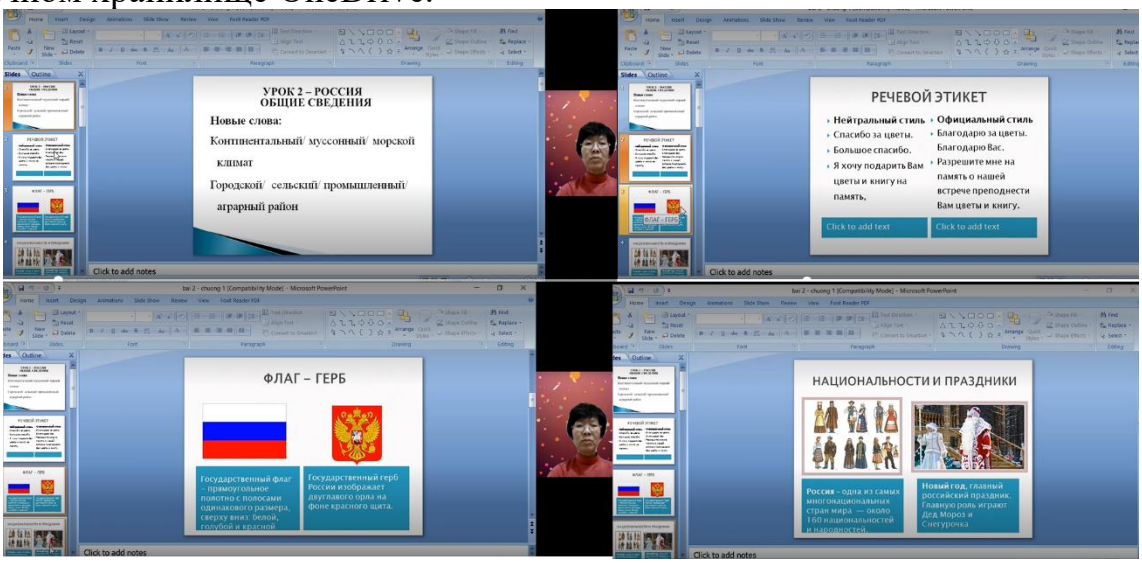



Рис. 1. Преимущества и недостатки использования платформ Zoom и Microsoft Teams

Учитывая опыт проведения дистанционных уроков, проведённых в течение двух лет сначала с использованием Zoom, а потом Microsoft Teams, выскажем как положительные, так и отрицательные стороны использования данных платформ для онлайн-обучения.

**Достоинствами платформ Zoom и Microsoft Teams являются:**

- дискуссия в реальном времени, живое общение: обе платформы создают настоящий виртуальный класс, где могут быть реальные контакты между преподавателем и студентами, между самими студентами;
- интерактивная доска: преподаватель даёт возможность для презентации материалов (совместный просмотр), использовать свой экран как настоящую доску для презентации или объяснения;
- есть общий и отдельный чат, в котором можно писать сообщения, передавать файлы всем или каждому студенту;
- мониторинг посещения занятия (посредством функции «участники»);
- мониторинг преподавателя (приглашение на конференцию представителя администрации);

- архивирование занятия (посредством записи конференции). Все материалы, включая видеозаписи занятий, хранятся в облачном хранилище OneDrive.
- методы и приемы настоящих занятиях: представлена практика всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма.

**Перечислим недостатки использования платформ Zoom, Microsoft Teams на онлайн-занятия:**

- бесплатная учётная запись платформы Zoom позволяет проводить видеоконференцию длительностью только 40 минут, поэтому преподаватель вынужден прерываться и подключаться каждый 40 минут;
- неэффективный контроль за учебной деятельностью студентов на занятии: они могут войти в класс, делают вид, что слушают урок, но потом отключить камеру и заниматься своими делами;
- недостаточная развитость информационно-коммуникационных инфраструктур, плохая связь Интернета, особенно в удалённых местах. Не у всех студентов есть возможность иметь хороший ноутбук или смартфон для подключения на занятие. Если он живёт в деревне или в горной местности, он не может участвовать в занятиях из-за отсутствия или плохой связи Интернета;
- отсутствие прямого контакта с преподавателем и членами группы, плохая связь Интернета также плохо влияет на общение, замедляет ход урока, поэтому сложно создать творческую атмосферу в группе виртуальных обучающихся;
- недостаточная компьютерная грамотность обучающих и обучаемых, многие преподаватели и студенты ещё не готовы к новой форме обучения, отдавая предпочтение классическому образованию.

Несмотря на то, что использование дистанционной формы обучения в настоящий момент является вынужденным способом и нами высказана в его адрес объективная критика, работа в новой форме обучения с помощью ИТ даёт и преподавателям, и студентам новые впечатления. Однако, никто не хочет, чтобы такие вынужденные уроки продолжались долгое время, но в такой ситуации дистанционное обучение единственно верное решение для продолжения учебного процесса.

Таким образом, информационные технологии, в частности платформы **Zoom** и **Microsoft Teams**, предоставляют безграничные возможности для реализации дистанционного учебного процесса. Со временем онлайн–занятия становятся более популярны и занимают значительное место, наряду с традиционным обучением. Рациональное использование дистанционного обучения вместе с обычным открывает реальные перспективы для повышения качества знаний и оперативности образовательного процесса, для решения различных социальных проблем, связанных с функционированием

университетского образования, особенно в экстренных ситуациях как во время пандемии коронавируса.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Желудкова Л.И., Высочина Т.А.* Дистанционное образование как инновационная форма обучения // Педагогика: традиции и инновации: Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск, 2013. С. 35–37.
3. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 416 с.

# СОВРЕМЕННЫЕ ВЬЕТНАМСКИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫЕ СМИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Хоанг Тхи Хонг Хоа,***
*кандидат исторических наук, доцент,*
*Московский государственный лингвистический университет,*
*г. Москва, Россия*

***Аннотация.*** В статье анализируется состояние и проблемы современных вьетнамских русскоязычных средств массовой информации, отмечается особая роль СМИ в продвижении русского языка и русской культуры во Вьетнаме, предлагаются пути решения обозначенных проблем для улучшения качества программ и передач.

***Ключевые слова:*** вьетнамские русскоязычные СМИ.

# MODERN VIETNAMESE RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA: STATUS, PROBLEMS AND PROSPECTS

***Hoang Thi Hong Hoa,***
*PhD in History, Associate Professor,*
*Moscow State Linguistic University,*
*Moscow, Russia*

***Abstract.*** Russian Russian-language mass media is analyzed in the article, the special role of mass media in the promotion of the Russian language and Russian culture in Vietnam is noted, ways of solving the identified problems to improve the quality of programs and programs are proposed.

***Keywords:*** Vietnamese Russian-language media.

В последние десять лет (с 2012, когда были установлены отношения всеобъемлющего стратегического партнерства) связи между Вьетнамом и Россией активно и неустанно развиваются. Вьетнамское сообщество в России и русское во Вьетнаме активно интегрировались в местные общества и способствовали развитию принимающей страны. Помимо России сотрудничество Вьетнама активно развивалось и с другими странами «постсоветского» пространства. Этот факт послужил предпосылкой для появления русскоязычных теле и радио программ, их сайтов в интернете и электронных изданий на русском языке.

***Русская новостная редакция Международного вьетнамского телевидения VTV4***

VTV4 является единственным телеканалом Вьетнама, имеющим глобальное спутниковое покрытие, обслуживающим около четырёх миллионов вьетнамцев, проживающих за рубежом, миллионы иностранцев в разных странах и вьетнамских зрителей в стране.

VTV4 был основан в 1998 году. В настоящее время VTV4 является универсальным телеканалом, вещающем 24 часа в сутки с новостными программами на 6-и языках (вьетнамском, русском, английском, китайском, французском, японском), художественными и документальными фильмами, музыкальными, развлекательными программами, политико-аналитическими передачами.

С миссией «Продвижение вьетнамских ценностей во всем мире» VTV4 прославляет культуру, историю и людей Вьетнама, уделяя большое внимание успехам вьетнамских общин за рубежом.

30-и минутный выпуск новостей на русском языке выходит ежедневно кроме воскресенья с августа 2012 г. Программа новостей на русском языке уделяет большое внимание вопросам взаимосвязи и всестороннего стратегического сотрудничества между Вьетнамом и Россией, продвижению культуры Вьетнама в России, продвижению и распространению русской культуры и русского языка во Вьетнаме. Мы освещаем все новости, связанные с сотрудничеством Вьетнама с Россией, странами ЕАЭС; все мероприятия, организованные во Вьетнаме РЦНК и посольством РФ во Вьетнаме, другими российскими организациями.

Русская новостная редакция VTV4 выпускает самые качественные во Вьетнаме новости, репортажи, интервью на русском языке (мнения российских специалистов). Членами команды в основном являются выпускники российских вузов, почти все ведущие родились и выросли в России.

Запуск сайта www.vtv4.vn и канала на ютубе VTV4 on the Go отмечает новый шаг в развитии VTV4 с целью дать аудитории возможность смотреть программы и передачи VTV4 новым способом. Зрители теперь могут смотреть вещание онлайн и пересматривать свои любимые передачи.

***Русская редакция радио «Голос Вьетнама»***

Русская редакция радио «Голос Вьетнама» начала транслировать передачи на зарубежные страны в АМ-диапазоне с 15 декабря 1975 года.

В 1998 году программы Русской редакции официально начали передаваться и в ФМ-диапазоне для иностранной диаспоры во Вьетнаме и вьетнамцев, знающих русский язык. Передаются новости и программы о политической, экономической, культурной и общественной сферах Вьетнама и о сотрудничестве Вьетнама с Россией, странами ЕАЭС.

С 24 мая 2017 года в прямом эфире на сайте vovworld.vn (или vov5.vn) начата трансляция передач, которые ежедневно ведутся в FM-диапазоне на частотах 105,5 и 105,7 МГц с 0.00 по 17.00 по Гринвичу. Причём радиопередачи на русском языке можно принимать с 2.30 по 3.00 и с 8.30 по 9.00 по Гринвичу.

Это даёт слушателям Службы иновещания Радио «Голос Вьетнама» из разных стран мира возможность получать интересную и разнообразную информацию о Вьетнаме. Как и прежде, вы также можете слушать передачи, которые транслируются на частотах в АМ-диапазоне в рубрике «Слушать радио» на сайте vovworld.vn

12 июня 2017 года Служба иновещания Радио «Голос Вьетнама» ввела в эксплуатацию мобильную версию сайта, которая находится по адресу m.vovworld.vn

Это позволит слушателям, пользующимся смартфонами, получить более быстрый и удобный доступ к нашим радиопередачам.

***Газета Нян Зан (орган КПВ) – электронная версия на русском языке:***

03-02-2017 в Ханое в штаб-квартире газеты Нян Зан, рупоре Коммунистической партии Вьетнама, официально запущена электронная версия этой газеты на русском языке.

Электронная газета Нян Зан на русском языке ставит своей целью передачу своевременной и точной информации о ситуации внутри страны, политике партии и государства, а также распространение информации о стране и народе Вьетнама в тех странах, где говорят на русском языке, информирование об интеграции зарубежного вьетнамского сообщества, об отношениях сотрудничества между Вьетнамом и Россией.

Электронная газета Нян Зан на русском языке имеет девять основных тематических разделов, в том числе: политика и социальная тематика, экономика, мир, «Здравствуй, Вьетнам», «Мост дружбы», «От Москвы до Ханоя», СНГ и АСЕАН.

Читатели могут получить доступ по адресу: http://nhandan.org.vn и ru.nhandan.com.vn или русскому разделу вьетнамской электронной версии газеты.

В 2016 году Союз обществ дружбы Вьетнама также запустил русскоязычный веб-сайт «Эпоха».

***Электронная газета VietnamPlus – русская версия***

3 марта 2020 Электронная газета VietnamPlus (Вьетнамское информационное агентство) официально представила свою русскоязычную версию по адресу https://ru.vietnamplus.vn.

С запуском русской версии онлайн-газета VietnamPlus теперь выходит на шести языках, включая вьетнамский, английский, китайский, французский, испанский и русский.

«ВьетнамПлюс» публикует официальную точку зрения вьетнамского государства по политико-дипломатическим, социально-экономическим, научно-техническим, экологическим вопросам и многим другим темам.

Русская версия онлайн-газеты VietnamPlus уделяет внимание освещению больших достижений Вьетнама во многих областях, а также всестороннему стратегическому партнерству, тёплой и верной дружбе между Вьетнамом и Россией на протяжении 72 лет (1950–2022 гг.).

Интерфейс русскоязычной версии представляет собой сочетание контента и технологий, обновляющее и распространяющее новые тенденции в мировой журналистике. Газетные новости, репортажи представляются в виде Mega Story (объединенная информация в виде текста, фотографий, видеоклипов, графики в одном продукте), размещаются и постоянно обновляются в новом

интерфейсе. В то же время разделы «Фото-новости», «Видео-новости» и «Инфографика» занимают отдельное видное место.

Анализируя работу русскоязычных СМИ Вьетнама, легко увидеть их основные проблемы:

– отсутствие базовых знаний по журналистике у сотрудников почти всех русскоязычных редакций (по причине того, что почти все они имеют не журналистское образование, а языковое или экономическое).

– слабое владение современной журналистской лексикой и журналистским стилем на русском языке.

Все вышеназванные проблемы негативно сказываются на качестве передач и текстов.

Поэтому перед коллективами сотрудников редакций вьетнамских русскоязычных СМИ стоят вполне решаемые задачи:

– повышение качества программ и новостей на русском языке;

– производство интересных передач;

– увеличение и расширение аудитории.

Необходима практическая помощь российской стороны:

– очень нужны краткосрочные учебные курсы по современной журналистской лексике и журналистскому стилю для сотрудников русскоязычных редакций вьетнамского телевидения, Радио Вьетнама, газеты Нян Зан;

– практика на российских радиостанциях, телеканалах, обмен опытом;

– помощь в редактировании выпусков новостей.

Таким образом, появление официальных сайтов на русском языке вместе с русскоязычными программами VTV4, VOV способствует скорейшей передаче населению русскоязычных стран и зарубежному вьетнамскому сообществу официальной разнообразной информации о Вьетнаме, что способствует расширению понимания читателей, зарубежной аудитории о стране и людях Вьетнама.

При решении вышеуказанных проблем названные вьетнамские русскоязычные СМИ смогут улучшить качество своих программ и передач, что привлечет больше аудитории. Особо нужно отметить роль этих СМИ в распространении русского языка и русской культуры во Вьетнаме.

# СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОВИД-19

***Буй Тхи Ван,***
*учитель русского языка,*
*спецшкола им. Чан Чу,*
*г. Хайфон, Вьетнам*
*E-mail: buivan.1605@gmail.com*

***Аннотация.*** В настоящее время болезнь Covid-19 серьёзно повлияла на многие сферы жизни человека. Её огромное влияние повлияло на многие области, такие как на экономику, политику, здравоохранение и образование. Сектор образования – один из основных секторов, затронутых болезнью Covid-19. В результате образование кардинально изменилось, особенно с появлением онлайн-обучения, когда занятия проводятся удаленно и на цифровых платформах. Школы для обучения русскому языку используют социальные приложения.

***Ключевые слова:*** русский язык, цифровая платформа, онлайн-обучение.

## TEACHING RUSSIAN DURING THE COVID-19 PANDEMIC

***Bui Thi Wan,***
*Teacher of the Russian Language,*
*special school named after. Chan Chu,*
*Haiphong, Vietnam*
*E-mail: buivan.1605@gmail.com*

***Abstract.*** Currently, the Covid-19 disease has seriously affected many areas of human life. His enormous influence has influenced many areas such as economics, politics, health care and education. The education sector is one of the main sectors affected by the Covid-19 disease. To minimize the transmission of infectious diseases, the Minister of Education has issued regulations to allow students and teachers to conduct the studying process at home. As a result, education has changed dramatically, especially with the emergence of online learning, where learning is conducted remotely and on digital platforms. Thus, some schools use social applications.

***Keywords****:* Russian language, digital platform, online learning, school

Неожиданная вспышка заболевания COVID-19 нанесла травму всему миру. Пандемия COVID-19, начавшаяся в марте 2020-ого года, оказала как прямое, так и косвенное влияние на жизнь человека во всем мире.

Некоторые повседневные действия, такие как путешествия и прогулки на свежем воздухе, были временно запрещены, чтобы уменьшить передачу вируса. Последствия COVID-19 привели к тому, что почти все учебные заведения начали работать, используя новую форму обучения. Многие страны ввели карантин, включая полное закрытие всех образовательных учреждений. Чтобы избежать распространения и передачи COVID-19, все практические занятия в классе были приостановлены. Это создавало нагрузку на глобальную систему образования, вынуждая преподавателей моментально переключаться на онлайн-обучение. Каждое образовательное учреждение определило наилучший курс действий для решения текущих проблем, связанных с онлайн-обучением. Многие педагоги, особенно в регионах, ещё не владеют навыками использования приложений онлайн-обучения. Согласно данным, большинство учащихся отрицательно относится к онлайн-обучению, хотя они согласны с тем, что онлайн-обучение – лучший вариант во время пандемии. В этом контексте платформы видеоконференцсвязи, такие как Zoom, Microsoft Teams, Skype, а также системы управления обучением, такие как Schoology, Canvas, Google Classroom и социальные сети (Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube), широко используются в качестве приложений для онлайн-обучения. С появлением среды онлайн процесс обучения не будет прерван из-за закрытия образовательного заведения во время пандемии COVID-19. Несмотря на это, учреждения улучшили свои возможности использования учебных материалов в Интернете, вовлечения учащихся в обучение и его оценивание.

Из-за внезапного закрытия школ и учреждений учащиеся начали сталкиваться с трудностями в изучении русского языка. Это привело к значительным изменениям в изучении языка, особенно разговорной речи. В данной статье указываются ключевые проблемы, которые препятствуют развитию разговорных способностей учеников, включая отсутствие желания и уверенности в себе, нервозность, заторможенность и недостаток словарного запаса. В результате очень важно найти эффективные решения проблем формирования устноречевых умений и навыков учащихся. Есть несколько способов, которые оказались полезными в преодолении указанных проблем, с которыми сталкиваются изучающие русский язык как иностранный, в частности, использование социальных сетей, таких как Facebook, Tiktok, YouTube и т. д.

Учителя считают, что внедрение онлайн-обучения является обязательным условием для продолжения обучения по учебной программе. Кроме того, онлайн-обучение значительно экономит их время, учителям не нужно тратить время на копирование документов и их распространение среди учащихся. Одним щелчком можно легко получить доступ ко всем материалам. Это экономит время, поэтому у учителей остаётся больше свободного времени для подготовки к уроку. Кроме того, обучение в режиме

онлайн позволяет всем учащимся и учителям легко выполнять свою работу. Учителя по-прежнему могут презентовать задания, объявления, хранить учебные материалы и разрешать ученикам взаимодействовать друг с другом. Учитель может установить для ученика крайний срок выполнения задания. Учащиеся могут неоднократно обращаться к изученному материалу, размещенному на слайдах.

Итак, онлайн-обучение возможно для использования в учебном процессе, организация которого, тем не менее, зависит от учителей, так как они направляют учеников, создают условия для комфортного обучения. Поэтому учителя должны иметь чёткое представление о проблемах и возможностях онлайн-среды. И учителя, и учащиеся понимают, что онлайн-обучение защищает от риска заражения Covid-19, помогает учащимся быть ответственными за своё обучение, обеспечивает диверсификацию деятельности, стимулирует естественный импульс обучения, позволяет учащимся-интровертам лучше взаимодействовать, получая ценные уроки и навыки управления временем. Это означает, что в целом респонденты удовлетворены онлайн-обучением и, таким образом, демонстрируют его эффективность в качестве активного инструмента обучения.

**Проблемы, с которыми сталкиваются изучающие разговорную русскую речь во время пандемии COVID-19.**

Дистанционное обучение серьёзно повлияло на учебный процесс и затронуло не только учеников, но и их семьи. В период отсутствия прямого контакта учащиеся, находящиеся дома, испытывают стресс, паническое расстройство, депрессию, одиночество и неуверенность.

Обучение русскому языку в дистанционном формате выявило ряд трудностей, связанных с переходом на онлайн-образование: учителям приходилось менять методы работы, которые не использовались в их прежней учебной деятельности. Преподавание русского языка, вызванное кризисом, особенно в начале периода, предполагало изменение структуры урока, адаптирование учебных материалов, с целью нахождения интересных методов, обеспечения эффективного изучения языка и создание благоприятной обстановки для преподавания и обучения.

Учащиеся не уверены в себе и общаются посредством виртуальных уроков, поэтому им становится намного сложнее правильно говорить или произносить слова. Учащимся трудно выразить свою мысль, потому что они нерешительны и боятся ошибиться. Им часто не хватает адекватного словарного запаса и практики, что затрудняет свободное общение на русском языке. Лишение языкового содержания заставляет учащихся беспокоиться, поскольку они не умеют говорить. Даже если им есть что сказать, они не могут этого сделать, потому что боятся допустить грамматические ошибки. В отличие от традиционных классных уроков, онлайн-обучение ограничивает взаимодействие со сверстниками. А как известно, взаимодействие со сверстниками на уроках устной речи помогает учащимся практиковать свои коммуникативные навыки. В процессе очного обучения учителя вовлекают

учащихся в интересные занятия, которые побуждают их говорить в классе. В онлайн-режиме делать это сложно, потому что нет обратной связи от пассивных учеников. Во время пандемии COVID-19 учащиеся часто оказываются в условиях, когда им приходится изучать русский язык самостоятельно.

При изучении русского языка на вовлеченность учащихся в учебный процесс влияют психологические факторы. Существенной проблемой, связанной с онлайн-обучением, является отсутствие эффективного контакта с педагогами. Учащимся требуется двустороннее общение, чего бывает трудно добиться. Они лишены мотивации к обучению в таких обстоятельствах, потому что постоянно находятся с компьютером. Онлайн-обучение требует таких усилий, как запись, чтение, запоминание и использование онлайн-средств обучения, особенно для устных презентаций на русском языке или устной оценки. Это ситуация, в которой учащиеся должны быстро адаптироваться. Кто не может адаптироваться из-за плохого знания предмета, особенно русского языка, тот не только не может сдать задание вовремя, но и не может его выполнить. Более того, без помощи и поддержки друзей, семьи, школы для учащихся электронное обучение является утомительным. Следовательно, они теряют интерес и мотивацию учиться. Некоторые учащиеся признают, что у них нет комфортной атмосферы обучения дома, потому что они вынуждены заниматься домашними делами во время изоляции, что отрицательно сказывается на их учёбе и вызывает у них депрессию и уныние. Кроме того, проблемы здоровья, такие как глазное давление, являются распространённым фактором риска среди учащихся и вызывают у них дискомфорт в процессе обучения.

Вовлеченность и удовлетворённость учащихся являются важными аспектами процесса онлайн-обучения для обеспечения их академического развития, особенно при изучении второго языка. Учащиеся более мотивированы участвовать в онлайн-обучении, особенно когда учителя эффективно взаимодействуют с ними.

Минусы онлайн-занятий, по мнению учеников, перевешивают достоинства. Слабое интернет-соединение, плохое взаимодействие, низкая мотивация, низкое участие и непонимание – это самые сложные проблемы онлайн-обучения. Однако учащиеся находят онлайн-классы легкодоступными, удобными и лёгкими для подготовки к экзаменам.

Нами были изучены мнения учащихся о преимуществах и недостатках онлайн-классов. 90% учеников указали, что онлайн-обучение экономит время и усилия, оно доступно. Кроме того, 85% учеников согласны с тем, что для просмотра материала лучше использовать онлайн-класс. Большинство учеников назвали три негативных фактора в онлайн-классе, а именно:

– 70% учеников отметили проблему взаимодействия ученика и учителя: «Взаимодействие между учениками и учителями меньше, чем в традиционном классе».

– 90% согласны с тем, что плохое интернет-соединение очень затрудняет онлайн-обучение. Кроме того, была названа проблема – ограниченное количество электронных устройств в каждом доме.

– 50% учеников чувствуют себя менее мотивированными на онлайн-уроках.

На вопрос, сможем ли мы решить все указанные проблемы за счёт хорошего подключения к Интернету, преподавателей и хорошо подготовленных учеников? 35% учеников класса выбирают онлайн-уроки. Однако 65% учеников выбирают очные занятия. Итак, результаты показывают, что большинство учеников по-прежнему предпочитают традиционные занятия (очные занятия). Что касается недостатков онлайн-обучения, ученики указывают, что занятия не интерактивны и не могут сформировать интерес к изучению русского языка. Кроме того, учащимся на таких уроках становится скучно. Школьники отмечают, что «важно видеть учителя в классе, это будет поддерживать нашу мотивацию и заинтересованность». Более того, большинство учеников полностью согласны с тем, что плохое интернет-соединение сильно влияет на эффективность онлайн-занятий.

**Использование инструментов социальных сетей и видеоконференцсвязи, помогающих осваивать русский язык во время пандемии COVID-19.**

Самостоятельное обучение – один из наиболее распространённых и важных способов изучения языка, особенно во время вспышки COVID-19. Намерение учащихся овладеть языковыми умениями и навыками, особенно разговорной речи, является отличительной чертой обучения XXI века для академических целей и возможностей трудоустройства. Одним из аспектов этого процесса является способность применять знания в области информационных и коммуникационных технологий при изучении языка. Педагоги должны изучить информационные методики, чтобы быть более инновационными в использовании технологий и удовлетворить потребности учащихся в изучении предмета. Преподавание и обучение не должны ограничиваться классной комнатой: как учителя, так и учащиеся должны использовать технологии для обеспечения доступности материалов для изучения языка. Создание и поддержание благоприятной учебной среды, развитие обучающих сообществ и использование лучших технологий для создания нужного контента – все это примеры того, как электронное обучение может предоставить учащимся интересные возможности для обучения через Интернет. Учащимся не будет скучно в рамках онлайн-обучения. Высшие учебные заведения все чаще используют платформы онлайн-обучения, чтобы заменить традиционные формы, особенно во время пандемии COVID-19.

Платформы онлайн-обучения помогают практиковать речевые навыки. Учащиеся предпочитают изучать языки с помощью онлайн-ресурсов, поскольку количество портативных, цифровых смартфонов и интеллектуальных устройств продолжает расти. В настоящее время многие учащиеся имеют на своих устройствах офлайн или онлайн-словари, которые

могут помочь им уяснить значения новых терминов. Кроме того, учителя русского языка считают определённые приложения чрезвычайно полезными при создании конкретных заданий для своих учеников. Электронный словарь удобен и экономит время для учащихся при поиске определений и терминов. Некоторые предыдущие исследования показали, что уверенность учащихся повышается в результате использования этих передовых приложений, которые позволяют учащимся стать более независимыми и брать на себя ответственность за самостоятельное обучение, поскольку они сами контролируют свой темп обучения.

Учащиеся с удовольствием изучают русский язык в социальных сетях, таких как Facebook, Tiktok, Instagram и YouTube и могут общаться и обсуждать различные темы в этих социальных сетях. Использование мобильного общения позволяет учащимся изучать не только стандартную форму языка, но и её разновидности. Учащиеся предпочитают использовать Facebook в академических целях, поскольку функции чата и другие функции общения считаются удобными для пользователя. Facebook не только знакомит с новой лексикой, но и помогает учащимся улучшить их русскоязычные навыки. Facebook создаёт среду, которая поощряет изучение русского языка и формирует у учащихся уверенность, удовлетворённость, мотивацию к формированию русскоязычных навыков. Мотивацию учеников к изучению русского языка можно повысить с помощью Facebook, а также посредством взаимодействия преподавателей и учащихся. По мнению педагогов, внеклассные мероприятия приводят к эффективному взаимодействию между учащимися, и Facebook может быть полезным инструментом в развитии разговорных навыков учащихся большого класса с разным уровнем подготовки. Более того, Facebook может улучшить преподавание языка и расширить общение за пределами класса. Его простота использования позволяет студентам общаться как синхронно, так и асинхронно, а также снижает беспокойство обучающихся, которые боятся использовать второй язык.

COVID-19 повлиял на пересмотр традиционных методов обучения в академических учреждениях по всему миру. Синхронное онлайн-обучение является фундаментальной темой, которую необходимо обсудить. Согласно опросу, проведённому среди учащихся русского класса в средней спецшколе имени Чан Фу, ученики не удовлетворены онлайн-классом. Они больше предпочитают традиционные классные занятия, поскольку они больше участвуют в общении, взаимодействуют и получают мотивацию. Они полагают, что в онлайн-обучении отрицательного больше, чем положительного. Тем не менее, они рекомендуют обратить внимание ответственных компаний для решения проблемы с подключением, с обучение как учащихся, так и педагогов, чтобы сделать онлайн-обучение эффективным.

## Список литературы

1. *Боуэн Уильям Г.* Высшее образование в цифровую эпоху Г. Боуэн при участии Келли Э. Лэк / Пер. с англ. М.: Изд. дом Высшая школа экономики, 2018. 222 с.
2. *Щукин А.Н.* История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. М., 2005.

# ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ

***Ву Тхи Нгок Хоа,***
*преподаватель,*
*Академия народной полиции,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: ngochoa.t32@gmail.com*

***Аннотация.*** Произносительные навыки являются необходимыми для развития других навыков речевой деятельности. Обучение русскому произношению курсантов Академии народной полиции сопряжено со многими трудностями в связи с особенностями алфавитных систем русского и вьетнамского языков. В статье рассматриваются понятие и функции фонетических игр как средства совершенствования навыков произношения у курсантов Академии народной полиции. В статье также представлены некоторые виды фонетических игр, которые учителя могут применять на уроках по фонетике, чтобы вызвать мотивацию и помочь учащимся улучшить свое произношение.

***Ключевые слова:*** произношение, русский язык, фонетические игры

# PHONETIC GAMES IN RCT CLASSES AS A MEANS OF IMPROVING STUDENTS' PRONUNCIATION

***Wu Thi Ngoc Hoa,***
*Teacher,*
*People's Police Academy,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: ngochoa.t32@gmail.com*

***Abstract***. Pronunciation is a necessary skill to develop other skills in speech activities. With the feature of a new language, teaching and learning Russian pronunciation for students at the People's Police Academy has encountered many difficulties due to the different characteristics of the alphabet systems of Russian and Vietnamese. The article refers to the concept, structure and function of phonetic games as a means to improve pronunciation skills for students of the People's Police Academy. The article also provides some types of phonics games that teachers can apply in phonics lessons for students to create excitement, motivation and help students improve their pronunciation.

***Key words****:* pronunciation, Russian, phonics game

При обучении иностранному языку огромную роль играет формирование фонетических навыков, хотя фонетическому аспекту почти

всегда отводилось скромное место. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. общение на русском языке. Процесс обучения иноязычному произношению довольно длительный и требует значительных усилий как от преподавателя, как и от учащегося, внимание которых преимущественно направлено на правильное произношение изучаемых звуков в слогах, словах, на их различение в потоке речи. Поэтому основная цель обучения русскому произношению и задача преподавателя на этом этапе заключается в развитии и автоматизации слухо-произносительных и ритмико-артикуляционных навыков, воспитания фонетического слуха обучаемых. «Без целенаправленной и систематической работы, направленной на постановку и артикуляционной, и перцептивной базы, которые свойственны неродному языку, невозможно дальнейшее формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности» [Федотова, 2013, с. 35].

В современной теории и практике обучения иностранным языкам игровые формы относятся к интерактивным образовательным технологиям [Азимов, Щукин, 2009]. Интерактивная направленность обучения предполагает такую организацию учебного процесса, которая благодаря взаимодействию субъектов процесса обучения обеспечивает максимально высокую степень активности учащихся в речевой деятельности на иностранном языке, высокий уровень аналитических и рефлексивных умений, преобладание внутренней мотивации к учению, стремление развивать свои способности [Соосаар, Замковая, 2004].

Игровые технологии в обучении РКИ требуют серьезного изучения и активного применения в учебном процессе. Игры на занятиях по иностранному языку способствуют «усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету» [Азимов, Щукин, 2009, с. 74]. Оптимальное сочетание традиционных и игровых технологий поддерживает мотивацию учащихся к овладению изучаемым языком, в результате чего значительно повышается эффективность обучения в целом.

**Определение фонетической игры, её структура и функции**

Игра для человека – это «осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива» [Рубинштейн, 2002, с. 649]. Психологическое содержание игры как естественного поведения детей было выявлено Л.С. Выготским, который утверждал, что «<…> с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте» [Выготский, 1966, с. 62]. При обучении взрослых иностранному языку игра должна стать трудовой деятельностью, т. е. учебной.

Потребность индивида в самовыражении, саморегуляции, самоутверждении, самоопределении, самоанализе, самооценке определяет суть психологических механизмов игровой деятельности, регулирующих

эмоциональные процессы посредством изменения функционального состояния мозга. В методике преподавания многих европейских языков для взрослых, в частности, английского языка, фонетические игры уже давно активно используются в силу их эффективности при формировании фонетических навыков [Scrivener, 2011]. На наш взгляд, при обучении иноязычному произношению необходимо обязательное включение игр, направленных на формирование, развитие и совершенствование слуховых навыков. Кроме того, методически целесообразно сгруппировать игры и по цели, и по уровням владения иностранным языком.

Имеется определение фонетических игровых упражнений, под которыми понимаются «упражнения, служащие для выработки автоматизированных навыков произношения и интонации с элементами игры» [Бикетова, 2012, с. 4]. На наш взгляд, фонетическая игра при обучении иностранному языку – это особым образом структурированное учебное упражнение, в результате выполнения которого с использованием игровых действий соревновательного характера формируются прочные фонетические навыки на основе когнитивно-чувственного восприятия фонетического материала, обеспечивается естественная необходимость многократного его повторения и повышение мотивации к овладению иноязычным произношением.

При определении структуры обучающей фонетической игры мы исходили из утверждения Л.А. Надудвари, что игра, будучи видом деятельности, должна иметь побуждающую причину (мотив), определённую цель, конкретное содержание и исполнительную часть (игровые действия) [Надудвари, 1986]. Структурными элементами фонетической игры являются следующие:

- мотив;
- цель;
- ориентированность на результат;
- установка, однозначно понимаемая всеми участниками;
- конкретное содержание;
- исполнительная часть;
- языковой материал, достаточный для хода игры и для формулирования ответов (если они предполагаются).

Представляется, что игра как средство формирования фонетических навыков может стать эффективным средством мотивации не только детей, но и взрослых учащихся. Основными аргументами в пользу использования фонетических игр являются следующие:

- игра – средство формирования познавательных интересов учащихся;
- игра – средство снятия напряжения, волнения, переживаний, стресса;

- игра – способ естественного выражения эмоций в условиях ограниченности использования вербальных средств;
- игра – способ сгладить последствия культурного шока, который так или иначе проявляется у людей, меняющих одно социокультурное пространство на другое и сталкивающихся с иной культурой;
- игра – стимул к формированию фонетических навыков и речевых умений;
- игра – способ установить контакт с преподавателем и со студентами, найти партнёров для общения на русском языке и друзей для комфортного существования в русскоязычной среде;
- игра – возможность для студентов и для преподавателя проявить свои личные качества, стать интересным партнёром для общения и работы;
- игра – способ реализации потребностей в пределах возможностей на настоящем этапе развития;
- игра – способ воспитания ответственности за качество выполнения учебных задач, выработки ответственного отношения к процессу обучения;
- игра – учебная деятельность, способствующая развитию личности, формированию её свойств и гармонизации личности.

**Преподавание русского языка в Академии народной полиции и трудности при обучении произношению студентам**

***Преподавание русского языка в Академии народной полиции***

Находясь в системе высших учебных заведений народной общественной безопасности, Академия народной полиции является важным учебным заведением в подготовке народных полицейских офицеров на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в подготовке руководителей для полицейских сил и Министерства общественной безопасности. В настоящее время Академия народной полиции строится по модели «Умная Академия народной полиции», соответствующей требованию образования в эпохе Индустрии 4.0. В последние годы были организованы многие научные семинары и конференции о применении информационных технологий в обучении в общем, и в обучении иностранному языку в частности, в которых участвовали опытные и высококвалифицированные специалисты и преподаватели разных вузов. В Академии были установлены интерактивные доски и система камер во всех аудиториях. 12-этажная библиотека была построена с тысячами книг, учебников, научно-исследовательских работ. Электронная библиотека инвестирована корейской компанией KOIKA. Академия цифрует учебные документы как правовые и технические, так и гуманитарные.

В настоящее время на факультете иностранных языков Академии народной полиции преподают 5 языков: английский, французский, китайский, русский и вьетнамский языки (вьетнамский язык преподаётся для лаосских и камбоджийских студентов). В настоящее время русский язык преподается студентам нефилологических факультетов - будущим полицейским. Первое

время учащиеся сталкивались со многими трудностями в процессе изучения русского языка. Вьетнамский язык по своим фонетическим, грамматическим, лексическим, графическим и иным характеристикам существенно отличается от европейских языков и, в частности, от русского. Русский язык и вьетнамский языки находятся в различных языковых семьях. Русский язык относится к восточно-славянской группе славянских языков, которая входит в индоевропейскую семью, а вьетнамский язык относится к австроазиатской семье. Русский язык оказывается для наших студентов очень трудным. Они не привыкли к постижению языка флективного типа, к фонетической системе русского языка и не имели достаточной мотивации для преодоления трудностей. Кроме того, количество часов, отведенных на преподавание русского языка, было небольшим (8 ч. в неделю, всего 255 ч., соответствующих 8 кредитам). По окончании курса студенты должны были сдать экзамен на владение русским в объеме уровня ТРКИ-1, соответствующего уровню В1 по европейской шкале.

Опыт преподавания РКИ показывает, что именно формирование фонетических навыков на русском языке считается одной из самых трудных задач в обучении носителей вьетнамского языка. Внимание учащихся преимущественно направлено на правильное произношение изучаемых звуков в слогах, словах, на их различение в потоке речи. Поэтому основная цель обучения произношению и задача преподавателя на этом этапе заключается в развитии и автоматизации слухо-произносительных и ритмико-артикуляционных навыков, воспитания фонетического слуха обучаемых.

**Трудности при обучении произношению студентов на занятиях по русскому языку как иностранному**

Овладение русским произношением становится для наших студентов достаточно длительным, трудоёмким процессом, что во многом объясняется типологическим различием языков и их фонетических систем.

В русском языке единицей чтения является не отдельная буква, а буквосочетание – слог (согласная + гласная). В основе ритмики русского слова лежит чередование ударных и безударных слогов. Ритмическим центром слова является ударный слог, а произношение безударных гласных зависит от положения гласного у ударения и качества (твёрдости/мягкости) согласного перед гласным.

Сравнение фонетических систем русского и вьетнамского языков показало, что в системе гласных в русском и вьетнамском языках более или менее совпадают фонемы *и, у, а, о*; близок звук *ы*. Звук *э* не совпадает по месту образования.

В системе консонантизма русского языка и вьетнамского языков более и менее полное совпадение наблюдается в согласных: *б/п, в/ф*, сонорных *м, н*. В обоих языках близки звуки *т/д, к*, но во вьетнамском они не имеют мягкого варианта. Звук *х* во вьетнамском сходен с русским, но более задний. Звук *л* артикуляционно близок русскому, но мягче, может находиться только в начальной позиции. Отсутствуют в системе вьетнамского консонантизма: *й,*

*ж, р, ш, щ*, аффрикаты *ч, ц* [Вавилова, Курикова, 2015]. Практика показывает, что наши студенты с очень большим трудом овладевают фонетической системой русского языка и часто допускают такие типичные фонетические ошибки, как неправильное произношение ударных и безударных гласных звуков, неправильное произношение звуков, которых нет во вьетнамском языке, трудное произношение слов с сочетанием согласных, неразличение позиций мягких и твёрдых, глухих и звонких согласных в словах, неправильное использование интонаций в предложениях.

**Применение фонетических игр на занятиях русского языка при обучении произношению студентов Академии народной полиции**

Через неделю после начала интенсивных занятий фонетикой мотивация студентов ослабевает: студенты понимают, что невозможно быстро научиться различать и понимать русские слова, говорить по-русски и быть понятыми носителями русского языка. Кроме того, задания, традиционные для вводно-фонетического курса типа *«Слушайте и повторяйте», «Читайте», «Следите за интонацией. Повторяйте. Читайте»*, переходящие из урока в урок, начинают восприниматься учащимися как однообразные, скучные и – при отсутствии заметных результатов – неэффективные, что также не позволяет поддерживать на должном уровне мотивацию к изучению РКИ.

На наш взгляд, дополнительным стимулом к овладению фонетическими навыками на русском языке могут стать фонетические игры, которые увеличивают степень мотивированности учащихся, повышая интерес к самому учебному предмету, дают возможность учащимся оценить себя на фоне других и делают более разнообразным и увлекательным учебный прогресс. Приведём примеры некоторых фонетических игр.

***Свой звук***

Для активизации категорий глухости-звонкости и твёрдости-мягкости используется игра «Свой звук». Игра проводится командами. До начала игры преподаватель записывает на доске трудные для учащихся звуки, например, */р/, /л/, /б/, /п/, /в/* и т. д., объясняет разницу в артикуляции, используя средства наглядности. Затем каждая команда получает карточки со «своими» звуками (по 2 или по 3). Преподаватель произносит слова, содержащие написанные на доске звуки, а члены команды (поочередно) должны показать карточку, если слышат слово с одним из «своих» звуков. За каждый правильный ответ игрок получает жетон. Побеждает команда, набравшая большее количество жетонов. Данная игра может использоваться и как парная форма работы, в этом случае звуки распределяются между игроками в зависимости от индивидуальных трудностей студентов.

***Коллеги***

Для усвоения конструкции тождества со словом *тоже* предназначена игра «Коллеги». Выбирается водящий, остальные игроки получают по 1 карте, на которой написана профессия (один из трех вариантов: например, врач, инженер, учитель). За 1 минуту игроки должны найти своих коллег, поочередно задавая вопросы: *«Я врач. Ты тоже врач?»*. Задача водящего запомнить

профессии игроков и назвать имена: *«Минь – врач. Линь – тоже врач; «Ань – инженер. Туан – тоже инженер»* и т. д. За каждый правильный ответ водящий получает жетон. Когда 1-й раунд игры закончился, меняется водящий. Каждый игрок должен выступить в роли водящего. Затем сравнивается количество жетонов у каждого участника игры.

***Самый внимательный***

Преподаватель называет слова с изучаемым звуком и без него (с глухими и звонкими, твердыми и мягкими согласными; с ударными или редуцированными гласными). Студенты повторяют их и определяют на слух, есть ли в этих словах изучаемый звук. Преподаватель заранее договаривается с ними об условном сигнале, например, если звук есть, студенты должны хлопнуть в ладоши. Можно заранее приготовить таблички со звуками и попросить студентов показывать нужную табличку. Группу можно разбить на команды.

***Смотри, слушай и говори***

Преподаватель показывает студентам карточку с согласным звуком и называет гласный. Студенты хором произносят слог. Можно усложнить задание, предложив студентам вспомнить слова с таким слогом.

***Отгадай букву***

Один из студентов (ведущий) выходит из класса, остальные задумывают букву. Когда ведущий входит, ему называют слова, в которых есть эта буква. Задача ведущего – назвать загаданную букву. В случае правильного ответа он сам выбирает следующего ведущего.

***Ушки на макушке***

Ведущий – один из студентов. Преподаватель называет слова с изучаемым звуком. Студенты по одному повторяют их. Задача ведущего – следить за правильностью произношения. Всякий раз, когда ведущий слышит ошибку, он подает условный сигнал, например, хлопает в ладоши. На доске можно написать имена участников и подсчитывать количество штрафных очков. Выигрывает тот участник, который набрал их меньше всего.

***Рассыпанные буквы***

Преподаватель вразброску записывает буквы на доске, а студенты составляют из них слова. Можно использовать заранее подготовленные карточки. В случае затруднения преподаватель может назвать первую букву слова. Выигрывает тот, кто быстрее составил слово.

***А ну-ка, сосчитай!***

Преподаватель читает предложение, а студенты подсчитывают количество слов с изучаемым звуком. Победителем считается тот, кто правильно назвал количество слов.

***Снежный ком***

Игроки становятся в круг. Преподаватель называет слово с определенным звуком, следующий участник повторяет это слово и называет еще одно и т.д. Последний из игроков должен повторить слова за всеми участниками. Игра подходит также для закрепления лексики по определенной

теме и отработки грамматики, например, студенты говорят, чем они интересуются, используя конструкцию с творительным падежом существительного.

***Кто больше?***

Группа делится на несколько команд, затем проводится соревнование между ними. Каждая команда по очереди называет слова с изучаемым звуком, а преподаватель подсчитывает количество слов и называет победившую команду. Для наглядности слова можно записывать на доске. Еще один вариант этой игры – перечисление по кругу, друг за другом. Чтобы не было путаницы, студенты могут передавать друг другу мячик. Выигрывает тот участник, который назовет слово последним.

***Что это? Кто это?***

Преподаватель загадывает про себя один из предметов – группа отгадывает. Например, преподаватель загадал слово «стол». Студенты по очереди спрашивают: «Это стул? Это шкаф?». Необходимо следить за интонацией. Отгадавший сам загадывает предмет, а группа отгадывает. Загадывать можно с опорой на картинки (которые висят на доске, например) или договориться, что отгадкой может быть любой предмет, находящийся в комнате (в сумке, на полке в шкафу и т.д.). Игру можно усложнить, если попросить студентов задавать вопросы о свойствах и назначении предмета так, чтобы ответом было «да» или «нет» («Этот предмет большой?», «Его можно есть?»). Такой вариант игры подходит для базового и продвинутого этапов обучения.

***Кто быстрее?***

Соревнование между студентами (командами) на самое правильное и быстрое чтение скороговорок. Приведём упражнения: Прочитайте скороговорки. Следите за произношением гласных [а], [о] в разных позициях.

О́коло кола́ – колоко́ла́,
И на кола́х – колоко́ла́.
На возу́ лоза́, у во́за коза́.
Коси́ коса́, пока роса́.

Таким образом, произношение – базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Успешное общение на иностранном языке зависит от сформированности произносительных навыков, особенно это касается неблизкородственных языков. Обучение произношению русского языка как иностранного – важная проблема при обучении иностранных студентов. Применение фонетических игр на занятиях по русскому языку при обучении произношению способствует развитию и поддержанию интереса студентов к русскому языку, а также эффективности формирования фонетических навыков.

## Список литературы


1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. ИКАР, 2009.
2. *Бикетова И.С.* Фонетические игровые упражнения для повышения внутренней мотивации на уроках иностранного языка. Новокузнецк, 2012.
3. *Вавилова Е.Н., Курикова Н.В*. Типичные фонетические ошибки вьетнамских студентов, изучающих русский, как результат языковой интерференции // Русский язык во Вьетнаме. Российский центр науки и культуры. Ханой, 2015. С. 63–65.
4. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. М., 1996.
5. *Касаткина А.Ю.* Функции фонетической игры при обучении китайских студентов русскому произношению // Мир русского языка. 2015. № 1. С. 62–67.
6. *Милованова И.С*. Фонетические игры и упражнения. М.: ИКАР, 2017.
7. *Надудвари Л.А*. Психологическая модель обучения устной русской речи венгерских детей дошкольного и младшего школьного возраста // Русский язык за рубежом. 1986. № 6. С. 74–76.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2002.
9. *Соосаар Н., Замковая Н.* Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб.: Златоуст, 2004.
10. *Федотова Л.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2013.
11. *Scrivener J.* Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd Edition. Macmillan, 2011.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РУССКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

***Ву Тхи Тхань Тхао,***
*офицер,*
*Военно-техническая академия,*
*г. Ханой, Вьетнам,*
*E-mail: vtthanhthaopbc@gmail.com*

***Аннотация.*** Статья посвящена анализу фонетических и лексических средств, часто используемых в русских рекламных слоганах. Все теоретические положения статьи подкреплены примерами, анализом фактического материала.

***Ключевые слова:*** реклама, рекламный слоган, рекламный текст, выразительность, повторение, тропы, фигуры речи.

# THE USE OF PHONETIC AND LEXICAL MEANS IN RUSSIAN ADVERTISING SLOGANS

***Wu Thi Thanh Thao,***
*Officer,*
*Military Technical Academy,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: vtthanhthaopbc@gmail.com*

***Abstract.*** The article is devoted to the analysis of phonetic and lexical means often used in russian advertising slogans. All theoretical provisions of the article are supported by examples, analysis, factual material.

***Key words:*** advertising, advertising slogan, advertising text, expressiveness, repetition, tropes, figures of speech.

Сложным лингвистическим феноменом считается рекламный слоган, который является одним из важнейших структурных элементов рекламного текста. Создание слоганов – это работа, которая требует умений и навыков использования специфических языковых средств, именно поэтому необходимо уделять особое внимание языковому оформлению рекламного текста, тщательному отбору используемых в нем языковых средств, которые относятся к разным аспектам языка: лексику, фонетику, морфологию и синтаксис. У каждого аспекты существуют различные способы анализа и использования уловок и выражений, достигающих цели выразить богатое содержание рекламных слоганов. Следует помнить о том, что хороший рекламный слоган – это «удачное соотношение содержания и формы» [Песоцкий, 2012, с. 21]. В этой статье мы рассмотрели фонетические и лексические средства, часто используемые в русских рекламных слоганах коммерческой области.

Фонетические средства играют очень важную роль в создании рекламных слоганов в целях придать рекламам выразительности, эмоциональности. По словам Г.А. Гуковского, «каждый звук имеет свою содержательную энергию. Но эта энергия сама по себе не рациональна, а эмоциональна. Более того, она несёт в себе явственный признак иррационального» [Гуковский, 1962, с. 96]. И. Морозова подчеркивает, что для целенаправленного создания определенной фонетической формы рекламного текста необходимо учитывать смысловые характеристики звуков [Морозова, 2003, с. 54–55]. Для более эффективного запоминания текста и его основных положений используется повторение одного ключевого слова, группы слов или целых предложений. Этот прием позволяет акцентировать самое важное и придать рекламному тексту динамику и ритм. Это хороший способ «выделиться из толпы» и внедрить «ключевое слово», например, название марки в сознании потребителей. Повторение формируется с использованием аллитерации, ассонансе, анафоре и эпифоре. Ритм и рифма также позволяют несколько раз упомянуть название товара или его преимущество, делает рекламу более живой и интересной.

**Аллитерация** – повторение согласных звуков, преимущественно в начале слов, основной элемент фоники [Николюкин, 2001, с. 28]. Благодаря эмоциональному тону, соответствующему содержанию высказывания, аллитерация считается самым распространенным типом звукового повтора и результативным выразительным средством. Это объясняется доминирующим положением согласных в системе звуков русского языка.

В связи с действием и значением русских звуков в речи М.В. Ломоносов указывал в своей работе «Риторика» на то, что «…из согласных письмен твердые к, п, т, и мягкие б, г, д имеют произношение тупое, и нет в них ни сладости, ни силы, ежели другие согласные к ним не припряжены, и потому могут только служить в том, чтобы изобразить живые действия тупые, ленивые и глухой звук, имеющие, каков есть стук строящихся городов и домов, от конского топоту и от крику некоторых животных. Твердые *с, ф, х, ц, ч, ш* и плавное *р* имеют произношение звонкое и стремительное и могут помогать лучшему представлению вещей и действий сильных, великих, громких, страшных и великолепных. Мягкие *ж, з* и плавкие *в, л, м, н* имеют произношение нежное и потому пристойны к изображению нежных и мягких вещей и действий» [Ломоносов, 1758, с. 242]. Такая сила согласных способствует установлению разнообразных предметно-смысловых ассоциаций, поэтому выразительно-изобразительные возможности аллитерации очень значительны, например: *Спор**тм**ас**т**ер. **М**ы делае**м** спор**т** дос**т**упны**м.** (Магазин Спортмастер).* В этом слогане повторяются согласные «т», «м». Слоган производит впечатление чего-то мужественного, большого. Большинство людей, занимающихся спортом, – мужского пола. А эффективности такого слогана сомневаться не приходится.

**Ассонанс** – повторение гласных звуков, преимущественно ударных, основной элемент фоники [Николюкин, 2001, с.62]. В основе ассонанса обычно

оказываются только ударные звуки, так как в безударном положении гласные часто изменяются. Поэтому иногда ассонанс определяют как повторение ударных или слабо редуцированных безударных гласных. Ассонанс так же эффективен, как аллитерация, но эффект у этих инструментов разный. Аллитерация создает в названии упругий пульсирующий ритм, его хочется воспроизводить снова и снова. Установлено, что присутствие или преобладание в словах гласного «и» вызывает впечатление чего-то маленького или незначительного. Звук «о» производит впечатление мягкости и расслабленности, эмоциональной теплоты. Преобладание звуков «а» и «э» в речи говорящего ассоциируется с эмоциональным подъемом, а звук «ы» производит впечатление чего-то мрачного, неприятно-непонятного. Ассонанс задает скорый, стремительный, запоминающийся темп текста, поэтому он пользуется большой популярностью при составлении рекламных слоганов.

Ассонанс способствует созданию особого ритмического рисунка, который придает высказыванию интонацию настойчивого повтора, например: *Н**а**м н**е** вс**е** р**а**вн**о**. (Бытовая техника и электроника М. Видео).* В этом рекламном слогане повторяются гласные звуки «а», «э». Он передает чувства подвижного, яркого, радостного, активного, быстрого. Прослушав этот слоган, представляешь себе аппетитную, сочную еду. Звуки «а» и «э», как правило, ассоциируются с эмоциональным подъемом.

**Анафора** – единоначатие, повтор слова или группы слов в начале нескольких стихов, строф или фраз [Николюкин, 2001, с. 32]. «Этот прием также позволяет выделить основное слово и придать рекламному тексту динамику» [там же, с. 57]. Цель употребления анафоры – удержать, закрепить в памяти читателя путем повторения важный смысловой элемент. Анафора также придает повествованию своеобразный ритм, что, наряду с повторением тождественно звучащего анафорического элемента, несколько приближает звучание прозаического отрывка к звучанию поэтической речи. Смысл анафоры – продемонстрировать уверенный эмоциональный настрой.

Анафора очень удачно передает оптимистичный настрой, усиливает эмоциональную составляющую текста, например: ***Здоровье для** кожи. **Здоровье для** жизни. (Косметика Vichy).* Повторение слова «Здоровье» в начале слогана производит впечатление легкого, нежного, веселого, радостного, огромного. Эта анафора взята из рекламного текста и передает настойчивость рекламодателя, которая не становится навязчивой и производит впечатление искреннего совета. Это повторение подчеркивает роль кожи для здоровья каждого человека. Это значит, есть здоровые кожи – есть все. Этот слоган формирует импульс у потребителя – больше заботиться о своей коже.

**Эпифора** – повтор слова или группы слов в конце нескольких стихов, строф или фраз. [Николюкин, 2001, с. 1236]. Слово или словосочетание, которое в данной фигуре становится рефреном, выделяется логически, привлекает и фиксирует внимание. Кроме того, эпифора делает фразу более убедительной, придает ей оттенок непреложности. Поэтому эпифора достаточно часто используется в рекламных слоганах, выделяя

в рекламируемом товаре наиболее важное качество. Эпифора в еще большей мере, чем анафора, способствует ритмической организации речи, благодаря интонационному усилению и звуковому тождеству концовок. Эпифора также передает уверенность. Но если анафора фокусирует внимание на посылке, то эпифора – на следствии, она отражает некую неизбежность и поэтому реже бывает окрашена в светлые тона. Но стилистическая функция эпифоры не сводится только к этому. Эпифора подчеркивает логическую связь или эмоциональное тождество смежных отрезков речи.

Эпифора может сочетаться с анафорой, в результате чего образуется обрамление, например: *Один раз* ***Persil****, всегда* ***Persil****. (Порошок Persil)* В слогане есть две части, и в конце каждой части – повторение названия товара «Persil». Слоган производит впечатление надежности, крепости, стабильности качества продукции. Повторение названия бренда «Persil» в конце помогает потребителям легче запомнить этот товар.

**Рифма –** созвучие концов стихов или полустишие, отмечающее их границы и связывающее их между собой. [Николюкин, 2001, с. 878]. Это вид регулярного звукового повтора сходных звуков на концах строк или других симметрично расположенных частях текста. В рекламном сообщении прием рифмы всегда выгодно выделяет ключевые слова из общего потока, таким образом к ним привлекается особое внимание. Очевиден тот факт, что подобная организация рекламного текста способствует его более легкому произнесению и запоминанию.

В рекламном слогане рифма также должна служить актуализации нужной информации и облегчения ее запоминания, усиливая при этом смысл рекламного сообщения. Часто пользуются двухстрочные рифмованные тексты по типу выкриков торговцев. В тексте рифма – это созвучие в окончании двух или нескольких слов.

Рифма подразумевает созвучие окончаний слов, например: ***Мезим*** *– для желудка* ***незаменим****. (Лекарство* ***Мезим)*** Рифмованным оказалось имя бренда с последним словом слогана. Данный текст производит впечатление сложного, шероховатого, безопасного, веселого, медлительного. Характеристика слогана вызывают противоречивые ощущения.

Рассмотрим другой пример: *В хорошем* ***чае*** *души не* ***чаю****. (Чай Майский).* Здесь указывается товарная категория чай. Она отсылает потребителя к классу, которому принадлежит бренд, увеличивая информационную и маркетинговую ценность. Ещё используется созвучие и рифма, что важно для запоминания и привлечения потребителя к данному товару.

Рифма обычно хорошо работает в рекламе для детей или молодежи и связана в массовом сознании с весельем, отдыхом юмором (реклама жвачки, сладостей, игрушек, молодежной одежды и другие), например: *Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way! (Конфета «Milky Way»).*

**Ритм** – периодическое повторение каких-либо элементов текста через определенные промежутки. [Литературная энциклопедия терминов и понятий, с. 875]. Ритм – определенное сочетание ударных и безударных слогов в тексте.

Ритм присутствует не только в рифмованных слоганах. Без рифмы и характерной разбивки на строки наличие ритма не считывается большинством потребителей, но на уровне подсознания ритмизация фразы помогает запомнить слоган. Особенно эффективен ритм в длинном слогане. Он делает рекламный слоган более структурированным, что позволяет лучше воспринимать фразу и быстрее ее запомнить. В своей явной форме ритм присутствует в рифмованных слоганах. Ритм делает речь более благозвучной и заключается в чередовании ударных и безударных слогов.

Ритм усиливает эмоциональность и выразительность текста, организует чередование длинных и коротких слова. Это помогает создать естественность перехода между словами, например: *Свежесть* ***белья*** *– заслуга* ***моя****. (Порошок Миф).* В этом слогане две части*:* одна – свежесть белья, другая – заслуга моя. Копирайтер повторяет звук [ja] в конце каждой части, чтобы сделать слоган более благозвучным и подчеркнуть больший эффект продукта – свежесть белья.

Изучая **лексические средства** в слоганах, далее рассмотрим использование «фигур речи, которые способны придавать частям текста определенный смысл, смещать, если необходимо, акценты [Москвин, 2001, с. 28–32]. Все фигуры речи можно разделить на тропы и фигуры. Под тропами понимается употребление слов и словосочетаний в переносном значении, а под фигурами – приемы сочетания слов.

**Эпитет** позволяет сделать образ товара или услуги более конкретным за счет того, что дает определение слову, которое необходимо описать. Как правило, рекламные эпитеты передают высокую степень качества товара. Очень часто для того, чтобы показать товар или услугу с лучшей стороны, сформировать положительный эмоциональный отклик у потребителя, создатели рекламы используют слова-эпитеты, имеющие ярко выраженные положительные эмоционально-оценочные значения.

Изучая рекламный слоган, П.Б. Паршин выделяет следующие группы эпитетов [Паршин, 2007, с. 365]:

– усилительные, указывающие на признак, содержащийся в определяемом слове, например: ***Роскошный*** *и* ***стремительный****. (Машина LEXUS LS);*

– уточняющие, называющие отличительные признаки предмета (величину, форму, цвет и т.д.), например: ***Весело*** *и* ***вкусно*** *в McDonald's. (Ресторан McDonald's);*

– контрастные, образующие с определяемыми существительными сочетания противоположных по смыслу слов – оксюмороны, например: ***Серьёзный*** *облик,* ***горячий*** *нрав. (Машина Volkswagen Tiguan), Уже* ***взрослый****, еще* ***молодой****. (Машина Volkswagen Jetta).*

Необходимо отметить, что в рекламных текстах эпитеты употребляются в сравнительной и превосходной степенях, что позволяет еще больше усилить положительные коннотации. Подобные языковые средства относим к группе эпитетов высшей степени качества, например: ***Ярче*** *стиль,* ***круче*** *нрав. (Машина Nissan Qashqai)*

**Метафора** содержит только то, с чем сравнивают товар, что значительно расширяет емкость, убедительность и выразительность образа-аналогии, который через рекламный текст увязывается с рекламируемым товаром. В процессе восприятия рекламы происходит своеобразный запуск необходимых ассоциаций, аудитория вовлекается непосредственно в сопереживание ситуации или в переживание эмоции, возникшей в связи с представленной рекламной ситуации. Именно сила эмоционального воздействия в конечном итоге определяет потребительский выбор.

По нашим наблюдениям, метафора в рекламном тексте часто занимает главенствующее положение: она воздействует на волю и чувства потребителей, побуждает их к действию. Так, ***перенос свойств с живого на неживое*** – это наделение неодушевленных предметов свойствами одушевленного, например: *Подчинись своей жажде! (Напиток Sprite).* Такой достаточно агрессивный слоган был выбрать для напитка Sprite. И это не случайно, ведь целевой аудиторией является молодежь. Создатели призывают не терпеть чувство жажды, а подчиниться и утолить его с помощью напитка Sprite. Таким образом, метафора делает слоган более выразительным и образным. В слогане пользуется метафорический перенос свойств с живого на неживое – *жажда.*

***Переносы по сходству функций*** – это способ, возникающий, когда предметы выполняют одинаковые функции, например: *Живи большими глотками. (Напиток Pepsi).* В данном случае использована метафора, основанная на переносе по сходству функций. Данный слоган не только побуждает к утолению жажды «большими глотками», но и мотивирует на совершение каких-либо значимых и скорее даже нестандартных, необычных поступков. Мы считаем этот слоган достаточно удачным, учитывая, что главным потребителем продукции Pepsi является молодежь.

***Перенос по месту расположения*** – это сходство в расположении двух предметов по отношению к чему-либо (хвост животного – хвост кометы, нос человека – нос корабля), например: *Из* ***сердца*** *швейцарских Альп. (Valser, швейцарская природная минеральная вода).* В этом слогане используется перенос по месту расположения для передачи значения «сердца» – «центр». Одним из значений слова «сердце» является «важнейший пункт, место, имеющее существенное значение для чего-нибудь, средоточие чего-нибудь». Создатели слогана, используя метафорический перенос по сходству функций, хотели подчеркнуть, что минеральная вода Valser добывается из глубоких скважин прямо в швейцарских Альпах, которые знамениты своей чистотой и необыкновенной красотой.

***Перенос по внешнему сходству*** – это перенос наименований по сходству внешних признаков, например: *Билайн. Живи на яркой стороне. (Связь Билайн).* Компания Билайн в большей степени нацелена на молодежь, поэтому их слоган должен удовлетворять запросам именно этой социальной группы. Использование такой красочной метафоры, основанной на внешнем сходстве, как «живи на яркой стороне», позволило добиться довольно энергичного,

позитивного и жизнерадостного слогана, который, несомненно, заслужил одобрение молодежи.

И.Б. Голуб определяет **гиперболу** как «образное выражение, состоящее в преувеличении размеров, силы, красоты, значения описываемого» и считает, что отнесение гиперболы к лексическим образным средствам отчасти условно, так как она может выражаться языковыми единицами различных уровней [Голуб, 2010, с. 143].

Образ, созданный с помощью гиперболы, всегда условен и не может восприниматься как простая аналогия реальной действительности, что выглядит достаточно экспрессивно. Благодаря гиперболе создается четкий и запоминающийся рекламный слоган. Своеобразной гиперболой является и хвастливое утверждение рекламодателей, что их товар самый надежный, самый качественный, в общем, самый лучший на рынке. Данный прием применяется, чтобы подчеркнуть особые свойства объекта, его неповторимость и индивидуальность. Это значит, что стилистический приём гиперболы придает рекламным слоганам субъективную оценку. Каждый рекламодатель превозносит свою продукцию, наделяя её чрезмерными качествами. Как известно, гипербола – это намеренное преувеличение свойств объекта с целью усиления выразительности. Гипербола часто выражается в следующих формах:

– прилагательные в превосходной степени сравнения: *Такая мягкая, что ей можно доверить* ***самое дорогое****. (туалетная бумага Zewa),* ***Самая вкусная*** *защита от кариеса. (Жевательная резинка Orbit).* В этих слоганах используются прилагательные в превосходной степени сравнения «самое дорогое» и «самая вкусная» для выражения преувеличения. Своеобразной гиперболой является и хвастливое утверждение рекламодателей, что их товар самый надежный, самый качественный, в общем, самый лучший на рынке. Особенно эффективна гипербола в начале текста (во втором примере), так как она акцентируется внимание реципиента, вызывает его активную реакцию;

– слово «только» плюс существительные: ***Только пиво*** *– ничего лишнего. (Пиво Чешский стандарт), Траст. Он как я,* ***только банк****. (Банк Траст).* Конструкция «слово только плюс существительные» действительно позволяет подчеркивать исключительность товара. Исходя из этого, слоганы результативно привлекают потенциальных потребителей к своим продуктам;

– использование кванторных слов, например, местоименного прилагательного «весь- всё- вся- все»: ***Все*** *дело в перце. (Горилка Nemiroff), Бери от жизни* ***все****. (Напиток Pepsi),* ***Всё*** *будет в шоколаде. (Конфета Mars).* В поиске рекламных слоганов мы заметили, что существуют многие слоганы, в которых употребляется слово «весь». Этот вид гиперболы делает слоган обобщенным. Или местоименное прилагательное «каждый – каждое – каждая – каждые»: *Пусть* ***каждая*** *вещь станет любимой! (Концентрированный кондиционер для белья Lenor), Наша кожа теряет ½ воды.* ***Каждый*** *день. (Косметика Vichy).* В этих слоганах используется слово «каждый», с целью выразить значение «постоянного появления товара в жизни»;

– использование лексики со значением уникума, крепкого вечного качества и исключительность товара: ***Король*** *хлопьев. (Кукурузные хлопья Gold),* ***Суперкачество*** *по суперцене. (Средство для мытья посуды Sorti).* Наряду с использованием прилагательных в превосходной степени сравнения, лексика со значением уникума, крепкого вечного качества «Король» и «Суперкачество» считаются высокоэффективными словами для определения исключительности товара.

Кроме использования тропы для выражения содержании идея слоганов, в русских рекламных слоганах также употребляют другие лексические средства.

**Антонимы** – это слова одной части речи, различные по звучанию и написанию, имеющие прямо противоположные лексические значения [Николюкин, 2001, с. 42]. В синтагматическом плане антонимы характеризуются высокой степенью совместной встречаемости в тексте. Такое контактное употребление антонимов является наиболее характерным для них, делает возможным их регулярное противопоставление в речи, раскрывает природу антонимии как выражения предельного отрицания внутри одной и той же сущности. В рекламных текстах антонимы выполняют различные семантические функции: выражают противопоставление противоположностей; выражают значение сопоставления или ослабленного противопоставления; выражают взаимоисключение, разделение; выражают значение чередования, последовательности фактов, один из которых не может быть одновременно с другим, но возможен после другого; выражают значение превращения одной противоположности в другую, некоего противоречия, совмещения противоположностей в одном предмете, лице, действии, признаке, свойстве; выражают значение охвата всего класса предметов, всех явлений, действий, свойств, отношений и т.д.; выражают значение соединения, сложения противоположностей.

Для рекламного текста важны качественно-оценочные антонимы, позволяющие выделить «удачную покупку» из мира «неудачных», «хороший товар» из числа «плохих», «верный выбор» из ряда «неверных».

Так, слоган ***Нельзя*** *значит* ***можно*** *(Автомобиля Dodge Caliber)* имеет значение превращения одной противоположности в другую, отождествления их. В этом слогане взяли привычные антонимы и сделали их «синонимами». «Нельзя» – это то же самое, что «можно», когда мы говорим о дерзких и упрямых владельцах автомобиля Dodge. Использование антонимов выражает противопоставление между «нельзя» и «можно», также выражает значение превращение «нельзя» в «можно» для выражения потенциальной возможности продукции.

Употребление антонимов помогает создать яркий образ, дать слогану эмоциональное экспрессивное звучание, например: ***Больше*** *молока,* ***меньше*** *какао! (Шоколад Kinder).* В слогане употреблены антонимы «больше» – «меньше», чтобы подчеркнуть положительные качества товара.

**Фразеологизмы** обладают яркими эмоционально-экспрессивными возможностями и выступают в рекламном слогане в качестве языкового средства, создающего вербальный образ товара, дополняющий и уточняющий основной визуальный рекламный образ. Для этого используются:

– предметные фразеологизмы. Предметная фразеологическая единица – это единица с общим значением лица или предмета, обладающая грамматическими категориями рода, числа и падежа, выполняющая в предложении функцию субъекта, объекта, действия или предиката и стоящая соответственно в синтаксической позиции подлежащего, дополнения или именной части сказуемого, например: ***Золотое время*** *для карты Gold от American Express*. (*Банк* «Русский стандарт»). Золотое время для чего-либо – период благоденствия и процветания, его активного функционирования, популярности, востребованности и актуальности. Использование предметного фразеологизма «золотое время» формирует у потребителя мысль не только о золотой карте, но и об успешном эффекте её использования;

– процессуальные фразеологизмы. Это фразеологические единицы с общим значением действия, имеющие грамматические категории лица, числа, времени, вида, залога, иногда рода, выступающие в предложении в роли предиката. К ним относятся фразеологизмы следующих семантических типов: деятельность человека (*сбиться с ног, дневать и ночевать*); моральное или физическое состояние человека (*висеть на волоске*); отношения (*держать в черном теле*); чувства, переживания, желания (*развести руками, запасть в душу*). Процессуальный фразеологизм характеризует семантический субъект действия с различных сторон, отражающих конкретные виды человеческой деятельности. Данный класс составляют фразеологизмы, которые обозначают разнообразные действия, состояния, изменения как процесс, идентифицируются глагольными лексемами или словосочетаниями и обладают категориальным значением процессуальности, например: «*Кофе Турбослим» –* ***почувствуйте разницу*** *с ним! (Кофе Эвалар).* Данный слоган имеет процессуальный фразеологизм «почувствуйте разницу», который обозначает изменение как процесс. Здесь главное изменение – похудение (эффект продукта). Фразеологизм показывает уникальный состав препарата *Кофе Турбослим,* позволяет наслаждаться любимым вкусом настоящего кофе и при этом худеть быстрее и комфортнее;

– призрачные фразеологизмы. К ним относятся единицы с общим значением качественной характеристики предмета, лица, состояния лица и выступают в предложении в роли атрибута или предиката, например: ***Стиля*** *нового времени. (Машина «Audi»).* Встречайте абсолютно новый Audi A3 Sedan – первый компактный седан премиум класса с уникальным спортивным дизайном, задающий стандарты стиля, стиля нового времени («Audi»). Задающий стандарты стиль – лидирующий в модных тенденциях, использующий инновации и оказывающий существенное влияние на общественное мнение.

С.И. Ожегов определяет **англицизмы** как «слова или обороты речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [Ожегов, Шведова, 1999, с.30]. Сокращенные формы англицизмов активно используются в рекламном тексте в качестве приема приближения к разговорному типу речи для реконструкции реальной коммуникативной ситуации. Выделяют следующие способы использования англицизмов в русских рекламных слоганах:

– выделение части слова**.** В современной российской рекламе широкое распространение получило выделение части слова с использованием латиницы, что, безусловно, связано как с интернационализацией общения, так и с формированием интереса к предлагаемому товару, например: *С «МАХ» всегда* ***МАХимальный*** *успех!*

– упрощение. При этом длина используемых английских слов, напротив, в среднем превышает среднюю длину слов, употребляемых самими носителями языка. Морфологическая и структурная простота обеспечивает однозначность глаголов данной группы. В вербальном дискурсе существует еще более упрощенный вариант употребления американского английского – отсутствие глагола вообще, например: *В ритме* ***Vogue****... (Сигареты* ***Vogue****).*

Таким образом, анализ использования фонетических и лексических средств в русских рекламных слоганах поможет систематизировать наиболее частотные побудительные языковые средства и приемы в рекламе, рассмотреть некоторые новые явления в языке на примерах актуального медиаматериала, дать информацию о наиболее популярных тенденциях в речевой культуре рекламной среды, выработать навыки анализа текстов рекламных сообщений с целью выявления приемов, способствующих привлечению внимания аудитории и развитию лингвокреативных способностей учащихся.

## Список литературы


1. *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка. М., 2010. 143 с.
2. *Гуковский Г.А.* Ломоносов-критик // Литературное творчество М.В. Ломоносова: Исследования и материалы. Москва; Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1962. 96 с.
3. *Ломоносов М.В*. Труды по филологии. М., 1758.
4. *Морозова И.Д*. Слагая слоганы. М., 2003, 155 с.
5. *Москвин В.П*. Эпитет в художественной речи // Русская речь. 2001. № 4. С. 28–32.
6. *Николюкин А.Н*. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001.
7. *Ожегов С.И.*, *Шведова Н.Ю*. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
8. *Паршин П.Б*. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности. М., 2007. 365 с.
9. *Песоцкий Е.А.* Реклама и мотивация потребителей. М., 2012.

# СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ РУССКОГО И ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКОВ

***Динь Тхи Хонг Тхам,***
*учитель русского языка,*
***Нгуен Тхи Хе,***
*учитель русского языка,*
*спецшкола Нгуен Чай,*
*г. Хайзыонг, Вьетнам*

***Аннотация.*** В статье авторы предлагают рассмотреть сходство и различие морфологических систем русского и вьетнамского языков, приводятся примеры, указываются распространенные ошибки, которые допускают вьетнамцы, начиная изучать русский язык.

***Ключевые слова:*** русский язык, вьетнамский язык, грамматические категории.

# SIMILARITY AND DIFFERENCE OF MORPHOLOGICAL SYSTEMS OF RUSSIAN AND VIETNAMESE LANGUAGES

***Dinh Thi Hong Tham,***
*Russian Language Teacher,*
***Nguyen Thi Hee,***
*Russian Language Teacher,*
*Nguyen Chai Special School,*
*Haiziong, Vietnam*

***Abstract.*** Russian Russian and Vietnamese morphological systems The authors propose to consider the similarity and difference of the morphological systems of the Russian and Vietnamese languages, examples are given, common mistakes that Vietnamese make when starting to learn the Russian language are indicated.

***Keywords:*** Russian, Vietnamese, grammatical categories.

В русском языке обычно выделяется десять частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, наречие, глагол, предлог, союз, частица и междометие.

В современной грамматике вьетнамского языка слова делятся на двенадцать частей речи: имя существительное, имя числительное, глагол, имя прилагательное, местоимение, наречие, предлог, союз, частицы, междометие, классификатор и глагол-связка.

Вьетнамские ***существительные*** в семантическом отношении характеризуются так же, как и русские: они обозначают предмет. В отличие от русских они не склоняются, т. е. не имеют падежных форм и форм рода и числа. Особенностью, позволяющей выделить их в отдельный класс, является

их сочетаемость с классификаторами cái (для неодушевлённых) и con (для одушевлённых). В синтаксическом отношении вьетнамские существительные отличаются тем, что, выступая в роли сказуемого, требуют наличия предикативной частицы là: Anh ấy là sinh viên – Он студент. [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 69].

***Прилагательное*** во вьетнамском языке также, как и в русском обозначает признак предмета. Выступая в роли сказуемого, оно не требует наличия связки. Однако, в отличие от русского, вьетнамское прилагательное не согласуется с определяемым им существительным в роде, числе и падеже и ставится после определяемого существительного [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 69].

Категории лица, числа и рода, свойственные русскому ***глаголу***, во вьетнамском языке отсутствуют. Вьетнамский глагол имеет ряд видовременных показателей, которые, сохраняя синтаксическую самостоятельность и тесную связь с вещественными словами, формально указывают либо на отнесенность действия к прошедшему (đã) или к будущему (sẽ), либо на вид действия (rồi – завершенный вид, đang – продолжающий вид), либо на пассивное значение глагола (bị).

Вьетнамские глаголы имеют два наклонения: изъявительное и повелительное. Изъявительное наклонение выражается при помощи нулевой формы, а повелительное – прибавлением морфемы hãy [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 69 – 70].

***Категория падежа.*** В русском языке шесть падежей, разнообразие значений которых вызывает трудности у вьетнамских учащихся. Во вьетнамском языке отношения между словами в предложении выражаются аналитически с помощью предлогов или порядка слов. Например, значение принадлежности, характерное для русского родительного падежа, во вьетнамском языке передается предлогом của: дом отца – nhà của bố (досл. дом + принадлежать + отец). Значение направленности действия, свойственное винительному падежу, передается во вьетнамском порядком слов: слово, обозначающее предмет, на который направлено действие, всегда стоит после глагола сказуемого: Tôi đọc cuốn sách hay – Я читаю интересную книгу (досл. Я + читать + книга + интересная).

В русском предложении прилагательное согласуется с определяемым им словом в падеже, во вьетнамском такое согласование отсутствует и определение, выраженное прилагательным, как правило, стоит после определяемого слова: đọc sách hay – читать интересную книгу (досл. читать + книга + интересная) [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 69 – 70].

***Категория рода.*** Русское существительное обычно имеет значение рода – мужской, женский и средний. Категория рода у неодушевленных существительных носит формальный характер, поскольку нет возможности установить какие-либо семантические основания наличия категория рода у таких существительных, как дом, стол, относящихся к мужскому роду, река, картина – к женскому, окно, зеркало – к среднему. Категория рода в русском

языке проявляется и в том, что прилагательное и форма глагола прошедшего времени согласуются в роде с определяемым ими существительным.

Во вьетнамском языке существительное не имеет грамматического рода. Так, для обозначения пола людей употребляются разные слова: nam – юноша, nữ – девушка, đàn ông – мужчина, đàn bà – женщина, trai – мальчик, gái – девочка, sinh viên nam – студент (досл. студент + юноша), sinh viên nữ – студентка (досл. студентка + девушка). Неодушевленные существительные во вьетнамском языке, в отличие от русского, не имеют формальных показателей грамматического рода существительного [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 70].

***Категория числа.*** В русском языке категорию числа составляют грамматические значения единственного и множественного числа.

Во вьетнамском же языке категория числа представлена тремя значениями: общего, множественного и единственного. Вьетнамское существительное может обозначать как единичный предмет, так и совокупность однородных предметов. Поэтому число существительного в каждом конкретном случае уточняется контекстом или специальными показателями множественного числа.

Во вьетнамском языке слова морфологически не изменяются, основную роль в составе предложения играют синтаксические средства, поэтому особый интерес для нас представляет сравнение моделей (типов) предложений [Зыонг Дык Нием, 1982, с. 71].

Как мы уже отмечали, русскому языку свойственны грамматические категории, которые отсутствует во вьетнамском языке, однако во вьетнамском языке всегда находятся лексико-грамматические средства для выражения соответствующих значений. Например: *Он приеха-л – Nó đã đến* (букв: *Он уже приехать*). Для обозначения грамматического значения времени во вьетнамском языке употребляется слово-показатель đã.

Специфика соответствующего грамматического средства вьетнамского языка состоит в том, что оно появляется только тогда, когда является актуальным, «номинативным».

Сравните:

1. *Он приехал*. – Nó *đã* đến (букв: *Он уже приехать*).

2. *Он приехал вчера*. – Nó đến *hôm qua* (букв: *Он приехать вчера*).

В первом предложении для выражения актуального, номинативного грамматического значения прошедшего времени употребляется слово-показатель đã. Во втором предложении появляется слово hôm qua, поэтому đã (уже) теряет свою актуальность и пропадает. Грамматические средства вьетнамского языка носят в некотором роде факультативный характер, поскольку они исчезают тогда, когда теряют свою актуальность. Поэтому вьетнамцам легко даются конструкции типа: *Я буду работать, Ты будешь работать* и т.п., но они с трудом усваивают конструкции типа: *Завтра будет суббота, Вчера была суббота* и т. п.

Во вьетнамском языке в качестве основной строевой единицы высказывания выступает класс лексем, практически не имеющих какой-либо грамматической характеристики, в русском языке – словоформы, несущие грамматические значения, актуализирующиеся в конкретном высказывании и маркированные не только в синтаксическом, но и в морфологическом плане.

В русском языке грамматические значения выражаются в словоформах, а во вьетнамском – вне словоформ.

Сравните:

Это брат. Đây là em trai.

Это книга брата. Đây là sách *của* em trai.

Я помогаю брату. Tôi giúp em trai.

Я люблю брата. Tôi yêu em trai.

Я горжусь братом. Tôi tự hào *về* em trai.

Я вспоминаю о брате. Tôi nghĩ *về* em trai.

Поэтому вьетнамские учащиеся часто допускают ошибки в смешении словоформ (*Я люблю брата) на первоначальном этапе обучения и с трудом распознают грамматические значения, выраженные в парадигме словоформ: *он мне нужен, я ему нужен*.

Итак, исходя из того, что русский язык представляет собой флективный язык с гармоничной системой грамматических категорий, а вьетнамский язык является сильно изолирующим языком, при обучении вьетнамцев русскому языку необходимо в первую очередь обращать внимание на флективность и грамматически гармоничное оформление высказывания на русском языке [Нгуен Минь Дыонг, с. 97].

Под влиянием аналитического строя родного языка вьетнамец часто прибегает к аналитическим описательным способам выражения, допуская ошибки типа: вьетнамский человек (вместо вьетнамец), человек из Ханоя (вместо ханоец). Дело не только в том, что вьетнамцы предпочитают словосочетание *маленький дом* форме *домик,* но и в том, что, для нас это весьма существенно, во вьетнамском языке вообще отсутствует синтетическая форма домик.

Вьетнамское слово неизменяемое, т. е. несклоняемое и неспрягаемое. Вьетнамцы оперируют словом как чем-то готовым, дальше неделимым, наподобие детских кубиков. Оно приобретает грамматическое значение главным образом при соединении с другими словами, т. е. путем примыкания, а не согласования (или управления), как в русском языке.

В самом широком смысле можно полагать, что во вьетнамском языке отсутствуют словоизменительные грамматические категории, свойственные русскому языку (категории рода, лица, числа, времени, вида, наклонения, залога, падежа и т. д.) [Нгуен Дык Уй, 1972, с. 92–93].

## Список литературы


1. *Быстров И.С., Нгуен Тай Кан, Н.В. Станкевич.* Грамматика вьетнамского языка. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1975. 228 с.
2. Вьетнамский язык / Сост. В.М. Солнцев и др., отв. ред. В.М. Солнцев. М.: Изд-во восточной литературы, 1960. 100 с.
3. *Зыонг Дык Нием.* Русская грамматика в сопоставлении с вьетнамской // Русский язык за рубежом. 1982. № 4. С. 69–72.
4. *Краевская Н.М.* Прагматические основания создания функционально-сопоставительных грамматик на примере сопоставительного изучения категории посессивности в русском и вьетнамском языках // Языковая системность при коммуникативном обучении. М., 1988. С. 44–56.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачев, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко и др. Изд. 3-е, испр. М.: Русский язык, 1989. 248 с.
6. *Нгуен Дык Уй*. К вопросу обучения вьетнамцев грамматике русского языка // Русский язык за рубежом. 1972. № 3. С. 92–93.
7. *Нгуен Минь Дыонг.* Лингвометодические проблемы сопоставления русского и вьетнамского языков // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 94–98.
8. *Панфилов В.С.* Классы слов (части речи) во вьетнамском языке // Вопросы языкознания. 1990. № 5. С. 74–89.
9. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: Издание ОГУП «Иркутсткая областная типография № 1», 2001. 332 с.
10. *Ситникова А.Н.* Грамматическая система вьетнамского языка // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М.: Изд-во МГУ, 1970.

# ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

***Доан Тхук Ань,***
*преподаватель,*
*Академия военных наук,*
*г. Ханой, Вьетнам*

***Аннотация.*** Вопросительные предложения представляют собой большой и неоднородный по формальной устроенности, семантике и коммуникативным функциям класс предложений. До сегодняшнего дня описание вопросительных предложений в разных аспектах (структурном, коммуникативном, семантическом и прагматическом) в рамках учебной программы русского языка как иностранного не было объектом специального исследования; задача обучения построению вопросительных предложений не решена. Вопросительное предложение в коммуникативном аспекте представляет значительные трудности для вьетнамцев, изучающих русский язык. Рассмотренная в целостности коммуникативная организация вопросительных предложений с учётом трудностей, возникающих при формулировании вопросительных предложений вьетнамскими учащимися, определяет актуальность статьи.

***Ключевые слова:*** вопросительные предложения, интонация, порядок слов, коммуникативные неудачи

# TEACHING THE USE OF INTERROGATIVE SENTENCES IN A VIETNAMESE AUDIENCE: A COMMUNICATIVE ASPECT

***Doan Thu An,***
*Teacher,*
*Academy of Military Sciences,*
*Hanoi, Vietnam*

***Abstract.*** Interrogative sentences are a large and heterogeneous class of sentences in terms of formal structure, semantics and communicative functions. Until today, the description of interrogative sentences in various aspects (structural, communicative, semantic and pragmatic) within the framework of the Russian language curriculum of language universities has not been the object of special research; the task of teaching the construction of interrogative sentences has not been solved. The interrogative sentence in the communicative aspect presents significant difficulties for Vietnamese who study Russian. Considered in its entirety, the communicative organization of interrogative sentences, taking into account the

difficulties encountered in the formulation of interrogative sentences by Vietnamese students, determines the relevance of the article.

***Keywords:*** interrogative sentences, intonation word order, communicative failures.

В истории языкознания и в современной лингвистике вопросительные высказывания занимают особое место. Вопросительные предложения представляют собой большой и неоднородный по формальной устроенности, семантике и коммуникативным функциям класс предложений, которые, в свою очередь, также классифицируются по разным основаниям. Лингвистов привлекали различные аспекты описания вопросительных предложений: структурный, коммуникативный, семантический и прагматический. Однако данные единицы языковой системы пока не рассматривались с целью определения их места в рамках учебной программы по русскому языку как иностранному в вузах Вьетнама. Между тем, вопросительные предложения в коммуникативном аспекте усваиваются вьетнамскими учащимися с трудом и требуют целенаправленных усилий преподавателя, особенно на начальном этапе обучения, что невозможно без разработки соответствующей системы упражнений, учитывающей не только структурное и функциональное многообразие материала, но и данные о коммуникативных неудачах в общении вьетнамцев на русском языке.

«Вопросительными называются предложения, в которых специальными языковыми средствами выражается стремление говорящего узнать что-л. или удостовериться в чём-л.» [Русская грамматика, 1980, с. 386]. Вопросительные предложения, таким образом, информируют о том, что хочет узнать говорящий. Это могут быть сведения о деятеле (*Кто здесь сейчас разговаривал?*), о месте действия (*Ты была на пристани?*), о цели (*Зачем это ему понадобилось?*), о ситуации в целом (*Ты что-нибудь забыл? Есть у тебя время?*)

Вопросительное предложение – многоаспектное явление. Оно имеет формальную, смысловую, коммуникативную и прагматическую стороны. По формальному строению, а именно по характеру средств выражения вопросительности вопросительные предложения или совпадают с невопросительными предложениями или строятся по собственным синтаксическим образцам. В качестве высказывания они выделяются как отдельная коммуникативная единица, в них возможно актуальное членение. А в описании семантики вопросительных предложений важны следующие моменты: наличие исходного значения “сделай так, чтобы я знал Р или не Р” (*Р – предикат* или *референт*) и различные оттенки значения, условие пропозиционального содержания, подготовительное условие, условие искренности, условие назначения, наличие в семантике вопроса главного компонента – показателя иллокутивных функций и пропозициональной части, показатель темы, содержание темы, тематический компонент,

пресуппозиционный компонент, установочный компонент, условие успешности вопроса [Кобозева, 2000, с. 136]. С точки зрения прагмалингвистики вопросительные предложения могут служить для выражения разных косвенных речевых актов: приветствия, привлечения внимания, совета, побуждения, предположения, возмущения, удивления, риторического вопроса, отрицания, и другие.

Предметом коммуникативного направления вопросительных предложений является организация высказывания говорящим субъектом в соответствии с его коммуникативным намерением. Поэтому коммуникативный анализ предполагает, что предложение рассматривается не изолированно, а с учетом речевой ситуации, в которой оно существует, и коммуникативного задания, которое оно получает в тексте. Т.М. Николаева отмечает, что «во всяком высказывании можно (как минимум) различать следующие стороны: референциальную, относящуюся к действительности, модальную, передающую отношение автора высказывания, и собственно текстовую, коммуникативную» [Николаева, 1982, с. 37].

Практика показывает, что построение грамматически правильных и отвечающих своей коммуникативной цели предложений вызывает большие трудности у вьетнамцев, изучающих русский язык. Кроме того, учащиеся затрудняются в понимании русской разговорной речи, реагировании на реплики собеседников и продуцировании речевых произведений в непосредственном повседневном общении с носителями русского языка. Причина большинства затруднений, возникающих у вьетнамских учащихся при восприятии русской речи на слух и адекватном реагировании на неё, объясняется расхождениями в системах русского и вьетнамского языков.

В системе русского речевого этикета есть явления как совпадающие с соответствующими в родном языке, так и расходящиеся с ними. В отличие от предложений вопросительного типа во вьетнамском языке, слова в русском вопросительном предложении располагаются в соответствии с коммуникативным заданием. Так, предложение: *Я послал маме посылку* может быть ответом на коммуникативное задание собеседника: ***Что*** *ты послал маме? (Я послал маме* ***посылку)***; ***Кто*** *послал маме посылку? (Посылку послал маме* ***я)***; ***Кому*** *ты послал посылку? (Я послал посылку* ***маме****...)*. К тому же, независимо от порядка слов, то, о чём спрашивают, выделяется интонационно. Интонационный центр вопроса может передвигаться и при неизменном порядке слов: ***Сего$^{3}$дня*** *принесли газеты? (Да, сего$^{1}$дня); Сегодня* ***принесли$^{3}$*** *газеты? (Да, принесли$^{1)}$; Сегодня принесли* ***газе$^{3}$ты****? (Да, газе$^{1}$ты)*. Такие случаи будут вызывать стойкие ошибки у начинающих изучать русский язык.

Особого внимания методистов заслуживает тот факт, что в русской разговорной речи говорящие часто не называют сам предмет речи, а лишь описывают его признаки: *У вас есть от головной боли*?; *В чёрной куртке не заходил?; С усами за вами?; В очках меня не спрашивал?.* Вьетнамцам, даже на продвинутом этапе обучения, может показаться, что такие фразы

произнесены на каком-то тайном языке или являются полной бессмыслицей. Неправильное прочтение речевой интенции в инициирующей реплике может вызвать неадекватную реакцию. Такие случаи в методике РКИ принято обозначать как коммуникативные неудачи (КН). Недопонимания возможны даже при общении носителей русского языка, например:

*–Зачем ты Сашу позвала?*

*– Он что, мешает тебе?* (вопрос прочитан как недовольство)

*– Да нет, я не возражаю, я просто спрашиваю*.

Кроме того, коммуникативные неудачи могут возникать именно по причине многозначности русского слова:

*– Наш Илья Васильевич всё копает и копает.*

*– На даче что ли?*

*– Зачем на даче. Он материал для диссертации раскапывает.*

Во многих случаях к подобным КН приводит неточное понимание значений грамматических средств:

*– Кирилл сдал зачёт по английскому?*

*– Не сдал.*

*– Провалил?!*

*– Да нет, не сдавал, у них преподаватель заболел....*

Также к КН ведет неточная референциальная отнесённость, что особенно часто наблюдается при неясном использовании дейктических слов:

*– Он ему говорит, а он не слушает, а он как закричит…*

*– Постой, кто он-то?*

В общении неточное указание на денотат также вызывает двусмысленность, что ведёт к КН:

В магазине:

*– Где корзины-то?*

*– На веранде.*

*– Где это у вас веранда?*

*– А это что?*

*– Так ведь это терраса!* ....

В ситуациях обиходно-бытового общения (в магазине, на улице, в ресторане, в транспорте, в кассах кинотеатров и театров и т. д.) регулярно используются неполные конструкции, что является естественным для носителей русского языка: *Я на трамвае. А вы?* Говорящие могут сокращать свои реплики, пропуская те слова, которые в данной обстановке и так понятны. Для вьетнамцев, изучающих русский язык, неполные конструкции представляют трудность и в усвоении, и в активном употреблении. Чем это объясняется? В русской разговорной речи наблюдаются следующие характерные особенности: отсутствие в некоторых предложениях личного местоимения, обозначающего деятеля: *– Боишься летать? – Нет, только с тобой боюсь.* Как подчёркивают исследователи, «конструкции с пропуском личного местоимения-подлежащего стилистически нейтральны и являются

нормой современного литературного языка» [3 с. 23]; «Подлежащее в двусоставных предложениях как правило, факультативно» [9, с. 136]. Напротив, во вьетнамском речевом этикете бесподлежащные предложения очень ограничены в употреблении и даже не допускаются в речи младшего, обращенной к старшему:

*Девушка к пожилому любимому: Ông thích em ở điểm gì? Sao ông lại chọn em để yêu? (буквально: В чём Вам нравлюсь я? Почему вы выбрали меня для любви?)*

*Слуга к хозяевам:Thưa bà Karl, ông bà có muốn dùng bữa sáng trong phòng không?(Đỗ Hoàng Diệu) (Госпожа Карл, вы хотите позавтракать в своей комнате?)*

Во вьетнамском языке подобные бесподлежащные конструкции употребляются с большими ограничениями: они возможны лишь в диалогах, протекающих между близкими людьми одного возраста. Они не приняты (запретны) в обращении к людям старшего возраста или людям более высокого общественного статуса. Описанное различие создаёт определённое психологическое ограничение для вьетнамских учащихся. Вьетнамцам психологически трудно принять установку: «Не повторяйте в ответной реплике тех слов, которые были в вопросе» [Григорьева, 2000, с. 47]. В тех случаях, когда русский диалог строится так:

*– Когда сдаешь историю?*

*– Десятого*.

Вьетнамцы предпочтут в реплике-реакции полный вариант и скажут:

*– Когда ты будешь сдавать экзамен по истории?*

*– Я буду сдавать экзамен по истории десятого декабря*.

Если собеседник чего-нибудь не понял, не расслышал или сомневается в сказанном, он переспрашивает. В русском языке при переспросе обычно употребляется неполное вопросительное предложение, которое произносится с ИК-3. Повторный ответ обычно произносится отчетливее. Например: «*Я иду в магази¹н. – Куда³? – В магази²н»; «Почему ты вчера не позвони²л? – Я был в теа¹тре. – Где³? – В теа²тре»*. При диалоге может быть и такая ситуация, когда собеседник повторяет заданный ему вопрос, прежде чем ответить на него, например: *«Сколько ему ле²т? – Сколько ему ле³т? Думаю, около сорока¹»; «Вы давно³ приехали? – Давно ли я прие³хал? Не¹т, | неда¹вно»*. Собеседник не сразу отвечает на вопрос, потому что в этот момент думает о чем-то другом. Повторяя заданный вопрос, он сосредоточивается, собирается с мыслями. При повторении вопроса употребляется ИК-3. При повторении вопроса без вопросительного слова употребляется частица «ли»: *«Вы бы³ли в Одессе? – Был ли я в Оде³ссе? Да¹ , | одна¹жды»*. В этом случае предикат вопроса часто выносится в начало предложения, а центр ИК перемещается в конец.

Русская интонация является одной из особенностей языка, при помощи которой передаются законченные мысли и выражается отношение к предмету речи. По аналогии с родной фонетикой вьетнамцы ищут тональность

и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Интонационная система русского языка имеет 7 конструкций и довольно резко отличается от интонационных конструкций вьетнамского языка. Интонация (от лат. intonatio – громко произношу) представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи, тембра произнесения и паузы. В высказывании выделяется, как правило, одно самое главное слово, выражающее смысловую нагрузку слов. Интонация разграничивает предложения с одинаковым лексико-грамматическим составом: ср.: *Виктор дома* и *Виктор дома?*. Любое слово в речи может нести фразовое ударение. Одно и то же предложение может нести различный эмоциональный настрой. Например: *Уже вернулся?* (с интонацией удивления), *Уже вернулся?!* (с интонацией раздражения). В русской речи предложения различаются только интонацией: из одного данного повествовательного предложения можно образовать три вопросительных, не добавляя при этом дополнительных слов: *Она покупает цветы. Она покупает цветы? Она покупает цветы? Она покупает цветы?* В аналогичном случае во вьетнамском языке семантика вопроса создается морфологическим путём прибавления дополнительных слов.

Большая часть ошибок в процессе речи на иностранном языке есть следствие внутриязыковой интерференции, так как обусловлена особенностями самого изучаемого языка, спецификой его системных свойств и связей. Под внутриязыковой интерференцией понимается влияние одной языковой формы (структуры) изучаемого языка на другую форму (структуру) или их взаимодействие, в результате чего возможно их неправильное понимание и употребление. На уроках преподаватель объясняет правила построения вопросительных предложений и при этом особое внимание уделяет тому, что невопросительные предложения могут быть преобразованы в вопросительные посредством изменения их интонации без изменения лексического состава и структуры. В предложениях без вопросительного слова интонация характеризуется резким повышением тона на слове, с которым связан смысл вопроса: *Вы[3] любите музыку? Вы лю[3]бите музыку? Вы любите му[3]зыку?* В выражении вопросительности главная роль принадлежит интонации, вопросительным частицам *ли, не…ли, что, что же, как, что ли, разве, неужели, что если, а, да, правда, не правда ли, так, так ведь, не так ли, верно,* вопросительным местоименным словам *кто, что, какой, каков, чей, который, сколько, как, где, куда, откуда, когда, почему, отчего, зачем, насколько.* С помощью этих средств любое невопросительное предложение может стать вопросом или переспросом.

В диалоге вопросы могут быть наводящими, когда собеседник хочет вывести другого собеседника на определенный ответ или тему. Одним из видов вопросов можно назвать переспрос: *Что вы сказали?; Не могли бы вы повторить еще раз...?*. Переспросы используются в основном в устной речи для демонстрации интереса к теме разговора, для поддержания диалога.

Переспросы часто используются для выражения удивления, особенно в сочетании с восклицательным предложением. Отвечать на реплику можно согласием или несогласием. В устной речи несогласие (так же, как и согласие) выражено словами, т. е. конкретной фразой: *Я не согласен, потому что...* В коммуникации в вопросе может отражаться и отношение к оратору. Вопросы могут носить нейтральный характер, могут быть благожелательными, неблагожелательными, провокационными и даже враждебными. По тому, как сформулирован вопрос, по тону собеседника можно определить характер вопроса и попытаться выработать определенную тактику поведения.

Далее представим систему упражнений.

***Упражнения на типы ИК и порядок слов в вопросительных предложениях***

Известно, что интонационные конструкции в русском языке служат важнейшим средством различения смысла звучащих предложений, лексико-синтаксический состав которых может быть использован в разных типах высказывания. Обучая учащихся выделять данным показателем ударный гласный слова, важно научить их делать это и на уровне интонационной конструкции, а именно выделять центр интонационной конструкции не только тонально, но и темпорально. Одним из важных условий овладения интонацией является, во-первых, выработка навыков синтагматического членения и, во-вторых, соотнесённость объёма синтагм с темпом их проговаривания. В русском языке между синтагматическим членением и смыслом высказывания существует тесная взаимная связь, при которой смысловое содержание и его лексико-синтаксическое блокирование основано на синтагматическом членении. Учитывая трудность усвоения ИК, следует большое внимание уделить слуховым упражнениям, и прежде всего – упражнениям на различение типов ИК. Произносительные упражнения следует начинать с небольших по объёму предложений. Наиболее трудными из них являются предложения, представленные односложными словами. Желательно записать эти предложения на аудионоситель и сравнить своё произношение с произношением диктора. Самым эффективным средством устранения ошибок в интонации является последовательная запись на аудионоситель образцов, а затем произношение их с последующим слуховым анализом.

Кроме того, важную роль в русском вопросительном предложении играет порядок слов: он регулирует коммуникативное значение предложения. Изучающие русский язык испытывают трудности, слыша конструкции в живом русском разговорном диалоге. Исходя из особенностей порядка слов в русском языке, можно предложить лингвистическую типологию ошибок, а также сформулировать некоторые правила, с помощью которых преподаватели могли бы квалифицировать словопорядковые ошибки в речи иностранцев. На основе этого предлагаем задания, которые могут использоваться преподавателями русского языка при работе над порядком слов и интонацией.

Задание 1. Слушайте. Проговаривайте образцы вместе с диктором.

*– Са²ша! Кажется, ты живёшь недалеко¹ от института. Как ты до него добира²ешься?*

*– Я обычно езжу на своей маши¹не.*

*– Всегда на маши³не? Даже в хоро³шую погоду?*

*– Ну, что² ты! В хорошую погоду я хожу пешко²м.*

Задание 2. Ответьте на вопросы, обращая внимание на порядок слов и интонацию.

*– Вы хорошо³ знаете центр города? (…)*

*– В каком театре можно посмотреть бале²т,/ в Большо³м / или в Ма²лом? (…)*

Задание 3. Ответьте на вопросы.

*– На чём удобнее е²здить/ на авто³бусе / или на маши²не?*

Задание 4. Слушайте и повторяйте. Следите за слитностью произношения.

*1. Како²й журнал на столе? Како²й журнал лежит на столе? Како²й журнал лежит на письменном столе?*

Задание 5. Слушайте и повторяйте. Не повышайте тон в конце вопросительного предложения.

*Кто² ходил на стадион? Ка²к ты сдал экзамен? Кто² это? Что² это? Кто²? Что²? Где²? Ка²к?*

Задание 6. Слушайте и ставьте знаки препинания. Прослушайте ещё раз, обозначьте типы ИК. Проверьте по ключу.

*Он едет в Москву Он едет в Москву Он едет в Москву Он едет в Москву Он приехал Он приехал Он приехал Он приехал Он Миша сдал экзамен Миша сдал экзамен Миша сдал экзамен Миша сдал экзамен.*

Задание 7. Слушайте и повторяйте

ИК-3 с ударной и заударной частями:

*Хо³лодно? Вы³играли?*

*Хо³лодно на улице? Вы³играли встречу?*

ИК-3, состоящая только из ударной части:

*О³н? Та³м? Бы³л?*

Задание 8. Слушайте и повторяйте. Следите за интонацией и слитностью произношения.

*Проект утверди³ли? Ваш проект утверди³ли? Ваш новый проект высотного здания утверди³ли?*

Задание 9. Прослушайте диалоги. Начертите схемы предложений с ИК-4. Проверьте по ключу. Прочитайте диалоги.

*– Ма²ша,/ ты была³ в Париже?*

*– Была¹.*

*– А в Хано⁴е?*

*– Не¹т,/ ещё не была¹.*

Задание 10. Повторите за диктором вопросительные предложения. Желательно, записать себя на магнитофон и сравнить своё произношение с образцом:

*А за$^{4}$втра? А в Хано$^{4}$е? А молока$^{4}$? А воды$^{4}$ холодной из холодильника? А ваша сестра$^{4}$?*

Задание 11. Слушайте предложения, обозначайте синтагматическое членение и типы ИК. Проверьте по ключу. Прочитайте предложения.

- Вы идёте в университет или в библиотеку?

Задание 12. Прослушайте и прочитайте диалоги.

- Куда вы едете отдыха$^{2}$ть? В Кры$^{3}$м / или на Кавка$^{2}$з?

– В Кры$^{1}$м, / в Я$^{1}$лту.

***Упражнения по активизации навыков разговорной речи***

Неправильное строение и употребление вопросительных предложений приводит к коммуникативным неудачам. Овладение формами разговорной речи способствует правильному построению вопросительных предложений и наоборот. Для снятия затруднений в процессе изучения вопросительных предложений предлагается набор примерных упражнений по активизации навыков разговорной речи на уроках фонетики на начальном и продвинутом этапах. Презентация материала начинается с прослушивания микродиалогов, записанных на аудионоситель, включающих некоторые формы глаголов движения и необходимую тематическую лексику, а также речевые образцы в соответствующем интонационном оформлении. В результате прослушивания и сопровождающего его внутреннего проговаривания у учащихся начинает формироваться слуховой образ тренируемого материала. Далее целесообразно выполнить имитативное упражнение на закрепление ритмических моделей слов, которые уже отрабатывались в предыдущих упражнениях. Многократное повторение интонационного материала (запечатление) осуществляется на основе условно-коммуникативных упражнений с элементами подстановки. Отсроченное воспроизведение звукового, ритмического и интонационного материала достигается в результате самостоятельного чтения диалогов по парам после повторного прослушивания. Перенос интонационного навыка с отработанных речевых образцов на другие осуществляется за счёт выполнения условно-коммуникативных упражнений, соответствующих стадии генерализации. Упражнения со скрытой фонетикой можно также вынести на занятия по развитию устной речи, скоординированные с фонетическими занятиями. Для учащихся продвинутого этапа обучения важно дальнейшее совершенствование слухо-произносительных навыков. Без овладения этими навыками невозможен свободный переход к неподготовленной речи на изучаемом языке. Форма интервью, на наш взгляд, позволяет активизировать речевые навыки и умения учащихся, так как в ней заложены возможности личностно-ролевого предъявления учебного материала, на основе которого проводится вся дальнейшая работа, связанная с ритмико-интонационным оформлением речи. Особое внимание уделяется звуковой и ритмико-

интонационной отработке коммуникативно значимых фраз, наиболее частотных в ситуациях речевого общения. Большая повторяемость речевых клише, формул речевого этикета, вопросно-ответных реплик интервью способствует не только их быстрому запоминанию, но и формированию соответствующего слухового образца, эталона, который является ориентиром для учащихся при построении самостоятельного высказывания в целом и правильной формулировке вопросительных предложений в частности.

«Неполные» конструкции в современном русском разговорном диалоге и их отражение в письменном художественном диалоге имеют первоочередное значение при обучении вьетнамцев живой разговорной речи и вопросительным предложениям в общении. Предлагаем примеры заданий, которые могут быть использованы преподавателями русского языка при работе над вопросительными конструкциями на занятиях по фонетике ***на начальном этапе.***

Задание 1. Ответьте на вопросы.

*– В хорошую погоду вы предпочитаете е$^{3}$здить/ или ходить пешко$^{2}$м? (…)*

Задание 2. Ответьте на вопросы.

*– Как вы обратитесь к незнакомому мужчине на улице? (…)*

*– А к незнакомой молодой женщине?*

Задание 3. Слушайте и повторяйте. Следите за слитностью произношения.

*Как он сда$^{2}$л? Как он сдал экза$^{2}$мен? Как он сдал экзамен по матема$^{2}$тике?*

Задание 4. Слушайте и повторяйте. Не повышайте тон в конце вопросительного предложения.

ИК-2 с интонационным центром и постцентровой частью:

*Кто$^{2}$ ходил на стадион? Ка$^{2}$к ты сдал экзамен? Кто$^{2}$ это? Что$^{2}$ это?*

ИК-2 только с гласными интонационного центра:

*Кто$^{2}$? Что$^{2}$? Где$^{2}$? Ка$^{2}$к?*

Задание 5. Вам нужно попасть в книжный магазин (пирожковую, магазин женской одежды, шашлычную). Обратитесь за информацией к прохожему.

Образец: *– Граждани$^{2}$н! Извини$^{2}$те, пожалуйста. Мне нужна апте$^{1}$ка. Где здесь ближа$^{2}$йшая? – К сожалению, вы оши$^{1}$блись. Здесь не$^{2}$т никакой аптеки.*

Задание 6. Ваш приятель работает в Большом театре (в Пушкинском музее, в Лужниках, в институте имени Пушкина). Узнайте, как он обычно добирается до работы.

Образец: *– Ми$^{2}$ша! Как ты обычно ездишь в институ$^{2}$т?*

*– Я езжу на своей маши$^{1}$не.*

*– Даже в хоро$^{3}$шую погоду?*

*– Ну, что$^{2}$ ты! В хорошую погоду я хожу пешко$^{2}$м.*

Задание 7. Слушайте и читайте.

*– Он написал стихи[3]? – Да, стихи.*

*– О[3]н написал стихи? – Да, он.*

*– Он написа[3]л стихи? – Да, написал.*

Задание 8. Слушайте диалоги. Прочитайте их согласно разметке.

*1. – Скажи[2]те, пожалуйста! Когда уходит скорый поезд на Санкт-Петербу[2]рг?*

*– В двадцать три часа[3] / двадцать мину[1] т.*

*– Когда[3]?*

*– В двадцать три часа[3]/ двадцать мину[1] т.*

Задание 9. Вы проголодались и хотите перекусить. Узнайте у прохожего, где находится пирожковая или шашлычная и как туда лучше доехать. Прохожий убеждает вас пройти пешком. Вы возражаете, ссылаясь на недостаток времени.

Задание 10. Вы знаете, что ваш друг купил машину. Узнайте, как он теперь добирается до книжного магазина, в котором работает. Убедите его в том, что полезнее всего ходить пешком.

Далее предлагаем примеры заданий, которые могут быть использованы преподавателями русского языка при работе над вопросительными конструкциями на занятиях по фонетике ***на продвинутом этапе.***

Текст

*ДЕНЬ МОСКВЫ – ПРАЗДНИК ГОРОДА*

*Недавно у москвичей и гостей столицы появилась новая традиция – отмечать день Москвы, праздник города. Накануне праздника Дня города корреспонденты газет брали интервью у москвичей и гостей столицы на улицах Москвы: на Старом Арбате, на Чистых Прудах, на Тверском бульваре, в Замоскворечье…*

Задание 1. Слушайте, повторяйте, следите за интонацией.

*– Скажи[2]те, вы ведь москви[3]ч?*

*– Да[1].*

*– А где и[2]менно в Москве вы родились?*

*– Я родился в Замоскворе[1]чье / и считаю этот район старой Москвы[3] /самым моско[1]вским.*

*– Ваши пожелания сего[2]дняшней Москве?*

*– В Москве есть всё для того, чтобы сделать наш город более приспособленным для нормальной жизни. В ней нет архитектурного холода. Москва всегда отличалась душевным теплом и гостеприимством. Москва должна быть родным домом не только для москвичей, но и для гостей столицы.*

Задание 2. Ответьте на вопросы по тексту.

*1. Что вы узнали из интервью?*

Задание 3. Прочитайте тексты. Ответьте на вопросы. О какой особенности русской речи говорится в текстах? Что говорил М.В. Ломоносов о московском говоре?

*Москвичей издавна узнавали по широкому звуку* ***а*** *в предударном слоге: пол[А]са; к[А]сса. Эту московскую особенность заметил и оценил окальщик Ломоносов: "Московское наречие не токмо для важности столичного города, но и для своей отменной красоты прочим справедливо предпочитается, а особливо выговор буквы О без ударения как А много приятнее" (М. Шульга).*

Задание 4. Читайте, обратите внимание на дифференциацию типов ИК.

ИК-2/ИК-4: *– Сколько перey²лков на Старом Арбате?*

*– Сколько перey³лков? Точно не зна¹ю: Кало⁴шин,/Кривоарба⁴тский,/ Староконю⁴шенный,/Пло⁴тников,/Сивцев Вра⁴жек … Всех не припо¹мню.*

Задание 5. Читайте, следите за темпом, ритмом и интонацией. Расскажите о себе, используя языковой и интонационный образец.

*- Ты коренной москви³ч? Москва – твой родной го³род? Ты здесь роди³лся?*

*- А вы⁴ где родились,/ росли⁴,/ учи⁴лись? Какой город считаете родны²м?*

Задание 6. Прочитайте вопрос и возможные ответы на него. Следите за интонацией. Обратитесь с вопросом к собеседникам. Выберите один из вариантов ответа.

*– Вы хорошо³ знаете Москву?*

*– Да¹, /хорошо¹ – Коне¹чно. – Ещё² бы! Я коренной москви¹ч.*

*– Непло¹хо. – Не о¹чень. – Не¹т,/ я прие¹зжий.*

Задание 7. Продолжите отвечать на вопросы по тексту интервью. Следите за интонацией.

*– Что значит для вас Москва²? – Москва³ для меня – /это МХА¹Т/,…*

Задание 8. Обратитесь с этим вопросом к собеседникам. Дайте свои варианты ответа.

*– А вы⁴ о чём мечтали в детстве?*

Задание 9. Продолжите фразу по тексту интервью, в соответствии с обозначенной интонацией.

*– Хоте³лось бы,/чтобы жизнь Москвы³/ … … …¹.*

*– А что бы вы⁴ хотели пожелать городу в день его праздника?*

Предлагаем примеры заданий, которые могут быть использованы преподавателями русского языка для закрепления эллиптических конструкций ***по теме «Транспорт».***

Задание 1. Переделайте следующие предложения в неполные конструкции. Объясните, в каких предложениях можно опустить глагол движения. Почему?

*1. Скажите, пожалуйста, куда идёт электричка?*

Задание 2. Прочитайте ситуации. Передайте их смысл, используя неполные конструкции.

*1. Вы вошли в автобус и видите, что там есть свободное место у окна. Вы хотите сесть, но для этого надо пройти мимо человека, который сидит рядом со свободным местом. С какой просьбой вы обратитесь к нему?*

Примеры заданий, которые могут быть использованы преподавателями русского языка для закрепления эллиптических конструкций ***по теме «Магазин».***

Задание 1. Переделайте следующие вопросы в неполные конструкции. В каких предложениях можно опустить имя существительное и почему?

*1. У вас есть средство для борьбы с мухами?*

Задание 2. Переделайте следующую эллиптическую конструкцию в полную:

*От моли есть?*

Задание 3. Представьте себе, что вы работаете продавцом в универмаге. В вашем отделе очень много народу, и у вас нет времени подробно отвечать на вопросы покупателей. Используя неполные конструкции, дайте ответы на следующие вопросы (полный вариант ответов приводится в скобках).

*1. Чьи это духи? (Это французские духи.)*

Задание 4. Составьте несколько диалогов, которые могли бы произойти в магазине при выборе покупок. Используйте неполные конструкции.

Задание 5. Используйте эллиптические конструкции в следующих конструкциях.

*1. Вы купили туфли, которые стоят тридцать рублей. Ваша подруга спрашивает: Какие ты купила туфли? Как вы ответите?*

Примеры заданий, которые могут быть использованы преподавателями русского языка для закрепления эллиптических конструкций ***по темам «Кинотеатр, театр», «Киоск, почта, справочная телефонная служба», «Парикмахерская», «Ресторан, кафе, буфет»:***

Задание 1. Измените предложение *Дайте один билет на последний сеанс* по образцу.

Образец: *– Дайте два билета в середине зала.*

*– Два в середине, пожалуйста.*

Задание 2. Прочитайте ситуации. Какие неполные конструкции можно использовать в них?

*1. Вы подходите к киоску, чтобы купить шариковую ручку, которая стоит тридцать пять рублей. Что вы скажете?*

Задание 3. Измените предложение *Мы будем есть цыплят* по образцу.

Образец: *Я буду есть «Столичный» салат.*

*– Мне «Столичный» салат, пожалуйста.*

Задание 4. Используя неполные конструкции, попросите две чашки кофе с сахаром.

Подведем итоги. Преподавание русского языка во Вьетнаме показывает, что большинство студентов-русистов, которые кончают начальный этап обучения, с трудом понимают чужие мысли и выражают свои мысли на русском языке в рамке изученной учебной программы. При изучении вопросительных предложений и обучении им во вьетнамской аудитории надо уделять должное внимание коммуникативным неудачам, вызываемым разными обстоятельствами, в том числе, особенностям вопросительных предложений в русской разговорной речи: использование типов ИК и порядка слов, многозначные средства, неточная референциальная отнесённость, неточное указание на денотат; культурологические различия: допущение русским этикетом пропуска подлежащих, обозначающих деятеля, широкое употребление неполных предложений, запрещение и ограничение вьетнамского этикета неполных предложений, бесподлежащных, в частности. Поэтому возникла необходимость предложить систему упражнений для работы над вопросительными предложениями с учётом всех вышеперечисленных моментов.

## Список литературы


1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка / Пер. с франц. М., 1955.
2. *Григорьева О.Г.* Стилистика русского языка. М., 2000.
3. *Лайонз Дж.* Лингвистическая семантика. Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003.
4. *Николаева Т.М.* О функциональных категориях линейной грамматики // Синтаксис текста. М.: Наука, 1982.
5. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
6. Русская грамматика. “АГ-80” / Академия наук СССР, Институт русского языка. М.: Наука, 1980.
7. Современный русский язык / Н.С. Валгина и др. М.: Высшая школа, 1971.
8. Современный русский язык. Односоставные предложения / В.Т. Гневко и др. Минск: Высшая школа, 1985.
9. *Федоров А.К.* Трудные вопросы синтаксиса. М.: Просвещение, 1972.
10. *Lindstrom L.* Fonctions pragmatigue non interrogatives des questions en francias. Actes du XIII$^{e}$ Congres des Romanistes Scandinaves. Universite de Jyvaskyla, 1996.
11. *Nguyễn Văn Thành*. Tiếng Việt hiện đại. Hà Nội, “Nhà xuất bản khoa học xã hội”, 2003.

# ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

***Конг Нгок Хуен Зуен,***
*преподаватель,*
*Вьетнамский государственный технический университет*
*имени Ле Куй Дона,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: huyenduyen2993@gmail.com*
***Нгуен Тхи Оань,***
*преподаватель,*
*Вьетнамский государственный технический университет*
*имени Ле Куй Дона,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: oanhnguyen2288@gmail.com*

***Аннотация***. Цель исследования – раскрыть эффективность использования образовательных интернет-платформ в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе для учащихся неязыкового профиля на подготовительном курсе в военно-технической академии с целью повышения мотивации к учёбе. В статье рассматриваются фрагменты занятий, в которых применяются образовательные интернет-платформы Kahoot! и Quizizz. Определяются плюсы и минусы каждой. В результате исследования были выявлены новые возможности для преподавателей при подготовке учебных материалов.

***Ключевые слова:*** образовательная интернет-платформа, русский язык как иностранный.

# THE USE OF EDUCATIONAL INTERNET PLATFORMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS AT THE PREPARATORY COURSE AT THE MILITARY TECHNICAL ACADEMY

***Hong Ngoc Uen Uen,***
*Teacher,*
*Vietnam State Technical University named after Le Qui Don,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: huyenduyen2993@gmail.com*
***Nguyen Thi Oan,***
*Teacher,*
*Vietnam State Technical University named after Le Qui Don,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: oanhnguyen2288@gmail.com*

***Abstract.*** The purpose of the study is to reveal the effectiveness of the use of educational Internet platforms for teaching Russian as a foreign language at the initial stage for non-linguistic students in the preparatory course at the military-technical academy in order to increase motivation to study. This article specifically focuses on 45-minute periods that use Kahoot! and Quizizz. The pros and cons of each are identified. The scientific novelty of the study lies in the application of these platforms during the coronavirus 19 pandemic. The study identified new opportunities for teachers in the preparation of educational materials.

***Keywords:*** educational internet platform, create a quiz, motivation to study.

Военно-техническая академия представляет собой одно из самых престижных учебных заведений во Вьетнаме. В самом начале 70-х годов Министерством обороны Вьетнама и Министерством образования и подготовки кадров поставлена перед академией задача готовить вьетнамских курсантов и офицеров к обучению за рубежом во многих странах, в том числе в Российской Федерации. На сегодняшний день на подготовительный курс в академию ежегодно поступают сотни курсантов, отлично сдавших национальный выпускной экзамен после окончания старшей школы и успешно проявивших себя в учёбе на первом курсе в военных школах и академиях. Окончив подготовительный курс в Военно-технической академии, они продолжат своё образование в российских вузах. На первом курсе курсантам преподают общие предметы, как в любом научно-техническом университете во Вьетнаме. Разница состоит в том, что большое количество занятий будет уделено обучению русскому языку, так как это важнейшее средство, помогающее курсантам продолжить дальнейшую учёбу в Российской Федерации. Это вызывает большую трудность и для курсантов, и преподавателей, потому что практически никто из курсантов не знал русского языка до начала курса и преимуществами у многих из них являются естественно-научные предметы, а не общегуманитарные. Они с большой трудностью занимаются иностранным языком в целом, не говоря о том, что русский язык в отличие от вьетнамского и английского языков принадлежит к совершенно другой языковой семье. Наряду с вышеуказанными трудностями, жизненная среда в армии также является большим препятствием для курсантов. Во-первых, это неязыковая окружающая среда. Во-вторых, курсантам не разрешают использовать мобильный телефон или устройства с подключением к Интернету в течение трёх первых месяцев учебного года. Несмотря на то, что в это время для знакомства с новым языком важное место занимает фонетика, у курсантов нет возможности для интерактивного общения или непосредственного во внеурочное время. Постепенно у этих учащихся снижается мотивация к изучению русского языка.

Под мотивацией понимается побуждение к действию, психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость, способность

человека деятельно удовлетворять свои потребности. Что касается учебной деятельности, рассмотрим более конкретное понятие – «учебная мотивация». Хамедова Г.Н. предполагает, что учебная мотивация – это опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения студентов к учебной деятельности для достижения образовательных целей [Хамедова, 2012, с. 2]. Известно, что учащиеся не могут успешно учиться, не осознав потребности в знаниях. Преподаватели всегда хотят, чтобы у учащихся появилось положительное отношение к преподаваемому предмету, чтобы они получали удовольствие от самого учебного процесса несмотря на то, что учебная мотивация у различных групп учащихся проявляется по-разному. В этой статье будет подробно говориться об учебной мотивации у учащихся неязыковых специальностей подготовительного курса в ВТА к изучению русского языка как иностранного. При таких условиях перед преподавателями кафедры русского языка факультета иностранных языков ВТА стоит задача: «Какие педагогические средства можно использовать для формирования у учащихся мотивации к изучению русского языка?» Формирование учебной мотивации – это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный, при котором требуется не только новизна учебного материала и его разнообразие, но и разнообразие методов обучения. Использование лингвистических игр на занятиях русского языка в последние годы стало эффективным методом повышения мотивации учащихся. Однако, когда физический контакт между учащимися и преподавателями ограничен из-за эпидемии, возник другой метод – использование образовательных онлайн-платформ. Образовательная онлайн-платформа – это информационная площадка в сети Интернет, специально созданная для взаимодействия педагогов и обучающихся [Левина, 2015 с. 2]. С помощью этих платформ у преподавателей будут возможности предоставлять и проверять знания обучающихся способом интерактивных игр, домашних заданий и тестов, зафиксировать прогресс учеников, а у обучающихся будут возможности получать знания и повышать самооценку без посещения учебных занятий, практиковать изученные материалы и даже задавать вопросы преподавателям. Им доступны сетевые образовательные ресурсы, открытые не только их преподавателям, но и пользователям всего мира. В этой статье рассмотрим две образовательные платформы, получившие большую популярность в последнее время – Kahoot! (по-русски Кахут) и Quizizz.

Kahoot! – это игровая образовательная платформа, используемая в учебных заведениях. Она был основана в 2012 году, и впервые использована в марте 2013 года. У платформы есть веб-версия и с 2017 года можно пользоваться мобильным приложением. Основной режим Kahoot! – это режим создания викторин. Для этого преподавателям нужно создавать викторину, а ученикам – отвечать на вопросы и стремиться быть победителем. При создании своей викторины преподаватели могут выбирать разные типы вопросов. К типу вопросов с целью проверки знания относятся опрос (quiz), правильно или не правильно (true or false), напишите свой ответ (type answer) и головоломка (puzzle). Для обобщения мнений используются следующие типы

заданий: голосование (poll), облако слов (word cloud), открытый (open-ended) и мозговой штурм (brain storm). В созданные задания можно включить фотографии и даже видео. При желании преподаватель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Можно играть разными способами: давать кахут в качестве домашнего задания (assign/ challenge) (нужно отправить студентам ссылку – они переходят по ней в приложение и участвуют в испытании) или играть в режиме реального времени (host live). Это хорошая альтернатива тестам, так как в аудитории учащиеся просто должны открыть сервис и ввести PIN-код, который предоставляет преподаватель со своего компьютера. Вопросы показываются на экране хоста, а студенты как поодиночке, так и в команде подключаются и отвечают каждый в своем устройстве. К числу плюсов этой платформы можно отнести следующие: свобода доступа, поскольку всё, что нужно для обучения – любое устройство с доступом в интернет: телефон, планшет, ноутбук или компьютер; количество участников неограничено; темп выполнения заданий преподаватели могут выбрать самостоятельно; участникам не требуется регистрироваться для участия. Однако возникает серьёзная проблема, суть которой состоит в том, что не все педагоги имеют специальную подготовку к созданию сетевых образовательных ресурсов. Кроме того, почти все функции при создании викторины, кроме опроса (Quiz) и головоломки (puzzle), являются платными. Это значит, нужно заплатить определенную сумму, чтобы пользоваться такими функциями за определенное время. Это считается недостатком для учителей, которые не собираются использовать платформу как минимум месяц. Последний, но, вероятно, самый большой недостаток для обучения русскому языку – платформа была создана на языках, среди которых нет русского языка. Это может быть препятствием при создании учебных материалов для пользователей, не знающих английский язык. Вместе с тем, это не идеально, когда изучающие русский язык знакомятся с учебными ресурсами в среде другого языка.

На основе одной и той же технологии, как Kahoot!, был основан Quizizz. Quizizz также представляет собой творческую образовательную онлайн-платформу. Она была создана индийскими программистами и впервые использована в 2015 году. С помощью этого инструмента можно проводить игры, тесты, опросы и викторины, организовывать соревнования, отслеживать результаты каждого учащегося. Необходимо сначала создать новую викторину, вписать вопросы и для каждого из них надо добавить 2–4 варианта ответа. При желании преподавателям доступны не только свои тесты, но и готовые, размещённые в библиотеке Quizizz. Для выполнения теста в классе необходимо открыть свой тест и нажать Play Live! При этом режиме мониторинг осуществляется мгновенно. При использовании теста в качестве домашней работы выберите Homework, результаты которого будут видны во вкладке My reports. Сами же ученики, проходя тест, будут видеть, какое место занимают в общей таблице рейтинга. Оба режима позволяют задать дополнительные параметры для викторины: установить дату и время, когда викторина будет

активна, задать количество попыток для прохождения теста. Функционал веб-сервиса Quizizz напоминает Kahoot!, но имеет некоторые отличия, из-за которых преподаватели предпочитают именно его. Во-первых при запуске викторины все ученики получают одинаковые задания, но каждый из учащихся на своём устройстве получит случайную последовательность вопросов и будет отвечать на вопросы в своём темпе независимо от скорости ответов других участников. Есть возможность убрать параметр «время», и тогда ученик может подумать над вопросом, не переживая об убегающих секундах. Также это даёт возможность во время ответа на вопрос прочитать параграф учебника, главу книги или погуглить нужную информацию. Во-вторых, при желании можно даже не использовать в классе проектор для отображения вопросов. Все вопросы и ответы будут показаны на дисплее каждого ученика и отображаются на учительском компьютер. В-третьих, преподаватель имеет возможность не только найти победителя, но и лучше управлять классом, следить за индивидуальной работой каждого ученика, рассматривая данные результаты в таблице Excel.

В целях демонстрации функций этих образовательных онлайн-платформ приведём фрагменты уроков, на которых преподаватель кафедры русского языка факультета иностранных языков пользуется этими платформами.

1. Урок на тему «Как русские говорят о времени?»

После того, как курсанты познакомились со способами выражения времени в русском языке, преподаватель предлагает викторину «Давайте поговорим о времени». Для подготовки преподавателю нужно создать дома викторину из 10 вопросов и 4 ответов для каждого из них. В классе преподаватель открывает созданную викторину, на экране проектора показано название викторины, ссылка и пинкод для подключения к игре. После того, как все ученики подключились к игре, преподаватель нажимает кнопку «start», викторина началась (см. Рис 1). Как отмечено ранее, один из минусов этой платформы заключается в том, что на экране устройства ученика не показаны полные ответы, а только символы (круг, квадрат, треугольник).

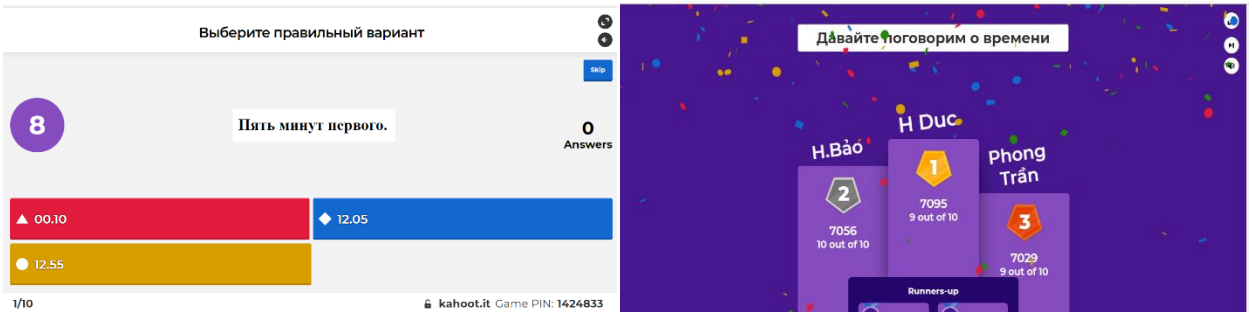



Рис.1. Картинка монитора перед началом игры

После каждого вопроса дан рейтинг, на котором обозначены баллы каждого участника. Этот рейтинг по ходу ответов на вопросы меняется. После

окончания викторины преподаватель внимательно изучает результаты «My reports» и узнает, насколько процентов ученики ответили правильно, кому не удалось ответить на все вопросы, кому нужна помощь, какой вопрос является самым трудным для участника и какие отзывы они оставили.

2. Домашнее задание на тему «Глаголы движения без приставок».

С целью проверить пройденнный материал в классе на тему «Глаголы движения без приставок» преподаватель предложил дома выполнить задание «Поставьте вместо точек глаголы движения 1-й группы в настоящем времени». Были подготовлены 8 вопросов типа «напишите свой ответ». Формулируя вопрос, преподаватель может видеть, как он отражен на экране устройства ученика и может добавить картинки, аудиозапись и даже видео для объяснения ответа на вопрос (см. левая картинка). При желании преподаватель может установить время ответа на каждый вопрос, обращая внимание на то, что оно должно соответствовать сложности вопроса и длительности ответа.

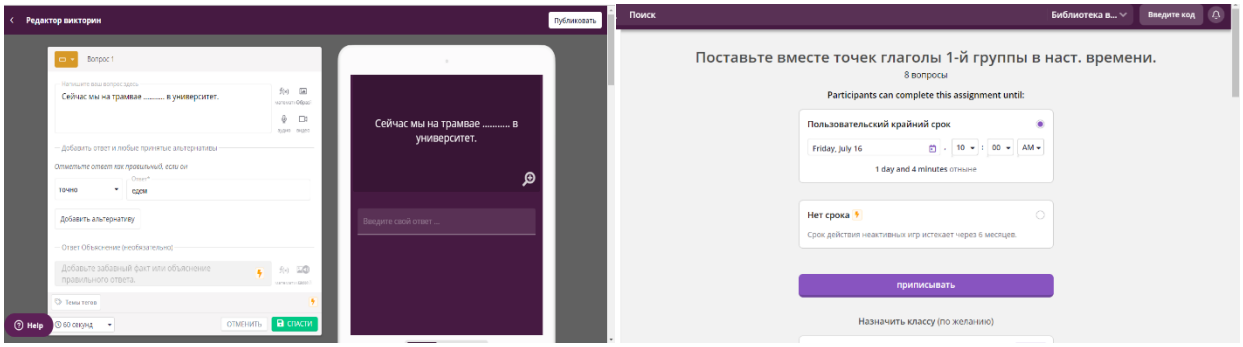



Рис. 2. Образец задания

После окончания занятия преподаватель установил срок, определенный на выполнение задания, и отправил ученикам ссылку. При нажатии на полученную ссылку ученики могут выполнять домашнее задание в любое время, находящееся в пределах обозначенного срока, и иметь неограниченное количество раз, используя любое устройство с подключением к Интернету. Между тем учитель может ежедневно проверять выполнение домашнего задания каждым учеником, отслеживая количество правильных ответов и количество попыток этого ученика, в случае необходимости может прислать родителям отчёты.

Благодаря полученным результатам, ученики могут проверять свои знания, чаще общаться с учителями и самостоятельно практиковаться с помощью электронной библиотеки. Преподавателю это даёт возможность, во-первых, создать живую атмосферу в классе и вызвать интерес у ученика к изученным материалам, во-вторых, лучше оценить уровень и отношение к учебе каждого ученика.

Названные преимущества являются определяют частоту обращения преподавателей к образовательным платформам Kahoot! и Quizizz. Кроме того, эти платформы также открывают большие возможности в создании образовательных связей между учебными заведениями. Благодаря созданию

для учащихся викторин, эти платформы могут использоваться не только для обучения в определенном учебном заведении, но и для создания связей и обмена между учащимися разных учебных заведений. Студенты, находящиеся в разных местах обучения и интересующиеся одной и той же учебной темой, могут одновременно участвовать в викторине и соревноваться. С целью обеспечения справедливости викторина проходит под контролем учителей, которые ведут занятия в разных учебных заведениях. Соревноваться с незнакомыми конкурентами – большой интерес и любопытство для участвующих.

В настоящее время пандемия Covid 19 продолжает оставаться сложным испытанием во многих странах, в том числе Вьетнаме. Во многих провинциях и городах Вьетнама учащиеся по-прежнему не могут ходить в школу в целях обеспечения безопасности и здоровья. Благодаря своей специфике, Военно-техническая академия по-прежнему обеспечивает очное преподавание и обучение для курсантов, требуя от преподавателей обновления методов обучения с применением научно-технических достижений. К этим достижениям относятся образовательные Интернет-платформы Kahoot! и Quizizz, преимущества и недостатки которых уже указаны в основной части нашей статьи. Считается, что подобные платформы будут полезны педагогам, занимающимся образовательной деятельностью, в том числе преподаванием иностранным языкам.

## Список литературы


1. *Левина К.Е.* Координатор образовательной онлайн-платформы как перспективная специальность в сфере образования. Шадринск, 2015. 44 с.
2. *Хамедова Г.Н.* К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Оренбург, 2012. 66 с.
3. Kahoot. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Kahoot! (дата обращения: 20.01.2022).
4. Quizizz. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Quizizz (дата обращения: 2001.2022).

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Ле Тхань Хоа,***
*преподаватель, спецшкола Тхайнгуен,*
*г. Тхайнгуен, Вьетнам,*
*E-mail: hoby6783@gmail.com,*
***Лыу Тху Чанг,***
*преподаватель, Тхайнгуенский университет,*
*г. Тхайнгуен, Вьетнам,*
*E-mail: thutrangluu89@gmail.com*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются особенности обучения говорению на занятиях по русскому языку как иностранному во вьетнамской аудитории, понятие и виды говорения, цели обучения говорению, система упражнений по обучению говорению, специфика обучения диалогу и монологу.

***Ключевые слова:*** методика преподавания, русский язык как иностранный, обучение говорению, механизмы говорения, развитие речи.

# FEATURES OF TEACHING DIALOGIC AND MONOLOGUE SPEECH IN CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Le Thanh Hoa,***
*Teacher, Thainguyen Special Schools,*
*Thainguyen, Vietnam*
*E-mail: hoby6783@gmail.com*
***Lu Thu Chang,***
*Teacher, Thainguen University,*
*Thainguen, Vietnam*
*E-mail: thutrangluu89@gmail.com*

***Abstract.*** The article discusses the features of teaching speaking in classes on Russian as a foreign language in a Vietnamese audience, the concept and types of speaking, the goals of teaching speaking, the system of exercises for teaching speaking, the specifics of teaching dialogue and monologue.

***Keywords:*** teaching methods, Russian as a foreign language, teaching speaking, speaking mechanisms, speech development.

В наше время знание иностранного языка является необходимостью. Это связано с современной международной обстановкой, информационным взрывом, международной экономической и политической ситуацией. Поэтому совершенствование процесса обучения русскому языку как иностранному приобретает особую значимость и актуальность. В сфере высшего образования

произошли изменения во взглядах на сущность языкового образования и на его роль в развитии индивидуальности. Изменились взгляды и на иностранный язык как учебную дисциплину. Так, русский язык, как учебный предмет и уникальная культура, даёт инструменты познания мира и разнообразный опыт: знаниевый, практический, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных ориентаций. Русский язык, его высокая роль, достаточное владение им является условием самоопределения и самореализации. Как канал общения русский язык продуктивен для личности в любых коммуникативных условиях. Владение русским языком в силу богатства его системы позволяет творчески подойти к тому, что язык интерпретируется как продукт (результат) общения. Основное назначение русского как иностранного языка видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Сегодня это особенно актуально.

**Говорение как вид речевой деятельности**

Говорение – наиболее активная форма речевого взаимодействия, продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого (совместно с аудированием) осуществляется устное общение. Говорение – результат психической и психофизической деятельности мозга человека, способ выражения мысли средствами языка, т.е. механизм превращения мысли в высказывание (вербализация).

Обучение говорению обеспечивает решение учебно-познавательных и коммуникативных задач, формирование у учащихся знаний и ценностных ориентации.

Цель обучения говорению – формирование речевых навыков, которые позволят иностранному обучающемуся использовать их в учебной деятельности и внеучебной речевой практике на уровне как общепринятого бытового общения, так и профессиональной коммуникации.

Продуктом говорения является речевое высказывание (текст). Высказывание характеризуется следующими качествами: структурность, логичность, информативность, выразительность (создаётся с помощью лингвистических средств, интонации, логического ударения, паралингвистических средств и проч.), продуктивность (обучаемый создаёт текст, не имевший места в его прежнем речевом опыте).

**Психологические механизмы говорения**

С точки зрения психологии процесс оформления высказывания делится на 4 этапа:

- операция выбора слов;
- оформление модели ключевыми словами;

- оформление сообщения в соответствии с нормами и грамматическими правилами языка;
- реализация высказывания.

Чтобы решить коммуникативную задачу, говорящий осуществляет выбор языковых средств – выбор слов и выбор речевых образцов. На скорость выбора слов влияет, во-первых, ситуация общения (коммуникативная цель, отношения между собеседниками, личность слушателя и др.), а во-вторых, наличие в памяти говорящего ассоциативных связей слов друг с другом. Чем прочнее ассоциации, тем быстрее осуществляется выбор.

Скорость выбора речевых образцов зависит от прочности ассоциативной связи грамматической формы с её функцией в определённых речевых ситуациях.

В процессе говорения обучаемый использует готовые блоки – слова, словосочетания и целые фразы – в новых сочетаниях, не встречавшихся ранее в его речевом опыте. Так работает механизм комбинирования.

В обучении говорению необходимо как можно шире использовать словосочетания, так как именно они являются основной единицей речи.

Уже при произнесении первых слов говорящий прогнозирует, о чём он будет говорить, какую грамматическую конструкцию и лексические единицы использует. Для того чтобы речь была плавной, а высказывания порождались без длительных пауз, работает вероятностное прогнозирование.

Механизм дискурсивности управляет функционированием речевого высказывания, а именно: а) оценивает, насколько ситуация общения способствует достижению цели коммуникации; б) воспринимает сигналы обратной связи (реплики собеседника, его невербальное поведение);

**Коммуникативные ситуации на занятиях РКИ**

Коммуникативные ситуации на занятиях РКИ можно условно подразделить на:

- реальные: ограничены ролями преподавателя и студента; в основном касаются опозданий, выполнения или невыполнения домашнего задания, самочувствия, просьб, уточнения личных данных и т.д.;
- проблемные: возникают, когда существует несколько различных точек зрения или по крайней мере две, взаимоисключающие друг друга. Это столкновение 2-х разных точек зрения, 2-х разных видений подталкивает человека к тому, чтобы начать самому конструировать, реконструировать и переконструировать имеющееся знание. Эта ситуация, как правило, создается преподавателем и является ядром различных технологий обучения говорению;
- учебно-речевые: представляет собой специально созданные условия, обстоятельства, при которых складывается система взаимоотношений собеседников, в целях учебного воздействия на студентов при осуществлении речевых действий на РКИ; максимально должна быть приближена к ситуации реального общения.

**Система упражнений по обучению говорению**

В методике обучения РКИ выделяют два типа упражнений по обучению говорению: подготовительные (условно-речевые) и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на:

– активизацию языкового материала;

– формирование навыка оперирования фонетическими, лексическими, грамматическими единицами, а также целыми предложениями.

Виды подготовительных упражнений:

– имитативные (воспроизведение образца, имитация его);

– подстановочные (воспроизведение образца на основе изменения лексического наполнения);

– трансформационные (изменение грамматической или лексической структуры);

– репродуктивные (самостоятельное воспроизведение в репликах учащихся форм, усвоенных в предыдущих упражнениях).

Речевые упражнения направлены на развитие речевых умений:

– упражнения в передаче содержания (пересказ, описание, выражение отношения, оценки события, факта);

– ситуативные (построение высказывания на основе учебно-речевых ситуаций);

– игровые (ролевые игры, интервью, викторины, конкурсы).

**Обучение диалогической речи. Способы обучения диалогу**

Диалог с методической точки зрения обладает спецификой: в диалоге почти одновременно происходит восприятие речи слушающим, внутреннее проговаривание услышанного и внутреннее планирование ответа.

Структура диалога представляет собой соединение реплик. Реплика – составная часть диалога, принадлежащая одному из говорящих. Соединение реплик характеризуется структурной, семантической и интонационной завершённостью и называется диалогическим единством. Диалогическое единство можно представить в виде схемы: опорная (первая реплика) → ответная (реактивная реплика).

Различают двучленные и многочленные диалогические единства.

Для обучения диалогу рекомендуются двучленные единства трёх типов:

1) диалог – обмен информацией, например:

– *Вчера я ходил в театр*.

– *Я тоже вчера был в театре*;

2) диалог – планирование и совершение определённых действий, например:

– *Пойдем сегодня в театр. У меня есть лишний билет*.

– *С удовольствием*;

3) диалог – спор, например:

– *Мне очень понравился этот спектакль*.

– *А мне он совсем не понравился*.

Важной методической задачей при обучении диалогу считается умение начинать диалог, т. е. подавать первую реплику, опираясь на учебно-речевую ситуацию. В случае возникновения затруднений у учащихся в начале диалога преподавателю можно подсказать тему разговора.

Заучивать реплики диалога не рекомендуется. С помощью заучивания обычно усваиваются диалогические единства, содержащие обращения, формулы приветствия, вежливости.

В практике обучения диалогу используются два способа – дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный способ предполагает многократное чтение, заучивание диалога и последующее формирование навыков и умений самостоятельного ведения аналогичных диалогов в учебно-речевых ситуациях.

Дедуктивный способ обучения диалогу включает:

1. Прослушивание целого диалогического единства-образца.

2. Чтение диалогического единства учащимися (отрабатывается интонация).

3. Разыгрывание диалога по ролям.

4. Заучивание.

5. Трансформация лексического наполнения диалога.

Индуктивный способ предполагает овладение элементами диалога и последующее формирование навыков и умений самостоятельного ведения диалога в учебно-речевой ситуации. Индуктивный способ обучения диалогу включает:

1. Представление образца (но не для заучивания, а для подражания, имитации).

2. Овладение репликами диалога с учётом мотивов, целей и возможных результатов действия.

3. Обучение развертыванию содержания в соответствии с коммуникативной целью.

4. Комбинирование реплик.

В современном учебном процессе индуктивный способ используется шире, чем дедуктивный.

**Обучение монологической речи. Специфика обучения монологу**

Монолог предполагает высказывание одного лица. Развёрнутое высказывание, состоящее из 6–20 предложений, называется монологическим единством.

Основные методические задачи при обучении монологу:

– научить выражать законченную мысль;

– научить логически развертывать мысль, пояснять ее;

- научить логически рассуждать, сопоставлять, обобщать факты.

Обучение монологическим высказываниям различных жанров проходит в следующей последовательности:

– описание (*описание природы, города, квартиры, портрета человека и т. д.*) с элементами повествования используется на начальном этапе.

Например, *описание картины* – упражнение, которое наиболее распространено в практике обучения и наименее коммуникативно ценно. Как правило, учащиеся только перечисляют изображённое на картине. Коммуникативным это упражнение будет тогда, когда говорящий выражает своё отношение к описываемому объекту, оценку;

– повествование (*изложение фактов, рассказ об изменении обстановки, поведения действующих лиц*) преимущественно используется на основном этапе;

– повествование и рассуждение (*выявление причинных связей, обоснование действий или поведения, подтверждение или обоснованный отказ от какой-то мысли*) – на продвинутом этапе.

Последовательность формирования и совершенствования навыков и умений монологического высказывания определяется соответствующими задачами обучения.

На начальном этапе необходимо:

– развивать умение высказываться на уровне 1–2 предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору;

– учить развёрнутому высказыванию с опорой на текст на уровне нескольких предложений;

– обучать монологическому высказыванию для передачи собственных мыслей, мнения, отношения.

На основном и продвинутом этапах (период вузовского и послевузовского обучения) учащиеся овладевают умениями:

– пересказывать прочитанный и прослушанный текст;

– делать описания, сообщения, составлять рассказы;

– обосновывать и аргументировать свою точку зрения в докладах и сообщениях.

Центральное место в речевых упражнениях занимает обучение пересказу в его разновидностях (в подготовленной, частично подготовленной, неподготовленной речи). Подготовка к пересказу включает:

– составление плана;

– определение опорных слов;

– замену отдельных абзацев предложениями.

Пересказ может быть полным, т. е. максимально близким к тексту, или выборочным. Виды пересказа:

1) сжатый пересказ основного содержания (формируются умения осмысленно сокращать текст за счёт исключения из него второстепенной информации, заменять несколько предложений одним, исключая однородные члены предложения и т. п.);

2) пересказ своими словами;

3) пересказ лицу, незнакомому с содержанием текста;

4) пересказ с изменением ситуации, времени, действующего лица и т. д.

В методике по-разному относятся к заучиванию монологических текстов. Противники заучивания утверждают, что запоминание путём

неоднократного повторения препятствует осознанию языка как средства общения, формированию речевых навыков и развитию речевых умений. Заучивание исключает решение творческих задач в речевом процессе. Сторонники считают, что заучивание приучает учащихся четко планировать, структурировать, логично строить высказывание. «Злоупотреблять» заучиванием не следует, однако учащимся полезно заучивать наизусть стихотворения, отрывки из художественной прозы.

Коммуникация является одной из основных задач обучения русскому языку в практических целях. Овладение ею осуществляется с помощью говорения. Устная коммуникация осуществляется при диалогической и монологической формах речи. При диалогической форме речи обмен репликами отражает логическое развитие коммуникации и реализацию речевых намерений всех участвующих в ней. Развернутые ситуации при монологической речи строятся на внутренней логике развития мысли говорящего и на контексте всего высказывания с учетом ситуации общения. Немаловажную роль в обучении говорению, помимо рассмотренных нами аспектов, играет способность преподавателя грамотно организовать работу учащихся в группе и создавать творческую атмосферу, а именно: не перебивать студентов, допускать исключительно конструктивную критику, создать на занятиях комфортную доброжелательную обстановку, не подменять собой учащихся, стимулировать и поощрять речевую активность студентов.

## Список литературы


1. *Лютова О.В*. Обучение говорению. URL: https://pegas.bsu.edu.ru/course/view.php?id= 17265#section-6 (дата обращения 21.12.2021).
2. *Шибко Н.Л*. Методика обучения русскому языку как иностранному: Учеб. пособие для иностранных студентов филол. спец. высших учебных заведений Республики Беларусь. Минск: БГУ, 2012.

# РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

***Ле Тхи То Хоа,***
*преподаватель,*
*Государственный технический университет имени Ле Куи Дона,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: hoabmtiengnga@gmmail.com*
***Ву Тхи Доан Чанг,***
*преподаватель,*
*Государственный технический университет имени Ле Куи Дона,*
*г. Ханой, Вьетна,*
*E-mail: trangvd@lqdtu.edu*

***Аннотация.*** Развитие диалогической речи обучающихся осуществляется с помощью определенной методической системы, которая включает в себя принципы обучения, отбор и организацию тематики с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекс упражнений и форм работы, соответствующих структуре занятий русским языком как иностранным. В рамке данной статьи предложена система упражнений по обучению диалогической речи на занятии русского языка в Государственном техническом университете имени Ле Куи Дона (ГТУ им. Ле Куи Дона) при подготовке студентов к обучению в российских технических вузах.

***Ключевые слова*:** обучение диалогической речи, разработка системы упражнений, этап предвузовской подготовки, виды речевой деятельности.

# DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING STUDENTS' DIALOGIC SPEECH AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION

***Le Thi To Hoa,***
*Teacher,*
*Le Qui Don State Technical University,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: hoabmtiengnga@gmmail.com,*
***Wu Thi Doan Chang,***
*Teacher,*
*Le Qui Don State Technical University,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: trangvd@lqdtu.edu.vn*

***Abstract***. Creating dialog speech is carried out using a methodological system, which includes the principles of teaching, the selection and organization of content,

taking into account interests and capabilities of the students, a set of exercises and forms of work, and structure of their classes. This article mentions the creating a system of exercises for teaching dialog speech in the Russian language class at the Le Quy Don Technical University in preparing its students for study at technical universities of the Russian Federation.

***Keywords:*** teaching dialog speech, creating a system of exercises, stage of pre-university, types of speech activity.

Государственный технический университет им. Ле Куи Дона является одним из вьетнамских центров подготовки студентов к учёбе в российских вузах по государственной линии. Здесь в основном ведутся занятия по русскому языку и общеобразовательным предметам (математике, физике и химии) на русском языке. После завершения десятимесячного подготовительного курса на русском языке обучающиеся поступают на первый курс в российские технические вузы. Конечной целью обучения русскому языку на данном этапе является формирование у обучающихся навыков и умений основных видов речевой деятельности, обеспечивающих относительно свободное общение в учебном процессе в российских технических вузах. Кроме того, в дальнейшем студенты проходят учёбу в России, где русский язык является государственным языком. Поэтому обучение русскому языку проводится с учётом коммуникативных целей, российской культуры и обычаев.

Одним из важных видов речевой деятельности, помогающей обучающимся свободно принимать участие в учебном процессе, является говорение. Обучение говорению позволяет обучающимся сформулировать учебно-познавательные и коммуникативные навыки, возможность организовать совместную работу. При обучении говорению развитие диалогической речи имеет большое значение. На занятиях обучающиеся должны овладеть навыками диалогической речи как в рамках повседневного общения, так и по специальным предметам: реагировать на реплики собеседника, свободно отвечать на его вопросы.

Однако практика обучения русскому языку в ГТУ им. Ле Куи Дона показывает, что студенты и преподаватели часто сталкиваются со многими трудностями при обучении диалогической речи. Этот факт заставляет осознать необходимость найти более оптимальные пути для преодоления возникающих трудностей и пересмотреть разработку систем упражнений по обучению диалогической речи на занятии русского языка с целью повышения качества обучения русскому языку, так как «только правильно построенные серии упражнений делают процесс обучения целеустремленным, коммуникативным и результативным» [Дудакова**,** 1967, с. 81].

Для классификации упражнений используются разные термины: языковые и речевые упражнения, тренировочные и творческие, подготовленные и речевые упражнения, аналитические и синтетические упражнения, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, устные и письменные

упражнения, тренировочные некоммуникативного плана, условно-речевые и речевые упражнения и т.д. [Нгуен Динь Луан., 2006, с. 39–78].

Однако применительно к таким учебным условиям, как в ГТУ им. Ле Куи Дона, система упражнений для обучения диалогической речи разделяется нами на две большие группы упражнений: докоммуникативные и коммуникативные, каждая из которых в свою очередь включает в себя определённые виды упражнений. [Изаренков, 1981, с. 112].

1. *Докоммуникативные упражнения*

Докоммуникативные упражнения нацеливают учащихся на усвоение языкового материала, а также подготовку к их использованию в речи. И, естественно, эти упражнения должны быть коммуникативными, поскольку человек говорит не потому, что он хочет использовать то или иное слово в нужной синтаксической форме, а потому, что он хочет выразить свои мысли, сообщение, желание, побуждение к другому лицу. Такого рода упражнения должны быть экономичными во времени, но эффективными в целях подготовки учащихся к участию в диалогическом общении.

Предлагается использовать следующие упражнения, которые представляются нам необходимыми и эффективными для обучения диалогической деятельности на занятиях по языку.

*1.1. Имитативные упражнения*

Данные упражнения чаще всего используются с самого начала изучения русского языка, чтобы вовлечь учащихся в коммуникативную деятельность на русском языке легчайшим путём. Упражнения такого типа не вызывают никаких трудностей у учащихся. Ведь их основными актами являются многократное прослушивание и повторение новых готовых образцов за преподавателем или за магнитофонной записью. Такие упражнения можно выполнить хором, в парах или индивидуально. Однако это отнюдь не механическое "повторение" типа "Слушайте и повторяйте" а простые, но уже носящие коммуникативный характер упражнения.

Например:

1. Слушайте диалог, следите за интонацией

• - Кто это?

– Это мой знакомый Анатолий.

• - Что это?

– Это наши учебники

2. Дайте ответы на вопросы

Образец:

– Тут Яна?

– Там Тамара или Инна?

Для развития творческой возможности и повышения умственной активности учащихся, можно дать упражнения более сложные, например: «Согласитесь или не согласитесь со следующим утверждением»

Образец:

– Вы свободны?
– Да, я свободен/ свободна. А вы?
– Вы свободны?
– Нет, я не свободен/ свободна. Я должен делать упражнение.

Конечно, для приближения к реальному общению в диалоге, преподаватель предлагает учащимся использовать вводные слова, такие, как *это интересно; вот хорошо; да; значит...*

*1.2. Подстановочные упражнения*

Подстановочные упражнения обеспечивают максимальную повторяемость одних и тех же речевых образцов или моделей. Учащиеся вносят изменение в исходные речевые образцы путём замены одних элементов другими. Данные упражнения помогут курсантам использовать учебный материал в конкретной ситуации.

Подстановочные упражнения выступают в качестве начального звена в системе работы по овладению ситуативным комплексом, это чаще всего для презентации нового грамматического значения падежа и введения речевого действия, содержащего синтаксическую форму с данным значением, например:

Слушайте образцы. Спрашивайте и отвечайте.

Образец:

– Это Андрей?
– Нет, не Андрей. Это Антон.

Учащиеся могут заменить слово "Антон" другими русскими или вьетнамскими именами.

В дальнейшем преподаватель может попросить курсантов составить аналогичные диалоги, вводя следующие имена: Виталий – Игорь, студенты – преподаватель.

*1.3. Трансформационные упражнения*

В отличие от подставочных упражнений, которые строятся по одной и той же грамматической конструкции, трансформационные упражнения ставят перед учащимся задание изменить лексико-грамматической конструкции по определённой модели, с которой они часто встречаются в реальной речевой практике, например:

Возразите. Употребите наречия времени. Образец:

– Мария занимается?
– Нет, Мария занимается утром, а сейчас она отдыхает.

Трансформационные упражнения имеют целью вызывать интерес у учащихся и таким образом повышать их умственную активность, что помогает им применить изученные речевые модели в своих высказываниях в соответствии с ситуациями жизненного общения.

*1.4. Конструктивные упражнения*

Такого рода упражнения формируют и развивают у учащихся умение самостоятельно составить предложения или построить высказывания с опорой на данный или конструктивный материал, например:

Составьте по 3 предложения с глаголами «смотреть» и «видеть». Обратите внимание на различие между двумя глаголами:

| «смотреть» что? | «видеть» что? |
|---|---|
| куда? на кого? на что? | как? |

*1.5. Упражнения на употребление нужных штампов диалогической речи*

Упражнения такого типа помогут учащимся легче познакомиться с общением в реальной жизни, так как для диалогической речи характерно обилие штампов, необходимых для выражения приветствия, желания, сожаления, обращени, согласия или отказа, например:

Прочитайте следующий диалог. Обратите внимание на употребление штампов диалогической речи

– Здравствуйте, ребята!
– Здравствуйте!
– Сколько лет сколько зим. Что нового у вас?
– Ничего нового. Как ваше здоровье?
– Хорошо! Спасибо!
– Ну, до новой встречи!
– До свидания!

Подобные упражнения не только помогут учащимся обогащать лексический и грамматический запас, но и имеют целью вызывать «желание говорить».

*2. Коммуникативные упражнения*

Нацеливаясь на использование языка как средства общения, коммуникативные упражнения играют чрезвычайно важную роль в обучении иностранным языкам. Эти упражнения всегда направлены на смысловую сторону высказывания и обеспечивают естественную ситуативность обучения. В них языковой материал не даётся заранее, операции с материалом не указываются. При помощи множества видов упражнений, иллюстрирующих задачи процесса реальной коммуникации, формируются, активизируются умения и навыки использования языка как средства коммуникации. Среди них эффективными считаются следующие упражнения:

2.1. *Вопросно-ответные упражнения*

Это наиболее любимый и самый популярный, распространённый универсальный вид упражнений. Простые по способу выполнения они доступны учащимся начального этапа. Этот вид упражнений формирует у учащихся умение проводить диалогическую неподготовленную речь. Такого вида упражнения разнообразны и, следовательно, придают речи естественный характер живого общения.

1. Слушайте образцы. Спрашивайте и отвечайте:

Образец*:*

– Скажите, пожалуйста, (Вы не скажете) какая это квартира?
– Это квартира 31.
2. Закончите диалог:
Образец:
– Где вы учитесь сейчас?
–.. (Я учусь в ХИИЯ.)
– Наташа, кем ты хочешь стать после института?
_ .....?
– А я? Я буду инженером.
_ .....?
– Да нет? Моя мама работает врачом в больнице.
_ ..... ?
– Как мой папа? Нет! Мой папа тоже инженер. Он корреспондент.
_ .....?
– В моей семье? Только брат работает инженером на заводе.
3. Восстановите вопросы к следующим ответам.
Образец:
- ... (Какой предмет в средней школе вы любите?)
- Русский язык.
_ ... I
– Здравствуй, Саша!
_ ..?
– Вчера мы с Антоном были в универмаге, на улице Чанг Тиен.
_ ..
– Нет, мы просто хотели посмотреть. Потом мы обедали в ресторанчике,
который находится на улице Чанг Тхи .....?
– Я поздно встал. Утром гулял в парке, днём читал, играл в шахматы. Обедал, как всегда, в студенческой столовой. Вечером был в кино, смотрел фильм «Вьетнам. До востребования».
_ ..... ?
– Да, конечно.
– Это прекрасный фильм.
4. Составить диалог к тексту

Это упражнение не только развивает у учащихся способность оперировать живым разговорным языком, но и поможет им развивать логическое мышление путём применения приобретенных знаний, жизненного опыта, а также умение рассуждения в общении, например, при ответе на вопрос: «Каких русских писателей вы знаете?» учащиеся не только хорошо овладевают умением оперировать языковыми знаниями, но и умением применять знания о культуре, страноведении России в своей речи. Для того чтобы разговор поддерживался, необходима соответствующая реакция собеседника. Поэтому многие ответные реплики должны совмещать в себе обе

функции – реакция и стимул. Умение строить такие реплики вырабатывается в процессе выполнения соответствующих упражнений, как «Ответьте на вопрос собеседника и в свою очередь задайте ему вопрос», «Дайте краткий ответ, затем обоснуйте его дополнительными сведениями».

2.2. *Ситуативные упражнения*

Упражнения ситуативной направленности весьма часто вызывают интерес у учащихся, стимулируют их к реакции на сжатое описание какого-либо случая или происшествия, требуют от них умения использовать языковую оболочку и выражать свои мысли самостоятельной репликой, например: *«Вам нужно встретиться с другом. Вы договариваетесь, где и когда вы будете его ждать.»*

Особенно с увлечением выполняются такие упражнения, которые в аудитории имитируют реальную ситуацию общения. При их выполнении учащиеся составляют диалоги, разыграют микросценки, например: *Составьте диалог по данной ситуации:* У вашей подруги новая шляпа. Вы интересуетесь ценной шляпы. Спросите её.

Диалог в такой ситуации может быть следующим:

– Таня, сколько стоит ваша шляпа? Дорогая?

– Нет, не очень дорогая, только 10 рублей.

Упражнения данного типа способствуют развитию неподготовленной речи у учащихся.

2.3. *Беседа*

Для совершенствования у учащихся умения пользоваться иноязычной речью в процессе диалогического общения преподаватель использует беседу как практический метод обучения. Беседа как особый тип упражнения для обучения диалогической речи очень эффективна и увлекательна, так как речевой стимул в беседе носит естественный характер. Беседа как коллективная форма вовлекает всю группу в коммуникацию. Кроме этого, она стимулирует активность учащихся, позволяет им углубить и расширить лексико-грамматический материал, тем самым гибко применять его на практике, поскольку в нём может выступать сообщение или выяснение знаний, развиваются речевые навыки и умения учащихся.

Беседа на русском языке считается как одной из важных диалогических форм работы, которая даёт возможность развивать у учащихся память, чувство языка, самостоятельное мышление и речь, формировать новые понятия, правила, выводы. Опираясь на имеющиеся знания, навыки и умения, учащиеся развивают глубже свои способности, уровень владения языком. В ходе беседы в аудитории преподаватель имеет возможность управлять процессом познания, в котором учащийся является активным участником процесса приобретения знаний и формирования навыков и умений. Беседа играет большую воспитательную роль. Она помогает преподавателю в формировании убеждений, позволяет ярче проявиться индивидуальности учащихся, развивает умение доказывать и убеждать. Для того чтобы создать открытую атмосферу во время беседы,

преподаватель не должен оставаться постоянно ведущим и не являться посторонним наблюдателем хода беседы, а выступать в качестве непосредственного её участника. Таким образом, беседа – необходимый и полезный вид коммуникативного упражнения, который целенаправленно используется на начальном этапе в процессе овладения диалогической, в данном случае русской речью, например: "Вы и ваша подруга только что посмотрели новый фильм, и вам тоже нравится игра главной героини фильма. Побеседуйте на эту тему».

*2.4. Игровые упражнения*

Цель игровых упражнений заключается в том, чтобы создать учащимся весёлую, ненапряжённую атмосферу. Игры можно проводить на разных этапах обучения, особенно они важны и полезны на начальном этапе, где они служат первой попыткой активизации знаний у учащихся. О важной роли игры как средства развития навыков диалогической речи не раз упоминали методисты. Так, В.Н. Борисенко в частности приходит к выводу, что «на каждом уроке должны проводиться игры, которые способствуют разрядке умственного напряжения, имеют познавательное значение." [Борисенко, 1967, с. 105].

Говоря о времени введения игр в учебный процесс, методисты также сходятся во мнении, что игры следуют проводить и в конце урока, так как это поддерживает интерес учащихся к овладению иностранным языком, оставляет у них яркое впечатление об уроке, и они с интересом ждут следующего занятия [там же].

Для примера рассмотрим некоторые игры для обучения диалогической речи, которые, по нашему мнению, являются наиболее эффективными, полезными и весёлыми.

2. Кто быстрее?

Вызывается 3, 4 курсанта. Им предлагается выполнить ряд команд. Команды даются быстро:

- *Идите к доске!*
- *Дайте мне мел!*
- *Дайте Тоану журнал!*
- *Узнайте у вашей подруги / вашего друга, когда будет экскурсия в исторический музей!*

Такого рода игра нацеливает на использование изученной лексики и грамматической конструкции. Она помогает и развивает у курсантов умение понимать на слух речь других, учит их ловкости в мышлении и действиях.

3. Кто больше знает?

Группе даётся задание, придумать как можно больше вопросов (или слов и словосочетаний) по заданной теме. Кто придумает больше, тот победитель. Цель этой игры: повторение изученной лексики, развитие навыков выражать свои мысли на русском языке.

*Задание*: Давайте посмотрим, кто знает больше разных видов городского транспорта. Выигрывает тот, кто предложит последнее название.

Игра проводится, как аукцион: преподаватель после каждого названного учащимися вида транспорта считает до трёх, например: «автобус, один! Автобус, два! Автобус, три». Выигрывает тот учащийся, после которого никто уже не сможет добавить нового названия. Игра является одновременно контрольным заданием для выявления того, насколько учащиеся владеют лексикой по теме. Игра ведётся в очень быстром темпе. После игры преподаватель подсказывает учащимся названия тех видов транспорта, которые они забыли или не знали.

4. *Отгадайте.* Учащимся читаются русские загадки, они должны отгадать их.

*а. Белая скатерть всю землю покрыла.* (Снег)

*б. Бьют его рукой и палкой,*
*Никому его не жалко,*
*А за что беднягу бьют?*
*Да за то, что он надут.* (Мяч)

Цель игры: отработка интонации, повторение лексики.

Поскольку каждое упражнение направлено на формирование и развитие того или иного умения или навыка, то осознание учащимися роли и значения упражнения в формировании устной диалогической речи повышает их активность и творческое мышление.

Особое внимание в процессе изучения РКИ уделяется обучению диалогической речи, так как он непрерывно связывается с последовательной системой упражнений, от которой во многом зависит успех овладения речевой деятельностью курсантов. На классификацию упражнений методисты смотрят по-разному, однако применительно к условиям ГТУ им. Ле Куи Дона мы считаем рациональным придерживаться точки зрения Д.И. Изаренкова, согласно которому система упражнений для обучения диалогической речи делится на две большие группы: докоммуникативные и коммуникативные. Докоммуникативные упражнения нацеливают на усвоение учащимися языкового материала, а также их подготовку к использованию его в речи. Предлагается использовать такие докоммуникативные упражнения, которые представляются нам наиболее эффективными для обучения курсантов диалогической деятельности на занятиях по русскому языку, как имитативные, подстановочные, трансформационные, конструктивные упражнения, а также упражнения на употребление нужных штампов диалогической речи. Среди них коммуникативные упражнения играют чрезвычайно важную роль в обучении РКИ, так как они нацеливают на использование языка как средства общения, поскольку данные упражнения всегда направлены на смысловую сторону высказывания и обеспечивают естественную ситуативность обучения. При помощи разнообразных упражнений, иллюстрирующих задачи процесса реальной коммуникации, формируются, активизируются умения и навыки использования языка как средства коммуникации. Среди них эффективными, на наш взгляд, считаются такие упражнения, как вопросно-ответные, ситуативные, игровые, а также беседа как завершающий этап учебного

диалогического общения. Эти упражнения играют большую роль в процессе обучения диалогической речи.

## Список литературы


1. *Борисенко В.Н.* Игры как средство развития навыков устной речи // Развитие речевой активности на уроках иностранного языка / Под ред. М.Л. Байсбурд, С.В. Калининой, В.И. Кокла, О.З. Якушиной. М.: Просвещение, 1967. С. 105.
2. *Дудакова В.В.* Начальный этап обучения // Развитие речевой активности на уроках иностранного языка / Под ред. М.Л. Байсбурд, С.В. Калининой, В.И. Кокла, О.З. Якушиной. М.: Просвещение, 1967. С. 81.
3. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. М., 1981. 112 с.
4. *Нгуен Динь Луан.* Аппарат упражнений для практики речи. Ханой, 2006. С. 39–78.

# ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭПИДЕМИИ

***Нго Суан Биен,***
*магистр, Хюэский университет,*
*г. Хюэ, Вьетнам*
*E-mail: ngoxuanbien1790394@gmail.com*

***Аннотация.*** В данной статье будут освещены проблемы, касающиеся преобразований в процессе как преподавания, так и изучения русского языка как иностранного. Рассматривается влияние пандемии на образовательный процесс на примере ряда государств.

***Ключевые слова:*** дистанционное обучение, платформы дистанционного направления, информационные технологии, видеосвязь, русский язык как иностранный, электронный процесс преподавания.

# TEACHING AND LEARNING RUSSIAN IN THE CONTEXT OF A GLOBAL EPIDEMIC

***Ngo Xuan Bien,***
*Master's Degree, Hue University,*
*Hue, Vietnam*
*E-mail: ngoxuanbien1790394@gmail.com*

***Abstract.*** This article will highlight issues and problems concerning transformations in the process of both teaching and studying such a subject as Russian as a foreign language. The diverse effects of the emerging global pandemic on the educational process are considered. Also, these influences are considered on the example of a number of countries and states.

***Keywords:*** distance learning, distance learning platforms, information technology, video communication, Russian as a foreign language, electronic teaching process.

Совершенно очевидным является тот факт, что пандемия новой коронавирусной инфекции кардинальным образом повлияла на процесс обучения в целом.

В данном случае такой предмет как русский язык в качестве иностранного нельзя считать исключением, прежде всего, по причине того, что даже на сегодняшний день получение знаний уже не является таким, каким оно было буквально несколько лет назад.

Ряд методических разработок довольно авторитетных исследователей, например, таких как Полат и Моисеева, свидетельствуют о том, что

дистанционное обучение есть не что иное как новейшая самостоятельная дидактическая система, обладающая определенным компонентным составом.

Таким образом, дистанционное обучение имеет определенную цель, ряд задач, методических разработок, принципы и средства [Clark R.C., Mayer R.E, 2011, с. 320–377].

Кроме того, система дистанционного обучения в обязательном порядке включает взаимодействие учителя или преподавателя, а также учеников или студентов, которые, в свою очередь, осваивают учебную программу на расстоянии.

В случае преподавания и изучения русского языка как иностранного методы, основные цели и задачи практически не отличаются от традиционной формы преподавания данного учебного предмета.

Общеизвестно, что обязательными задачами изучения иностранного языка считается формирование навыков и умений чтения, письма, говорения, а также аудирования. Следовательно, именно в отношении данных умений должны быть подобраны наиболее эффективные методики в условиях глобальной эпидемии, то есть в отсутствии от привычного контакта и взаимодействия ученика и преподавателя.

В качестве примера успешной адаптации к условиям эпидемии можно привести Болонский университет.

В данном случае студенты, проходящие обучение в таком курсе как «Русский язык и Лаборатория 1» изучали предмет полностью в онлайн-режиме и довольно успешно освоили курс, который представлял собой комплекс, состоящий из теоретической и практической частей.

Занятия теоретического характера представляли собой 30 часов взаимодействия студентов с преподавателем, то есть на данном этапе происходит объяснение основного теоретического материала.

Также курс включал лабораторные занятия в количестве 40 часов. Данная часть курса проходила уже при взаимодействии с носителем русского языка.

В случае Болонского университета довольно актуальной платформой дистанционного обучения являлась такая платформа как Moodle. Именно здесь были размещены необходимые материалы по русскому языку как иностранному, которые необходимы для самостоятельного обучения.

Рис. 1. Эмблема онлайн-платформы Moodle

Таким образом, преподаватели, носители языка, не только организовывали взаимодействие со студентами на онлайн-платформе, но и предоставили грамматические схемы, видеоматериалы, аудиоматериалы.

Предварительно преподавательский состав ожидал снижение успеваемости студентов, но в результате большая часть обучающихся довольно успешно сдала итоговое тестирование. В данном случае только 7% обучающихся не смогли пройти порог, который составлял 24 балла из 30 возможных.

Значит, на примере Болонского университета целесообразно утверждение о том, что в настоящее время процесс обучения не представляется возможным без ряда элементов, предполагающих использование информационных технологий. В данном случае чрезвычайно важен навык преподавателя в использовании технологических устройств.

Поэтому с целью совершенствования данного умения Европейский центр современных языков Совета Европы постоянно производит внедрение проектов, которые воспринимаются в качестве действенных и эффективных способов развития цифровых навыков, а также критического понимания необходимости процессов разработки, использования учебных ресурсов в онлайн-формате самими преподавателями.

Что касается Российской Федерации, то специалисты-русисты в большинстве своем предполагают комплексный подход в изучении русского языка как иностранного. Ряд специалистов из Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова с целью успешного освоения студентами лексики и грамматики русского языка используют такую интернет-платформу как Stepic.

Рис. 2. Эмблема онлайн-платформы Stepic

На данной платформе предоставлены материалы для продвинутого и начинающего уровней владения русским языком как иностранным.

Абсолютно все грамматические материалы, то есть теория и практические задания были составлены в соответствии со стандартом Сертификата 1 и Сертификата 2 по русскому языку как иностранному.

После прохождения одного из курсов студенту предлагается процедура тестирования. Рубежный тест позволяет преподавателю оценить умения студента в отношении диалогической речи, умения адекватного перевода слова, а также определения частей речи в соответствии с правилами грамматики русского языка [Никуличева, 2020, с. 45–67]. Кроме того, рассматриваемая контрольная работа предполагает оценку навыка письма, так как присутствует задание, требующее вписывание необходимого по смыслу слова, причем в верной грамматической форме.

В университете имени Сеченова для получения и дальнейшего совершенствования навыков аудирования и навыков говорения была использована такая интернет-платформа как ZOOM.

Рис. 3. Эмблема онлайн-платформы Zoom

Такая платформа для обучения была выбрана неслучайно. По мнению преподавательского коллектива, данный ресурс позволяет провести урок наиболее эффективно в условиях дистанционного обучения, т.к. преподаватель и студент могут видеть друг друга, то есть имеет место зрительный контакт, что чрезвычайно важно в образовательном процессе.

На данной платформе Zoom возможно разделение обучающихся по подгруппам, что необходимо, прежде всего, с целью отработки навыков ведения конструктивного диалога, а также отработки монологического рассуждения.

Также присутствует функция подключения в эфир экрана преподавателя, что позволяет ученикам увидеть то, что изображено, например, это может быть презентация с объяснением новой темы или же проверочные задания для устного онлайн-собеседования.

В качестве примера освоения программ русского языка как иностранного в условиях пандемии интересен опыт Цзилиньского университета международных исследований, который находится в Китае. В данном высшем учебном заведении был разработан курс «Практическая грамматика русского языка», который был воплощен и протестирован именно в условиях дистанционного обучения. Целью данного курса считается успешное овладение теоретическими знаниями по основным грамматическим темам, а также успешное усвоение грамматических правил. В результате преподавание рассматриваемого курса в онлайн-режиме позволило разработать ряд направлений возможной деятельности в отношении процесса освоения грамматики русского языка. В первую очередь были созданы лекции по грамматике русского языка.

В рамках курса на онлайн-платформе под названием DingTalk еженедельно в онлайн-режиме проводились лекционные занятия на территории всей страны. В качестве преимущества упомянутой платформы необходимо назвать тот факт, что к лекционному занятию могут быть подключены более 200 человек одновременно [Колбышева, 2016, с. 20–32].

Кроме того, в этом же университете были разработаны практические занятия, предполагающие освоение грамматики. В данном случае речь идет о так называемых онлайн-сообществах. В качестве примера необходимо привести онлайн-сообщество под названием «Клуб изучения грамматики русского языка», а также создание общественного публичного аккаунта по грамматическим навыкам. Стоит упомянуть организацию «Разговорного клуба» со студентами-носителями русского языка. В результате внедрения курса произошло формирование базы грамматических материалов. Речь идет о создании более 100 микровидео по курсу грамматики русского языка [Крук, 2017, с. 66–78]. Каждое упомянутое видео длится около 20 минут. Кроме того, значительно пополнилась тестовая база, а также база практических задач. В результате объединения данных материалов удалось создать библиотеку по русскому языку, включающую в свой состав большое количество тренировочных заданий по грамматике.

Во Вьетнаме русский язык изучается как в школах, так и в вузах. Языковое образование в высшей школе, как известно, предъявляет высокие требования к преподаванию русского языка в рамках содержательной и организационной стороны учебного процесса. Так, во Вьетнаме обучение бакалавров длится 4 года, в течение которых в зависимости от курса на занятия по русскому языку отводится от 8 до 14 часов в неделю. Особенностью групп студентов является их большая наполняемость (30–40 человек в каждой).

Что касается уровня владения русским языком, то приблизительно у 95% студентов на начальном этапе наблюдается отсутствие знаний в данной

области. Филологи изучают русский язык 8 семестров, на последнем курсе обучения предполагается написание и защита дипломной работы (для студентов с отличием) или экзамен по русскому языку.

В настоящий момент в вузах Вьетнама широкое применение нашли именно информационные технологии для изучения русского языка как иностранного, что позволяет студентам дистанционно взаимодействовать с преподавателем. На основании анализа нескольких программ дистанционного обучения по русскому языку как иностранному удалось обозначить ряд преимуществ и недостатков онлайн-обучения в условиях эпидемии.

Что касается отрицательных черт данного процесса, то в данном случае необходимо упомянуть о необходимости достаточной мотивации к самому процессу обучения, ведь в таких условиях студент практически весь материал усваивает самостоятельно, даже несмотря на контакт с преподавателем посредством онлайн-платформ. Кроме того, ряд студентов не могут поддерживать верный темп обучения в отсутствии должного контроля.

Если речь идет о преимуществах изучения русского языка как иностранного в онлайн-режиме, то необходимо отметить общий и целостный прогресс, развитие обучающих методик, расширение банка практических заданий, а также удобство планирования времени студентов.

Так или иначе, необходимо иметь ввиду, что такой элемент образовательного процесса как дистанционное обучение будет иметь место до тех пор, пока эпидемиологическая обстановка в мире не стабилизируется и не придет в норму.

## Список литературы


1. *Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 416 с.
2. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А.* Методика дистанционного обучения: Учебное пособие для вузов / Под общей ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2018. 194 с.
3. *Вишняков С.А.* Русский язык как иностранный: Учебник. М.: Флинта, 2016. 240 с.
4. *Колбышева С.И.* Организация учебной деятельности слушателей дистанционной формы обучения. Минск: РИПО, 2016. 41 с.
5. *Крук Б.И.* Использование видео в дистанционном обучении: Для преподавателей и учителей. 2-е изд. М.: Издательские решения, 2017. 184 с.
6. *Мердок М., Мюллер Т.* Взрыв обучения: девять правил эффективного виртуального класса / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2012. 188 с.
7. *Никуличева Н.* Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2020. 220 с.
8. *Новикова Н.С., Щербакова О.М.* Русский язык как иностранный. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: Учебное пособие. М.: Флинта, 2016. 368 с.

9. *Clark R.C., Mayer R.E.* E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. 4th edition. San Francisco, CA: Wiley, 2011. 502 c.
10. *Ranieri M.* E-learning: modelli e strategie didattiche. Trento: Edizioni Erikson, 2004. 176 c.

# ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ ПОСЛОВИЦ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК И ОБУЧЕНИЕ ИХ ПЕРЕВОДУ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

***Нгуен Тхань Шон,***
*преподаватель,*
*Хюэский университет,*
*г. Хюэ, Вьетнам*
*E-mail: nthanhson@hueuni.edu.vn*

***Аннотация.*** Пословицы играют важную роль в коммуникации, а также в культурной жизни каждого народа. При изучении русского языка нередко встречаются пословицы в художественных произведениях, а также в повседневных беседах. Одной из трудных учебных тем, с которой трудно справиться как преподавателям РКИ, так и обучающимся является перевод пословиц. Сегодня многие преподаватели заинтересованы в применении наиболее эффективных и интересных способов обучения переводу пословиц. В этой статье мы исследуем различные способы перевода русских пословиц на вьетнамский язык и предлагаем некоторые методы обучения переводу на уроках РКИ для вьетнамских учащихся.

***Ключевые слова:*** русские пословицы, перевод на вьетнамский язык, обучение переводу, метод перевода.

# THE MAIN WAYS OF TRANSLATING RUSSIAN PROVERBS INTO VIETNAMESE AND TEACHING THEM TO TRANSLATE IN RCT CLASSES

***Nguyen Thanh Shon,***
*Teacher,*
*Hue University,*
*Hue, Vietnam*
*E-mail: nthanhson@hueuni.edu.vn*

***Abstract.*** Folklore in general and proverbs in particular play an important role in communication as well as in the cultural life of each nation. When learning Russian, it is not uncommon to meet proverbs in literature, reading texts as well as day-to-day conversations. Especially in translation lessons, one of the topics that both the teachers and the learners finds difficult to deal with is to translate proverbs. Today many lecturers are interested in the application of the most effective and interesting ways to teach Russian proverbs translation. In this article, we study different ways of translating Russian proverbs into Vietnamese and propose some teaching methods in Russian classes in which Vietnamese students learn Russian as a foreign language.

***Keywords*:** Russian proverbs, translating into Vietnamese, teaching translation, translation method.

Изучая иностранные языки в целом и русский язык в частности, мы часто встречаем пословицы в текстах, повседневных беседах, а также в литературных произведениях и газетных статьях. Правильное понимание значения пословиц вызывает трудности у учащихся. К тому же, перевод пословиц представляет значительные трудности, поскольку пословица имеет не только прямое значение, но и переносное значение. Исходя из этой проблемы, мы исследуем способы перевода русских пословиц на вьетнамский язык и предлагаем некоторые методы обучения переводу русских пословиц на занятиях РКИ для вьетнамских студентов.

При работе с русскими пословицами во вьетнамской аудитории мы заметили, что нашим студентам трудно понимать значение русских пословиц и не всегда правильно переводить их на вьетнамский язык. Кроме этого, одно из самых трудных тем на уроках РКИ является перевод пословиц, особенно если в пословицах отражены обычаи, традиции, исторический опыт народа и представления, связанные с культурой людей. В данной статье мы рассматриваем основные способы перевода русских пословиц на вьетнамский язык и предлагаем некоторые методы преподавания на занятиях РКИ во вьетнамских вузах.

Объектом исследования являются русские пословицы, отобранные из русско-вьетнамских словарей пословиц (около 100 единиц). Целью статьи является исследование способов перевода русских пословиц на вьетнамский язык. Указанная цель предполагает решение следующих задач:

– рассмотреть стратегию перевода в целом;

– проанализировать способы перевода русских пословиц на вьетнамский язык;

– предложить некоторые методы обучения переводу русских пословиц на уроках РКИ для вьетнамских учащихся.

Русская пословица «Без пословицы не проживёшь» утверждает важное значение пословиц в нашей жизни. Проблема перевода русских пословиц на вьетнамский язык давно вызывала интересы у вьетнамских учёных, преподавателей, учителей и учащихся. Книга Нгуен Тунг Кыонг «Русские пословицы и их эквиваленты во вьетнамском языке» имеет более 1500 русских пословиц и их перевод на вьетнамский язык [Nguyễn Tùng Cương, 2004]. В словаре Ле Динь Бик «Русские и вьетнамские пословицы» представлено более 1000 русских и вьетнамских пословиц [*Lê Đình Bích,* 1986.].

Вопросами изучения пословиц занимали многие учёные, такие как В.И. Даль, С.И. Ожегов, А.Н. Афанасьев, Ю.А. Гвоздарева, К.Г. Берсеньева и др.

Существуют разные определения пословицы. По мнению В.И. Даля, пословица – это «свод народной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыдание, радость и веселье, горе и утешение в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати; это житейская, народная правда, своего рода судебник, никем не судимый» [Даль, 2003, с. 110]. А.Н. Афанасьев писал, что «пословицы

по самой форме своей не подвержены искажению и потому являются памятником издавна сложившихся воззрений. Пословицы являются главным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта» [Афанасьев, 1996, с. 15]. С.И. Ожегов в своей книге писал: «Пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [Ожегов, 1999, с. 568].

Н.Ф. Алеференко и Н.Н. Семененко пишут, что «пословица – это краткое, часто стихотворное выражение поучительного содержания, оно дает некий совет, предостерегает от ошибок. У них выраженный жизненный опыт, обобщенная народная мудрость [Алеференко и Семененко, 2012, с. 55].

По мнению Ю.А. Гвоздаревой, «пословица – это малая форма народного поэтического творчества, краткое, ритмизированное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, иносказание с дидактическим уклоном» [Гвоздарев, 2000, с. 100].

К.Г. Берсеньева считает, что «пословица – не старина, не прошлое, а живой голос народа: народ сохраняет в памяти только то, что ему необходимо сегодня и потребуется завтра» [Берсеньева, 2010, с. 77].

Что касается особенностей пословицы, в своём исследовании Т.А. Фролова выявила основные языковые особенности пословиц русского языка с точки зрения грамматического строя, лексических и фонетических особенностей.

Особенности грамматического строя:

– частое использование составного именного сказуемого;

– частое использование повелительного наклонения;

– использование синтаксического параллелизма.

Особенности лексического строя:

– частое использование образных средств языка;

– частое использование оценочной лексики;

– частое использование языковой игры.

Фонетические особенности:

– использование различных звуковых повторов (аллитерация, ассонанс, консонанс, рифма);

– четкий силлабо-тонический рисунок.

Также к основным признакам пословиц как фразеологических единиц русского языка можно отнести лаконичность изложения, ясность мысли, достаточно широкую общеупотребительность в речи, использование клишированных форм, постоянство лексического состава и местоположения компонентов пословицы, воспроизведение в разговорной речи обычно в готовом виде, устойчивость, образность и экспрессивность [Фролова, 2016].

Рассуждая о способах перевода пословиц и поговорок, В.С. Виноградов предлагает пять способов [Виноградов, 2001]:

– полное пословичное соответствие (эквивалент);

– частичное соответствие;

– калькирование, при котором единицы языка воспроизводятся почти дословно;

– «псевдопословичное» соответствие;

– описательный перевод, который сводится к толкованию, объяснению пословицы (поговорки).

В своей работе В.Н. Комиссаров выделяет четыре основных способа перевода образной фразеологии. Первый тип – фразеологические эквиваленты. При их использовании сохраняется весь комплекс значений переводимого сочетания. На переводимый язык имеется фразеологизм, совпадающий по всем параметрам с единицей оригинала. В случае отсутствия фразеологического эквивалента следует подбирать фразеологизм с подобным переносным значением, но основанном на ином образе. Третий тип – дословный перевод фразеологизмов (калькирование) [Комиссаров, 2002]. Л.Ф. Дмитриева отмечает, что дословный перевод фразеологических единиц может быть применен лишь тогда, когда в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается носителем переводящего языка. Четвертый метод – описательный перевод. Такие лингвисты, как Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова утверждают, что для объяснения смысла фразеологической единицы, которая не поддается ни одной из выше перечисленных методов, требуется прибегнуть к описательному переводу [Дмитриева, Кунцевич, Мартинкевич, Смирнова, 2005].

В своей работе С.В. Ефимова предлагала 8 вариантов перевода модификаций пословично-поговорочных фразеологизмов: 1) введение во фразеологический оборот новых компонентов, семантически соотнесенных с прямым значением, т.е. со значением исходного переменного словосочетания; 2) обновление лексико-грамматического состава фразеологизма в результате замены отдельных его компонентов другими словами; 3) расщепление фразеологизма и использование его компонента (или компонентов) в составе переменного словосочетания; 4) фразеологизм может быть приведен не полностью, с сохранением лишь части компонентов; 5) трансформация пословиц и поговорок при помощи приема инверсии. Пословица или поговорка, трансформированная таким образом, приобретает значение, противоположное узуальному. Данный прием трансформации используется с целью показать, что в реальной жизни мудрость народных пословиц и поговорок не всегда находит подтверждение; 6) трансформация пословиц может осуществляться за счет перевода утвердительных форм в отрицательные и наоборот; 7) порой для достижения нужного эффекта автор использует прием контаминации, соединяя несколько фразеологизмов в один; 8) присоединение одного или нескольких переменных компонентов к началу или концу пословицы, или поговорки [Ефимова, 2008].

Очевидно, что существуют разные способы перевода пословиц с одного языка на другой язык.

Объектом исследования послужили около 100 пословиц, отобранные методом сплошной выборки из словарей «Русские и вьетнамские половицы» [Ле Динь Бик, 1986] и «Русские пословицы и их эквиваленты во вьетнамском языке» [Нгуен Тунг Кыонг, 2004].

Перевод пословиц является трудным делом, так как они имеют много специфических особенностей. Самым трудным считаться перевод их переносных значений.

Проанализировав перевод русских пословиц на вьетнамский язык, мы определили следующие способы.

**Логический способ**

А) Группа пословиц, имеющих только прямое значение. Эту группу пословиц нужно перевести дословно (дословный перевод), например,

| Русские пословицы | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Время – деньги.* | *(Thời gian là vàng bạc.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 110] |
| *Где мёд, там и мухи.* | *(Mật chảy đến đâu, ruồi bâu đến đó.)* [Nguyễn Tùng Cương, 2004, с. 75] |

Б) Группа пословиц, частично употребляющих в переносном значении. Следует понять переносное значение и описать их значение (описательный перевод), например,

| Русские пословицы | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Дуракам счастье.* | *Ngu si hưởng thái bình.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 127] |
| *Игра не стоит свеч.* | *Ăn một bát cháo chạy ba quãng đồng.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 125] |

В) Группа пословиц, в которых первая часть подчеркивает значение второй части или наоборот. Для этих пословиц при переводе на вьетнамский язык необходимо перевести только одну часть пословицы.

| Русская пословица | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Слово – серебро, молчание – золото.* | *Im lặng là vàng.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 196] |

Вместе с тем существуют некоторые пословицы, в которых значение первой части противоположно второй, поэтому необходимо объяснять значение обеих частей, например,

| Русские пословицы | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *У бедного беда на беду,* | *Giàu từ trong trứng giàu ra, khó từ ngã bảy* |

| | |
|---|---|
| *а у богатого деньга на деньгу.* | *ngã ba khó về*. [Lê Đình Bích, 1986, с. 204] |
| *Не бойся той собаки, которая лает, а бойся той, что молчит да хвостом виляет.* | *Đừng sợ người trực tính, nói thẳng mà hãy đề phòng những người thâm trầm.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 161] |

**Сравнительный способ, основанный на классификации и сравнении двух языков**

Этот способ применим к пословицам, доступным как на русском, так и на вьетнамском языках, основным объектом которых являются содержание и элементы пословицы. По результатам исследования словарей русских и вьетнамских пословиц можно выделить следующие группы:

Группа 1: русские пословицы, имеющие во вьетнамском языке полные эквиваленты. Для этого типа в самой пословице имеются различия в лексических элементах, но они имеют одинаковое значение. При переводе таких пословиц на вьетнамский язык необходимо понять значение пословицы, а затем найти семантически подходящее по значению на вьетнамском языке. В данном случае мы сталкиваемся с полным эквивалентом, а точнее с моноэквивалентом русской пословицы, поскольку совпадение с ним по значению, по лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре очевидно. Такие пословицы имеют полный эквивалент.

| Русские пословицы | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Терпение даёт умение*. | *Cần cù bù thông minh.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 202] |
| *Человека без ошибок не бывает.* | *Nhân vô thập toàn.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 214] |
| *Большая рыба маленькую целиком глотает.* | *Cá lớn nuốt cá bé.* [Lê Đình Bích, 1986, с. 102] |

Группа 2: русские пословицы имеет полные эквиваленты со многими вьетнамскими пословицами (пословицы, которые имеют схожее значение). При их использовании сохраняется весь комплекс значений переводимого сочетания. Во вьетнамском языке имеется пословица, совпадающая по всем параметрам с единицей оригинала, например,

– *И на солнце есть пятна.*
– *Нет людей без недостатков.*
– *От запада до востока нет человека без порока.*
– *Человека без ошибок не бывает.*

Такие половицы можно перевести на вьетнамский язык как: *Nhân bất thập toàn; Thánh nhân còn có khi nhầm; Không ai là hoàn hảo; Nhân sinh vô thập toàn…* [Lê Đình Bích, 1986]

Группа 3: одна русская пословица имеет много эквивалентов вьетнамских пословиц, которые имеют одинаковое значение (лексический эквивалент).

| Русская пословица | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Что посеешь, то и пожнёшь.* | *Gieo gió gặt bão; Gieo nhân nào gặt quả đấy; Trồng dưa được dưa, trồng đậu được đậu* [*Lê Đình Bích, 1986, c. 218*] |

Группа 4: во вьетнамском языке существуют строки стихотворения, которые могут объяснить значение русских пословиц. (эта группа составляет небольшое количество). При переводе этой группы необходимо обратить внимание на значение пословицы, особенно на переносное значение русской пословицы и найти строки стихотворения вьетнамского произведения, которые совпадают по значению с русской пословицей.

| Русские пословицы | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *На языке мёд, под языком лёд.* | *Bề ngoài thơn thớt nói cười, Mà trong nham hiểm giết người không dao – Nguyễn Du.* [Lê Đình Bích, 1986, c. 159] |
| *Глупый ищет большого места, а умного и в углу видать.* | *Ta dại ta tìm nơi vắng vẻ, Người khôn người đến chốn lao xao – Nguyễn Bỉnh Khiêm.* [Lê Đình Bích, 1986, c. 116] |

Группа 5: русские пословицы, которые полностью отличаются переводом на вьетнамский язык, т.е. русский вариант не соответствует вьетнамскому. Для этой группы основным способом перевода является дословный перевод или описательный перевод, иными словами нужно найти соответствующие по значению и окраске слова, так называемые однословные частичные эквиваленты пословиц.

| Русская пословица | Перевод на вьетнамский язык |
|---|---|
| *Красна птица перьем, а человек ученьем.* | *Con chim đẹp ở bộ lông, con người đẹp trong học thức.* [Lê Đình Bích, 1986, c. 142] |

Таким образом, существует множество способов перевода русских пословиц на вьетнамский язык. Мы выявили, что существуют две большие группы: русские пословицы, которые переводятся одинаково на вьетнамский язык, т.е. русский вариант полностью соответствует вьетнамскому; русские пословицы, которые полностью отличаются переводом на вьетнамский язык, т.е. русский вариант не соответствует вьетнамскому. Для каждой группы есть соответствующие способы перевода.

Переводчикам необходимо понять значение пословиц, чтобы найти точный и эффективный способ перевести значение на вьетнамский язык,

поскольку правильное понимание значения пословиц в каждом контексте требует от учащихся не только знания языка, но и жизненного опыта.

Для повышения качества обучения на уроках русского языка как иностранного во вьетнамской аудитории, особенно для того, чтобы вьетнамские студенты понимали тот глубокий смысл, который народ хочет передать через пословицу, и в то же время могли использовать их в общении, мы предлагаем методы работы над пословицами как для учителей, так и для учащихся.

***Деление пословиц по обучающей тематике.*** Основная цель обучения пословицам по темам – обеспечение систематичности и логичности в процессе обучения. Пословицы можно разделить на следующие темы: В университете; Семья; Друзья; Черты характера; В гостях; В магазине; Спорт и здоровый образ жизни; Свободное время [Баско, 2015].

Необходимо выбрать подходящие пословицы в соответствии с каждой темой обучения, например, в теме «Друзья» (Дружба) мы можем использовать следующие пословицы:

*Друзья познаются в беде. (Перевод: Có nạn mới biết bạn là ai.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 126]

*Не имей сто рублей, а имей сто друзей. (Перевод: Giàu tiền giàu bạc không bằng giàu bạn giàu bè.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 164]

*Один в поле не воин. (Перевод: Một cây làm chẳng nên non.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 174]

*Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. (Перевод: Hãy nói anh chơi với ai, tôi sẽ bảo anh là người thế nào.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 191]

*Нет друга – ищи, нашёл – береги. (Перевод: Không có bạn – hãy tìm, tìm được rồi – hãy giữ.)* [Lê Đình Bích, 1986, с. 93]

**Использование пословиц в ситуации общения и диалогах на занятиях РКИ.** Необходимо предложить студентам составить диалоги, в которых использовать соответствующие теме пословицы. Этот метод очень подходит для уроков по разговорной речи.

**Показ короткометражных фильмов и мультфильмов**, в которых объясняется значение пословиц на занятиях РКИ. Коллекция русских короткометражных фильмов и мультфильмов с конкретными ситуациями, в которых объясняется значение пословиц делает урок живым и помогает студентам лучше понять их значение и использование пословиц в реальной жизни.

**Показ иллюстраций к пословицам** на занятиях РКИ. Использование иллюстраций к пословицам помогает учащимся прочнее запоминать значение пословиц. Во время уроков учителя могут показывать иллюстрации к русским пословицам и объяснять их значение.

**Составление личного словаря пословиц для каждого человека.** Этот способ помогает формировать словарный запас студентов. Мы можем создать свой словарь пословиц и поговорок и расположить их по темам. В настоящее

время существует множество программ, поддерживающих хранение данных, например, Excel.

**Игры с пословицами на занятиях.** Особым видом работы с пословицами на занятиях РКИ являются игры с пословицами. Цель игр – закрепить и проверить знание учащихся. Работая с пословицами на уроке РКИ, студенты должны понять их значение и выработать навык их использования в речи. Например, мы можем предложить такие задания на уроках РКИ:

*1.* В какой ситуации можно использовать пословицу: *В Тулу со своим самоваром не ездят.*

2. Вставьте в пословицу слово в нужной форме:

*Без... не выловишь и рыбку из пруда. Маленькое ... лучше большого безделья. Терпение и труд всё ...*

*Слова для справок: труд, дело, перетереть.*

3. Найдите синонимы в пословицах:

*Кто не успел, тот опоздал. Не хвали меня в очи, не брани за глаза.*

4. Найдите антонимы в пословицах:

*Ученье – свет, а неученье – тьма. Лучше горькая правда, чем сладкая ложь.*

5. Найдите омонимы в пословицах:

*Каков ни есть, а хочет есть. Корчит враг от мины кислую мину.*

Кроме этого, можно предложить следующие упражнения:

1. «Восстанови порядок»:

*Живи, век, век, учись. От, лёд, слова, теплого, тает, и. А, больше, меньше, говори, знай.*

2. «Правильное слово»: В этом упражнении необходимо расставить слова в скобках так, чтобы получилась пословица.

*Красна_____ пеньем, а _____ ученьем. (птица, человек)*

*Что _____, то и _____. (пожнешь, посеешь)*

*Не имей сто _____, а имей сто _____. (друзей, рублей)*

3. Найдите во вьетнамском языке эквиваленты русской пословицы «*Что посеешь, то и пожнёшь»*

Безусловно, нужно уделять внимание возможности использовать русские половицы в обучении русскому языку и повышать умения и навыки у учащихся употребить их в практике общения для того, чтобы обогащать речь учащихся. Русские пословицы должны быть использованы как иллюстративный материал на некоторых занятиях как по практике речевого общения, так и по грамматике и по страноведению.

Материалы исследования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, пословицы можно разделить на такие группы: русские пословицы, которые переводятся одинаково на вьетнамский язык, т.е. русский вариант полностью соответствует вьетнамскому; русские пословицы, которые полностью отличаются переводом на вьетнамский язык, т.е. русский вариант не соответствует вьетнамскому.

Во-вторых, существует множество способов перевода русских пословиц на вьетнамский язык, например, объяснить значение пословиц на основе логических связей. Для этого способа необходимо обратить внимание на смысловую сторону пословицы, чтобы найти наиболее подходящий способ перевода. Следующий способ – сравнительная классификация по содержанию и элементам пословицы. Русские пословицы можно разделить на следующие группы: русские пословицы, имеющие во вьетнамском языке полные эквиваленты; русские пословицы, которые в основном имеют эквиваленты со многими вьетнамскими пословицами (пословицы с одинаковым значением); одна русская пословица имеет много эквивалентов вьетнамских пословиц или наоборот; во вьетнамском языке существуют стихи, которые могут объяснить значение русских пословиц; русские пословицы не имеют ничего общего по содержанию и элементам с вьетнамскими пословицами. Для перевода таких пословиц используется дословный перевод или описательный перевод.

В-третьих, в статье предлагаются также некоторые методы обучения переводу русских пословиц, такие как деление пословиц по обучающей тематике; использование пословиц в ситуации общения и диалогах на занятиях РКИ; показ короткометражных фильмов, иллюстраций со смыслами пословиц; составление личного словаря пословиц.

Чтобы понять, запомнить и использовать пословицы в повседневном общении, необходимо выбрать наиболее эффективный метод обучения. В учебном процессе были выявлены методические условия и аксиологический потенциал использования пословиц на занятиях РКИ.

## Список литературы


1. *Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н.* Фразеология и паремиология. М.: Из-во ФЛИНТА, 2012. 344 с.
2. Английский язык – Курс перевода: Книга для студентов / Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова. Ростов-н/Д.: МарТ, 2005. 304 с.
3. *Афанасьев А.Н.* Происхождение мифа. М.: Высшая школа, 1996. 150 с.
4. *Баско Н.В*. Русские фразеологизмы в ситуациях. М.: Русский язык, 2015. 160 с.
5. *Берсеньева К.Г.* Русские пословицы и поговорки. М.: Центрполиграф, 2010. 300 с.
6. *Виноградов В.С*. Введение в переводоведение. М.: Издательство Ин-та общ. сред. образования РАО, 2001. 224 с.
7. *Гвоздарев Ю.А*. Язык есть исповедь народа. М.: Просвещение, 2000. 143 с.
8. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. М.: Эксмо, 2003. 616 с.

9. *Ефимова С.В.* Основные способы перевода трансформированных пословиц и поговорок // Филологические науки. Вопросы теории и практики: Сборник научных статей. Тамбов: Грамота, 2008. С. 36–38.
10. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
11. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
12. *Фролова Т.А.* Основные особенности пословиц и поговорок русского языка. URL: https://novainfo.ru/article/8891 (дата обращения: 20.11.2021).
13. *Bùi Hiền.* Từ điển giáo khoa Nga-Việt. Hà Nội: NXB Giáo dục, 2011. 1975 tr.
14. *Lê Đình Bích*. Tục ngữ Nga-Việt. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội, 1986. 270 tr.
15. *Nguyễn Tùng Cương*. Tục ngữ Nga và các đơn vị tương đương trong tiếng Việt. Hà Nội: NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội, 2004. 260 tr.

# ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Нгуен Тхи Ле,***
*офицер Военно-технической академии,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: nguyenle20021999@gmail.com*

***Аннотация.*** Статья посвящена рассмотрению лингвострановедения и его роли в обучении РКИ. В статье анализируется термин *лингвострановедение*, исследуются его основной объект, история становления и развития и задачи. Лингвострановедение позволяет удачно сочетать элементы страноведческого материала с языковыми явлениями, обеспечивает более эффективное решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, вызывает и поддерживает мотивацию к учению.

***Ключевые слова:*** лингвострановедение, РКИ, национальная культура, фоновые знания, филолог, обществоведение.

# LINGUISTICS AND ITS ROLE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

***Nguyen Thi Le,***
*Officer of the Military Technical Academy,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: nguyenle20021999@gmail.com*

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of culture – oriented linguistics and its role in teaching Russian as a foreign language. The article analyzes the term «culture – oriented linguistics», examines its main object, approach, history of formation and development and tasks. Culture – oriented linguistics allows you to successfully combine elements of regional material with linguistic phenomena, provides a more effective solution to practical, general educational, developmental and educational tasks, evokes and maintains motivation for learning.

***Keywords:*** Culture – oriented linguistics, Russian as a foreign language, national culture, background knowledge, philologist, social science.

Немецкий учёный Вильгельм фон Гумбольдт в своих работах 1985 г. остановился на некоторых основных положениях о взаимосвязи между языком и культурой. По его мнению, материальная и духовная культура воплощаются в языке, также всякая культура национальна, её национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира [Маслова, 2001, с. 59].

В последнее время обращение к проблемам изучения иностранного языка и культуры имеет все большее значение. Хотя целью изучения иностранного языка в первую очередь является способность участвовать

в коммуникации, считается, что овладевая иностранным языком, учащийся должен приобщаться к национальной культуре этого языка. Изучающим иностранный язык нужно преодолеть не только языковой, но и культурный барьер, чтобы достичь коммуникативной удачи. А для этого нужно тщательно и внимательно изучать мир носителей изучаемого языка, т.е. их историю, политику, культуру, географию, бытовую жизнь и т.д. В связи с этим во второй половине XX в. ученые начали исследовать новое научное направление – «лингвострановедение» (ЛСВ).

Основоположниками лингвострановедения являются выдающиеся русские учёные В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин. Этот термин был впервые введён ими в 1971 г. в работе «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам». Затем активно он начал использоваться после появления книги вышеупомянутых учёных «Язык и культура» (М., 1973). Речь в ней шла об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка и приёмах ознакомления учащихся с новой для них языковой культурой.

Термин «лингвострановедческий» появился и применяется для того, чтобы раскрыть взаимосвязь между языковыми единицами и культурой. Подобное применение данного термина нашло своё отражение в основной дефиниции «лингвострановедение», под которым понимают знакомство с культурой посредством русского языка, то есть в процесс преподавания должны включаться те сведения о культуре, которые вошли как составная часть в семантику языковых единиц.

Термин «лингвострановедение» понимается учеными по-разному, с разных точек зрения. В 3-м [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 49] и 4-м [они же, 1990, с. 37] изданиях книги «Язык и культура» было заявлено такое определение ЛСВ: «Лингвострановедением 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 (ознакомление его с типичными явлениями современной российской действительности), причём методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его обучения».

Исходя из данных психолингвистики и этнопсихолингвистики учёный Г.Д. Томахин [Томахин, 1984, с. 13] интерпретировал лингвострановедение как отрасль филологии, которая изучает национально-маркированные языковые единицы в сопоставлении с уже известными нам языками и культурами на фоне культурно-исторического наследия народа-носителя, находящего своё отражение в семантике языковых единиц (прежде всего лексических и фразеологических). Отсутствие знания данной национально-культурной семантики влечёт за собой невозможное адекватное понимание в процессе коммуникации, которая была основана на определённой пресуппозиции и общности фоновых знаний её участников [там же, с. 29].

Прохоров Ю.Е. сначала определял лингвострановедение как область методики, связанную с исследованием путей и способов ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. Позже произошло переосмысление и уточнение содержания данного термина, лингвострановедение стало определяться как методическая дисциплина, воспроизводящая в учебном процессе сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык [Прохоров, 1995, с. 64].

Русский лингвист А.Н. Щукин трактует лингвострановедение как страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. При этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры изучаемого языка [Щукин, 2003, с. 33].

Лингвострановедение и страноведение ориентируются на ознакомление обучающихся иностранному языку с национально-культурными сведениями. Однако, в отличие от страноведения, которое является общественной дисциплиной и преподаётся отдельно от иностранного языка, лингвострановедение представляет собой филологическую дисциплину, преподаваемую одновременно на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковой единицы.

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический. Обществоведческий подход опирается на общественную дисциплину (страноведение), которая преподаётся традиционно и связана с изучением любого языка. А при втором подходе лингвострановедение часто понимается как филологическая дисциплина, преподаваемая не отдельно как самостоятельный предмет, а сопровождаемая с процессом работы над семантикой языковых единиц на практических занятиях по языку.

Поставленные перед нами два типа вопроса, составляющих проблематику лингвострановедения, – лингвистические и методические. Первый тип вопросов заключается в анализе единиц языка с целью выявления национально-культурного смысла и входит в их семантику: безэквивалентная лексика; коннотативная лексика; невербальные средства общения (действия, мимика, жесты, которые имеют значения и сферы их употребления, отличные от употреблений, принятых в родном языке); фоновые знания, характерные для говорящих на иностранном языке и обеспечивающие речевое общение; языковая афористика и фразеология, рассматриваемые с точки зрения отражения в них культуры и национальных особенностей народа, говорящего на изучаемом языке. Второй тип вопросов рассматривает приёмы введения, закрепления и активизации специфичных для русского языка единиц национально-культурного содержания, которые извлекаются из изучаемых текстов [Щукин, 1999, с. 33–34].

Основным объектом ЛСВ, по утверждению В.Г. Томахина, являются фоновые знания, которыми располагают члены определённой языковой

и этнической общности, поэтому решаемые в этой науке проблемы частично покрывают задачи социолингвистики. А предмет лингвострановедения, согласно лингвострановедческой теории слова В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, представляет собой отобранный языковой материал, который отражает культуру страны изучаемого языка, фоновые и коннотативные лексические единицы.

История становления и развития ЛСВ как самостоятельной научной дисциплины, которая обеспечивает эффективность процесса обучения иностранному языку, недавняя. Однако именно эта дисциплина, безусловно, находится во взаимосвязи на всём протяжении своего становления с рядом различных подходов, цель которых состоит в решении методических задач обучения языку. Учащийся, осваивающий иностранный язык, не только знакомится с новой лексикой, грамматикой, но и усваивает новые знания, которые связаны с чужеземной культурой народа, говорящего на изучаемом ему языке. Таким образом, лингвострановедение ставит собственной центральной задачей обеспечивать коммуникативную компетенцию в актах межкультурной коммуникации, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, которые рассчитаны на носителей языка. Между прочим, адекватное понимание текста и речи во время коммуникации всегда остаётся основной филологической проблемой. Поэтому ЛСВ помогает снабжать учащихся, изучающих иностранный язык, фоновыми знаниями, в объёме, по форме и содержанию приближающимися к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры. Следовательно, разрешаются вопросы о языковой компетентности в межъязыковом общении посредством адекватного понимания культуры речи собеседника и исходных текстов. Задача ЛСВ состоит в изучении языковых единиц, у которых наиболее ярко отражаются национальные особенности культуры народа – носителя языка.

Одной из самых важных и значимых задач в обучении иностранному языку является межкультурная коммуникация. Для того чтобы грамотно и компетентно пользоваться иностранным языком в целом, и русским языком, в частности, в качестве средства общения между культурами, учащийся кроме грамматики должен овладеть определённым фоновым знанием о культуре и стране изучаемого языка, поскольку конечная цель изучения того или иного языка – это знание культуры. Отсюда определяется немаловажная роль лингвострановедческого подхода в процессе обучения РКИ.

В настоящее время лингвострановедческий подход неотъемлемо включается в методику преподавания РКИ. Во многих учебных заведениях к курсу собственно языка прибавляются специальные курсы страноведения. Изучение русского языка тесно связано с ознакомлением культуры и истории России. Учащийся на занятиях по РКИ сам делает свои шаги в иноязычную страну. Он знакомится с культурой, историческими событиями, географическими особенностями, национальной литературой, народными сказками и картиной мира русского народа. Благодаря этому учащийся получает более полное представление о стране изучаемого языка.

Обращение внимания обучающих РКИ на проблему взаимного изучения языка и культуры неслучайно, потому что это позволяет удачно сочетать элементы страноведческого материала с языковыми явлениями, которые и выполняют функцию средства коммуникации, и представляют собой особый способ ознакомления учащегося с новой для них действительностью. Такой подход к обучению РКИ более или менее обеспечивает эффективное решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, вызывает и поддерживает мотивацию к учению.

Итак, необходимость лингвострановедения в обучении РКИ бесспорна.

Во-первых, благодаря лингвострановедческому подходу учащийся, овладевающий русским языком, получает базовые и общие сведения о национальной культуре, истории, географии и развитии общества в России, показывающие традицию и бытовую жизнь русского народа. В результате этого учащийся будет более точно познавать и оценивать Россию, в общем, и русский народ, в частности. Также ЛСВ повышает его культурный уровень, расширяет кругозор.

Во-вторых, лингвострановедческий материал обеспечивает языковую компетентность учащихся в межкультурной коммуникации адекватным пониманием с помощью анализа языковых единиц, отражающих национально-культурную специфику. Иначе говоря, учащийся, изучающий русский язык, может улучшить свой уровень усвоения русского языка. Вместе с тем, используя языковые единицы с культурной семантикой, говорящий придаёт своей речи значительную грамотность и выразительность.

В-третьих, ЛСВ помогает учащемуся улучшить свой уровень усвоения русского языка. Он научится анализировать лексику с точки зрения содержательного плана, так называемого лексического фона, познавать случаи лингвострановедческой интерференции в переводных текстах, присущих межкультурному общению, сформировать навыки страноведческого подхода `к языку, без которого невозможно решать задачи формирования коммуникативной компетенции.

В-четвертых, реализация лингвострановедческого подхода на занятиях РКИ (на материале слов, фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.д.) способствует повышению мотивации и стимулирует интерес к изучению русского языка. Например, занятие, на котором изучается лексика на тему названия традиционных блюд русской кухни через посредство пословиц, будет более интересным и вдохновлять учащихся изучать русский язык. У обучающихся будет положительное отношение к русскому языку, культуре русского народа и именно это обеспечит эффективность курса, а также вызовет у них любовь к русскому языку.

Наконец, самое главное, ЛСВ учит учащихся толерантности, т.е. уважению, принятию и правильному пониманию других культур, способов их самовыражения и проявлений другого народа.

Завершая, обобщим сказанное и сделаем некоторые выводы.

1. Термин «лингвострановедение» (ЛСВ) появился и стал исследоваться во второй половине XX в. Несмотря на недлительную историю становления и развития, ЛСВ является историческим открытием, которое начали рассматривать и использовать во многих научных сферах. Более того, оно находится во взаимосвязи с другими дисциплинами, такими как методика, филология, культурология и т.д.

2. Лингвострановедение определяется учеными с разных точек зрения, а именно как:

а) аспект преподавания иностранного языка;

б) область методики и как методическая дисциплина;

в) отрасль филологии, изучающая национально-маркированные языковые единицы (прежде всего лексические и фразеологические) с целью выявления культурного компонента в их семантике в сопоставлении с уже известными нам языками и культурами;

г) сочетание лингвистики со страноведением во время обучения иностранному языку в сопоставлении с родным языком.

3. Лингвострановедение может рассматриваться как особая наука, основной задачей которой является изучение иностранного языка с усвоением необходимых для квалифицированного общения сведений о культуре страны изучаемого языка. Это не только филологическая дисциплина, отвечающая в процессе обучения иностранному языку за работу над тем, что не совпадает в двух разных языках (культурах), а как дисциплина, которая сопоставляет и выявляет конкретную национально-культурную специфику языковых единиц изучаемого языка. Здесь нужны фоновые знания, которые являются «обоюдным знанием реалий... и основой языкового общения» для того, чтобы понимать речь носителей изучаемого языка, и являются обязательным условием адекватного взаимопонимания коммуникантов [Ахманова, 1966, с. 498].

4. Несмотря на то, что страноведение и лингвострановедение ориентируются на ознакомление учащегося со сведениями о культуре страны изучаемого языка, лингвострановедение не преподаётся отдельно как учебная дисциплина, а сопровождает процесс работы над семантикой языковых единиц на практических занятиях по языку.

5. Поскольку увеличивается количество контактов и интеграция государств в мировое сообщество, фоновые представления и знания о политических и экономических реалиях, социальных тенденциях приобрели особенно важное значение. Каждому народу присуща особая, характерная лишь для него одна картина мира, соответствующая духовным, физическим, этическим, технологическим, эстетическим, и разным другим потребностям человека в мире. Язык выступает в роли одного из основных средств формирования, а также социализации этой картины.

6. Преподавание истории, традиций, культуры стало важной частью в обучении русскому языку как иностранному, так как изучение иностранного языка предполагает знание о культуре, истории, реалиях и традициях страны и народа, который говорит на этом языке. Благодаря лингвострановедческому

подходу учащийся, овладевающий русским языком, может освоить коммуникативную компетенцию в межкультурном общении. Кроме этого, у него будет больше мотивации к изучению русского языка.

7. При ознакомлении учащихся с русским языком и его культурой на практике языка значительное внимание уделяется языковым единицам, семантика которых содержит в себе национально-культурную специфику, то есть слово, собственно говоря, рассматривается при лингвострановедческом подходе как хранилище и средство передачи народного опыта.

## Список литературы


1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. М.: Изд-во МГУ, 1971.
3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во МГУ, 1973.
4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
5. *Прохоров Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1995.
6. *Томахин Г.Д.* Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.
7. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003.

# ПРИЁМЫ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ПРИЛОЖЕНИЯ BUSUU В ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ

***Нгуен Тхи Ньи Нгует,***
*преподаватель, Тхайнгуенский университет,*
*г. Тхайнгуен, Вьетнам*
*E-mail: nhunguyet.knn2008.sfl@tnu.edu.vn*

***Аннотация.*** В статье рассматривается вопрос внедрения одной из информационно-образовательных технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному в Институте иностранных языков при Тхайнгуенском университете (далее ИИЯ-ТхУ). Автором исследуются лингводидактические возможности обучающих приложений в качестве современного средства обучения РКИ при организации самостоятельной и коллективной работы студентов начального уровня владения русским языком. Предложены приёмы использования обучающего приложения Busuu в практике преподавания РКИ с целью развития словарного запаса, углубления знаний и совершенствования умений студентов, а также организации самостоятельного изучения и общения на русском языке.

***Ключевые слова:*** учебные приложения, обучение РКИ, самостоятельные и кооперативные деятельности, словарный запас, общение на русском языке

# TECHNIQUES FOR IMPLEMENTING THE BUSUU LEARNING APPLICATION IN TEACHING AND LEARNING RUSSIAN AT AN ELEMENTARY LEVEL

***Nguyen Thi Nguet,***
*Teacher, Thainguyen University,*
*Thainguyen, Vietnam*
*E-mail: nhunguyet.knn2008.sfl@tnu.edu.vn*

***Abstract.*** This work is devoted to the relevance of the introduction of information and educational technologies in the process of teaching Russian as a foreign language at School of Foreign Languages at Thainguyen University (hereinafter SFL-TNU). It examines the linguo-didactic capabilities of mobile educational applications as a modern means of teaching RFL in the organizing independent and cooperative work for students of the initial level of Russian language proficiency. The methods of using educational applications in practice are proposed in order to develop vocabulary, strengthen the knowledge and skills of students, give them the opportunity to independently study and naturally communicate in Russian using these technologies.

***Keywords:*** educational applications, teaching RFL, independent and cooperative work, develop vocabulary, communication in Russian

В связи с бурным развитием науки и информационных технологий обучение иностранным языкам требует большого изменения и в форме, и в методах передачи знаний и умений. Одним из достижений цифровой эпохи являются обучающие приложения, вошедшие в нашу современную жизнь в последние годы. Мобильные или компьютерные устройства быстро развиваются с разными приложениями, в том числе для обучения русскому языку как иностранному. Очевидно, что цифровизация образовательного процесса обладает актуальностью и высоким потенциалом для совершенствования традиционных методов и технологий.

Существует большое количество доступных мобильных приложений для изучения иностранных языков, применение которых способствует повышению эффективности учебного процесса, например, приложение Voki for Education, позволяющее записывать, редактировать и обмениваться получившимися аудиозаписями, Learn&go, в котором все глаголы движения представлены в отдельных модулях, Quizlet, Busuu [Тряпельников, Сойникова, Шитов, Караджев, 2020, с. 335]. В этой статье рассматриваются эффективные приёмы бесплатного обучающего приложения Busuu для изучения русского языка как иностранного.

В работах были изучены вопросы информационных технологий в обучении иностранным языкам многими соврменными педагогами и лингвистами, например, С.И. Андреевым, Я. к. Абрамовой, А.И. Семиной, А.В. Тряпельниковым, Ю.И. Шитовым и т.д., которые рассматривали преимущества мобильных приложений и методы применения их в обучение.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что впервые предлагаются приёмы внедрения бесплатных приложений Busuu при организации самостоятельной и коллективной работы учащихся в классе вне языковой среды. Целью настоящей статьи является рассмотрение эффективности данного обучающего приложения и выявление приёмов его использования на начальном уровне обучения РКИ.

**Обучающее приложение Busuu и его приёмы применения**

Рассматривая современные обучающие программ, мы обратили внимание на приложение Busuu, являющееся бесплатным продуктом одной из крупнейших компаний в области образования, основанной Бернардом Ниснером и Адрианом Хилти в 2008 году. Busuu предлагает пользователям 2 варианта, включая платные и бесплатные курсы на выбор. В данном приложении предоставлены курсы 12 различных языков, доступных в качестве веб-версии и мобильных приложений для более чем 100 миллионов человек по всему миру [https://www.busuu.com/ru/abou].

С помощью приложения можно легко приступить к занятиям по чтению, письму, аудированию и говорению. Большая часть тестов рассчитана на создание и развитие навыков письменной речи, но некоторым пользователям придется понимать речь на иностранном языке. Главным положительным моментом данного приложения считается особенность усвоения правил

грамматики, аудио диалоги и, разумеется, интерактивные тесты с простым в использовании и понятным интерфейсом. В этом он похож на приложение Duolingo, являющееся полностью бесплатным. Duolingo тоже многоязычно, и учащимся его нужно проходить урок за уроком. В приложении почти нет объяснений, теории (она дается краткими справочками), в Duolingo нет аналога письменных заданий как Busuu, которые можно отправить на проверку.

Приложение Busuu включает в себя разные уровни знаний:

– уровень А1 – 64 занятия;

– уровень А2 – 31 занятие;

– уровень Б1 – 24 занятия;

– уровень Б2 – 24 занятия.

Busuu в качестве интерактивного учебного материала предлагает занимательный материал с красивыми картинками, разнообразными и хорошо озвученными заданиями. От пользователей требуется проходить урок за уроком, выполняя все инструкции программы. Кроме этого, можно и нужно выполнять упражнения, опирающиеся на социальные элементы сервиса, например, помогать другим пользователям, оценивая их письменные упражнения (вам тоже будут помогать).

На каждом уроке вводятся новые слова, диалоги и для контроля предлагаются тесты. Как правило, урок начинается с новых слов – знакомство проходит с помощью картинок. На каждом уроке дается новая лексика, которая потом закрепляется в тренировочных упражнениях. Еще одна интересная и удобная особенность этого программного обеспечения заключается в том, что студенты могут использовать его самостоятельно с вьетнамской версией.

Каждый урок сгруппирован вокруг определенной коммуникативной направленности, например, представиться, описать свой родной город, заказать еду в ресторане. Каждый урок предназначен для обучения речевым ситуациям (фразами и предложениями), которые учащийся затем может практиковать в воспроизведении как в учебной, так и в свободной практической деятельности.

Практические действия на занятии включают заполнение пробелов, ответы на вопросы с несколькими вариантами, диктовку и перестановку предложений. Бесплатная практика включает письменные упражнения, которые корректируют носители языка, члены сообщества через средства обмена личными сообщениями, которое позволяет студентам общаться с языковыми партнерами из сообщества.

Аудиотексты учитывают уровень подготовки обучаемых, дикторы говорят идеально отчетливо и понятно. В связи с этой особенностей, с нашей точки зрения, нам лучше применить это приложение в процессе обучения дисциплинам по письменной и устной речи для самостоятельной работы или коллективной деятельности в классе на элементарном или базовом уровне.

Из всех видов заданий в Busuu высоко интерактивными являются письменные задания. Они, во-первых, разнообразны, а во-вторых, их можно отправить на проверку носителям языка. Задания есть как очень простые,

например, написать фразу “Откуда вы?” под диктовку, так и довольно сложные. На более продвинутом уровне предлагается отвечать на вопросы о морали, жизни, рассуждать на высокие темы или излагать мысли, вызванные картинкой (см. рис.1) [https://langformula.ru/busuu].

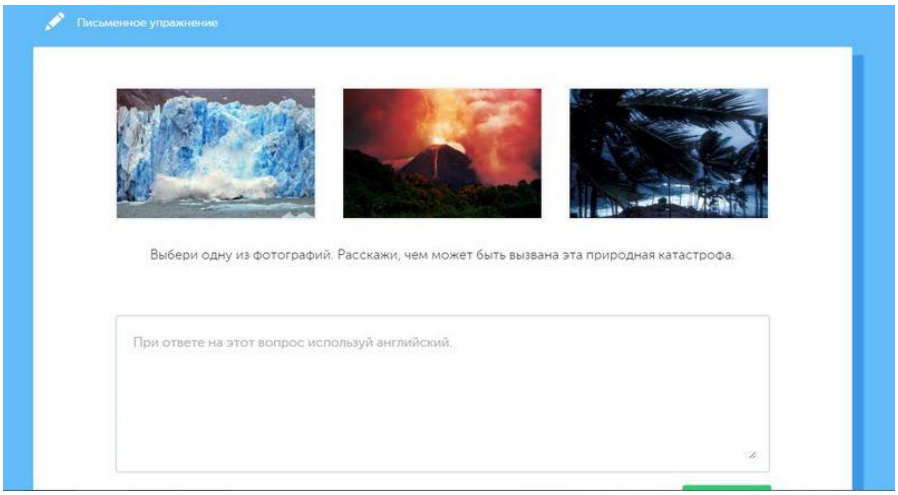



Рис. 1

Пройдя письменное задание, студенты могут отправлять его на проверку другим участникам – носителям языка. Они исправляют ошибки и пишут ценные отзывы и комментарии.

В заданиях “Запись голоса” вы как бы участвуете в диалоге, записывая с помощью микрофона свои реплики. В конце можно прослушать весь диалог с вашим участием и отправить его на проверку другу. Устные упражнения не научат вас говорить (для этого нужно общаться с живыми людьми), но помогут исправить недостатки произношения, хотя бы самые очевидные, и выучить простые разговорные фразы.

Одним словом, по нашему мнению и мнению многих исследователей, обучающее приложение Busuu является эффективной платформой для изучения русского языка на разных этапах, особенно на элементарном уровне. Следует признать такие его преимущества для изучения русского языка:

– интерактивность уроков лексики и грамматики со звуком, переводом и несколькими практическими упражнениями;

– разнообразие аудиозаписи для формирования словарного запаса, а также примеров предложений и диалогов для совершенствования словаря и грамматического строя русской речи;

– новизна упражнений по записи голоса и распознаванию голоса, что дает возможность отточить произношение и позволяет учащимся вставлять свой голос в диалог и получать отзывы от носителей языка;

– перевод ключевой лексики, инструкций и грамматических рекомендаций на вьетнамский язык;

– проверка и отзывы на письменные упражнения, получаемые от носителей языка из сообщества Busuu.

**Приёмы внедрения Busuu на уроке РКИ**

Нами предложен примерный план проведения одного самостоятельного занятия из обучающего приложения Busuu по теме «Род имени существительного».

✓ Шаг 1: Студенты обращают внимание на занятие № 16: Грамматика – Род имени существительного. Они про себя читают объяснительный текст о роде имени существительного.

Преподаватель спрашивает студентов: «Сколько родов имени существительного в русском языке?», а студенты отвечают на данный вопрос. Потом студенты продолжают читать примеры из приложения и определяют правила различия родов существительных.

На этом шаге студентам легко понять новое языковое знание с помощью родного языка. На уроке преподаватель может просить студентов включить приложение Busuu на своих смартфонах или показать свой монитор на слайде.

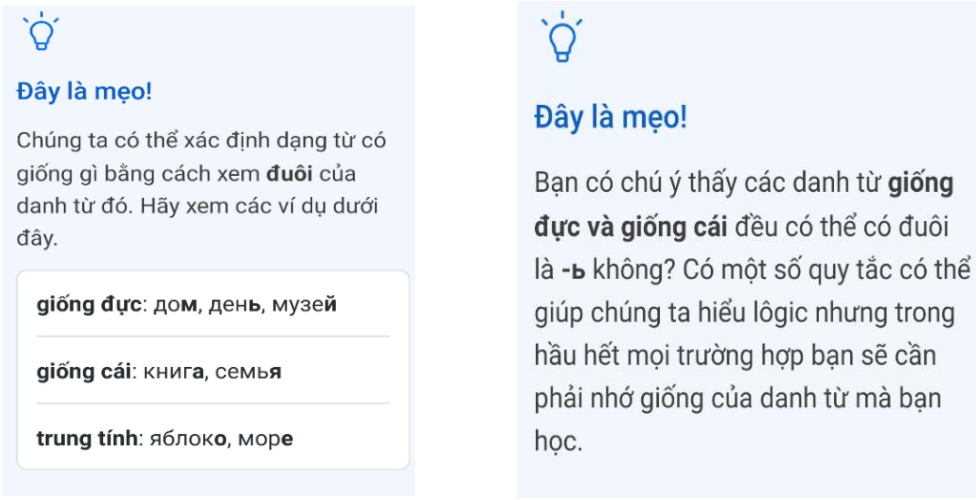



Рис. 2. Объяснение нового учебного материало на вьетнамском языке

✓ Шаг 2: Учитель демонстрирует таблицу о роде существительных

*Таблица 1*

**Род имени существительного**

| **Род сущ.** | **Окончание** | | |
|---|---|---|---|
| **ОН** | **-⊘**<br>Стол | **-Й**<br>музей | **-Ь**<br>словарь |
| **ОНА** | **-А**<br>книга | **-Я/ -ИЯ**<br>семья<br>фамилия | **-Ь**<br>площадь |
| **ОНО** | **-О**<br>окно | **-Е**<br>поле | **-ИЕ**<br>здание |

✓ Шаг 3: Учитель объясняет особые случаи. Студенты слушают новые слова и должны определить их род;

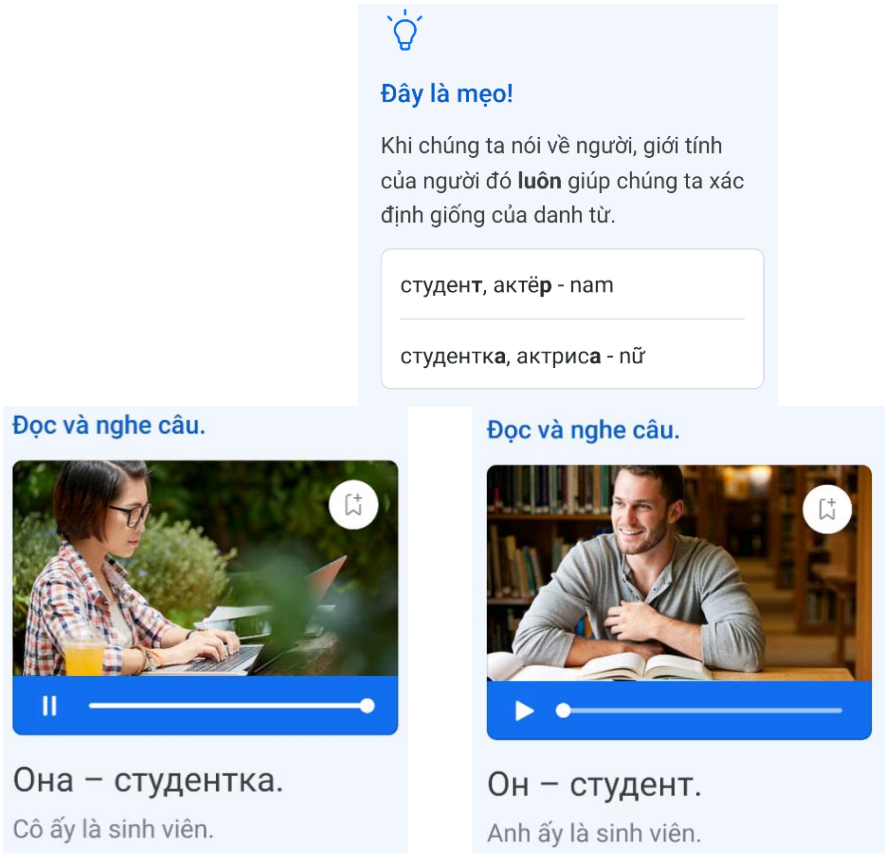
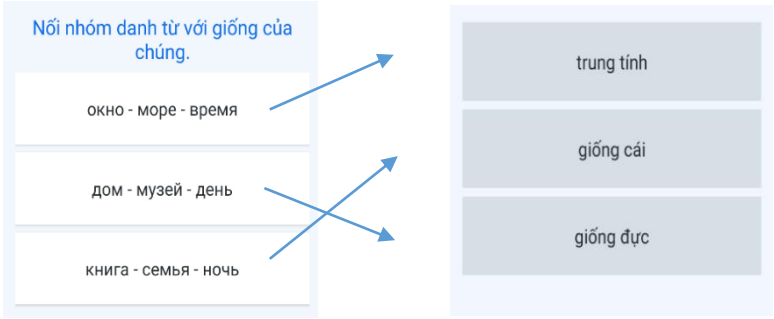



Рис. 3. Иллюстративный материал к теме «Род имен существительных»

✓ Шаг 4: Студенты практикуются в определении рода имен существительных с помощью приложения.




Использование мобильных приложений в общем и в частности обучающего приложения Busuu позволяет увеличить время, отводимое на выполнение задания, количество попыток, что способствует повышению мотивации и делает процесс обучения более личностно ориентированным. В результате проведенного исследования были проанализированы обучающие мобильные приложений, доказана продуктивность их внедрения на уроках РКИ как современного инструмента обучения, который не только помогает обучающимся самостоятельно получать и закреплять новые знания,

но и обладает способностью заинтересовать в изучении языка, дать студентам-иностранцам дополнительную мотивацию к дальнейшему самосовершенствованию. Проведенный анализ рынка мобильных приложений позволил выявить те программы, которые целесообразно использовать при организации самостоятельной работы студентов с целью совершенствования их лексико-грамматических и фонетических навыков, описанные способы работы с приложениями показали свою неоспоримую эффективность в экспериментальной группе обучающихся.

Информационные технологии развиваются стремительными темпами, мобильных приложений становится всё больше, их качество улучшается. Охватывая различные сферы нашей современной жизни, они помогают нам справляться со многими повседневными задачами быстро и эффективно. Поэтому и в образовательной среде активное использование мобильных приложений является одним из перспективнейших направлений развития методики преподавания иностранных языков. Несомненно, пока рано говорить о полной замене традиционных средств обучения на инновационные, поскольку большинство мобильных приложений ограничивается рамками овладения грамматическими и лексическими знаниями и не даёт возможности совершенствовать коммуникативные навыки и умения, что является существенным недостатком. Отсюда следует вывод, что в наш цифровой век на данном этапе развития методической науки целесообразным является сочетание как традиционных средств обучения, так и инновационных. В будущем учебные приложения могут стать неотъемлемой частью процесса обучения в школах и вузах, поскольку с их использованием становится возможным не только повторять изучаемые языковые знания, но и осуществлять коммуникативные цели, формировать и развивать у учащихся необходимые в изучении русского языка компетенции.

## Список литературы


1. *Абрамова Я.К., Семина А.И.* Использование обучающих мобильных приложений по русскому языку как иностранному в проектно-ориентированном краткосрочном обучении китайских студентов // Перспективы науки. 2018. № 11 (110). С. 154–158.
2. *Лёвина Г.М., Андреев С.И., Хафизова Д.А.* Мобильные приложения как средство интенсификации обучения русского языка как иностранного // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: Материалы Первой международной конференции. М.: Языки народов мира, 2016. С. 330–336.
3. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 3. С. 26–31.

4. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0: социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.
5. Тряпельников А.В., Сойникова А.Д., Шитов Ю.И., Караджев Б.И. К вопросу о применении мобильных приложений в учебном процессе по РКИ / А.В. Тряпельников, А.Д. Сойникова, Ю.И. Шитов, Б.И. Караджев // Методика преподавания РКИ: традиции и современность: Сборник материалов научно-практической конференции (к 40-летию кафедры преподавания РКИ). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2015. С. 187–193.
6. Bussuu. URL: https://www.busuu.com/ru/about (дата обращения: 11.03.2021).
7. Bussuu. URL: https://langformula.ru/busuu/ (дата обращения:15.03.2021).

# СООТВЕТСТВИЕ МЕЖДУ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ В РУССКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ

***Нгуен Тхи Тхао,***
*преподаватель,*
*Тхайнгуенский университет,*
*г. Тхайнгуен, Вьетнам*
*E-mail: thaont.knn2009@gmail.com*

***Аннотация.*** Изучая русский язык, учащиеся часто сталкиваются с трудностями в использовании восклицательных предложений. Действительно, они ошибаются при поиске соответствия между русскими и вьетнамскими восклицательными предложениями. В этой статье проводится описание грамматической структуры восклицательных предложений русского языка и средств передачи их значения на вьетнамский язык.

***Ключевые слова:*** восклицательные предложения, грамматическая структура, средств выражения значения восклицательности.

# CORRESPONDENCE BETWEEN EXCLAMATION SENTENCES IN RUSSIAN AND VIETNAMESE

***Nguyen Thi Thao,***
*Teacher,*
*Thainguen University,*
*Thainguen, Vietnam*
*E-mail: thaont.knn2009@gmail.com*

***Abstract.*** In studying Russian, student often encounter difficulties in learning and using exclamation sentences. Indeed, they often make mistakes when looking for equivalent structure of Russian exclamation sentences in Vietnamese. This article will focus on analyzing the grammatical structure of Russian exclamation sentences and the means of conveying their meanings into Vietnamese.

***Keywords:*** exclamation sentences, the grammatical structure, the means of conveying.

Изучение грамматики русского языка считается трудным для вьетнамских учащихся. Так, усвоение восклицательных предложений и их использование в коммуникации является проблемой. Познакомившись с восклицательными предложениями, студенты часто делают ошибки, вызванные поиском соответствия в русском и вьетнамском языке. В рамках исследования мы провели описание грамматической структуры восклицательных предложений русского языка и средств передачи их значения на вьетнамский язык.

Восклицательные предложения имеются во всех языках мира, в том числе в русском и вьетнамском языках. Однако в каждом языке эти предложения имеют свои особенности.

В русском языке собственно восклицательные предложения делятся на три группы. К первой группе относятся собственно восклицательные предложения с оттенком эмоциональной оценки. Анализ примеров показывает, что значение этих предложений может быть передано на вьетнамский язык восклицательными конструкциями, в которых нет главных членов – подлежащего и сказуемого.

– *Право! Слушаете и глядите, а как будто не понимаете.* [6, с. 374]. – *Thật đấy! Cậu nghe, cậu nhìn nhưng xem ra thì hình như cậu không hiểu gì hết.* [8, с. 399].

– *“Ты наше упование, ты наше все!” О мамаша!...* [6, с. 39] – *“Con là niềm hi vọng của mẹ và em, con là tất cả!” Ồ! Bà cụ thật ....* [8, с. 43]

– *Тьфу! А пусть! Это, говорят, так и следует.* [6, с. 48] – *Ồ! Thôi, phớt đi! Sự đời là phải thế!* [8, 2012, с. 52]

– *Боже мой! У него вся грудь раздавлена! Крови-то, крови!* [7, с. 175] – *Trời ơi! Khắp cả ngực bị xéo nát ra rồi! Máu chảy nhiều quá! – bà nói giọng tuyệt vọng.* [9, с. 167]

– *Ну-ну-ну! Довольно! Я уж тебе говорил, говорил, я ведь тебе говорил...* [7, с. 96] – *Thôi, thôi, thôi! Đủ rồi! Ta đã nói với mụ, ta đã nói là...* [9, с. 95].

Итак, собственно восклицательные предложения с оттенком эмоциональной оценки в русском языке очень разнообразные, они могут быть предложениями речевого этикета, междометными предложениями. Во вьетнамском языке они передаются восклицательными конструкциями, в которых нет главных членов предложения. Значение этих предложений может быть передано на вьетнамский язык с помощью интонации говорящего или восклицательных слов: *ồ, ôi, trời ơi…*

Ко второй группе относятся собственно восклицательные предложения «неполного состава» с эмоционально-оценочным значением. Анализ примеров показывает, что соответствиями этих предложений во вьетнамском языке являются восклицательные предложения, в которых нет главных членов предложения и их значение может быть передано на вьетнамский язык восклицательными фразами, например:

*–Ах, жаль-то как! – сказал он, качая головой, – совсем еще как ребенок.* [7, с. 46].*– Bác lắc đầu nói: Khổ thân quá! Hãy còn như con nít ấy*. [9, с. 49].

*– Ра-ад... мучитель...* [4,с.16] – *Sướng lắm đấy... đồ tàn bạo!...* [10, с. 17]

*– Сволочи! Какого вы парня зря извели!* [4, с. 37] – *Đồ chó chết! Chúng mày đã giết uổng mất một thằng trai trẻ như vậy!* [10, с. 39].

*– Наседка! – говорил он иногда сестре, сердито стуча по комнате своими костылями ...* [5, с. 9]. – *Đôi khi cáu kỉnh cậu đập đôi chân nạng xuống đất và trách chị: Chỉ nhắm mắt nuông con!* [11, с. 8].

К последней группе относятся собственно восклицательные предложения отрицательного типа. Анализ примеров показывает, что значение этих предложений зависит от чувства говорящего и обстановки общения и может

быть передано на вьетнамский язык с помощью интонации говорящего. Во вьетнамском языке эти предложения выражаются восклицательными предложениями, в которых восклицательный фактор находится между главными членами, например:

– *И какой еще п-п-полк был! – воскликнул Илья Петрович, весьма довольный, что его так приятно пощекотали, но все еще будируя* [6, с. 77]. – *Mà đây có phải là một binh đoàn thường đâu! Ilia Petrovitr thốt lên rất hài lòng vì được mơn chớn dễ chịu như vậy, nhưng vẫn chưa nguôi hết cơn giận* [8, с. 80].

*– Нет, страшный! – убежденно повторила она*. [5, с. 39] *– Có, nom ông ta mà ghê cả người! Cô bé khăng khăng nhắc lại.* [11, с. 45].

Субъективно-оценочные предложения – это подвид восклицательных предложений. Во вьетнамском языке они выражаются восклицательными предложениями, в которых нет главных членов предложения и переводятся на вьетнамский язык восклицательными фразами, выражающими эмоциональные оценки говорящего, например:

– *Вот ещё!* [5, с. 42]. – *Chà gớm nhỉ!* [11, с. 48].

*– Вот-вот! – сказал Максим. – Ты понял разницу* [5, с. 42]. *– Đúng đấy! Cháu đã nắm rõ được chỗ khác nhau rồi!* [11, с. 47].

*– Ну да! Ты и я, мы оба любим друг друга* [5, с. 75]. *– Phải đấy! Anh và em chúng ta yêu nhau...*[11, с. 88].

*– Еще бы! – заметил, зевая, хозяин* [6, с. 13]. – *Còn phải nói! Lão chủ quán vừa ngáp vừa bông một lời nhận xét* [8, с. 15].

*– Фу, черт! – заревел он, махнув рукой, и как раз ударил ее о маленький круглый столик, на котором стоял допитый стакан чаю* [6, с. 227]. – *Hừm! đồ quỷ! Anh gầm lên và vung tay một cái va ngay vào một cái ghế con đặt một cái cốc trà nhỏ đã uống cạn.* [8, с. 230].

В русском языке **междометные предложения** – это довольно широко распространённые предложения, которые выражают эмоции, желания говорящего, его отношение к высказанной мысли, явлениям и их оценке, отличаются содержанием максимальной эмоциональности. Их соответствия во вьетнамском языке являются восклицательными, в которых нет главных членов. В переводе на вьетнамский язык значение междометных предложений передано с помощью восклицательных междометий. Такие междометия могут формировать отдельные предложения, например:

– *А-а! – протянула девочка, по-видимому совершенно удовлетворенная этим ответом, и они оба помолчали* [5, с. 39]. – *À phải! ... Cô bé rất hài lòng về câu trả lời, cả hai nín lặng* [11, с. 44].

*– «Ба! Так, стало быть, и в кармане тоже должна быть кровь, потому что я еще мокрый кошелек тогда в карман сунул!»* [6, с. 87]. *– Chà! Như thế nghĩa là trong túi áo cũng phải có máu vì khi ta đút túi cái hộp hãy vẫn còn ướt.* [8, с. 87].

*– Эх, батюшка! Слова да слова одни!* [6, с. 134]. – *Ôi dào cha ơi! Chỉ toàn nói suông thôi!* [8, с. 138].

*– Тьфу! Какая скверная, грубая, подлая мысль с моей стороны!* [6, с. 319]. - *Xì! Thật là một ý nghĩ xấu xa, thô bỉ và hèn hạ!* [8, с. 405]

В русском языке **вокативные предложения** выражают обращение говорящего к слушающему и называют его. Анализ примеров показывает, что их соответствия во вьетнамском языке тоже являются восклицательными предложениями, в которых нет главных членов, и значение вокативных предложений может быть передано на вьетнамский язык с помощью слова *"ơi", "kìa"*, например:

*– Если бы не Алексей, ушла бы я, уехала! Не могу жить в аду этом, не могу, мамаша! Сил нет..* [4, с. 18]. *– Nếu không có thằng Alêcxây thì tôi đã đi khỏi nơi này rồi! Tôi không thể sống trong cái địa ngục này được nữa, không thể sống được, mẹ ơi! Không còn hơi sức nữa...* [10, с. 18].

*– Мама, мама! – закричал он. Я видел сон***.** [5, с. 54]. *– Mẹ ơi mẹ! Con vừa thấy một giấc mơ.* [11, с. 63].

*– Папаша! – густо и громко крикнула мать и опрокинулась на него, а он, хватая её за голову, быстро гладя щёки её маленькими, красными руками, кричал, взвизгивая* [4, с. 8]. *– Bố! Mẹ tôi kêu tướng lên, giọng khàn khàn. Mẹ tôi nghiêng người về phía ông cụ. ông ôm lấy đầu mẹ tôi và đưa đôi bàn tay bé nhỏ, đỏ tía, vuốt nhanh vào má mẹ tôi* [10, стр.8].

*– Аннуся! Что это значит?*[5, с. 55]. *– Kìa chị Anna, thế nghĩa là sao?* [11, с. 52].

**Предложения речевого этикета** чаще употребляются в разговорном стиле. Слова, выступающие в функции таких предложений, теряют свои лексические значения и, закрепившись в определенной форме, выступают как коммуникативные единицы, имеющие свое самостоятельное значение и структуру. Во вьетнамском языке эти предложения тоже выражаются восклицательными предложениями, в которых нет главных членов. В переводе на вьетнамский язык значение этих предложений зависит от их структуры и условия общения, например:

*– И за дело*! [6, с. 72]. *– Đáng đời!* [8, с. 75].

*– Ну, да уж что!* [7, с. 53]. *– Biết làm thế nào*! [9, с. 247].

*– «Так и есть! так и есть!» – повторял он настойчиво про себя* [6, с. 238]. *– «Đúng thế thật! đúng thế thật!» – chàng đinh ninh tự nhủ* [8, с. 293].

*– Ну вот еще! Почему меня интересует! Спросил!...* [6, с. 319]. *– Lại còn tại sao! Tại sao tớ quan tâm! Thế mà cũng hỏi*! [8, с. 404].

*– А каково! Даже Разумихин начал было подозревать!* [6, с. 320]. *– Thế kia mà! Ngay cả Razumikhin cũng bắt đầu nghi ngờ nữa là!* [8, с. 406].

*– Что за наглость! – вскричала Дуня, быстро подымаясь с места, – да я и не хочу, чтобы вы возвращались назад!* [6, с. 214]. *– Trơ tráo đến thế là cùng! – Dunhia vụt đứng dậy quát lên – tôi có muốn ông quay trở lại đâu kia chứ!* [8, с. 278].

**Желательные предложения** – это предложения выражения желания говорящего. Анализ примеров показывает, что значение желательных

предложений может быть передано на вьетнамский язык восклицательными предложениями с помощью частицы и междометия, например:

– *Жаль – праздника мало!* [4, с. 27].

– *Tiếc thay – ngày lễ chẳng dài thêm!* [10, с. 28].

– *Э-эх, наплевать!* [6, с. 329]. – *Chà à! Tôi nhổ toẹt vào!* [8, с. 418].

В русском языке предложение любого коммуникативного типа – повествовательное, вопросительное или побудительное – может быть восклицательным, когда оно выражает какое-либо сильное чувство (радость, восторг, удивление, гнев, горе и т. д.). Несобственно-восклицательные предложения могут быть повествовательно-восклицательными предложениями, вопросительно-восклицательными предложениями и побудительно-восклицательными предложениями.

**Повествовательно-восклицательные предложения** совпадают по форме с повествовательными, но отличаются от них по содержанию с помощью интонации и средства выражения эмоции. Анализ примеров показывает, что значение этих предложений передано на вьетнамский язык с помощью междометий, восклицательных слов. Во вьетнамском языке эти предложения выражаются следующими конструкциями.

**Восклицательное слово + главные члены предложения**

– *Ведь вот эти папироски! – заговорил наконец Порфирий Петрович, кончив закуривать и отдыхнувшись, – вред, чистый вред, а отстать не могу!* [6, с. 21]. – *Chà, thuốc với men! – mãi hồi lâu châm thuốc hút và thở ra một làn khói Porfiri mới lên tiếng, – chỉ tổ hại, nhưng tôi không bỏ được!* [8, с. 407]

В этом примере «chà» – восклицательное слово, «thuốc với men» – главный член предложений (подлежащее).

**Восклицательное слово + восклицательная конструкция**

– *О, как ему все это надоело!* [6, с. 332]. – *Ồ, chàng đã chán ngấy mấy chuyện đấy rồi!* [8, с. 421].

– *Боже! как грустно!* [7, с. 55]. – *Trời ơi! Con đau khổ quá!* [9, с. 250].

– *Господи! – резко воскликнул студент. Какое благоразумие!* [5, с. 64]. - *Anh sinh viên la lên: Trời ơi, lời lẽ khôn ngoan quá!* [11,с.75].

– *Ох, как бы я теперь обняла вас!* [7, с.55]. – *Chao ôi, giá bây giờ em được ôm hôn anh thắm thiết!* [9, с.250].

Итак, значение русских повествовательно-восклицательных предложений во вьетнамском языке выражено с помощью восклицательных слов: *Chà, ôi, trời ơi*, *chao ôi* ... перед восклицательной конструкцией.

**Главные члены предложения + восклицательный фактор**

Эти предложения переданы на вьетнамском языке с помощью восклицательных факторов в конце предложения, например:

– *А впрочем, ты отличнейший человек! Отличнейший человек!..* [6, с. 318]. – *Nhưng cậu là một người hết sức tốt! Tốt vô cùng!* [8, с. 403]. – В этом примере «*vô cùng*» – восклицательный фактор и «*Tốt*» – главный член предложения (сказуемое).

*– Какая вы худенькая! Вон какая у вас рука! Совсем прозрачная. Пальцы как у мертвой.* [6, с. 221]. *– Cô gầy quá! Tay cô kìa, cứ trong suốt đi! Ngón tay như ngón tay người chết!* [8, с. 289]. – В этом примере «*quá*» – восклицательный фактор и «*Cô gầy*» – главные члены предложения.

*– О боже! как это все отвратительно*! [6, с. 7]. *– Trời ơi! Ghê tởm quá!* [8, с. 12]. – В этом примере «*quá*» – восклицательный фактор и «*Ghê tởm*» – главный член предложения.

**Восклицательный фактор + главные члены предложения**

*– Бесчувственный, злобный эгоист! – вскрикнула Дуня*. [4, с/220]. *– Thật là ích kỷ, độc ác, táng tận nhân tình! Dunhia kêu lên*! **[**6, с. 286].

*– Какая скверная, грубая, подлая мысль с моей стороны*! [4, с. 319]. *– Thật là một ý nghĩ xấu xa, thô bỉ và hèn hạ*! [7, с .405].

Эти предложения переданы на вьетнамский язык с помощью восклицательных факторов «*Thật*» перед главными членами предложения.

**Восклицательный фактор находится среди главных членов**

На вьетнамский язык восклицательные факторы переданы наречия: «*thật».*

*– Нетерпеливый вы человек!* [6, с. 329]. *– Anh thật nóng nảy!* [8, с. 418].

**Вопросительно-восклицательные предложения** тоже совпадают по форме с вопросительными, но отличаются от них по содержанию с помощью интонации и средства выражения эмоции. Анализ примеров показывает, что значение этих предложений передано на вьетнамский язык с помощью междометий, восклицательных слов. Во вьетнамском языке такие предложения выражаются следующими конструкциями.

**Восклицательное слово + восклицательная конструкция**

*– Какая я, однако, глупая!* [5, с. 74]. *– Trời ơi, kìa sao tôi lại ngốc đến thế!* [11, с. 87].

*– О, как я ненавижу теперь этого Максима!* [5, с. 74]. *– Ồ! Sao mà tôi căm ghét ông ấy đến thế!* [11, с. 86].

На вьетнамский язык значение этих русских вопросительно-восклицательных предложений передано с помощью восклицательных слов (*trời ơi, ồ ...)* перед восклицательными конструкциями.

**Главные члены предложения + восклицательный фактор**

Эти русские вопросительно-восклицательные предложения переводятся на вьетнамский язык конструкциями, в которых восклицательный фактор находится перед главными членами или в конце предложения, например:

*– Видеть! Ни за что на свете! – вскричала Пульхерия Александровна, – и как он смеет ей деньги предлагать!* [6, с. 217]. *– Gặp à! Không đời nào! Bà pulkheria kêu lên, – mà sao ông ta lại dám nói chuyện biếu xén tiền nong với nó!* [8, с. 282].

В этом примере восклицательный фактор находится после главного члена в конце предложения.

*– И какой беспорядок!* [7, с. 22]. *– Mà sao bừa bộn đến thế!* [9, с. 158].

*– Да что с тобой! – вскрикнула мать.* [6, с. 220]. *– Kìa con làm sao thế! – bà cụ kêu lên* [8, с. 285].

В этих примерах восклицательный фактор находится перед главными членами предложения.

**Побудительно-восклицательные предложения** совпадают по форме с побудительными, но произносятся восклицательной интонацией, поэтому они отличаются от них по содержанию. Анализ примеров показывает, что значение этих предложений передается на вьетнамский язык с помощью восклицательных факторов. Во вьетнамском языке эти предложения выражаются конструкцией:

**Восклицательный фактор + основные члены предложения**

*– Э! играй же, играй!* [5, с. 32]. *– Kìa thổi nữa đi!* [11, с. 37].

*– Ну, ну, перестань же! – заговорила она тоном взрослой женщины.* [5, с. 46]. *– Hệt như giọng thiếu phụ cô bé nói: Này... thôi anh đừng khóc nữa* [11, с. 64].

*– Оставьте меня! Оставьте меня одного!* [6, с. 220]. *– Xin cứ mặc xác tôi! Để cho tôi một mình!* [8, с. 285].

Восклицательные предложения – это особые предложения в русском языке. Интонация, отношение говорящего и обстановка общения играют важную роль в передаче значения восклицательных предложений во вьетнамском языке. Значение этих предложений на вьетнамский язык переводится с помощью таких средств выражения восклицательности во вьетнамском языке как междометий, наречий, частиц и интонации.

В большинстве случаев русские собственно-восклицательные предложения соответствуют во вьетнамском языке являются восклицательным предложением, в которых нет главных членов. Несобственно-восклицательные предложения могут быть переданы на вьетнамский язык конструкциями:

– восклицательное слово + главные члены предложения;
– восклицательное слово + восклицательная конструкция;
– главные члены предложения + восклицательный фактор;
– восклицательный фактор + главные члены предложения;
– восклицательный фактор находится среди главных членов предложения.

## Список литературы


1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э. Фомина М.И.* Современный русский язык. М., 2003.
2. *Гончаров И.А.* Обыкновенная история. Л.: Лениздат, 1979.
3. *Горький М.* Детство. URL: https://ilibrary.ru/text/1539/p.1/index.html (дата обращения: 21.12.2021).
4. *Достоевский Ф.М.* Бедные люди. М., 2000.
5. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. М., 2000
6. *Короленко В.Г.* Слепой музыкант. М.: Детская литература, 1973.

7. *Носенко Э.Л.* Эмоциональное состояние и речь. Киев: Вища школа, 1981.
8. *Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. М.: Айрис Пресс, 2004.
9. *Dostoievski F.M.* Tội ác và hình phạt. LOKID PREMIUM, 2012, NXB Thế giới.
10. *Dostoievski F.M.* Truyện ngắn – truyện vừa/ Những người khốn khổ, LOKID PREMIUM – 2012, NXB Thế giới.
11. *Gorki M.* Macxim Gorki – Tuyển tập tác phẩm / Thời thơ ấu. NXB Văn hóa thông tin.
12. *Korolenko V.* Người nhạc sĩ mù. Dịch giả Nguyễn Văn Sỹ. vanhocxitrum.net

# ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИХ ПЕРЕВОД

***Нгуен Хоай Тху,***
*преподаватель,*
*Технический институт им. Ле Куй Дона,*
*г. Ханой, Вьетнам*

***Аннотация.*** Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть фразеологические обороты русского языка и перевод их на английский и вьетнамский языки. Затем на основе полученных результатов делаются выводы и предложения для использования в преподавании русского языка во вьетнамской аудитории.

***Ключевые слова:*** фразеология, перевод, преподавание русского языка как иностранного.

# PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR TRANSLATION

***Nguyen Hoai Thu,***
*Teacher,*
*Technical Institute named after Le Qui Don,*
*Hanoi, Vietnam*

***Abstract.*** The purpose of this article is to consider the phraseological turns of the Russian language and their translation into English and Vietnamese. Then, based on the results obtained, conclusions and suggestions are made for use in teaching Russian in the Vietnamese audience.

***Keywords:*** phraseology, translation, teaching Russian as a foreign language.

Известно, что фразеология отражает систему ценностей, общественную мораль, отношение к миру, к людям. Именно в коллокациях отражаются любые изменения в жизни общества. Здесь огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. Поэтому очевидна непосредственная связь между языковой единицей и культурой того или иного народа, его образом жизни, образом мышления. Но в связи с определенным различием в культуре и мировоззрении англоязычного, русскоязычного и вьетнамоязычного сообществ существуют определенные трудности в передаче фразеологической единицы при переводе, а именно в сохранении образа идиомы, той концептуальной метафоры, которая лежит в основе идиомы, а также в сохранении образности текста (корпуса текстов) в целом. Переводческий аспект изучения фразеологии имеет особое значение, так как правильный и адекватный перевод фразеологических единиц способствует

достижению главной цели переводчика – донести до читателя истинный смысл данного высказывания и текста в целом, сохранив его национально-культурный колорит. Все вышеизложенное определило актуальность данной работы.

**Фразеологическая единица, её признаки**

В словарный состав языка входят не только отдельные слова, но и устойчивые сочетания, которые наряду с отдельными словами служат средством выражения понятий. Такие устойчивые словосочетания называют фразеологическими единицами (ФЕ).

Некоторые общие признаки фразеологизмов:

– воспроизводимость фразеологизма – неизменность формы, в которой фразеологизм употребляется всякий раз в речи;

– цельность номинации, направленность значения всей ФЕ (но не ее отдельного элемента) на означаемо;

– неизменный порядок слов (определенная последовательность лексических элементов ФЕ как существенный признак ее структуры, различно проявляющийся во ФЕ разных семантических и грамматических типов);

– синонимическая заменимость словом или всей ФЕ, или некоторых ее элементов в зависимости от семантического типа ФЕ;

– семантическая целостность – невыводимость значения фразеологической единицы из значения ее компонентов (слов);

– семантическая идиоматичность ФЕ некоторых разрядов и, как следствие, невозможность буквального перевода на другие языки [Виноградов, 1977, с. 139].

**Классификация фразеологических единиц**

Существует множество классификаций ФЕ, т.к. учеными не выработано единого принципа классификации. В зависимости от того, насколько стираются номинативные значения компонентов фразеологизма, насколько сильно в них переносное значение, В.В. Виноградов делит их на три типа: «фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания» [Виноградов, 1986, с. 89].

*Фразеологические сращения*

Фразеологические сращения, или идиомы – это абсолютно неделимые, неразложимые устойчивые сочетания, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов. Фразеологические сращения обладают рядом характерных признаков:

– в их состав могут входить так называемые некротизмы – слова, которые нигде, кроме данного сращения, не употребляются, непонятны вследствие этого с точки зрения современного языка;

– в состав сращений могут входить архаизмы;

– они синтаксически неразложимы;

– в них невозможна в большинстве случаев перестановка компонентов;

– они характеризуются непроницаемостью – не допускают в свой состав дополнительных слов.

*Фразеологические единства*

Фразеологические единства – это такие устойчивые сочетания слов, в которых при наличии общего переносного значения отчетливо сохраняются признаки семантической раздельности компонентов.

Характерные признаки фразеологических единств:

–яркая образность и вытекающая отсюда возможность совпадения с параллельно существующими словосочетаниями (ср.: to throw dust into smb.'s eyes – вешать лапшу на уши – lòe ai);

–сохранение семантики отдельных компонентов (to put a spoke in smb.'s wheel – вставлять палки в колеса – thọc gậy bánh xe);

– невозможность замены одних компонентов другими (to hold one's cards close to one's chest – держать язык за зубами – Giữ kín ý định của mình);

– эмоционально – экспрессивная окрашенность (to paint the devil blacker than he is – изображать кого-л. хуже, чем он есть на самом деле – nói ai đó xấu xa hơn so với thực tế);

–способность вступать в синонимические отношения с отдельными словами или другими фразеологизмами (to gild refined gold = to paint the lily – покрывать позолотой чистое золото – mặc thêm là lượt cho phò mã (làm một việc thừa)).

*Фразеологические сочетания*

Фразеологические сочетания – это устойчивые обороты, в состав которых входят слова и со свободным, и с фразеологически связанным значением.

Характерные признаки фразеологических сочетаний:

– в них допустима вариантность одного из компонентов (a bosom friend – закадычный друг – bạn tri kỷ, a bosom buddy – закадычный приятель – bạn thân);

– возможна синонимическая замена стержневого слова (a pitched battle – ожесточенная схватка – trận đánh dàn trận, ẩu đả trên đường, a fierce battle – свирепая схватка – trận chiến ác liệt);

– возможно включение определений (he drowned his thick eyebrows, он насупил густые брови);

– допустима перестановка компонентов (a Sisyphean labor – Сизифов труд – cần cù, kiên nhẫn; làm không hết việc, a labor of Sisyphus – труд Сизифа);

– обязательно свободное употребление одного из компонентов и связанное употребление другого (a bosom friend – закадычный друг: закадычным не может быть враг или кто-либо другой).

**Особенности перевода фразеологических единиц**

Большинство исследователей (В.Н. Комиссаров, Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова) выделяют четыре основных способа перевода образной фразеологии: фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, дословный перевод фразеологизмов (калькирование), описательный перевод.

**Фразеологический эквивалент**

Фразеологический эквивалент – образная фразеологическая единица в исходном языке, которая полностью соответствует по смыслу какому-то фразеологизму переводящего языка и основан на одном с ним образе:

*Heel of Achilles* – Ахиллесова пята – Gót chân Asin

*to shed crocodile tears* – проливать крокодиловы слезы – Nước mắt cá sấu

*Time is money* – «время-деньги» – Thời gian là tiền bạc

*There is no smoke without fire* – нет дыма без огня – Không có lửa làm sao có khói

Использование такого соответствия позволяет наиболее полно воспроизвести иноязычный фразеологизм, и переводчик прежде всего пытается его отыскать. Однако при этом следует учитывать два обстоятельства, ограничивающих возможность применения первого вида фразеологических соответствий.

Во-первых, фразеологических эквивалентов сравнительно немного. Чаще всего они обнаруживаются у так называемых интернациональных фразеологизмов, заимствованных обоими языками из какого-нибудь третьего языка, главным образом, латинского или греческого: the hill of Achilles-‘ Ахиллесова пята’ – Gót chân Ashin, the sword of Damocles – ‘Дамоклов меч' – Thanh gươm của Damocles [Комиссаров, 2002, с. 172].

Во-вторых, как отмечает В.Н. Комиссаров, при заимствовании обоими языками одного и того же фразеологизма его значение в одном из них может видоизмениться, и в результате эти фразеологизмы окажутся «ложными друзьями переводчика», сходными по форме, но разными по содержанию. Например, английское to lead by the nose и русское ‘водить за нос’ по форме совпадают, но английский фразеологизм означает ‘полностью подчинить, командовать’, а русский ‘обманывать’.

*Полные эквиваленты*

Полные эквиваленты – это русские эквиваленты, в большинстве своем являющиеся моноэквивалентами английских фразеологизмов, совпадающие с ними по значению, по лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре. Русский и вьетнамский языки принадлежат к двум разным системам, поэтому полные смысловые эквиваленты в обоих языках наблюдаются очень редко.

Вздохнуть свободно – Thở phào nhẹ nhõm – To give a sigh of relief

Видеть кого-либо насквозь – Nhìn thấu qua ai – To see through someone

*Частичный эквивалент*

Частичный эквивалент не означает какой-либо неполноты в передаче значения, а лишь содержит лексические, грамматические или лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности. Поэтому частичный эквивалент по степени адекватности перевода равноценен полному эквиваленту. Примером могут служить следующие обороты: kill the goose that lays the golden eggs 'убить курицу, несущую золотые яйца' – Giết con ngỗng đẻ trứng vàng; light as a feather 'легкий как перышко' – nhẹ tựa lông hồng; a wolf in sheep's clothing 'волк в овечьей шкуре' – sói đội lốt cừu.

**Фразеологический аналог**

Фразеологический аналог – образная фразеологическая единица в исходном языке по смыслу аналогичная ФЕ переводящего языка, но основанная на ином образе, например, вьетнамское «Nuôi ong tay áo» буквальный перевод: «кормить – пчела – рукав – рубашка», т.е. «выкормить пчел в рукаве рубашки» в значении: «просчитаться, сделать самому себе во вред», и русское «пригреть змею на своей груди». Вьетнамское «Như vịt nghe sấm» буквальный перевод: «как – утка – слушать – гром» в значении: «не понимать ничего в деле», и русское «как свинья в апельсинах». To be born with a silver spoon in the mouth – родиться в рубашке – Sinh ra đã ngậm chiếc thìa vàng trong miệng. (буквальный перевод: to be born – with – a golden spoon – in the mouth). Each bird loves to hear himself sing – Mèo khen mèo dài đuôi (буквальный перевод: A cat- praises- itself -for its long tail.) Clothes does not make a man – Manh áo không làm nên thầy tu (буквальный перевод: Clothes – does – not – make – a – monk).

Использование соответствия этого типа обеспечивает достаточно высокую степень эквивалентности.

**Калькирование**

Этот способ используется в случае отсутствия у исходного фразеологизма эквивалента или аналога в переводящем языке. К нему предъявляются два обязательных требования. Во-первых, образность его должна легко восприниматься читателем перевода и, во-вторых, в нем должны быть соблюдены все нормы языка перевода, например:

Пустая бочка пуще гремит – Thùng rỗng kêu to

Кровь гуще воды – Một giọt máu đào hơn ao nước lã

Калькирование возможно только тогда, когда дословный перевод может довести до читателя истинное содержание всего фразеологизма, а не значения составляющих его частей.

**Описательный перевод**

Описательный перевод – передача значения русской ФЕ свободным сочетанием слов во вьетнамском языке или наоборот. В этом случае неизбежна утрата образности, а значит, и экспрессивной выразительности оригинала.

Описательный перевод ФЕ сводится, по сути дела, к переводу не самого фразеологизма, а его толкования, как это часто бывает вообще с единицами, не имеющими эквивалентов в языке перевода. Это могут быть объяснения, сравнения, описания, толкования – все средства, передающие в максимально ясной и краткой форме содержание ФЕ, всё с тем же неизменным стремлением к фразеологизации. В контексте этот путь перевода самостоятельного значения не имеет. Например, в вьетнамском языке фразеологизм «Gần đất xa trời» – буквальный перевод: «близко – земля – далеко – небо», т.е. близко к земле, далеко от неба, в значении: «[быть] при смерти», в русском языке: «[стоять] одной ногой в могиле»; «hiền như bụt» – буквальный перевод: «добрый – как – Будда», в значении: «быть очень добрым и великодушным», в русском языке: «мухи не обидит»; «Lo bò trắng răng» – буквальный перевод: «беседовать – корова – белый – зуб», т.е. рассказывать, что у коровы белые зубы, в значении рассказывать об очевидном, всем давно известном, в русском языке: «открывать Америку».

Итак, в различных ситуациях могут потребоваться разные подходы. Но основная роль здесь принадлежит личности самого переводчика. Он должен ощутить себя частью той культуры, на языке представителей которой написан тот или иной текст, должен вжиться в него, сделать единственно возможный и в то же время неповторимый вариант перевода. Для этого ему необходимо интегрировать в своё мышление всю громадную совокупность реалий чужой культуры и изложить чужие мысли так же ясно и свежо, как они были высказаны, используя при этом всё могущество и богатство языка, на котором говорит он сам.

Именно фразеология является носителем богатейшей информации о представителях неизвестной нам культуры, о культурно-этническом колорите. Вот почему фразеологии отводится не последнее место в иерархии языковых наук.

В исследовательской работе мы рассмотрели 4 основных способа перевода фразеологических единиц: фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, описательный перевод; дословный перевод (калькирование).

Необходимость адекватной передачи не только смыслового содержания, но и экспрессивно-стилистической окраски фразеологических единиц также побуждает переводчиков к поискам оптимальных решений проблем.

Переводчику по праву отводится роль посредника межкультурного общения, а сам перевод видится как важнейшая составляющая общественной культуры. Фразеологизм как носитель национальной окраски, стилистических особенностей и яркой выразительности переводится в совокупности с экстралингвистическими факторами. Обзор особенностей, свойственных различным фразеологическим единицам, и анализ применяемых к ним способов перевода убеждает в том, что огромному многообразию языковых средств, встречающихся в различных источниках, отвечает не меньшее разнообразие средств, служащих для их передачи на другом языке.

## Список литературы


1. *Виноградов В.В.* Лексикология и лексикография: Избранные труды. М.: Наука, 1977.
2. *Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. М.: Наука, 1986.
3. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002.
4. *Кунин А.В.* Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
5. *Чыонг Донг Шан*. Фразеологизмы в русском языке и способы передачи на вьетнамский язык: Автореф. дис. … канд. филол. наук. М.: МГУ, 1972.

# РУССКИЕ ФАМИЛИИ С ПОЗИЦИИ НОСИТЕЛЯ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА

***Нгуен Хонг Диеп,***
*преподаватель,*
*Технический институт им. Ле Куй Дона,*
***Нгуен Хоай Тху,***
*преподаватель,*
*Технический институт им. Ле Куй Дона,*
*г. Ханой, Вьетнам*

***Аннотация.*** Будучи особыми лексическими единицами, содержащими в себе большую страноведческую информацию о традициях и обычаях народа-носителя, фамилии представляют собой интересный, но сложный феномен. Сопоставление русских и вьетнамских фамилий, сильно отличающихся друг от друга как в культурном, так и в языковом плане, обещает открыть много удивительных моментов. Поэтому цель данной статьи состоит в том, чтобы дать последовательное и системное рассмотрение русских фамилий в сопоставлении с вьетнамскими фамилиями. Затем на основе полученных результатов делаются некоторые выводы и предложения для использования в преподавании русского языка во вьетнамской аудитории.

***Ключевые слова:*** фамилия, преподавание русского языка как иностранного, вьетнамская аудитория.

# RUSSIAN SURNAMES FROM THE POSITION OF A NATIVE VIETNAMESE SPEAKER

***Nguyen Hong Diep,***
*Teacher,*
*Technical Institute named after Le Qui Don,*
***Nguyen Hoai Thu,***
*Teacher,*
*Technical Institute named after Le Qui Don,*
*Hanoi, Vietnam*

***Abstract.*** Being special lexical units containing a lot of country-specific information about the traditions and customs of the carrier people, surnames are an interesting but complex phenomenon. A comparison of the names of Russians and Vietnamese – nations that are very different from each other both culturally and linguistically, promises to reveal many amazing moments. This article, therefore, aims to provide a consistent and systematic review of the features of Russian surnames in various aspects in comparison with Vietnamese surnames. Then, based on the results, some conclusions and its results can be successfully applied in teaching the Russian language to the Vietnamese audience.

***Keywords*:** surname, teaching the Russian language, Vietnamese audience.

Культура – это то, в чем проявляется национальная специфика каждого народа. Культура проявляется разными формами и средствами. Одним из лучших средств проявления культуры является язык. Именно поэтому культура и язык являются нераздельными факторами. Будучи особыми лексическими единицами, содержащими в себе большую страноведческую информацию о традициях и обычаях народа-носителя, фамилии представляют собой интересный, но сложный феномен. Сопоставление русских и вьетнамских фамилий, сильно отличающихся друг от друга как в культурном, так и в языковом плане, обещает открыть много удивительных моментов. Однако до сих пор во вьетнамской русистике мало подобных работ. Таким образом, эта статья призвана предоставить последовательное и системное рассмотрение особенности русских фамилий в разных аспектах в сопоставлении с вьетнамскими фамилиям (здесь имеются в виду только фамилии вьетов, т.е. фамилии народности Кинь). Затем на основе полученных результатов делаются некоторые выводы и предложения для использования в преподавании русского языка во вьетнамской аудитории.

**Фамилии как особая группа собственных имен существительных**

**Собственные имена как разряд существительных**

Под термином «имя существительное», как правило, понимается часть речи, обозначающая предмет и выражающая категориальное грамматическое значение предметности в частных грамматических категориях одушевленности и неодушевленности, рода, числа и падежа [Клобуков, 1982, с. 174].

По смысловому значению и особенностям проявления грамматических значений существительное принято делить на следующие разряды: одушевленные и неодушевленные, отвлеченные и конкретные, вещественные, собирательные, собственные и нарицательные. Граница между разрядами нечетко определена. Эти разряды пересекаются. Так, имена собственные включают в себя названия одушевленных и неодушевленных предметов, например, *Саша, Ваня* – собственные имена одушевленные, *Москва, Сочи* – собственные имена неодушевленные.

**Антропонимика как наука о собственных именованиях людей**

Определение данного термина можно встретить у Н.В. Подольской, которая написала: «Антропонимика (от греч. Anthropos – человек и ônyma – имя) – это раздел ономастики, изучающий антропонимы – собственные именования людей: имена личные, патронимы (именования по отцу), родовые имена, прозвища и псевдонимы (индивидуальные или групповые), криптонимы (скрываемые имена), антропонимы литературных произведений (литературная антропонимика), героев в фольклоре, в мифах и сказках. Антропонимика разграничивает народные и канонические личные имена, а также различные формы одного имени: литературные и диалектные, официальные и неофициальные» [Подольская, 1990, с. 36]. Антропонимика изучает и фамилии человека как наследственное родовое имя, указывающее

на принадлежность человека к одному роду, ведущему начало от общего предка.

**Проблема изучения русских и вьетнамских фамилий**

Проблема изучения русских фамилий

Фамилии – важнейший элемент русской антропонимической системы. Русские и зарубежные исследователи неоднократно обращались к русским фамилиям как к очень интересным словам, которые могут расцениваться и как памятники культурной истории народа, и как свидетельства определённой эпохи, и как памятники языка, способные вбирать в себя и консервировать явления, актуальные для какого-либо исторического момента. Изучению и описанию русских фамилий посвящены многочисленные работы русских, советских, российских и зарубежных учёных-славистов, начиная с XIX века.

Максимова В.О. выделяет следующие подходы в изучении фамилий:

– фамилия как социальный знак;

– фамилия как памятник языка, памятник словесности минувших эпох;

– фамилия как норма. Благодаря результатам в разработке нормативного подхода лучшие традиции русского литературного языка сохраняются успешнее.

Проблема изучения вьетнамских фамилий

По сравнению с историей изучения русских фамилий история изучения вьетнамских фамилий выглядит гораздо скромнее. Исследуя историю изучения антропонимов во вьетнамском языке, Ле Чунг Хоа выявил, что начиная с конца XVIII века, появились десятки книг, зафиксировавших имена известных подданных, лауреатов столичных экзаменов.

С 1954 года во Вьетнаме по-настоящему была создана наука об антропонимах в связи с появлением статьи «Имена вьетнамцев» Нгуен Бат Туй, где ученый приводил 308 фамилий, рассматривал особенности выбора среднего и личного имени вьетнамцев. С тех пор вышли еще некоторые значительные работы о вьетнамских антропонимах, в которых довольно подробно рассмотрены вьетнамские антропонимы (от фамилий, среднего имени, личного имени до прозвищ, псевдонимов и т.д.) в разных аспектах: этимологическом, структурном, функциональном. Тем не менее в данной области по-прежнему остается много нерешенных проблем.

**Особенности русских и вьетнамских фамилий**

Русские и вьетнамские фамилии, наряду с рядом сходных черт, во многом отличаются друг от друга. Различия выражаются уже в количестве фамилий в двух языках. Так, если в русском языке по разным источникам количество фамилий насчитывается от 70 тысяч до 200.000 [Горбаневский, 2000]. А как предполагает А.В. Суперанская, количество русских фамилий может исчисляться 1 миллионом.

Вьетнамские фамилии, наоборот, не отличаются большим количеством, в своей работе Ле Чунг Хоа перечислил 165 фамилий [Lê Trung Hoa, 2002]. Другой исследователь – Нгуен Ви Хань также подчеркивает немногочисленность вьетнамских фамилий и считает, что их примерно 140.

Совсем другую цифру приводит в своем труде Нгуен Лонг Тхао – 420 фамилий. Причиной столь большого расхождения в цифрах можно, наверное, назвать отсутствие надежных демографических данных, к тому же ученые не всегда имеют единое мнение о вариациях определенных фамилий. Довольно частое вхождение китайских фамилий или фамилий других национальных меньшинств также затрудняет точное исчисление фамилий вьетов [Lê Trung Hoa, 2002, с. 38].

Рассмотрение русских и вьетнамских фамилий с точки зрения их происхождения, степени популярности и структуры позволяют увидеть большие различия.

Слово «фамилия», имеющее латинское происхождение, вошло в повседневную жизнь после указа Петра I. Однако «фамилии» как элемент именования в России существовали и раньше. Они назывались прозвищами, в различных общественных слоях фамилии появились в разное время. Первыми в XIV–XV вв. родовые имена появились у князей и бояр. Русские фамилии по своему происхождению довольно разнообразны: фамилии, образованные от канонических и различных народных форм крестильных христианских имен; фамилии, сохранившие в своей основе имена мирские; фамилии, образованные от профессиональных прозвищ предков, рассказывающие, кто из них чем занимался; фамилии, образованные от названия местности, родом откуда был один из предков (основой таких фамилий становились разные географические названия – городов, деревень, станиц, рек, озер и т.д.); фамилии, принадлежавшие православному духовенству. Русские фамилии могут быть заимствованными или исконно русскими.

В том, когда у вьетнамцев появились фамилии, мнения вьетнамских исследователей не сходятся. Однако практически ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что вьетнамские фамилии по происхождению делятся на две группы: фамилии китайского происхождения, которые занимают большую часть всех фамилий собственно вьетнамцев, и исконно вьетнамские фамилии.

По структуре русские фамилии принято разделить на 2 типа: стандартные, оформленные суффиксами -ов/-ев, -ин/ын, -ский/-цкий, -ской/-цкой, и нестандартные, не имеющие таких суффиксов и представляющих собой чистую основу. Русские фамилии могут быть одиночными (что чаще всего встречается) или двойными в силу определенных обстоятельств.

Вьетнамским фамилиям в силу особенностей языкового строя свойственна более простая структура: подавляющее большинство вьетнамских фамилий являются одиночными, т.е. односложными. Двойные фамилии, по мнению некоторых исследователей, имеются у вьетнамцев, только в очень ограниченном количестве.

Изучением вопроса популярности русских фамилий специально занимались некоторые ученые, которые в результате своих исследований пришли приблизительно к одному и тому выводу о степени распространенности русских фамилий. Так, в число самых извесных фамилий

попадают такие фамилии, как *Иванов, Смирнов, Кузнецов, Попов, Васильев, Петров, Соколов, Михайлов, Новиков, Федоров, Морозов, Волков, Алексеев, Лебедев, Семенов, Егоров, Павлов, Козлов, Степанов, Николаев* и др.

Исследования степени популярности вьетнамских фамилий также немногочисленны, тем не менее можно представить следующий список самых распространенных фамилий: *Нгуен, Чан, Ле, Хуинь (Хоанг), Фам, Фан, Ву (Во), Данг, Буй, До, Хо, Нго, Зыонг* и др.

**Функционирование русских и вьетнамских фамилий**

**Функционирование русских фамилий**

Полное имя русского человека, как известно, состоит из трех компонентов -личного имени, отчества, фамилии. Фамилия, несомненно, являлась главной составляющей именной формулы, поскольку служила, в частности, более чёткому осознанию родовой принадлежности, её выражением. Так же как и в большинстве европейских культур, в русской именной формуле общепринятой литературной и языковой нормой является порядок слов, начинающийся с личного имени.

Наибольшее распространение получила двухкомпонентная модель именования. Это может быть:

– имя + отчество – чаще используется по отношению к взрослым и пожилым людям или при подчеркнуто уважительном обращении к человеку: *Владимир Владимирович, Алла Борисовна;*

– имя + фамилия – стереотипная форма при упоминании человека в третьем лице: *Василий Кудрявцев или Вася Кудрявцев, Татьяна Смирнова или Таня Смирнова;*

– имя + прозвище – чаще неформальное именование человека: *Ольга Рыжая, Саша Македонец.*

При неформальном общении и в семье часто также используется просто личное имя, без каких-либо дополнений, либо уменьшительное имя (гипокористика). Обращение же только по отчеству является просторечным, при этом отчество обычно произносится в намеренно упрощенной форме: *Михайлыч, Саныч* и т.п. Обращение только по фамилии распространено в школах, учебных заведениях (обращение обучающих к учащимся) и военизированных организациях и часто не является приятным для владельца фамилии.

**Функционирование вьетнамских фамилий**

Полное имя вьетнамцев как правило включает в себя максимум три компонента: фамилию, среднее имя и личное имя, а минимум 2 компонента – фамилию и личное имя. По месту вьетнамские фамилии всегда занимают первое место в полном имени перед средним именем и личным именем и традиционно используются в этом порядке, как у китайцев, японцев, корейцев и др. – в соответствии с восточноазиатской системой личных имен. Фамилии у вьетнамцев, как и у русских, как правило, передается только по мужской линии. Однако, в отличие от русских традиций, при вступлении в брак вьетнамская женщина не обязана взять фамилию мужа.

Употребление фамилий, преимущественно вместе с другими элементами полного имени человека, наблюдается в следующих случаях [Nguyễn Kim Thản, 2003, с. 580–582]:

– фамилия после существительных-обращений;

– фамилия + среднее имя + личное имя (полное имя). Данная модель встречается чаще всего в книжной речи, когда говорят об исторических героях: *ФанДинь фунг, Тонг Зуи Тан, Хоанг Хоа Тхам;*

– полное имя после другого существительного. Такое обращение имеет официальный и торжественный оттенок, в конкретной ситуации, существительные перед полным именем могут быть существительными-обращениями (типа товарищ, господин, госпожа и др.), или существительными, указывающим на титул, должность, ученую степень, ученое звание, профессию человека (при таких существительных, как правило, не используют только личное имя).

Подробное рассмотрение фамилий в русском и вьетнамском языке позволяет нам прийти к следующим выводам:

Фамилия – наследственное имя семьи, первичной ячейки общества и вместе с тем, будучи одним из многочисленных разрядов собственных имен, является ценной единицей языка. Именно поэтому изучение фамилий ценно для многих наук, в том числе и языкознания.

Фамилии как интересное социальное и языковое явление привлекают внимание и русских, и вьетнамских исследователей. В настоящее время русские фамилии довольно хорошо освещены в структурном, функциональном аспектах, с точки зрения их популярности, происхождения. А вьетнамские фамилии из-за отсутствия фактической базы, точных данных, не так хорошо изучены и нуждаются в дальнейших исследованиях.

Русские фамилии могут иметь иноязычное происхождение или быть исконно русскими. Последними при этом является большинство фамилий в русском языке. Вьетнамские же фамилии в силу исторических обстоятельств в большинстве своих имеют китайское происхождение, и лишь совсем немногие из них являются исконно вьетнамскими фамилиями.

По структуре русские фамилии делятся на стандартные, обладающие суффиксами -ов/-ев, -ин/ын, -ский/-цкий, -ской/-цкой, и нестандартные, не имеющие таких суффиксов и представляющих собой чистую основу. Русские фамилии могут быть одиночными (что чаще всего встречается) или двойными в силу определенных обстоятельств. Вьетнамские фамилии характеризуются более простой структурой, они в большинстве своем имеют одиночную, т.е. односложную конструкцию. Двойные фамилии могут встречаться у вьетнамцев, но не очень часто.

## Список литературы


1. *Валгина Н.С.* Современный русский язык. 4-е изд. М.: Высшая школа, 1971.
2. *Горбаневский М.В., Максимов В.О*. Русские фамилии – от Москвы до Великого Новгорода и старой Руссы. М., 2000.
3. *Клобуков Е.В*. Имя существительное. Современный русский литературный язык. М.: Высшая школа, 1982.
4. *Подольская Н.В.* Антропонимика // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. *Формановская Н.И.* Лингвострановедческий аспект собственного имени в функции обращения. М.: Русский язык, 1987.
6. *Федосюк Ю.А.* Русские фамилии. Популярный этимологический словарь. М.: Флинта-Наука, 2006.
7. *Lê Trung Hoa.* Họ và tên người Việt Nam. NXB KHXH, 2002. P. 38.
8. *Nguyễn Kim Thản*. Vài nét về tên người Việt / Nguyễn Kim Thản tuyển tập. Trung tâm khoa học xã hội và nhân văn quốc gia. KHXH, 2003. Pp. 580–582.

# ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: СОСТОЯНИЕ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ

***Фам Куйнь Хыонг,***
*магистр,*
*Институт внешней торговли,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: phamquynhhuong2004vn@ftu.edu.vn*

***Аннотация***. В настоящей статье рассматривается проблема онлайн-обучения русскому языку в Институте внешней торговли. Центральную часть работы занимает анализ и результаты опроса студентов, реализованного в конце октября 2021 года в связи с изучением русского языка в период пандемии. Проведено исследование с целью оценить трудности, возникающие у студентов в условиях дистанционного обучения. Полученный опыт свидетельствуют о важности использования онлайн сервис Google jamboard, Google Form, Padlet, Quizizz, Kahoot, Slido при обучении в дистанционном формате.

***Ключевые слова:*** онлайн-обучение русскому языку, опрос, онлайн сервис, Институт внешней торговли.

# ONLINE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING DURING THE PANDEMIC: THE STATE AND EXPERIENCE OF USING MODERN INTERACTIVE PLATFORMS

***Pham Kuin Huong,***
*Master,*
*Institute of Foreign Trade,*
*Hanoi, Vietnam,*
*E-mail: phamquynhhuong2004vn@ftu.edu.vn*

***Abstract.*** This article discusses the problem of online Russian language teaching at the Institute of Foreign Trade. The central part of the work is the analysis and results of a survey of students, implemented at the end of October 2021 in connection with the study of the Russian language during the pandemic. A study was conducted to assess the difficulties encountered by students in the conditions of distance learning. The experience gained shows the importance of using the online service Google jam board, Google Form, Padlet, Quizizz, Kahoot, Slido when learning in a distance format.

***Keywords:*** online Russian language training, survey, online service, Institute of Foreign Trade.

С начала 2020 года глобальная эпидемия COVID-19 с новым опасным коронавирусом возникла и охватила практически все страны мира. Пандемия коронавируса повлияла на все сферы жизни человека. В таких условиях система образования Вьетнама оказалась перед прецедентным вызовом. Примерно 23 миллиона вьетнамских школьников и студентов по всей стране в 2020 году перешли на дистанционное обучение. В ситуации вынужденного массового перехода от традиционного формата (очного обучения в традиционных классах) к дистанционным формам обучения начала активно формироваться так называемая «новая реальность».

С прошлого года система образования Института внешней торговли (ИВТ) столкнулась с новыми вызовами. Из-за ограничительных мер, вызванных угрозой распространения COVID-19, нынешнее время требует новых способов обучения, и ИВТ полностью перестроил свой план обучения.

Благодаря хорошим техническим условиям реализация образовательной программы осуществлялась исключительно на основе дистанционных технологий, электронного обучения, с использованием ресурсов региональной системы дистанционного обучения, цифровых образовательных платформ и ресурсов, свободный доступ к которым открыт для всех пользователей.

Русский язык изучается в Институте внешней торговли более 60 лет. Базовый русский язык преподается с первого семестра, деловой русский – с третьего семестра. Для обучения русскому языку используются такие учебные пособия, как «Дорога в Россию», «Мы живем и учимся в России». Для обучения деловому русскому языку – учебные пособия по чтению и научному стилю речи: «Читаем тексты по специальности» издательства «Златоуст», «Русский язык для экономистов» издательства «Русский язык. Курсы», «Русский язык делового общения» разных уровней издательства «Русский язык. Курсы», «Златоуст», которые адресованы иностранным учащимся, бизнесменам, работающим в России или с российскими партнерами. При переходе от очного обучения к онлайн обучению большинство студентов (62% опрошенных) используют электронные книги. Преподавание русского языка осуществляется на платформе Microsoft Teams и Zoom.

В конце октября текущего года мы провели онлайн опрос студентов, которые изучают русский язык по специальности «Внешняя экономика», с целью определения состояния онлайн-обучения в институте внешней торговли. Опрошенными стали 50 студентов-учащихся кафедры русского языка. Результаты опроса показывают, что студенты, переведенные на дистанционное обучение в течение года, сталкиваются со многими трудностями.

Во-первых, не все студенты (42% опрошенных) имеют интернет и стабильное соединение; 58% опрошенных имеют интернет, но он работает с перебоями. Некоторым требуется подключить новый передатчик (рис. 1).

Рис. 1. Качество интернета для студенческого онлайн-обучения
Составлено с помощью сервиса Qualtrics survey

*Таблица 1*

| # | Field | Minimum | Maximum | Mean | Std Deviation | Variance | Count |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Xin cho biết chất lượng internet phục vụ việc học online của Anh/chị / Укажите качество Интернета для вашего онлайн-обучения: | 1.00 | 2.00 | 1.58 | 0.49 | 0.24 | 50 |
| # | | | | | Answer | % | Count |
| 1 | | | | | Có internet và đường truyền ổn định / Имею интернет и стабильное соединение | 42.00% | 21 |
| 2 | | | | | Có internet nhưng hoạt động không tốt lắm / Имею интернет, но он работает не очень хорошо | 58.00% | 29 |
| 3 | | | | | Không có internet và phải dùng qua thiết bị phát / Нет интернета и необходимо подключить новый передатчик | 0.00% | 0 |
| | | | | | Total | 100% | 50 |

Во-вторых, при онлайн обучении некоторым из опрошенных студентов трудно сосредоточиться (34%), у 30% опрошенных нет своего личного пространства и стабильного интернета, у 14% опрошенных не хватает учебного оборудования (компьютер, принтер), у 12% опрошенных отсутствуют навыки работы в онлайн режиме (рис.2).

Исследования свидетельствуют, что у респондентов с высоким уровнем владения информационными технологиями возникает значительно меньше барьеров в коммуникации на онлайн-платформе. Они проще относятся к административным и техническим проблемам. При этом у многих современных студентов на первом курсе слабо развита компьютерная грамотность, несмотря на распространенное мнение, что они должны хорошо пользоваться компьютером. Кроме того, для обучения в дистанционном формате нужны специфические навыки, опыт и знания, в частности, способность самостоятельно поддерживать необходимый уровень мотивации и выстраивать стратегию своего обучения, развитые навыки критического мышления, наличие опыта обучения в подобном формате.

В нашем институте существует собственная модель организации экзаменов в условиях глобальной пандемии. Мы проводим устные и письменные экзамены в онлайн формате. Эта модель позволяет значительно снизить риски социальных контактов при проведении экзаменов, а в ряде случаев и полностью их исключить. Для реализации данной оценочной процедуры требуется высокая техническая готовность всей необходимой IT-инфраструктуры и опыт организации аналогичной процедуры в предыдущие годы.

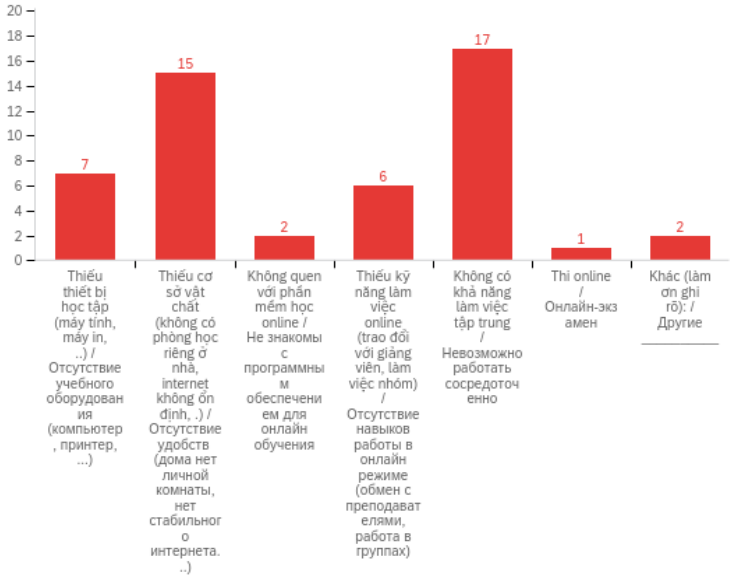



Рис. 2. Трудности при сдаче онлайн экзамена и онлайн обучения
Составлено с помощью сервиса Qualtrics survey

*Таблица 2*

| # | Field | Minimum | Maximum | Mean | Std Deviation | Variance | Count |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Khó khăn nhất mà Anh/Chị gặp phải trong quá trình thi và học online là: (chọn 3 phương án đúng nhất) / С какими трудностями вы столкнулись при сдаче онлайн экзамена и онлайн обучения: (выберите 3 варианта) – Selected Choice | 1.00 | 7.00 | 3.44 | 1.72 | 2.97 | 50 |

| # | Answer | % | Count |
|---|---|---|---|
| 1 | Thiếu thiết bị học tập (máy tính, máy in, ..) / Отсутствие учебного оборудования (компьютер, принтер, ...) | 14.00% | 7 |
| 2 | Thiếu cơ sở vật chất (không có phòng học riêng ở nhà, internet không ổn định, .) / Отсутствие удобств (дома нет личной комнаты, нет стабильного интернета...) | 30.00% | 15 |
| 3 | Không quen với phần mềm học online / Не знакомы с программным обеспечением для онлайн обучения | 4.00% | 2 |
| 4 | Thiếu kỹ năng làm việc online (trao đổi với giảng viên, làm việc nhóm) / Отсутствие навыков работы в онлайн режиме (обмен с преподавателями, работа в группах) | 12.00% | 6 |
| 5 | Không có khả năng làm việc tập trung / Невозможно работать сосредоточенно | 34.00% | 17 |
| 6 | Thi online / Онлайн-экзамен | 2.00% | 1 |
| 7 | Khác (làm ơn ghi rõ): / Другие _____ | 4.00% | 2 |
| | Total | 100% | 50 |

При сдаче онлайн экзамена студенты столкнулись с такими проблемами, как отсутствие стабильного соединения с интернетом, большое количество организационных процедур перед экзаменом, технические ограничения доступа к интернету и наличие необходимой техники.

В-третьих, студенты страдают от изоляции и отсутствия полноценного общения с однокурсниками и преподавателями, испытывают повышенный уровень стресса. Переход на дистанционное обучение резко сократил живое общение преподавателя со студентом и перевел его на общение в письменной форме, сделав процесс взаимодействия более формальным. Эта ситуация поставила студентов и преподавателей в непривычные условия, отягощенные ощущением тревожности и эмоциональной нестабильности.

Чтобы сделать лекции более интересными, советуем начинать их с разминки. Она необходима для начала любой лекции, онлайн или офлайн. Я использую сервис Kahoot – интересный интерактивный инструмент, который позволяет создавать викторины, включающие в себя широкий спектр мультимедийных элементов, таких как видео, изображения и текст. 10 – 15 минут достаточно, чтобы создать рабочую атмосферу, сосредоточить внимание и подготовиться к усвоению новых знаний.

Обучение иностранным языкам в институте невозможно без использования современных технологий. Использование видеороликов на занятиях РКИ повышает активность учащихся, порождает у них желание высказаться, выразить свое мнение. В результате у студентов будут развиваться навыки говорения, будет формироваться коммуникативная компетенция, а именно это и является главной целью обучения иностранным языкам. Для формирования навыков самостоятельной работы над текстами экономического характера и развития навыков говорения на темы по курсу международной торговли студенты готовят презентации с помощью сервиса Microsoft Power Point и создают видеоролики.

Наиболее эффективными технологиями на занятиях РКИ я считаем сервис Google Jamboard, который используем после чтения экономических текстов, чтобы определять основную информацию, выяснить смысл текста и проводить брейнсторм на интерактивной доске. Студенты могут выражать свое мнение с помощью стикеров, которые позволяют им создавать текстовые заметки и размещать их на слайде.

Для взаимодействия студентов на занятии можно использовать Padlet, позволяющий собрать все ответы студентов в одном месте.

Также предлагаем использовать платформу Google формы для создания тестов с целью проверки усвоения знаний своих студентов. Это один из самых быстрых и простых способов создания теста. Можно создавать тесты, используя Quizlet или Kahoot, где студенты выбирают верные ответы из предложенных, сопоставляют изображения и информацию или вписывают собственные варианты. Студенты получают баллы не только за правильность выполненного задания, но и за досрочный ответ. Этот инструмент можно применять для оценивания сформированности как лексических, так и грамматических навыков. Применение этих интерактивных средств обучения позволяет проводить непрерывный мониторинг знаний, обеспечивает обратную связь между преподавателями и студентами.

Таким образом, перечисленные интерактивные ресурсы будут полезны в проведении контроля лексики. Использование того или иного приложения может варьироваться в соответствии с требованием каждой темы. Выбор ресурса также зависит от цели контроля и вида контроля, соответственно, преподаватель выбирает более удобное приложения для конкретной задачи в обучении.

## Список литературы


1. *Гончарова Т.В., Доржиева С.З.* Преимущества и недостатки интерактивных приложений Learning APPS, QUIZIZZ И KAHOOT в качестве средств контроля усвоения лексики в условиях дистационного обучения // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. Иркутск, 2021. С. 222–228.
2. *Козлов А.В.* Соотношение традиционных и инновационных технологий в высшем образовании // Вестник педагогических наук. 2001. № 4. С. 44–48.
3. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 / Г.У. Лутфуллаев, У.Л. Лутфуллаев, Ш.Ш. Кобилова, У.С. Неъматов // Проблемы педагогики. 2020. № 4 (49). С. 66–69.
4. *Райс О., Карпенко Е.* Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени. М.: Издательские решения, 2017.
5. *Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.* Плюсы и минусы дистанционной системы образования в вузе // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 3. С. 21.

# СЛОВО «ОДИН» КАК ЛЕКСИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

***Хоанг Тхи Ханг,***
*преподаватель,*
*Ханойский государственный университет,*
*г. Ханой, Вьетнам*
*E-mail: hanghoangthi.vn@gmail.com*

***Аннотация.*** Категория определенности/неопределенности (КОН) распространена практически во всех языках мира и является многосторонним аспектом лингвистики. Среди приоритетных лингвистических тем КОН в общем и категория неопределённости (КН), в частности, не раз являлись объектом исследований учёных-лингвистов разных школ и направлений. В русском языке эта категория выражена разнообразными средствами, относящимися к разным языковым уровням, как синтаксическому, морфологическому и лексическому. В этой статье рассматривается слово «один» как одно из лексических средств выражения значения неопределенности в русском языке.

***Ключевые слова:*** категория неопределенности, лексический уровень, количественное числительное.

# THE WORD «ONE» AS A LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF UNCERTAINTY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

***Hoang Thi Hang,***
*Teacher,*
*Hanoi State University,*
*Hanoi, Vietnam*
*E-mail: hanghoangthi.vn@gmail.com*

***Abstract.*** The category of certainty/uncertainty (CON) is common in almost all languages of the world and is a multifaceted aspect of linguistics. Among the priority linguistic topics, CON in general and the category of uncertainty (KN), in particular, have never occupied an important place, but they have more than once been the object of research by linguists of different schools and directions. In the Russian language, this category is expressed by various means relating to different language levels, both syntactic, morphological and lexical. This article examines the word «one» as one of the lexical means of expressing the meaning of uncertainty in the Russian language.

***Keywords:*** category of uncertainty, lexical level, quantitative numeral.

Категория определенности/неопределенности (далее КОН) распространена практически во всех языках мира и является многосторонним аспектом лингвистики. Среди приоритетных лингвистических тем КОН в общем и категория неопределённости (далее КН), в частности, не раз являлись объектом исследований учёных-лингвистов разных школ и направлений.

В течение долгого времени лингвисты изучают вопрос о существовании КОН в русском языке по-разному. Существует мнение, согласно которому КОН не свойственна русскому языку, так как этот язык относится к числу безартиклевых языков. Безартиклевые языки – это языки, не имеющие артикля, который является специальным показателем КОН. Этот формальный грамматический показатель (артикль) существует в западноевропейских – романских, например, французском, и германских языках, например, английском, немецком, поэтому на протяжении развития языкознания КОН изучалась прежде всего на материале артиклевых языков. Однако в последнее время категория неопределённости стала объектом многих исследований в безартиклевых языках, в том числе и в русском языке.

В отличие от артиклевых языков, в русском языке КОН выражена разнообразными средствами, которые относятся к разным языковым уровням, как синтаксическому, морфологическому и лексическому. Среди лексических единиц, выражающих значение неопределенности, слово «один» занимает важное место, так как оно характеризует существительное как новое, неизвестное, неопределенное для слушателя. Исследователей интересует слово «один», так как эта лексико-грамматически разноплановая единица обладает рядом интересных свойств, которые связываются с выражением многих категорий, среди них необходимо отметить КОН.

Как известно, в русском языке слово «один» принадлежит не только одной части речи. Эта лексема может быть существительным, числительным, неопределенным местоимением или частицей в зависимости от того, в каком контексте она используется.

1. «Один» может быть количественным числительным. Когда слово «один» употребляется, чтобы перечислить предметы, лица или явления действительности, которые мы можем считать и отвечает на вопрос «Сколько?», то оно относится к числительному, например:

*– Сколько студентов присутствуют на занятии? – Один.*

*– Сколько яблок на столе? – Одно.*

*– Сколько студенток в твоей группе? – Одна.*

Можно заметить, что слова *один, одно* и *одна* в вышеприведенных предложениях относятся к количественному числительному, так как они обозначают количество лиц и предметов (студентов, яблок, студенток), и отвечают на вопрос «*Сколько?*».

2) «Один» может выступать в роли частицы, например:

*«Среди растений один бамбук за сутки вырастает более чем на метр». (1)*

*«Одна женщина способна на подвиг». (2)*

В этих предложениях слова «один» и «одна» используются для того, чтобы выделить один предмет/одно лицо из ряда подобных. Здесь «один», «одна» соответствуют по значению словам «только», «лишь только», «лишь». И вышеприведенные примеры являются синонимичными к предложениям: *«Среди растений только бамбук за сутки вырастает более чем на метр»; «Только женщина способна на подвиг».* Таким образом, в предложениях (1), (2) слова «один» и «одна» являются частицами, а не количественными числительными.

3) «Один» может быть существительным, например: *«Один – за всех, и все – одного».* В этом случае слово «один» приобретает признак вещественности и отвечает на вопрос «Кто?»: *«Кто за всех, все за кого?»,* поэтому оно относится к существительному.

Однако в определенном контексте слово «один» утрачивает значение количественного числительного, существительного, частицы и приобретает значение неопределенности. Мы можем употреблять его, чтобы указывать на признак предмета, лиц или явлений действительности, не называя его конкретно, например: *Одна женщина подсказала им, как дойти до центра города.*

В этой речевой ситуации слово «одна» не употребляется с целью считать предметы, лица (одна, две, три, четыре женщины) и не отвечает на вопрос «Сколько?», поэтому оно не является количественным числительным, а неопределенным местоимением и его можно заменить НМ «какая-то»: ***Какая-то*** *женщина подсказала им, как дойти до центра города.*

Можно заметить, что слово «один» (одна, одно) обычно указывает на определённый, известный говорящему, но неопределённый, неизвестный для собеседника предмет/лицо: *Мы хотим подарить тебе одну картину, но не знаем, понравится ли она тебе; Нам сказала об этом одна девушка*. Оно часто входит в тему (предмет речи) и сочетается с существительными со значением конкретного предмета: *(показать одну картину, один дом, одну рубашку, одно место);* с существительными речевого продукта или названия жанра (*рассказать одну историю, один случай; петь одну песню; рассказать один анекдот, одну сказку)*, со словами типа «вещь» (*Мы хотим показать тебе одну вещь. Нам она очень дорога. Она досталась нам от бабушки)*. Кроме этого, слово «один» также может заинтересовать или заинтриговать собеседника/адресата: *«Сейчас я покажу тебе одну вещь. Ты такого ещё никогда не видела.»*

В. Гладров отметил, что «местоимение один употребляется для того, чтобы поставить собеседника в известность о том, что вводится новый для данного разговора объект. Оно в то же время сигнализирует готовность говорящего еще подробнее проинформировать собеседника о данном индивидууме» [Гладров 1992, с. 250].

В.В. Гуревич также поддерживает эту точку зрения. Чтобы доказать свое мнение лингвист привел такой пример: *«Встретил я на днях одного человека…»*. Ученый подчеркивает, что, когда говорящий так говорит, он не имеет в виду что за последние дни видел только одну единственную живую душу, а просто относит существительное к классу однородных предметов. И в этом случае употребление слова «один» имеет значение неопределенности [Гуревич, 1968, с. 58].

В ниже приведенных примерах можем увидеть, что «один» явно является НМ и передает значение неопределенности:

*(1) «В **одном** из рядов второго взвода, крайним справа, шагал машинист Иван Алексеевич.»* (М. Шолохов, Тихий Дон)

*(2) «Наталья пошла, вобрав голову в плечи, как побитая. Пантелей Прокофьевич долго топтался **на одном** месте, будто сразу хотел перейти на рысь»* (М. Шолохов, Тихий Дон)

*(3) «Гдей-то спозаранку моталась? – Тут в **одно** место, по делу»* (М. Шолохов, Тихий Дон)

*(4) «А теперь вот что, слушайте-ка: тогда было условие, что как только приедет он, та тотчас даст знать о себе тем, что оставит мне письмо **в одном** месте, у одних моих знакомых, добрых и просты людей, которые ничего об этом не знают…»* (Ф. Достоевский, Белые ночи)

*(5) «То останавливались и долго разговаривали на **одном** месте, то опять пускались ходить и заходили бог знает куда, и опять смех, опять слезы...»* (Ф.М. Достоевский, Белые ночи)

*(6) «И тут же под яблоней Женя Богорад рассказал своему старинному приятелю Вольке Костылькову о своих приключениях на чайной плантации в **одном** из заброшенных уголков Индии.»* (Л. Лагин, Старик Хоттабыч)

*(7) «Какая прекрасная вещь! Прелесть! – сказала Вера и поцеловала сестру. – Благодарю тебя. Где ты достала такое сокровище?*

*– В **одной** антикварной лавочке.»* (А. Куприн, Гранатовый браслет)

*(8) «Второго билета друзья так и не достали. Электроник давно уже скрылся в дверях, а Сережка стоит на **одном** месте.»* (Е. Велтистов, Электроник – мальчик из чемодана)

*(9) «На **одной** крыше двое малышей подрались между собой – до того жарко спорили. Насилу их разлили водой.»* (Н. Носов, Приключения Незнайки и его друзей)

В выше приведенных примерах слово «один» явно не имеет количественного значения, так как в одно и то же время на разных местах мы не можем шагать (1), мы также не можем топтаться (2), идти в разные места (3), оставить письмо (4), останавливаться и разговаривать на двух или трех местах (5), достать одну вещь из разных мест (6), стоять на двух или трех местах (7), драться на разных крышах (9). В этих случаях слово «один» является неопределенным местоимением и его может заменить неопределенным местоимением «какой-то». А в примере (5) одна чайная плантация не может существовать в разных заброшенных уголках.

Т.М. Николаева заметила, что своеобразным свойством лексемы «один» является способность функционировать как в значении числительного или как местоимения-артикля в зависимости от места главного ударения в словосочетании; формулировалось как будто бы простое правило: при числительном ***один*** ударение падает на него, при неопределенном местоимении ***один*** ударение падает на существительное [Николаева, 2013, с. 247]. Для того чтобы проиллюстрировать свой аргумент, лингвист привел два примера: «*Я познакомился с* ***одной*** *девушкой»* и «*Я познакомился с одной* ***девушкой»***. Она считает, что в первом случае ударение падает на слово ***«одной»,*** потому что оно является числительным и здесь говорящий хочет подчеркнуть, что он познакомился с одной, а не с двумя или тремя девушками. А во втором примере ударение падает на существительное ***«девушкой»,*** слово «одной» здесь не является числительным, а НМ и передает значение неизвестности, неопределенности. Говорящий хочет передать, что он познакомился с какой-то незнакомой ему девушкой.

Помимо этого, необходимо подчеркнуть, что лексема «один» не является показателем неопределённости в таких случаях, когда она обозначает «единственный» или «один и тот же», например:

***Один*** *Сиропчик остался внизу;* ***Один*** *только Пулька немножко болен;* ***Один*** *ты умеешь!* – задорно ответила Стрекоза; *Но у вас* ***один*** *Тюбик, а у нас каждая малышка может рисовать и даже вышивать разноцветными нитками; В эти дни* ***один*** *только Тюбик сидел дома и писал портреты; На улице остался* ***один*** *Незнайка.* (Н. Носов, Приключение Незнайки и его друзей)

*Он лежал* ***один*** *в своей темной комнате; Ишь ты, проснулся все-таки, – обрадовалась бабушка, которой было скучно* ***одной*** *в квартире.* (Л. Лагин, Старик Хоттабыч)

*Для сына есть* ***один*** *авторитет; В этот момент из дома выскочил еще один мальчик; Нельзя же во всем видеть* ***один*** *негатив!; И Сережа ездил к матери один.* (М. Метлицкая, Дневник свекрови)

*«Мне страшно стало оставаться* ***одному****, и целых три дня я бродил по городу в глубокой тоске, решительно не понимая, что со мной делается.»* (Ф. Достоевский, Белые ночи)

*«Постоянно мрачный и нелюдимый Гетько почему-то привязался к Михею, изводил его* ***одной и той же*** *шуткой.»* (М. Шолохов, Тихий Дон)

В приведённых примерах слово «один» не имеет значение неопределённости, а обозначает «единственный» и «один и тот же», поэтому его нельзя заменить неопределённым местоимением «какой-то».

По мнению Т.М. Николаевой, введение в предложение ограничительных частиц «только» и «лишь» ослабляет соответственно значение слова «один» и усиливает его количественную характеристику: *Господа, шутки в сторону, – строго перебил Листницкий. – Старик наш, конечно, пересолил: офицеры в нашем полку – как жена Цезаря. Был* ***один лишь*** *– хорунжий Бунчук, да и тот дезертировал, а вот казаков надо пощупать. Позовите*

*вахмистра.* (М. Шолохов, Тихий Дон); ***У одного лишь*** *казака первого взвода нашли в кармане шинели скомканный листок воззвания.* (М. Шолохов, Тихий Дон)

Лингвист также подчеркивает, что при более подробном анализе распределение ударения в словосочетаниях со словом «один» показывает картину значительно более сложную. Она считает, что надо различать не только место ударения, но и его силу. Для того чтобы проиллюстрировать свои аргументы, лингвист приводит такие примеры:

(1) «*Одна старуха рассказала мне занимательную историю»* и (2) «*Все молчали, никто не вымолвил ни слова. Одна* ***старуха*** *рассказала мне занимательную историю*».

Т.М. Николаева указывает на различия между этими предложениями. Она считает, что по сравнению с первым примером во втором примере наблюдаются три изменения:

– слово *старуха* выделено более сильно;

– значение словосочетания меняется: вместо *некая старуха – только старуха*; меняется и статус лексемы «один»: из местоимения артиклеобразного свойства оно становится ограничительной частицей;

– меняется отношение имени к категории определенности – неопределенности: из имени неопределенного специфического значения оно становится определенным [Николаева, 2013, с. 247].

Т.М. Николаева называет вид неопределенности со словом «один» специфическим. Лингвист пишет, что специфическая неопределенность – вид неопределенности, при котором называемый предмет известен говорящему, но не слушающему, он конкретен, но установка говорящего – дать ему квалификацию на уровне класса: «Вчера я купил *одну* книжку». Противоположностью этого вида неопределенности является неспецифическая неопределенность: «Пойди купи себе *какую-нибудь* книжку», т.е. любую, равно неизвестную участникам коммуникации [Николаев, 2013, с. 247].

Лингвист также отмечает роль имени собственного, которое, сочетаясь со словом «один», как бы диктует значение «только», например: «*В одном Свинберне вспыхивают проблески несомненного таланта»; «Хорошо ему было с одной Катей»*.

Таким образом, можно увидеть, что слово «один» является ярким выразителем значения неопределенности в русском языке.

## Список литературы


1. *Гуревич В.В*. Есть ли артикли в русском языке? // Русская речь. 1968. № 3. С. 58.
2. *Гладров В.* Семантика и выражение определенности/неопределенности // Теория функциональной грамматики. СПб.: Наука, 1992. 250 с.

3. *Крылов С.А*. Детерминация имени в русском языке: теоретические проблемы // Семиотика и информатика. Вып. 23. М., 1984. 124 с.
4. *Николаева Т.М.* Словосочетания с лексемой один. Форма, значения и их контекстная маркированность // Лингвистика. Избранное. М., 2013. 247 с.

# ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ COVID-19

***Чан Тхи Тхань Чук,***
*преподаватель,*
*Вьетнамский национальный университет,*
*г. Хошимин, Вьетнам*
***Нгуен Ле Ань Фыонг,***
*преподаватель,*
*Вьетнамский национальный университет,*
*г. Хошимин, Вьетнам*
***Нгуен Ха Тхань Нган,***
*преподаватель,*
*Вьетнамский национальный университет,*
*г. Хошимин, Вьетнам*

***Аннотация.*** Целью статьи является знакомство с результатами проведенного эмпирического исследования удовлетворенности онлайн-тестированием студентов факультета русской филологии Института социальных и гуманитарных наук при Вьетнамском национальном Университете города Хошимина (ИСГН-ВНУ-Х). Студенты предоставили содержательные комментарии, подчеркнув необходимость тщательного планирования со стороны преподавателей, должностных лиц университета при разработке и проведении соответствующего онлайн-тестирования.

***Ключевые слова:*** онлайн-тестирование, оценивание, преподавание русского языка как иностранного, COVID-19.

# ONLINE TESTING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF COVID-19

***Chan Thi Thanh Chuk,***
*Teacher,*
*Vietnam National University,*
*Ho Chi Minh City, Vietnam,*
***Nguyen Le Anh Phuong,***
*Teacher,*
*Vietnam National University,*
*Ho Chi Minh City, Vietnam,*
***Nguyen Ha Thanh Ngan,***
*Teacher,*
*Vietnam National University,*
*Ho Chi Minh City, Vietnam*

***Abstract.*** The purpose of the article is to get acquainted with the results of an empirical study of satisfaction with online testing of students of the Faculty of Russian Philology of the Institute of Social and Humanitarian Sciences at the Vietnam National University of Ho Chi Minh City (ISGN-VNU-X). The students provided informative comments, emphasizing the need for careful planning on the part of teachers and university officials when developing and conducting appropriate online testing.

***Keywords:*** online testing, assessment, teaching Russian as a foreign language, COVID-19.

В последнее время онлайн-обучение получило все большее распространение в образовательной среде по всему миру. В университетах и научно-исследовательских институтах существует множество программ профессиональной подготовки, курсов или дисциплин, которые объединяют преподавание традиционными и онлайновыми методами (смешанное обучение). Эта тенденция усиливается широким внедрением Системы управления обучением (LMS) в высших учебных заведениях [Stone, Zheng, 2014, с. 756]. В результате использование онлайн-тестирования становится популярным, особенно в преподавании языков.

В связи с внезапным расширением четвертой волны пандемии, разразившейся во Вьетнаме в мае 2021 года, все образовательные мероприятия, включая лекции, практические и даже лабораторные занятия, вынуждены перейти в виртуальный формат. Чтобы ограничить опасность распространения коронавируса, преподаватели обязаны планировать учебный процесс с использованием технологий дистанционного обучения, основанных на различных средствах предоставления электронных материалов и доступных средствах коммуникации. Соответственно, преподаватели должны также изменить соответствующие форматы онлайн-оценки.

Основываясь на руководствах Министерства образования по правовым основам, ИСГН-ВНУ-Х решил применить LMS для онлайн-тестирования в июле 2021 года. Это был первый раз, когда университет использовал эту систему для организации процесса обучения и оценки. Лекторам были предоставлены курсы технической поддержки LMS для всестороннего использования платформы и создания форм оценки в соответствии с действующими национальными правилами. Студенты ИСГН-ВНУ-Х, с другой стороны, выразили определенную озабоченность по поводу электронных тестов.

По мнению Курдовой Г.Х. и Арестовой И.Ю, «тестирование способствует совершенствованию учебных умений и навыков обучающихся, качественно позволяет организовать самостоятельную работу учащихся, а также индивидуализировать процесс обучения» [Курдова, Арестова, с. 127]. Но поскольку оценка определяется онлайн, студенты хотят убедиться, что их достижения не будут уменьшены из-за технических проблем [Bennett, Dawson и др., с. 683]. Будучи не в состоянии наблюдать за другими студентами

во время экзаменов, преподаватели задаются вопросом, не обманывают ли их студенты во время экзаменов. Зная об этих проблемах, инструкторы организовали виртуальные консультации по тестированию в ИСГН-ВНУ-Х, чтобы дать студентам возможность задать свои вопросы и высказать проблемы, связанные с онлайн-оценкой.

Онлайн-обучение фактически требует большого внимания и подготовки до начала реализации образовательных программ. Однако внезапные изменения в подходе к тестированию (от прямого к косвенному) в ИСГН-ВНУ-Х окажут определенное влияние на восприятие и успеваемость студентов. Поэтому необходимо учитывать мнения студентов относительно онлайн-тестирования, чтобы обеспечить плавное и эффективное применение практики косвенных экзаменов. Понимание восприятия и удовлетворенности студентов онлайн-тестированием помогает выявить основные проблемы при внедрении этой системы в высшее образование. Как только точки зрения студентов будут определены, факультеты и университеты смогут соответствующим образом усовершенствовать методику преподавания и технологию онлайн-тестирования с целью успешного проведения электронных тестов.

С точки зрения Г.М. Мусабаевой и Н.С. Тусупбековой, *онлайн-тестирование* – это способ контроля знания и оценивания навыков студента через интернет». И обучение иностранным языкам является одним из наиболее широко распространённых применений *тестирования* [Мусабаева и Тусупбекова, 2020, с. 433].

Согласно R. Benson и C. Brack, *оценивание* относится ко всем видам деятельности и процессам, связанным с оценкой результатов академической деятельности. Существует два типа оценивания: *формативное* и *суммативное*. Формативное оценивание играет важную роль в повышении успеваемости. Суммативное оценивание является окончательной оценкой работы [Benson и Brack, 2010, с. 108–109].

По определению S. Koç, X. Liu и P. Wachira, *оценивание* – это систематический процесс отслеживания обучения посредством измерения, который используется для оценки знаний, навыков, склонностей или убеждений, приобретенных в процессе обучения, с целью улучшения всех аспектов обучения студентов. Данная группа авторов также разделяет оценивание на два основных типа, называемых *суммативной* и *формативной*. Суммативное оценивание происходит в заключительной части учебного процесса и состоит в основном из итоговых проектов или стандартизированных экзаменов, в то время как формативное оценивание считается постоянным процессом на протяжении всего учебного периода [Koç и др., 2015, с. 4]. При выборе типа оценивания следует рассмотреть некоторые критерии качества обучения, чтобы обеспечить достижение целей оценки, такие как валидность, надежность, ясность и отсутствие восприимчивости к техническим проблемам [Guangul и др., 2020, с. 524–525].

R. Bashitialshaaer определил термин *онлайн-тесты* – это объективные и компьютеризированные тесты, состоящие из различных моделей,

предоставляемых студентам, в которых при выборе вопросов для каждой модели используется рандомизация. Иначе говоря, *онлайн-тесты* представляют собой группу стимулов, которые организованы и расположены определенным образом и используются в школах, университетах и учебных центрах для выявления индивидуальных различий между учащимися [Bashitialshaaer и др., 2021, с. 5].

Часть исследователей четко определила преимущества онлайн-тестирования. О.В. Маслова и др. отметили, что онлайн-тестирование включает пять преимуществ, таких как: интерактивность, гибкость, возможность экономии времени, возможность компьютеризации процесса, мгновенная обратная связь, оптимизация и архивирование учебных ресурсов и повышение интереса, мотивации обучающихся за счет использования компьютерных технологий при тестировании. Помимо преимуществ онлайн-тестирования, данные авторы также указали его недостатки, например, отсутствие возможности раскрыть индивидуальность и творческий потенциал, опасность «слепых» (автоматических) ошибок, мошенничество в онлайн-тестах [Маслова и др., 2014, с. 103–105].

В нынешнем контексте образования очень мало исследований, посвященных изучению отношения вьетнамских студентов, изучающих русский язык, к онлайн-тестированию во Вьетнаме. Напротив, за рубежом было проведено несколько исследований по данному вопросу. Однако большинство этих исследований ограничивается либо обзором методов и инструментов тестирования и оценивания, либо обобщением данных методов и инструментов для конкретного предмета в онлайн-преподавании. Кроме того, поскольку онлайн-тестирование было впервые внедрено в ИСГН-ВНУ-Х, руководство университета, преподаватели и студенты столкнулись с различными проблемами. Итак, наше исследование сосредоточено на изучении взаимосвязи между внедрением онлайн-обучения и восприятием студентов, а также факторов, влияющих на процесс оценивания и тестовой деятельности. С помощью данных, собранных у студентов факультета русской филологии ИСГН-ВНУ-Х, данное исследование призвано помочь руководству и преподавателям института улучшить и преодолеть недостатки тестирования и оценивания онлайн-обучения в контексте пандемии COVID-19 и в предстоящее время после пандемии.

Целью данной работы было исследование точки зрения на онлайн-тестирование студентов, изучающих русский язык в ИСГН-ВНУ-Х. Насколько студенты удовлетворены различными компонентами онлайн-тестирования в условиях пандемии. Будут ли студенты поддерживать онлайн-тестирование в будущем после пандемии и каковы корреляции влияющих факторов и решения студентов.

В исследовании приняли участие 53 студента второго курса, изучающих русский язык на факультете русской филологии ИСГН-ВНУ-Х. В августе 2021 года онлайн-анкета была разослана через платформу опросов Google студентам. Анкету заполнил 41 участник (77,3 % от общего числа). Участники

были проинформированы об академических целях тестирования и анонимности исследования.

В первой части анкеты были краткое объяснение цели исследования, определение методов онлайн-тестирования и анонимность исследования. Участникам было объяснено, что они должны использовать 5-балльную шкалу Лайкерта от «полностью согласен» до «полностью не согласен», чтобы показать свое восприятие и удовлетворенность онлайн-тестированием. Во второй части анкеты удовлетворенность студентов оценивалась по 5 группам факторов: организация тестирования, консультации по тестированию, содержание теста, техническая инфраструктура и оценивание. Каждый из этих факторов содержал по 4 пункта. Достоверность содержания анкеты обеспечивалась двухэтапным процессом. Во-первых, анкета была разослана двум профессорам разных факультетов для рассмотрения и корректирования. Во-вторых, два профессора психологии просмотрели анкету, чтобы убедиться в отсутствии распространенных ошибок, таких как запутанные вопросы или двусмысленные предложения.

Описательная статистика была применена для анализа данных этого исследования. Медиана (Me) и стандартное отклонение (SD) показали удовлетворенность студентов онлайн-тестированием. Помимо 20 вопросов, определяющих восприятие и удовлетворенность студентов онлайн-тестированием, был задан заключительный вопрос для измерения их согласия на будущее онлайн-тестирование после пандемии. Статистический анализ проводился в программах R и Excel.

Объективность данных определялась по показателям асимметрии и эксцесса. Альфа Кронбаха показала, что надежность была высокой и внутренне согласованной. Индексы асимметрии и эксцесса свидетельствуют об объективном распределении данных.

Описательная статистика восприятия студентов представлена в таблице 1. Результаты показывают, что студенты положительно поддержали онлайн-тестирование во время пандемии (Me = 4,28). Что касается внедрения онлайн-тестирования в будущем после пандемии, результаты показывают, что студенты согласны с продолжением онлайн-тестирования после пандемии (Me = 3,63).

*Таблица 1*

**Статистика восприятия онлайн-тестирования студентов**

| Переменные | Me | SD | Дисперсия | Асимметрия | Эксцесс |
|---|---|---|---|---|---|
| Удовлетворенность онлайн-тестированием | 4.28 | 0.49 | 0.24 | -0.18 | 0.14 |
| Мнение о продолжении онлайн-тестирования после пандемии | 3.63 | 1.26 | 1.59 | -0.52 | -0.58 |

Описательная статистика факторов, влияющих на удовлетворенность студентов практиками онлайн-тестирования во время пандемии, представлена в таблице 2. Результаты показывают, что студенты оценили свою удовлетворенность консультацией по тестированию на самом высоком уровне среди пяти факторов (Me = 4,73), на втором месте организация онлайн-тестирования (Me = 4,53), за ним следует содержание теста (Me =4,34) и оценивание (Me = 4,26) соответственно. Наименьший уровень удовлетворенности студенты оценили в технической инфраструктуре (Me = 3,55).

*Таблица 2*

**Статистика факторов удовлетворенности онлайн-тестированием**

| Фактор | Me | SD | Асимметрия | Эксцесс | α Кронбаха |
|---|---|---|---|---|---|
| Организация тестирования | 4.53 | 0.45 | -1.02 | 0.67 | 0.59 |
| Консультации по тестированию | 4.73 | 0.44 | -1.96 | 3.66 | 0.73 |
| Содержание теста | 4.34 | 0.63 | -0.84 | 0.32 | 0.83 |
| Техническая инфраструктура | 3.55 | 0.82 | -0.77 | 0.08 | 0.75 |
| Оценивание | 4.26 | 0.70 | -0.97 | 1.28 | 0.83 |

Об изучении факторов, влияющих на поддержку студентами продолжения онлайн-тестирования после пандемии, был использован корреляционный анализ Пирсона для изучения связей между решением студента и группами факторов. Результаты представлены в таблице 3, показывающей, что корреляция значительно варьируется в зависимости от этих пяти факторов.

*Таблица 3*

**Корреляция между факторами и продолжением онлайн-тестирования**

| *Коэффициент корреляции r-Пирсона* | | $r^2$ |
|---|---|---|
| Организация тестирования | 0.40* | 0.16 (16%) |
| Консультации по тестированию | 0.32 | 0.10 (10%) |
| Содержание теста | 0.42** | 0.18 (18%) |
| Техническая инфраструктура | 0.49** | 0.24 (24%) |
| Оценивание | 0.44** | 0.19 (19%) |

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя)

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя)

В таблице 3 показаны организация тестирования ($r = 0,40$, $p < 0,05$), содержание тестирования ($r = 0,42$, $p < 0,01$), техническая инфраструктура

(r = 0,49, p < 0,01) и оценивание (r = 0,44, p < 0,01), которые тесно связаны с точками зрения студентов на продолжение онлайн- тестирования в будущем.

В данной работе описано восприятие онлайн-тестирования студентами, изучающими русский язык. Судя по полученным результатам, будущее онлайн-тестирования представляется очень многообещающим. Большинство студентов высказались за адаптацию онлайн-тестирования в условиях пандемии. Результаты показали, что в целом учащиеся положительно поддержали продолжение онлайн-тестирования после пандемии. Корреляция способствующих факторов и готовности студентов показала, что четыре группы факторов: организация тестирования, содержание теста, техническая инфраструктура и факторы оценивания тесно связаны с одобрением учащимися электронного оценивания в будущем. Участники других исследований высказали аналогичную предпочтительную адаптацию онлайн-тестирования. Исследования C. Rolim и P. Isaias подтвердили, что студенты и преподаватели также высоко оценивают доступность онлайн-тестирования [Rolim и Isaias, 2018, с. 3]. Кроме того, наши результаты очень близко согласуются с выводом о том, что студенты гибко подходят к тестированию в рамках курса дистанционного обучения, поскольку они хорошо проинструктированы об онлайн-тестировании со стороны факультета и учебного заведения [Lei и др., 2010, с. 2].

Это исследование свидетельствует о том, что переход от традиционного обучения к онлайн-общению играет важную роль в использовании онлайн-тестирования. Этот вывод согласуется с предположением о том, что следует начинать с обучения студентов использованию информационных технологий [Gewertz, 2013, с.4]. Взаимодействие между студентами и преподавателями, связанное с консультациями по онлайн-тестированию, облегчило бы адаптацию студентов в рамках онлайн-тестирования. Это вывод данного исследования. Такие же результаты были получены в других исследованиях: дополнительная поддержка гарантировала бы осознание студентами своей саморегуляции [Hung и др., 2010, с. 3].

В этом исследовании было доказано, что техническая инфраструктура получает самый низкий уровень удовлетворенности студентов. В среде онлайн-обучения некоторые студенты, не знакомые с информационными технологиями, столкнулись с определенными трудностями. Некоторым из них не хватает онлайновых средств обучения, таких как ноутбуки, смартфоны или Интернет. Поддерживающие альтернативные решения, предлагаемые преподавателями и руководителями факультетов, помогут студентам преодолеть эту проблему в будущем. Наши выводы подтверждаются другим эмпирическим исследованием, в частности A. Alenezi, которое показало, что основными препятствиями для участия студентов в LMS были недостаточная техническая поддержка со стороны университетов, плохой доступ в Интернет, отсутствие аппаратного и программного обеспечения для запуска LMS [Alenezi, 2018, с. 2]. Это ставит серьезные задачи перед высшими учебными

заведениями, чтобы в будущем приложить больше усилий для улучшения применения LMS в виртуальной среде обучения.

Результаты исследования показывают, что необходимо тщательно учитывать восприятие студентов онлайн-тестирования. Большинство студентов поддержали адаптацию онлайн-тестирования, однако удовлетворенность студентов значительно различалась в зависимости от факторов. Так, факторы технической инфраструктуры, которые вызывают наименьшее удовлетворение у студентов, создают проблему для преподавателей и руководителей университетов в предоставлении дополнительной поддержки студентам, которые испытывают трудности с доступом к системе.

Таким образом, разработка и реализация качественного онлайн-тестирования требуют тщательной подготовки и вдумчивого учета следующих факторов: цели тестирования, содержания курса, академических результатов и технической инфраструктуры. Чтобы обеспечить практичность перехода к онлайн-тестированию, преподаватели и руководители университетов должны также учитывать, каким образом информационные технологии будут взаимодействовать с каждым из этих факторов. Дальнейшие исследования онлайн-тестирования могут быть продолжены в рамках выяснения мнения преподавателей, чтобы обеспечить глубокое понимание текущей проблемы перехода к онлайн-тестированию в преподавании и изучении иностранных языков.

## Список литературы


1. *Курдова Г.Х.* Исследование отношения студентов к тестовым системам контроля знаний // Российская наука в современном мире: Сборник статей XXXVII международной научно-практической конференции, Москва, 15 апреля 2021 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Актуальность. РФ», 2021. С. 127–129.
2. *Маслова О.В., Медведева Т.Е., Пятков А.Г.* Онлайн-тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний // Решетневские чтения, 2014. 3 (18). С. 102–106.
3. *Мусабаева Г.М., Тусупбекова Н.С.* Эффективная платформа онлайн тестирования как метод контроля знаний при обучении ИЯ // Евразийское Научное Объединение, 2020. № 12–6. С. 433–436.
4. *Alenezi A.* Barriers to Participation in Learning Management Systems in Saudi Arabian Universities, Education Research International, 2018. DOI: https://doi.org/10.1155/2018/9085914
5. *Bashitialshaaer R., Alhendawi M., Lassoued Z.* Obstacle Comparisons to Achieving Distance Learning and Applying Electronic Exams during COVID-19 Pandemic. Symmetry. 2021. No. 13(1). P. 99. DOI: https://doi.org/10.3390/sym13010099

6. *Bennett S., Dawson P., Bearman M., Molloy E., Boud D.* How Technology Shapes Assessment Design: Findings from a Study of University Teachers. British Journal of Educational Technology. 2017. 48(2). P. 672–692.
7. *Benson R., Brack C.* Online learning and assessment in higher education: A planning guide. Elsevier. 204 p.
8. *Dermo J.* E-assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessments. British Journal of Educational Technology. 2009. 40(2). P. 203–214.
9. *Gewertz C.* Transition to online testing sparks concerns, 2013. Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2013/10/30/10pencil_ep.h33.html
10. *Guangul F.M., Suhail A.H., Khalit M.I.*, et al. Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College, Educ Asse Eval Acc 32, 2020, P. 519–535. DOI: https://doi.org/10.1007/s11092–020–09340-w
11. *Hung M.L., Chou C., Chen C.H., Own Z.Y.* Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, Computers & Education, 55(3), 2010, P. 1080–1090. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004
12. *Koç S., Liu X., Wachira P.* Assessment in online and blended learning environments-information age publishing. Information Age Publishing, Inc. 2015. 308 p.
13. *Lei A. Simon, Gupta, K. Rajeev.* College distance education courses: evaluating benefits and costs from institutional, faculty and students' perspectives. Education, 130(4), 2010. P. 616–631
14. *Rolim C., Isaias P.* Examining the use of e- assessment in higher education: teachers and students' viewpoints, British Journal of Educational Technology, 2018. 50(4). P. 1785–1800. DOI:https://doi.org/10.1111/bjet.12669
15. *Stone D.E., Zheng G.* Learning Management Systems in a Changing Environment. Handbook of Research on Education and Technology in a Changing. 2014. P. 756–767.

# МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

***Чу Тхань Тхуи,***
*магистр,*
*Тхайнгуенский университ,*
*г. Тхайнгуен, Вьетнам*
*E-mail: chuthanhthuy.sfl@tnu.edu.vn*

***Аннотация.*** Согласно точке зрения современной дидактики, основной целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативных навыков на иностранных языках. Для всестороннего общения, помимо способности бегло говорить на иностранных языках, читать и понимать тексты, слушать, учащиеся также должны писать правильно, связно и целенаправленно использовать язык. В этой статье мы предлагаем упражнения по развитию умения письма на русском языке на элементарном уровне студентов Института Иностранных языков при Тхайнгуенском университете.

***Ключевые слова:*** умение письма, русский язык, элементарный уровень, положительное обучение, Институт Иностранных языков при Тхайнгуенском университете.

# METHODS AND TECHNIQUES FOR DEVELOPING WRITING SKILLS IN RUSSIAN (ELEMENTARY LEVEL)

***Chuk Thanh Thui,***
*Master,*
*Thainguen University,*
*Thainguen, Vietnam*
*E-mail: chuthanhthuy.sfl@tnu.edu.vn*

***Abstract.*** According to the point of view of modern teaching, the main purpose of foreign language teaching is to develop communication skills in foreign languages. In order to communicate comprehensively, in addition to the ability to speak foreign languages fluently, read and understand texts, listen to understand communication contents, learners must also write correctly, coherently and effectively in that foreign language. In this article, we propose a number of measures to develop Russian writing skills for students at elementary level of of School of Foreign Languages – Thai Nguyen University in the direction of active teaching.

***Keywords:*** *writing skills, Russian, elementary level, active teaching, School of Foreign Languages – Thai Nguyen University*

Как известно, письмо – это один из самых сложных видов речевой деятельности, потому что мы приобретаем его не естественным образом, даже на родном языке. Письменная речь формируется в процессе работы над

слушанием, чтением и говорением. Навыки письма важны при использовании языка, так как посредством письма передается информация другим. Развитие навыков письма требует больше времени, чем устная речь. Это определяет важность рассматриваемой проблемы.

**Методы и приемы развития умений письменный речи на русском языке на элементарном уровне студентов Института иностранных языков при Тхайнгуенском университете**

**Позитивная перспектива обучения**

Позитив – важная черта личности. Учебная активность – это активность в восприятии, характеризующаяся желанием понять изучаемое. Постигая знания, человек пытается «открыть» для себя что-то новое. Таким образом мы поймем и запомним то, чему мы научились благодаря нашим собственным активным действиям и усилиям, поэтому позитивность – это ценное и важное качество для всех когнитивных процессов, важный фактор в создании эффективного обучения. Положительные методы обучения – это методы обучения, направленные на развитие инициативы, независимости и творческих способностей учащихся, а также на активизацию познавательной деятельности учащихся.

Методы обучения имеют следующие основные характеристики:

– учащиеся уделяют большое внимание обучению, активно изучают учебный материал, решают учебные проблемы в соответствии со своими способностями, предлагают творческие идеи и представляют их, выражая своё мнение;

– учитель создает возможности для учащихся участвовать в познавательной деятельности и овладевать ею: определяет учебную среду, способную мотивировать учащихся к самоконтролю учебной деятельности, предоставляя задания определенного уровня, подходящего для каждого учащегося; позволяет учащимся выбирать, планировать свою деятельность, устанавливать свои собственные цели обучения, решать учебные задачи и, в конечном итоге, оценивать результаты обучения;

– содержание занятия включает связанные вопросы, чтобы стимулировать мышление и творческую инициативу учащихся.

Методы обучения считаются эффективными, если в ходе учебной деятельности учитываются следующие факторы:

– продемонстрировать роль источников информации и доступных ресурсов;

– определить мотивацию учащихся в начале курса;

– показать характер и уровень знаний, которые необходимо мобилизовать;

– определить роль учащихся, учителей и их взаимодействие в процессе обучения;

– представлять ожидаемые результаты обучения учащихся.

**Формирование умений и навыков письма на русском языке на элементарном уровне**

Письмо является одним из двух продуктивных языковых навыков и аспектом общения языка, но в течение долгого времени упор делался на развитие разговорных навыков и меньше времени затрачивалось на практику письма. Письмо имеет другие характеристики, чем разговорные навыки, и создает мотивацию для вовлечения учащихся в практическую деятельность. Развитие навыков письма также является более трудным и требует больше усилий и времени для их формирования и развития.

Письменная речь имеет некоторые отличия от устной. Даже на родном языке говорение – это навык, который помогает осознавать информацию в языковой среде, тогда как письмо – это навык, который необходимо тренировать только в учебной деятельности. Практика развития навыков письма занимает больше времени, чем устной речи, потому что письменный язык более сложен, поскольку должны быть комбинации предложений с опорой на смысловые связи. Письменные тексты должны иметь богатую структуру и богатство речи. Само по себе письмо – сложный навык, требует много времени и усилий, однако в процессе обучения на это остается слишком мало времени.

Письмо – это умение, которое чётко отражает мышление учащихся, но на элементарном уровне они выполняют репродуктивные формы письменных упражнений из учебника, поэтому формирование навыков самостоятельного создания письменных текстов на этом этапе затруднено. В ходе исследования мы обнаружили следующие трудности, с которыми часто сталкиваются студенты:

– сложность понимания базовых лингвистических знаний;

– затруднения в использовании лексических единиц соответствующей грамматической структуры;

– сложность в письменной речи.

**Упражнения по развитию умения письма на русском языке на элементарном уровне студентов Института Иностранных языков при Тхайнгуенском университете**

Назовем следующие принципы использования письменных упражнений для создания эмоционального настроя и формирования мотивации учащихся:

– обучение письму похоже на мыслительный процесс, в котором учащиеся свободно и открыто развивают свои идеи;

– письменные упражнения должны вызывать у учащихся реальный интерес, основанный на актуальных темах, имеющих отношение к их жизни;

– упражнения должны быть интерактивными, они должны способствовать общению и взаимному сотрудничеству между членами класса;

– учащиеся должны понимать цель упражнения;

– учащиеся должны получать полную обратную связь после выполнения упражнения.

Охарактеризуем мероприятия по развитию умения письма на русском языке на элементарном уровне студентов Института иностранных языков при Тхайнгуенском университете.

Мероприятие 1. Повышение осведомленности о важности обучения студентов навыкам письма на русском языке для создания положительного настроя к обучению.

Чтобы помочь учащимся осознать важность изучения русского языка и сформировать умения и навыки письма на русском языке необходимо:

– формирование положительной учебной мотивации;

– осознание роли изучения иностранного языка, включая умение письма. Благодаря сформированности навыкам письменной речи, студенты усваивают знания, глубоко понимают и получают больше информации о русском языке;

– целенаправленная организация учебной деятельности в зависимости от уровня владения языком. На первом этапе обучения письму необходимо усилить практическую составляющую языкового учебного процесса, отработать алгоритм в направлении «узнавание – имитация – творческое мышление».

Мероприятие 2. Организация учебного процесса по развитию умения письма на русском языке.

Обучение в классе дают студентам возможность развивать позитивный настрой, уверенность в себе и формируют самоконтроль при получении знаний. Благодаря методически верной организации учебной деятельности, мы перешли от пассивного обучения к активному самообучению.

Обычно письменная деятельность состоит из контролируемых (в разной степени) и неконтролируемых действий. На первом этапе необходимо обучить студентов базовым умениям письма, которые помогают студентам использовать письмо для учебы, а не учиться писать. С помощью письменных заданий учащиеся изучают грамматику, лексику, структуру предложений и т. д. Это задание обычно применяется к отдельным предложениям по их завершению и преобразованию. Важная роль этого упражнения – помочь учащимся запоминать слова, структурировать предложения, использовать правила грамматики и сосредоточить внимание на том, что они изучают.

Мероприятие 3. Тренировка умения поиска необходимой учебной информации для создания письменных текстов.

Базовые лингвистические знания особенно важны в практике письма. Студенты не могут быть удовлетворены письменным упражнением, если они не знают или не могут найти информацию о предмете речи. Следовательно, чтобы действительно вовлечь студентов в письменную деятельность, преподаватели должны провести основательную подготовку, чтобы студенты обладали необходимыми информационными знаниями для выполнения письменного упражнения. Преподаватели должны четко понимать, о чем должен написать студент. Кроме того, учащиеся могут дополнять письменный текст новыми темами посредством групповых обсуждений, предлагая идеи перед написанием. Прежде чем писать на определенную тему, позвольте учащимся прочитать несколько текстов-образцов. Преподаватели предлагают вопросы, чтобы привлечь внимание студентов к необходимой лексике, грамматике, структуре предложения и выражениям с целью использования

их в своих письменных текстах. Кроме того, преподаватели помогают студентам анализировать образец, стиль письма, ссылки, а также различия между устной и письменной речью. Наблюдая за статьями носителей языка и комментируя их, студенты получат больше знаний о языке и стиле написания собственных статей.

Мероприятие 4. Создание квестов, написание статей, которые подходят и вызывают интерес у студентов.

Чтобы способствовать инициативе и творчеству учащихся, учителям необходимо уделять внимание разработке соответствующих письменных заданий, которые должны вызывать реальный интерес у студентов по темам, близким и актуальным для их жизни. Это означает, что данная работа должна вызывать реальную потребность в письменном общении.

Выбор темы

Самый эффективный способ для студентов – это брать актуальные темы, которые их больше всего интересуют. Преподаватели должны добавить некоторые требования, близкие к реальной жизни и опыту студентов, например, написать о своем городе, своей деревне, описать своего лучшего друга, поездку.

Написание статьи

Каждый ученик выбирает тему статьи с целью обмена информацией или общения. Можно разбивать работу над статьей по парам, группам и оценивать их перед классом. Это помогает учащимся быть более эмоциональными. Давая инструкции ученикам, учителя должны учитывать, какая из них лучше всего подходит для написания, а какая для чтения. Писатель излагает в статье мысли, чувства, использует соответствующие синтаксические структуры и лексику. Жизненные темы часто вызывают у учащихся неподдельный интерес и желание высказаться. По жанру статьи могут быть различными, обычно это тексты указаний, описаний, рассказов, писем, сообщений.

Мероприятие 5. Изменение способа исправления ошибок с целью позитивного отношения к письменной деятельности.

При обучении русскому письму необходимо исправлять ошибки учащихся, т.к. они не только видят их, но и выполняют работу над ними. Эта работа носит обучающий характер. Преподаватели не должны исправлять все ошибки в статье. Статья с большим количеством подчеркиваний и исправлений ошибок, сделанных красными чернилами, будет пугать учащихся. Необходимо изменить методику работы над ошибками по исправлению ошибок. Работу над ошибками, допущенными в сочинении учащихся можно выполнять в классе разными способами: преподаватели только отмечают (подчеркивают) ошибки, чтобы учащиеся могли исправить их сами. Коллективное исправление ошибок в письменной работе: сочинение учеников проецируется на экран, чтобы весь класс смог его видеть, затем указывается на ошибка и исправляется. Кроме того, благодаря наличию информационных технологий проверку работ могут выполнять сами студенты. После написания работы студенты объединяются в пары или группы, чтобы коллективно прокомментировать допущенные

ошибки. Точно так же ученики могут отправить текст учителю для проверки. Работы проверяются, а затем отправляются по электронной почте вместе с отзывом, прикрепленным учителем. Необходимо помнить о том, что учащиеся всегда должны получать обратную связь в той или иной форме о выполненной письменной работе, а комментирование и исправление ошибок предполагает положительный эффект, помогая формировать положительную мотивацию к изучению русского языка.

Письмо играет важную роль в общении. В отличие от разговорной речи, письмо требует большей практики. Формируя письменные умения, учащиеся часто испытывают наибольшие трудности, потому что письмо требует знания правил орфографии и графики. Чтобы поощрять учащихся в развитии письменных умений и навыков, учителя должны регулярно использовать на занятии все виды письменных упражнений, проводить предварительную работу по овладению базовыми лингвистическими знаниями, целенаправленно формировать словарный запас учащихся. Преподавателям необходимо выбирать интересные, с привлекательным содержанием письменные задания, чтобы увлечь учащихся.

## Список литературы


1. *Бубнова Г.И.* Формирование стратегий эффективного письма (по материалам курсов повышения квалификации). М.: Русский язык, 2015.
2. *Евстигнеева И.А.* Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 10–16.
3. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрел, 2008.
4. Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh. Một số vấn đề hiện này của phương pháp dạy học đại học, Nxb Giáo dục, H., 2002.
5. Phó Đức Hòa. Dạy học tích cực và cách tiếp cận trong dạy học, Nxb ĐHSP, H., 2009.

# ОТРАЖЕНИЕ АВТОБИОГРАФИЗМА ЧЕРЕЗ СОБСТВЕННЫЕ ИМЕНА В ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «СОКРОВЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК»

***Чыонг Тхи Фыонг Тхань,***
*преподаватель,*
*Ханойский университет,*
*г. Ханой, Вьетнам*

***Аннотация.*** В данной статье рассматриваются особенности отражения автобиографизма в повести А. Платонова «Сокровенный человек» через собственные имена. В ней выясняется происхождение и употребление некоторых собственных имён, которые связаны с жизнью писателя. Автор статьи выбрал эту тему с той целью, чтобы изучающие русский язык и русскую литературу лучше понимали писателя Андрея Платонова и его произведения.

***Ключевые слова****:* антропоним, собственное имя, топоним, хронотоп.

# REFLECTION OF AUTOBIOGRAPHY THROUGH PROPER NAMES IN A.PLATONOV'S NOVELLA «THE HIDDEN MAN»

***Truong Thi Phuong Thanh,***
*Teacher,*
*Hanoi University,*
*Hanoi, Vietnam*

***Abstract.*** This article discusses the features of the reflection of the writer's autobiography in A.Platonov's story "The Secret Man" through proper names. It reveals the origin and use of some proper names that are associated with the life of the writer. The author of the article chose this topic in order for students of the Russian language and Russian literature to better understand the writer Andrey Platonov and his works.

***Keywords:*** anthroponym, proper name, toponym, chronotope.

Андрей Платонов считается одним из наиболее самобытных литераторов первой половины XX века. Писатель отличался оригинальным языком. Его произведения наполнены косноязычием и огромным количеством метафор. Повесть «Сокровенный человек» была написана А. Платоновым весной 1927, во время Гражданской войны, которая завершала цикл повестей А. Платонова 1926–1927 гг.: «Эфирный тракт», «Епифанские шлюзы», «Город Градов», «Ямская слобода». Данная повесть была написана во многом по рассказам отца писателя и реальным событиям самого А. Платонова.

Вся композиция повести подчинена решению авторского замысла, отразившегося в самом названии: пройти с героем его дорогу, на которой Пухов пытается уяснить все происходящее вокруг него. В пути и происходит саморазвитие персонажа. "Нечаянное сочувствие к людям, одиноко

работавшим против вещества всего мира, прояснялось в заросшей жизнью душе Пухова. Революция – как раз лучшая судьба для людей, верней ничего не придумаешь. Это было трудно, резко и сразу легко, как нарождение" [Платонов, 2016, с. 209]. Причин, по которым герой отправляется в путь, автор открыто не называет, но читатель понимает их самостоятельно. "Сокровенный человек" – это человек, с необычным, сокрытым в глубине души миром, стремящимся к познанию окружающего и не поддающегося навязываемым извне общепринятым представлениям о жизни.

Главным героем Платонов делает рабочего, вполне поддерживающего советскую власть. Он работал на снегоочистителе: «К Пухову подошел начальник дистанции:

– Читай, Пухов, расписывайся, и – поехали! – и подал приказ:

«Приказывается правый путь от Козлова до Лисок держать непрерывно чистым от снега, для чего пустить в безостановочную работу все исправные снегоочистители. После удовлетворения воинских поездов все паровозы поставить для тяги снегоочистителей. В экстренных случаях снимать для той же тяги дежурные станционные паровозы. При сильных метелях впереди каждого воинского состава должен неотлучно работать снегоочиститель, дабы ни на минуту не было прекращено движение и не ослаблена боеспособность Красной Армии.

Пред. Глав. рев. комитета Ю.-В. ж. д. Рудин. Комиссар путей сообщения Ю.-З. ж. д. Дубанин» [Платонов, 2016, с. 148].

Выбор места работы героя повести не случаен: на снегоочистителе работал отец писателя Платон Фирсович Климентов. В очерке «Герои труда», посвященном юбилею отца, ему исполнилось 50 лет (он родился 18 ноября 1870 года по старому стилю), Платонов писал: «Слесарь Климентов ездил несколько самых суровых снежных зим, год-два назад, со снегоочистителем. Эта работа требует геройства и терпения в огромных размерах и сопряжена с прямой смертельной опасностью» [Вор. ком. 1920. 7 нояб.].

Писатель дал своему персонажу значимое имя – *Фома*. Антропоним Фома – из арамейск. te’ōma близнец [Суперанская, 2005, с. 226]. С одной стороны, это крестьянское имя, которое было в святцах, а, следовательно, достаточно часто использовалось при крещении. С другой, читателю предлагается тут же вспомнить, чем был знаменит апостол, сделавший его популярным. Фома подобен своему неверующему тёзке из Библии, который должен вложить руки в раны от гвоздей, чтобы поверить в смерть и воскресение Иисуса. А Фома в повести не верит в революцию, честно говоря об этом матросу Шарикову, который считает его кустарём Советской власти. Как евангельский Фома сомневался в воскресении Христа, так и Фома Пухов в данном произведении не является твердым и бескомпромиссным сторонником новой власти и новой жизни, которую та несет. В повести важны не столько размышления, но скорее даже сами путешествия главного героя. Они символизируют поиск, в котором находится он.

Однако в авторском примечании к повести (издание 1928 года) обозначена более точная географическая «прародина» изображённых событий: «Сочинением этого рассказа я обязан своему товарищу по работе в Воронежских железнодорожных местерских Ф.Е. Пухову (где он сейчас – не знаю, но жив) и тов. Тольскому, комиссару Новороссийского десанта в тыл Врангеля. Они являются почти настоящими авторами этого справедливого сочинения» [Платонов, 2016, с. 147]. Этим можно и объяснить происхождение имени главного героя повести – Фомы Пухова. Отсюда писатель дал своему герою имя Фома Пухов для посвящения «бывшему товарищу» Фоме Егоровичу Пухову, которое вносит в произведение автобиографические мотивы. Платонов во время Гражданской войны отслужил воинскую повинность на железной дороге.

«Тов. Тольскому, комиссару Новороссийского десанта в тыл Врангеля» [Платонов, 2016, с. 147]. Евгений Тольский – реальное лицо, автор статьи «Самураи революции», опубликованной в «Известиях Кубано-Черноморского областного комитета РКП (б)» 7 ноября 1921 года. Это стало источником исторических сведений для изображения в повести «Сокровенный человек» одного из эпизодов Гражданской войны.

Инженер *Бурковский* – это реальный инженер, который был начальником Тагильского участка пути, в 1893 г. создал снегоочиститель, имевший плуг в виде двух боковых крыльев, расположенных под вагоном. Данная система улучшалась и применялась больше 40 лет. Снегоочистителей такого рода существует несколько типов, но снегоочиститель системы инженера Бурковского был одним из лучших того времени, который считали русским изобретением: «На вокзале уже стоял под парами тяжелый, мощный паровоз с прицепленным к нему вагоном – снегоочистителем. На снегоочистителе было написано: «Система инженера Э. Бурковского» [там же, с. 148].

В текст повести вставлен документ – приказ расчистить путь от Козлова до Лисок для воинских поездов, подписанный председателем главного революционного комитета Ю.-В. ж.д. Рудиным и комиссаром путей сообщения Ю.-В. ж.д. Дубининым. Места, где происходит действие в повести, совпадают с теми пунктами, где работал П.Ф. Климентов.

Обратим внимание на фамилии *«Рудин» и «Дубанин»,* которые приведены без инициалов. Здесь не стоит искать значение данных фамилий, потому что на самом деле не Рудин, а И.Г. Родин возглавлял Главный революционный комитет Юго-Восточной железной дороги, не Дубанин, но А.А. Дубинин являлся её комиссаром. Именно эти фамилии приведены в повести с незначительными изменениями. По словам О.Ю. Алейникова, имена, отчества и фамилии большевистских руководителей воспроизведены и в неопубликованных воспоминаниях одного из сотрудников железной дороги тех лет Т.К. Лебедева: «В это время предом дорревкома был т. Родин, я был его заместителем, а комиссаром дороги был Дубинин» [Алейников, 2013, с. 145].

В повести появляется фамилия *Троцкий*, которая также встречается в повести «Котлован». Хотя имя его не названо, мы можем понять, что речь идет о Л.Д. Троцком. Это известный политик, который был главным оппонентом Сталина. «Плакаты были разные. Один плакат перемалевали из большой иконы, где архистратиг Георгий поражает змея, воюя на адовом дне. К Георгию приделали голову Троцкого, а змею-гаду нарисовали голову буржуя; кресты на ризе Георгия Победоносца зарисовали звездами, но краска была плохая, и из-под звезд виднелись опять-таки кресты» [там же, с. 158].

Рис. 1. Плакат «Троцкий поражает дракона контрреволиции»

*Кемаль-паша*. Это турецкий вождь. В реальной истории был Ататюрк Мустафа Кемаль (1881–1938), руководитель турецкой буржуазно-национальной революции (1918–1923). «К вечеру того же дня пришло в порт турецкое транспортное судно «Шаня». В клубе говорили, что это подарок Кемаля-паши, турецкого вождя, но Пухов сомневался.

– Я же видел, – говорил он красноармейцам, – что судно исправное! Станет вам турецкий султан в военное время такие подарки делать – у него самого нехватка!

– Так он друг наш, Кемаль-паша! – разъясняли красноармейцы. – Ты, Пухов, в политике – плетень!» [там же, с. 164].

*Похаринск*. Это название города, уроженцем которого называет себя главный герой Пухов. В описании этого города мы узнаваем черты Воронежа – родины писателя – во время Гражданской войны. Это агрономический институт и кирпичный завод, только институт назывался сельскохозяйственным. В те годы это был единственный в Центрально-Черноземье институт подобного профиля. «Пухов погустел голосом и объявил от сердечной доброты:

– Это город Похаринск! Вон агрономический институт и кирпичный завод! За ночь мы верст четыреста угомонили!» [там же, с. 188].

Осенью 1919 г. Воронеж два раза подвергался нападению белогвардейской конницы и бронепоездов. С Задонского тракта поединки

передвигались в область СХИ и рощу, через которую вел железнодорожный путь к центральному городскому вокзалу. Многие факты позволяют утверждать, что защита Похаринска от внезапного нападения неприятеля воссоздана Платоновым, принимавшим участие в обороне Воронежа от белогвардейцев, не только по рассказам очевидцев, но и по личным впечатлениям [Алейников, 2013, с. 54].

Комиссар *Афонин*. Достоверность изображаемого Платонов подкрепляет реальными фамилиями. В реальной жизни комиссар Афонин принимал участие в деятельности штаба Воронежского губрекома: «Штаб ревком составлял: т. Еремеев, москвич Афонин...» [Алейников, 2013, с. 57]. «У Афонина три пули защемились сердцем, но он лежал живым и сознающим. Он видел синий воздух и тонкий поток пуль в нем. За каждой пулей он мог следить отдельно – с такой остротой и бдительностью он подразумевал совершающееся.

«Ведь я умираю – мои все умерли давно!» – подумал Афонин и пожелал отрезать себе голову от разрушенного пулями сердца – для дальнейшего сознания.

Мир тихо, как синий корабль, отходил от глаз Афонина: отнялось небо, исчез бронепоезд, потух светлый воздух, остался только рельс у головы. Сознание все больше средоточилось в точке, но точка сияла спрессованной ясностью. Чем больше сжималось сознание, тем ослепительней оно проницало в последние мгновенные явления. Наконец, сознание начало видеть только свои тающие края, подбираясь все более к узкому месту, и обратилось в свою противоположность.

В побелевших открытых глазах Афонина ходили тени текущего грязного воздуха – глаза, как куски прозрачной горной породы, отражали осиротевший одним человеком мир» [Платонов, 2016, с. 201].

Фамилия другого персонажа повести – белогвардейского офицера *Маевского*, уставшего от войны и пустившего в себя пулю, не сумев понять движущие силы истории, также относится к реальным событиям. Писатель использовал вторую половину фамилии известного белогвардейского военачальника Май-Маевского, активно участвовавшего в летне-осенней кампании 1919 года и – по ряду свидетельств – покончившего с собой в 1920 году. «На это место с бронепоезда сошел белый офицер, Леонид Маевский. Он был молод и умен, до войны писал стихи и изучал историю религии.

Он остановился у тела Афонина. Тот лежал огромным, грязным и сильным человеком.

Маевскому надоела война, он не верил в человеческое общество и его тянуло к библиотекам.

«Неужели они правы? – спросил он себя и мертвых. – Нет, никто не прав: человечеству осталось одно одиночество. Века мы мучаем друг друга, – значит, надо разойтись и кончить историю».

До конца своего последнего дня Маевский не понял, что гораздо легче кончить себя, чем историю.

Поздно вечером бронепоезд матросов вскочил на полустанок и начал громить белых в упор. Беспамятная, неистовая сила матросов почти вся полегла трупами – поперек мертвого отряда железнодорожников, но из белых совсем никто не ушел. Маевский застрелился в поезде, и отчаяние его было так велико, что он умер раньше своего выстрела» [там же, с. 202].

Кроме антропонимов многие факты указывают на реальность изображенных событий. Ряд таких топонимов, как названия станций Юго-Восточной и Северо-Кавказской железных дорог, а также населённых пунктов Воронежской губернии – часто встречается в повести: Графская, Грязи, Давыдовка, Козлов, Лиски, Усмань.

В заключение мы должны коснуться еще одной важной проблемы – проблемы хронотопического анализа. По антропонимам, топонимам и событиям в повести читателю можно представить, что автор изображает события, происходившие в период Гражданской войны в 1920 году и в родном городе писателя, в Воронеже.

## Список литературы


1. *Алейников О.Ю.* Андрей Платонов и его роман «Чевенгур»: Монография. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2013. 222 с.
2. *Платонов А.* Воспоминания современников. Материалы к биографии: Сборник. М.: Современный писатель, 1994. 496 с.
3. *Платонов А.* Сочинение. Том второй. 1926–1927. М.: ИМЛИ РАН, 2016. 867 с.
4. *Ганжина И.М.* Словарь современных русских фамилий. М.: Астрель, 2001. 672 с.
5. *Суперанская А.В.* Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание. М.: Айрис-пресс, 2005. 384 с.

Научное издание

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АККУЛЬТУРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сборник материалов международной научно-практической конференции

К юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой

г. Москва, 18–19 февраля 2022 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

Статьи публикуются в авторской редакции

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел.: +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано к публикации: 27.10.2022.
Объем 79,0 усл. п. л. Заказ № 1331.

ISBN 978-5-4263-1152-7