

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Псковский государственный университет
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Российское общество преподавателей
русского языка и литературы (РОПРЯЛ)

**МИР БЕЗ ГРАНИЦ:
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Материалы
Международной научно-практической конференции
13–14 декабря 2018 г.

*Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Псковского государственного университета*

Псков
Псковский государственный университет
2019

УДК 800.92

ББК 81.2

М63

*Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Псковского государственного университета*

*Редакционная коллегия: Л. Б. Воробьева,
Ю. Н. Грицкевич, С. В. Лукьянова, Л. М. Попкова.*

Рецензенты:

— В. М. Мокиенко, доктор филологических наук, профессор кафедры славянской филологии филологического факультета Санкт-Петербургского университета; главный научный сотрудник Института филологических исследований СПбГУ; профессор Института славистики Эрнст-Моритц-Ардт-Университета г. Грайфсвальд (Германия);

— Л. А. Юрчук, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы, и.о. зав. кафедрой литературы Псковского государственного университета.

М63

Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции 13–14 декабря 2018 г. / Сост. Л. Б. Воробьева, Ю. Н. Грицкевич, С. В. Лукьянова, Л. М. Попкова. — Псков : Псковский государственный университет, 2019. — 328 с.

ISBN 978-5-91116-815-5

В сборник включены материалы Международной научно-практической конференции «Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве», организованной кафедрой русского языка и русского языка как иностранного факультета русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета, Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Герцена, Российским обществом преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). В научных статьях рассмотрен ряд актуальных проблем продвижения русского языка в международном образовательном пространстве, экспорта образовательных услуг, вопросов обучения, тестирования и социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации.

УДК 800.92

ББК 81.2

ISBN 978-5-91116-815-5

© Коллектив авторов, 2019

© Псковский государственный университет, 2019

РАЗДЕЛ 1.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ВУЗАХ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Андреева Светлана Алексеевна

Военная академия воздушно-космической обороны
имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова,

Россия

msa2301@mail.ru

Художественные и документальные фильмы как средство формирования общекультурных компетенций у магистров из стран СНГ и дальнего зарубежья

Статья посвящена использованию художественных и документальных фильмов на занятиях по русскому языку со слушателями магистратуры из стран СНГ и дальнего зарубежья.

Ключевые слова: РКИ, художественные и документальные фильмы, магистры.

В соответствии с ФГОСЗ+ магистры из стран СНГ и дальнего зарубежья в конце обучения русскому языку должны обладать общекультурными речевыми и лингвопрагматическими компетенциями: способностью понимать, что такое речь, ее формы (устная, письменная), виды (монолог, диалог); использовать основные виды речевой деятельности на основе языковых, лингвистических, социокультурных и предметных знаний (воспринимать и осмысливать, строить устный и письменный текст); учитывать сферы общения, темы, ситуации и условия общения, коммуникативные роли, коммуникативные задачи.

Формированию таких компетенций служит, в том числе, и работа с художественными и документальными фильмами. Все преподаватели РКИ знают, насколько высок интерес обучающихся к современному состоянию российского общества, современным проблемам. Ведь они хотят понять, что представляет собой

Россия, чем она жила раньше и живет сейчас. И здесь незаменимым материалом является советское и современное российское кино. «Одним из способов приобщения иностранных учащихся к национальной культуре является просмотр художественного фильма, который представляет собой сложную систему соединения лингвистического и экстралингвистического...»¹. Использование художественных фильмов на занятиях по русскому языку значительно повышает мотивацию его изучения, способствует усвоению и закреплению изученного материала (лексического, грамматического и страноведческого), развивает навыки аудирования, стимулирует участие в беседах и дискуссиях.

Как известно, эффективность занятия с использованием кинофильма во многом зависит от грамотно подобранного фильма. Так, Т. В. Страмнова и Г. А. Шантурова относят к основным принципам отбора художественных фильмов:

1) их страноведческую ценность, позволяющую использовать эти киноленты для знакомства с различными сторонами жизни и культуры страны, историческими этапами ее развития;

2) актуальность темы, стимулирующей познавательный интерес и творческую активность учащихся;

3) наличие в фильме конфликта, обеспечивающего при дальнейшей работе над ним проблемное обсуждение и дискуссию;

4) учет возрастных особенностей учащихся, определяющих интерес к конкретным общественным, социальным проблемам; национальных особенностей учащихся, их различного кинозрительского опыта, опирающегося, главным образом, на произведения национальной кинематографии; учебных интересов учащихся, проявляющихся в желании практически проверить свои знания на доступном для их понимания фильме; психологических критериев, предъявляемых к фильму, отобранному для просмотра².

На выбор фильма может также влиять и специфика вуза. Например, в Военной академии ВКО на занятиях по русскому языку преобладают, несомненно, фильмы военной тематики.

К сожалению, время на изучение русского языка на основных курсах магистратуры очень ограничено. Кроме того, просмотр полнометражного фильма затруднителен на занятиях в вузе в силу того, что время, затрачиваемое на это, как правило,

превышает время аудиторного занятия, а программами по РКИ предусматривается прежде всего обучение русскому языку как языку специальности, т. е. преобладает обучение научному стилю речи. Таким образом, очевидно, что работа с художественными фильмами является преимущественно внеаудиторной.

Традиционно в ВА ВКО слушателям магистратуры предлагаются к просмотру два художественных фильма — «Офицеры» и «Гагарин. Первый в космосе», приуроченные, соответственно, ко Дню защитника Отечества и Дню космонавтики.

Следует отметить, что просмотр фильмов без предшествующих просмотру и последующих заданий не эффективен. Другими словами, работа с художественным или документальным фильмом должна представлять собой систему работы, направленную на формирование или развитие различных навыков. Основной задачей подготовительных (предпросмотровых) заданий является снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, которые могут возникнуть у слушателей при просмотре. Здесь целесообразно дать небольшую историческую справку о времени, в котором происходит действие фильма. Кроме того, нужно семантизировать лексику, необходимую для понимания картины. Однако не следует «перегружать» данную работу большим количеством вводимых слов и заданий на их отработку, поскольку визуальный ряд помогает лучше понять информацию.

Заключительный, после просмотрный этап, с точки зрения И. Б. Смирнова³, нужно разделить на два этапа — этап контроля понимания содержания и творческий этап. После просмотра выполняются упражнения на понимание содержания, а также на закрепление и выведение в речь новой лексики. Главной задачей этой группы заданий является развитие навыков говорения и письма. Задания оказываются тем эффективнее, чем больше возможностей для вариативности в организации учебно-методической работы по фильму они предоставляют. Важно, чтобы преподаватель мог легко их модифицировать в зависимости от уровня и национального состава группы.

Например, после просмотра фильма «Офицеры» задания на понимание содержания могут быть представлены в виде тестов. Задания творческого характера должны быть разными для

магистров из стран СНГ и магистров из стран дальнего зарубежья. Для слушателей из стран СНГ можно предложить написать сочинение-рассуждение на тему «А есть ли такая профессия — Родину защищать?» или «Какими качествами должен обладать офицер?». Кроме того, целесообразно предложить слушателям поучаствовать в дискуссии по теме кинофильма. Слушателям из стран дальнего зарубежья целесообразно предложить вступить в диалог, направленный на сопоставление эмоциональных ощущений после просмотра, или составить монологическое высказывание о том, какой герой или какой момент фильма запомнился больше и почему.

Выбор документальных фильмов представляется более широким и разнообразным. Так, можно использовать фильмы из серии «Оружие России», которые представляют собой ролики от 24 до 30 минут, насыщенные профессионально ориентированной лексикой военных специалистов. В силу небольшого временного объема данные фильмы могут быть использованы в часы аудиторных занятий с целью развития лексико-грамматических навыков и навыков аудирования.

Например, документальный фильм «Путь к Триумфу» из названной серии может быть использован со слушателями как из стран СНГ, так и из стран дальнего зарубежья.

В рамках изучения темы «Специфика научного стиля речи. Языковые средства научного стиля» слушателям из стран СНГ целесообразно предложить следующие задания по данному фильму: 1) назовите конструкции научного стиля речи, которые вы услышали; 2) на основе информации фильма составьте рассказ о каждом типе зенитных ракетных систем, используя изученные конструкции научного стиля речи; 3) составьте сравнительную характеристику двух зенитных ракетных систем, представленных в фильме.

Слушателям из стран дальнего зарубежья этот фильм можно предложить для просмотра в рамках изучения темы «Типы текстов по способу изложения информации».

Просмотр данного фильма в аудитории слушателей, для которых русский язык является иностранным, обязательно должен

предваряться лексической работой. Целесообразно написать имена и фамилии главных конструкторов зенитных ракетных систем, а также семантизировать слова «конструктор, конструкторское бюро (КБ) и т. п.». Кроме того, можно предложить лексико-грамматические задания на трансформацию активных конструкций в пассивные и наоборот, поскольку фильм ими изобилует.

После просмотра слушателям из стран дальнего зарубежья могут быть предложены задания на составление различных типов текстов о зенитных ракетных системах, а также составить диалог о преимуществах той или иной ЗРС.

Таким образом, работа с художественным фильмом на занятиях по русскому языку способствует развитию навыков аудирования живой русской речи, а также служит для развития других видов речевой деятельности. Кроме того, такой вид работы как на занятии, так и во внеаудиторное время будет способствовать формированию общекультурных компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Беловодская А. А. RussianEralash: Аудиовизуальный курс русского языка // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной научно-практической конференции 24–26 ноября 2011 г. М., 2011. С. 57.

² Страмнова Т. В., Шантурова Г. А. Видеозапись художественных фильмов как средство совершенствования устной речи на продвинутом этапе обучения // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А. Н. Щукина. М., 1995. С. 71.

³ Смирнов И. Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. 2006. № 5. С. 14.

Svetlana Alekseevna Andreeva

Zhukov Military Aerospace Defense Academy, Russia

Feature and Documentary Films as a Means of Developing Universal Cultural Competences of Master Degree Students from the CIS and Non-CIS Countries

The article is devoted to the use of feature and documentary films at Russian as a foreign language classes for master degree students from the CIS and Non-CIS countries.

Key words: Russian as a foreign language, feature films and documentaries, master degree students.

Апанасюк Лариса Ахунжановна
Российский государственный
социальный университет, Россия
Apanasyuk-L@yandex.ru

**К вопросу проектирования технологии
межкультурного взаимодействия в системе
высшего профессионального образования**

В представленной статье поднимается вопрос необходимости разработки технологии межкультурного взаимодействия в системе высшего профессионального образования, которая обусловлена потребностями студентов разных национальностей в организации целостного педагогического процесса и учебно-воспитательной работы как в условиях международного образовательного пространства, так и в рамках межкультурного сотрудничества с иностранными студентами.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, иностранные студенты, интеркультура образования.

В современной педагогике в большом объеме разработаны технологии подготовки специалистов различных профилей к учебной и социально-культурной деятельности в условиях национальной культуры образования, учитывающие практику отечественной науки и педагогики как науки, систему концептуальных идей, а также средства и методы воспитания, которые выступают гарантом качества и эффективности воспитания в условиях национальной культуры образования. Представляется важным в условиях международного образовательного пространства последующее воспроизведение и тиражирование отечественных технологий, методик воспитания и научных достижений¹. Поскольку интеграция иностранных студентов в международное образовательное пространство предполагает изучение теории и практики мировой культуры образования, то это является для них особой проблемой, а процесс взаимного объединения и приспособления национальных процессов, систем, научных практик и теорий имеет межкультурный характер. Таким образом, возникает необ-

ходимость проектирования технологии подготовки иностранных студентов, которая сможет обеспечить качество и эффективность процесса межкультурной интеграции и в условиях национальной культуры образования, и в условиях интеркультуры. Потребность в разработке технологии межкультурного взаимодействия в системе вузовского профессионального образования обусловлена необходимостью организации целостного педагогического процесса и учебно-воспитательной работы как в условиях международного образовательного пространства, так и в рамках межкультурного сотрудничества с иностранными студентами. Я. А. Коменский отмечал, что «все, что находится во взаимосвязи, должно преподаваться в такой же связи»², поэтому процесс межкультурной педагогической интеграции в студенческой среде предполагает создание соответствующей технологии подготовки.

Основными методологическими подходами, необходимыми для отбора содержания, методов и форм технологии межкультурного взаимодействия, стали контекстный, личностно-деятельностный, антропологический, культурологический подходы. Контекстный подход позволил установить наиболее оптимальную динамическую модель социально-культурной деятельности иностранных студентов в системе вузовского профессионального образования от учебной деятельности (в форме лекций, практических занятий, исследований при обучении иностранному языку) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-профессиональная деятельность студентов, аспекты реализации межкультурной и социально-культурной практики) к реальной социально-культурной деятельности. Личностно-деятельностный подход позволил установить в качестве цели педагогической подготовки становление личности студента³. Антропологический подход позволил определить человекознание как основу педагогической деятельности, установить антропологическое понимание культуры, где «культура — результат деятельности и существования человека». Культурологический подход помог рассмотреть динамику педагогических идей и теорий в контексте развития мировой культуры⁴.

Опираясь на утверждение Н. А. Горловой⁵ о «построении процесса обучения на основе промежуточного звена — техно-

логии обучения», заметим, что технология межкультурного взаимодействия — технология воспитания иностранных студентов, позволяющая связать практику и теорию социально-культурной деятельности на основе межкультурного общения и сотрудничества, где заданными качествами личности иностранного студента является готовность к межкультурной интеграции, готовность к межкультурной деятельности, готовность к межкультурной коммуникации при обучении в вузе⁶.

При подготовке иностранных студентов необходимо соблюдение принципов взаимосвязи фундаментальности с практико-ориентированным содержанием, научности, культуросообразности, гуманизации, целостности и модульности⁷. Эффективность данных принципов обеспечивает контекстное воспитание, где соединяются предметное и социокультурное содержание социально-культурной деятельности студента.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Сукало А. А.* Художественно-культурная компетентность специалиста социально-культурной деятельности и пути ее формирования / ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. 2015. № 2 (6). С. 33–36.

² *Коменский Я. А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1955. 279 с.

³ Strukturvorgaben fuer Einfuehrung von Bachelor [Internet] / Bakkalaureus und Master- / Magisterstudiengaengen, 2002. Berlin, 2002. Режим доступа: http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std.../bachelor_master/bachelor_maste r6.htm. Загл. с экрана.

⁴ Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung [Internet]. Bonn, 2000. Режим доступа: http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std.../archivlentschliessungen/Plen182_/Htm. Загл. с экрана.

⁵ *Горлова Н. А.* Педагогика личности: учеб. пособие. М.: МГПУ, 2004. 239 с.

⁶ *Levina E.Y., Apanasyuk L. A., Yakovlev S. A., Faizrakhmanov I. M., Revzon O. A., Seselkin A. I.* Quality as a factor of social responsibility of education / Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Т. 7. № 4. С. 34–45.

⁷ *Апанасюк Л. А.* Алгоритм подготовки студентов-мигрантов к межкультурной коммуникации при преодолении ксенофобии / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 383–388.

Larisa Akhunzhanovna Apanasyuk

Russian State Social University, Russia

To the Problem of Technology Design of Cross-Cultural Interaction in the System of Higher Professional Education

The author considers that there is a necessity to develop a technology for cross-cultural interaction in higher professional education. The technology is designed to meet the needs of the students of different nationalities organizing the teaching in such a way that will provide them cross-cultural cooperation and international educational environment.

Key words: cross-cultural interaction, foreign students, intercultural education.

**Булгарова Белла Ахмедовна,
Брагина Марина Александровна**
Российский университет дружбы народов, Россия
bulg_bella@mail.ru, mbragina@inbox.ru

Специфика обучения русскому языку как иностранному на базе международно-ориентированного вуза (начальный этап обучения)¹

Иностранные студенты из дальнего зарубежья, как правило, приезжают в Россию без каких-либо знаний русского языка, начиная его освоение с довузовских курсов. На начальном этапе академическая среда международно-ориентированного вуза сопряжена с адаптацией, усложнённой особенностями тесного межэтнического взаимодействия с сокурсниками и жителями новой для них, практически незнакомой страны, куда инофоны приехали учиться. Это обуславливает преподавание русского языка как иностранного (далее — РКИ) с учётом ряда особенностей работы в интергруппах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межэтническое взаимодействие, инофоны, интергруппы, обучение

Введение

Успех социокультурной и академической адаптации иностранных студентов зависит не только от их личностных качеств, но и от образовательной модели довузовской подготовки в целом, включая начальный этап обучения РКИ. Например, университет РУДН реализует образовательные программы на русском языке для студентов из более чем 150 стран. В процессе преподавания

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-29-09148.

при работе в интергруппах отмечена деформация межэтнических отношений среди некоторых представителей зарубежных государств, проявляющаяся в негативных установках, неприятии особенностей внешности и поведения, менталитета и стиля коммуникации других национальностей. Деструктивное поведение студентов проявлялось в категоричности суждений, национальном эгоцентризме, нетерпимости к чужому мнению. Отсутствие знаний об истории и культуре разных стран, национальном менталитете, религии и традициях усиливало обозначенные тенденции.

**РКИ в образовательной среде
международно-ориентированного вуза — специфика
межэтнического взаимодействия**

Опираясь на комплексный научный анализ психолого-педагогической литературы (В. К. Абелян, О. Н. Артеменко, А. И. Богданова, И. А. Дадов, И. В. Жуковский, З. Т. Гасанов, А. А. Корнеева, Н. Г. Маркова, И. А. Махрова, И. Ф. Харламов и др.) об особенностях межэтнического взаимодействия представителей различных национальностей в процессе обучения РКИ в международно-ориентированном вузе, целесообразно выделить характерные аспекты работы с инофонами. Иностранные обучающиеся в академической среде первого года обучения одновременно привыкают к жизни в новой стране, изучают независимость, сосуществование с другими культурами и национальностями, учатся независимости, сосуществованию с другими культурами. Им часто приходится удовлетворять университетские требования, отличные от требований, предъявляемых в школах их родной страны. Что характерно, иностранные студенты впервые задумываются о важности человеческих ценностей независимо от национальных, религиозных и культурных традиций именно в этот период времени.

Неотъемлемым компонентом межэтнического взаимодействия является межкультурная компетенция, охватывающая в основном онтологический аспект формирования личности, а коммуникативная — языковые и речевые навыки личности. В целом, межкультурную компетентность можно определить как способность реализовать себя в культурном диалоге. Существует четыре элемента межкультурной компетенции: 1) способность

людей разного пола, возраста и этнической группы сосуществовать без дискриминации в одной и той же общине; 2) способность участвовать в чужой культуре; 3) идентичность, интегрирующая знания и модели поведения, основанные на принципах плюрализма мышления и признании исторической основы культурных процессов; 4) осмысленные мировое и историческое признание, готовность к действию — для многих это личностное качество. Каждый подход включает в себя три компонента: аффективный (эмпатия и толерантность), когнитивный (знания о родной и изучаемой культурах, общие знания о культуре и коммуникации) и стратегический (вербальные, учебные и исследовательские стратегии обучающегося)¹.

Занятия на тематику о национальной эстетике как носителей кода русской картины мира в процессе обучения РКИ, так и представителей различных этносов в образовательной среде способны корректировать деструктивное поведение обучающихся, формируя, таким образом, взаимовыгодное сотрудничество студентов и их межэтническое взаимодействие. А именно, совершенствование разговорной и письменной (преимущественно, посредством интернет-коммуникации) речи посредством РКИ во время лекций и в свободное от обучения время — как правило, в общежитии — осуществляется в сочетании аудиторной и внеаудиторной деятельности, что позволяет эффективно подходить к вопросу воспитания культуры межнациональных отношений. Таким образом, курс РКИ при взаимодополнении классной и внеклассной деятельности совершенствует знания русского языка не только при помощи учебников, но и «живого» неакадемического общения.

Важно, что интернет-коммуникация является эффективным способом интеграции в русскоязычное пространство представителей различных этносов при обучении РКИ в процессе и академической, и неакадемической коммуникации. Преимущественно потому, что сегодня Интернет является основным источником знаний для современных студентов благодаря наличию в свободном доступе электронно-образовательного контента; беспрепятственному обеспечению обратной связи и обмену знаниями между преподавателями РКИ и студентами; мобильному доступу ко

всем видам цифровых услуг в любое время и из любой точки мира; наличию смарт-окружения и смарт-среды, идентичным естественному интеллекту; гибкому индивидуализированному обучению в интерактивной образовательной среде; комплексной модернизации всех академических процессов, технологий и методик преподавания²; управлению наполнением контентом базой новых знаний, навыков, умений и компетенций в интернет-коммуникативной среде и информационных сетевых ресурсах преподавателями РКИ.

Итак, один из наиболее эффективных способов реализации интегративной модели в процессе обучения РКИ — внеурочная деятельность, являющаяся логическим завершением занятий РКИ и базирующаяся на изучении российской культуры (посещениях праздничных мероприятий, театров, экскурсий, музеев, университетского кино, городских библиотек и др.). В то же время постоянная ориентация на культуру родного государства и страны обучающихся в интергруппе побуждает сокурсников к обмену информацией друг с другом и максимальному использованию поликультурных знаний в процессе общения.

На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов методическое моделирование процесса межэтнического взаимодействия при реализации интегративного, лично ориентированного и компетентностного подходов в преподавании РКИ базируется на темах внеурочных занятий о знакомстве с культурой и национальными особенностями России и межэтнической толерантности, взаимосвязанных с аудиторной деятельностью. Примеры:

1. Расскажите о себе, своей стране, учёбе в школе.

Повтор лексики. Грамматика: прямая и косвенная речь. Перевод прямой речи в косвенную. Сложное предложение с придаточным предложением. Падежные формы существительных, прилагательных, притяжательные и указательные местоимения, глаголы движения. Внеклассная деятельность: подготовка и проведение презентаций о родной стране, прослушивание гимнов и др.

2. Россия. Учебный год в России — Подготовительный факультет.

Введение и повтор лексики. Грамматика: глаголы «идти — прийти» в прошедшем времени. Глагольное время (одновременность или последовательность действий, прошедшее время, простое и сложное предложение). Внеклассная деятельность: концерты русской песни и поэзии, являющиеся частью русской языковой картины мира.

3. Отдых в России, в других странах. Русская Масленица.

Введение и повтор лексики. Грамматика: выражение времени: а) родительный падеж порядковых чисел и существительных для указания точной даты; б) родительный падеж существительных с предлогами «до» и «после». Глаголы: сочетания глаголов несовершенного и совершенного видов. Внеаудиторная работа: чаепитие в фонде «Русский мир», просмотр фильмов и презентаций, экскурсии и др.

Комплексный и системно-деятельностный подходы к образовательному процессу и к изучению РКИ позволяют сформировать эффективное межэтническое взаимодействие с первых занятий РКИ уже на начальном этапе обучения. Такой подход помогает обучающимся не только обрести навыки воспроизводить информацию, но и получать ее от других. Ситуация осложняется языковым барьером, и его постепенное преодоление не гарантирует социокультурной и академической адаптации инофонов. Поэтому занятия по РКИ следует дополнять материалами, посвящёнными, например: Всемирному дню приветствий (в частности, слова «здравствуй» и «привет» на разных языках, приветственные жесты), Дню родного языка (переводы стихотворений А. С. Пушкина на мировые языки), фестивалю «Земля твоя и моя», празднику «День знаний» в разных государствах и пр. Данные темы целесообразно ежегодно включать в план мероприятий Факультета.

Нами была разработана и экспериментально проверена эффективность разработанной интегративной модели межэтнического взаимодействия представителей различных национальностей в процессе обучения РКИ в образовательной среде международно-ориентированного вуза (РУДН) при помощи социологического опроса и получены следующие результаты:

Таблица 1

Результаты апробации интегративной модели
межэтнического взаимодействия

№ п/п	Варианты ответов	Голоса студентов	Голоса студентов
1.	Знание особенностей, традиций и обычаев культур и национальностей сокурсников	До: 30 %. После: 82 %	До: 15 %. После: 77 %
2.	Уважение и толерантное отношение к представителям других национальностей	До: 58 %. После: 100 %	До: 50 %. После: 93%
3.	Неконфронтационное поведение и способность коммуницировать на международном уровне	До: 96 %. После: 100 %	До: 80 %. После: 93 %
4.	Признание равенства наций	До: 96 %. После: 100 %	До: 80 %. После: 93 %
Всего:		44 чел.	26 чел.

Заключение

Исследование межэтнического взаимодействия в образовательной среде особенно актуально с учётом глобальных процессов академической мобильности. Эффективное взаимодействие представителей разных стран друг с другом посредством русского языка на всех уровнях целесообразно осуществлять, коррелируя аудиторные и внеклассные занятия на тематику, связанную с культурой и спецификой разных национальностей, а также толерантностью. Именно такой концентрический подход реализуется и постоянно совершенствуется нами в процессе обучения РКИ на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Maslova G.* (2012) The Role of Multicultural Education in Teaching Tolerance to Students of the Faculty of Foreign Languages / Compilation: Narva College of the University of Tartu. Printed at SATA OÜ, Narva. P. 41.

² *Хромов С. С.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) / С. С. Хромов, Н. А. Гуляева, В. Г. Апальков, Н. К. Никонова // Открытое образование. 2015. № 2. С. 75–81.

Bella Akhmedovna Bulgarova
Marina Aleksandrovna Bragina

RUDN University, Russia

Specific Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Beginners at Internationally-Oriented University

International students from the non-CIS countries, as a rule, come to Russia not knowing or speaking any Russian. They start the language acquisition at pre-University courses. The learning conditions for the beginners in RUDN are associated with their adaptation to Russian culture in the process of close multiethnic interaction with other international fellow students and Russian ones. This makes the teachers of Russian as a foreign language take into consideration the peculiarities of international groups.

Key words: Russian as a foreign language, multiethnic interaction, foreign students, multiethnic groups, teaching.

Васильева Марина Викторовна

ГБОУ ДПО ПОИПКРО,

Псковский государственный университет, Россия

mariss1@yandex.ru

**Проблема двуязычия в образовательном пространстве школы
и пути ее решения**

Автор рассматривает вопрос о проблеме (двуязычия) билингвизма в образовательном пространстве школы. Автор убежден, что для эффективного обучения русскому языку как неродному и как иностранному важен культуроведческий подход, объединение лингвистической теории и методики.

Ключевые слова: билингвизм, русский язык как иностранный, русский язык как неродной, обучение, культуроведческий аспект.

Проблема двуязычия появилась в школьном образовании Российской Федерации относительно недавно, с начала 90-х, когда наметились процессы утверждения национальных языков народов бывшего Советского Союза. Существует неразрывная связь данной проблемы и с миграционными процессами. Хотя некоторые ученые говорят о том, что двуязычие (билингвизм) как научная проблема начала складываться уже в конце XIX века.

В статье «Мультиэтничность современных государств и проблема раннего билингвизма» Т. М. Балыхина отмечает, что проблемы билингвизма «рассматривались не системно, а поаспектно: с точки зрения лингвистики (сугубо языковые изменения), социолингвистики (взаимодействие языка и общества) и психолингвистики (взаимосвязь личности и языка), не создавая целостную научную картину, столь необходимую для ее глубокого, всестороннего понимания, учитывая не только теоретическую, но и практическую значимость этого феномена»¹.

Что же такое билингвизм? Некоторые лингвисты называют билингвизмом такое явление, когда человек совершенно свободно владеет двумя языками и у него стирается грань между понятиями «родной» и «неродной» язык. Иногда изучающий иностранный язык овладевает им настолько хорошо, что его нельзя отличить от говорящего на данном языке как на родном. В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками.

По мнению академика А. А. Леонтьева, быть билингвом — это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения»².

Таким образом, существует узкое и широкое понимание билингвизма. Под билингвизмом в узком смысле этого слова понимается более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. Билингвизм в широком смысле слова представляет собой относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. Ближе к данному определению стоит понятие «инофон». Инофон — носитель иностранного языка; он владеет иными фоновыми знаниями, русским же языком владеет лишь на пороговом уровне.

Актуальна ли проблема инофонов и билингвов в Псковской области? Стоит отметить, что проблема существует, но в отличие

от столичных регионов в ней нет остроты. Национальный состав жителей Псковской области достаточно однороден. В ней официально проживает подавляющее большинство русских — 91,5 % (по данным 2012 г.), 1,5 % украинцев, немного более 1 % белорусов, около 0,5% цыган и 0,5 % армян и т. д. Проживают азербайджанцы, узбеки, молдаване, эстонцы, таджики, латыши, немцы, а также народы других национальностей РФ: татары, чувашаи и т. д. Их численность составляет менее 1/10 %. В Псковской области действует одна школа с преподаванием второго (эстонского) языка и преподаванием отдельных предметов на эстонском языке. Это МБОУ «Печерская лингвистическая гимназия».

Однако стратегические цели образования призваны ориентироваться на потребности общества. Так, в 2014 году в Псковской области было проведено обучение ста учителей по программам «Преподавания русского языка как неродного в условиях внедрения ФГОС ОО». Обучение длилось две недели, в том числе, с использованием дистанционных форм. Базовой площадкой обучения стал ГБОУ ДПО ПОИПКРО, руководство учебной программой осуществлялось Российским институтом дружбы народов (РУДН).

В школах мы говорим о таких направлениях работы, как «Русский язык как государственный язык Российской Федерации», «Русский язык как неродной», «Русский язык как иностранный», «Русский язык как родной». Отметим, что очень часто проблемы преподавания русского языка скрыты именно в содержательной области.

Для решения педагогических задач преподавателю необходимо:

- а) методические знания (система ориентиров, лежащая в основе его обучающих действий, и факторов: общепедагогических, психологических, этнопсихологических, позволяющих учителю ориентироваться в каждом конкретном случае, принимать оптимальное решение);
- б) умение выбрать нужные методические решения;
- в) умение реализовать эти решения на практике.

Обучение русскому языку как неродному и как иностранному — сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Главная задача преподавания русского языка на современном этапе — целенаправленность обучения на достижение конкретного конечного результата.

Обучение детей-билингвов представляется проблемой непростой и глубокой. Формы обучения второму языку должны быть направлены не только на усвоение как можно большего количества лексических единиц, но и на воспитание интереса к предмету «русский язык», на развитие коммуникативных навыков ребенка, умение выразить себя. Важно добиться определенного качества владения материалом, который позволит ребенку при минимуме средств, предполагая последующее нарастание языковых единиц в компетенции обучающегося, использовать их ситуативно и осмысленно.

Получило развитие направление исследований, ориентирующее преподавателя на обучение межкультурному общению и отражающее интерес обучающихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся и студентов представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

Национально-культурный компонент в преподавании русского языка становится одним из важных средств развития духовно-нравственного мира ученика, его ценностно-ориентационной культуры. Реальностью наших дней становится поликультурное образование.

В статье «Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания» Е. А. Быстрова пишет о том, что «в последнее время наметились два направления решения проблемы целей и содержания культуроведческого аспекта <в преподавании русского языка>. Первое направление — обучение русскому языку в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке.

Второе направление представления — познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства на фоне сопоставления с другими культурами и языками»³.

Формирование контекста русской культуры (первое направление) осуществляется путем включения в содержание обучения русскому языку:

- высказываний ученых, писателей о русском языке, русской культуре, формирующих такую ценностную ориентацию школьника, как отношение к родному языку;
- экстралингвистического (внеязыкового) материала;
- текстов с национально-культурным компонентом;
- стереотипов речевого поведения, включая речевой этикет, сведения о русской культуре, о быте, традициях, обычаях русского народа; о духовных и материальных ценностях русского народа;
- концептов духовной культуры русского народа.

Реализация культуроведческого аспекта в преподавании русского языка предполагает использование системы текстов с национально-культурным компонентом, отражающих традиции, обычаи, быт, религию русского народа, в целом воссоздающих национально-культурный фон России. Круг этих текстов включает в себя произведения художественной литературы, мифы, предания, публицистические произведения (поликодовые тексты). Конечно, обучающиеся знакомятся с художественными текстами,

фольклором прежде всего при изучении русской литературы, однако их возможности в познании культуры русского народа должны быть использованы и на уроках русского языка.

Второе направление культуроведческого аспекта — познание русской культуры в диалоге и во взаимодействии с культурой других народов — реализуется в условиях межкультурной коммуникации, где «встречаются» русская культура и культуры других народов. Чтобы такой диалог состоялся и был эффективным, требуется осмысление культурных и духовных ценностей, присущих всем народам, во все времена (общечеловеческие ценности), а также тех, «которые присущи группе народов одной языковой общности или одному народу».

Работа по методической поддержке учителей продолжается. На курсах повышения квалификации педагогам было предложено составить задания (или разработать фрагмент урока) по теме «Обучение русскому языку как неродному».

Типичные примеры заданий:

- Объясните значение слов, подобрав к ним близкие по смыслу слова (например, *разбить сад* — *разбить чашку*; *русский язык* — *язык во рту* и т. д.).

- Найдите как можно больше значений слов (например, *фигура* — в *геометрии*, *положение в движении*, *скульптурное изображение*, в *шахматах*).

- Подберите как можно больше слов, сходных по смыслу (например, *жестокый* — *бессердечный*, *безжалостный*, *беспощадный*; *опять* — *снова*, *вновь*).

- Вставьте на место пропуска недостающие слова (например, *несмотря на... час на улице много народу*; *как вчера, так и.. стоит теплая погода*).

- Дополните словосочетания, угадав недостающие слова (например, *лебяжий.. (пух)*, *задорный... (смех)*, *лютый... (мороз)* и т. д.).

- Соберите рассыпанные слова так, чтобы из них получились предложения (например, *трав, у, кустарников, многих, и, деревьев, землю, в, глубоко, корни, уходят*).

- Восстановите предложения (например: *а слышать о себе правду от другого необходимо; прежде чем совершить посту-*

пок; кто мне скажет правду обо мне, если не друг; подумай о том, что принесет твой поступок обществу).

- Соберите пословицы из рассыпанных частей (например, мал, да дорог — капитал, Я мал, золотник, микроскоп, и удал).

- Сравните пословицы. Подберите к данной пословице пословицу, близкую по смыслу пословицы (*Не учась и лаптя не сплетишь. Не учи безделью, учи рукоделью*).

В заключение отметим, что решение проблем, возникающих при обучении как инофонов, так и билингвов, возможно только при наличии сотрудничества школы в лице педагога, ученика и его родителей. Грамотное построение учебного процесса с опорой на педагогический опыт, современные методики и приемы преподавания русского языка делает процесс языковой коммуникации успешнее.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Балыхина Т. М.* «Мультиэтничность современных государств и проблема раннего билингвизма» [Электронный ресурс: научная статья] / URL: <http://rusist24.ru/index.php/nauchnye-stati/609-multiethnichnost-sovremennykh-gosudarstv-i-problema-rannego-bilingvizma.html> (дата обращения: 05.12.2018).

² Там же.

³ *Быстрова Е. А.* Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания / Обучение русскому языку в школе: учебн. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос; Под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. С.135.

Marina Viktorovna Vasilieva

Pskov Regional Teachers-in-Service Institute,

Pskov State University, Russia

The Problem of Bilingualism in the School Environment and the Ways of its Solution

The author considers the problem of bilingualism in the school environment and is convinced that effective teaching of Russian as a second language and Russian as a foreign language depends on the application of cultural approach, which is the combination of linguistic theory and methodology.

Key words: bilingualism, Russian as a foreign language, Russian as a second language, teaching, cultural aspect.

Гурьева Наталья Юрьевна
Российский государственный гуманитарный университет,
Россия
Gri_lanskoi@list.ru

Речевой этикет русской коммерческой корреспонденции

В статье представлены материалы об особенностях составления текстов коммерческой корреспонденции на русском языке. На основании современных теоретических исследований и методических рекомендаций проанализированы российские традиции выбора формы адресации деловой информации получателям различных видов писем. На основании практических примеров показаны типовые ошибки и успешные примеры ведения коммерческой переписки.

Ключевые слова: русский язык, коммерческая корреспонденция, речевое поведение, этикетная рамка письма.

Современный речевой этикет коммерческой корреспонденции складывается в условиях межкультурной коммуникации и по законам ее развития. Вследствие возникновения конкуренции в самых разных сферах деятельности — экономической, социально-политической — особое значение приобретает так называемый западный стандарт речевого взаимодействия между коммуникантами.

Основные принципы данной модели речевого поведения, его стратегия и фреймирование сформулированы в известной работе Р. Теппера¹. В частности, формула «У вас не будет другого случая произвести первое впечатление»² и предложенный концепт-фрейм ВИПД (Внимание — Интерес — Просьба — Действие) лежат в основе дискурса деловых отношений в целом и положены в основу коммерческой переписки.

На практике, в русских деловых письмах, эти рекомендации либо воспринимаются буквально, без учета национальных традиций речевого взаимодействия между адресантом и адресатом, либо совмещается несовместимый «телеграфный стиль»³ и американский стиль выстраивания либерально-демократического дис-

курса деловых отношений. В результате большая часть современной деловой документации представляет собой пример стилистической эклектики и поэтому вызывает неоднозначное отношение. К примеру, в современных письмовниках в качестве образцов для составления деловых писем можно встретить многочисленные примеры такого рода смешения стилей ведения переписки.

Несоблюдение норм речевого этикета наблюдается прежде всего при оформлении традиционного обращения к адресату. Пример делового письма — письмо-ответ на деловое предложение — должен включать в композиционную структуру расширенную, симметрично расположенную этикетную рамку: после традиционного для русского письма обращения *Уважаемый.../ые...!* следует стандартная формула выражения благодарности за предложение сотрудничества. В данном случае адресант следует стереотипной схеме (предлагаемой в методическом пособии П. В. Веселова⁴) написания писем-ответов. Фразеосхема (клише) *Своим письмом от... Вы предложили нам* — пример исторически сложившейся и стандартно закрепленной традиции выстраивания неравноправного типа речевого взаимодействия по схеме «руководитель — исполнитель», положенного в основу речевого этикета в деловой сфере коммуникации. Заключительная фраза, стандартно для русского письма (*С уважением,...*) воспроизводящая официальный характер речевой дистанции между коммуникантами, предваряется почти дословно переведенным с английского языка: «*С нетерпением ждем Ваш конечный ответ*». Подобные формулировки, характерные для западной традиции предельного сокращения речевой дистанции между деловыми партнерами, по мнению Р. Теппера⁵, способствуют оптимизации коммерческих отношений. Однако в рассмотренном примере письма-ответа на деловое предложение механистический подход к выстраиванию этикетных формул речевого взаимодействия с адресатом приводит к эффекту комическому, демонстрирует профессиональную несостоятельность в стратегии деловых отношений. Коммуникативная неудача в стратегии подчеркивается также языковыми средствами. Ошибка при выборе паронима *помещать* вместо *размещать*, когда речь идет о расценках при размещении рекламной

информации; употребление прилагательного *одноразовый* (неудачный перевод английского «one-time»), в русском языке семантически соотносимого только со средствами гигиены и столовыми принадлежностями. Данные ошибки наряду с нарушением грамматических норм при построении словосочетаний в рассмотренном примере рекомендуемого варианта письма-ответа на деловое предложение являются свидетельством не только эклектики в выстраиваемых формах речевого этикета коммерческой корреспонденции, но и отрицательной самопрезентации адресанта. Ведь именно выбор языковых средств при составлении текста делового письма актуализирует концептуальные доминанты адресанта, выявляет те коммуникативные интенции, которые определяют не только конкретную речевую ситуацию, но и предполагают фреймирование делового взаимодействия.

Таким образом, деловое письмо способно передавать «большее содержание, чем то, которое реально сообщает»⁶, и прежде всего это информация об адресанте — о его профессионализме, о его экономическом положении, то есть о рейтинге в условиях коммерческих партнерских отношений.

Стремление следовать современным тенденциям формирования дискурса делового письма как либерально-демократического, с подчеркнуто уважительным отношением к адресату приводит и к гиперкоррекции в выборе этикетных форм: *Настоящим выражаем Вам свое почтение и предлагаем посодествовать в развитии молодой, но преуспевающей строительной компании.*

В данном случае коммуникативная неудача обусловлена нарушением принципа релевантности представлений о характере речевого взаимодействия в коммерческой переписке. Семантическое несоответствие коммуникативной тактики адресанта коммуникативному запросу адресата, безусловно, влияет на степень практической применимости и социальной значимости подобных этикетных форм в деловой переписке.

Выбор вербальной тактики самопрезентации в виде этикетных формул обращения, действительно, предполагает декларацию эмоционального отношения к адресату, к его социальному статусу, однако гиперкоррекция при выборе языковых средств приводит к возникновению комического эффекта вследствие их

несоответствия содержанию делового письма. Таким образом, дискурсивная стратегия определяется отбором языковых средств, в том числе этикетных формул, в зависимости от жанра делового письма, от типа адресанта как языковой личности и его речевых интенций, в частности стратегии взаимодействия с адресатом. Технология самопрезентации в свою очередь определяется релевантным использованием ресурсов национального языка, а не механистическим копированием иноязыковых структурных типов построения суждений. В частности, особенностью семантики русского делового письма обусловлен выбор синтаксической модели предложения. При описании конкретной ситуации взаимодействия адресант в соответствии с нормами официально-делового стиля традиционно подчеркивает внесубъективность своей речевой позиции, что позволяет скоррелировать речевую дистанцию. Стандартные формулировки типа: *Рекомендуем.../Предлагаем.../Просим.../Благодарим...* с нулевой персонификацией субъекта действия, а также традиция обозначения адресанта в качестве обобщенного лица (*Фирма...; Компания...; Банк...*) демонстрируют степень выделенности фокусирования внимания адресата.

Употребление в коммерческой корреспонденции личных местоимений, в том числе первого лица, предельно ограничено в отличие от синтаксических конструкций в англоязычных документах. Дословный перевод и механическое копирование является неоправданным нарушением ситуативной нормы официально-делового стиля русского языка, а также упрощает пресуппозицию текста, нарушает специфику речевых тактик в процессе деловой коммуникации.

Особую функцию в русском деловом письме выполняет так называемое этикетное *Вы*, в результате чего элементарный грамматический концепт личного местоимения второго лица множественного числа приобретает особую семантику, трансформируясь в связи с этим в концепт-фрейм. Ведь использование только в деловой переписке и поэтому, будучи корреляционно связанным с другими лексико-семантическими единицами при передаче информации, предполагает стилистическую маркированность в целом. К тому же этикетное *Вы* как концепт-фрейм вызывает в

сознании адресата непосредственную ассоциацию с конкретной речевой ситуацией деловой коммуникации, что необходимо учитывать при переводе на русский язык.

Таким образом, рассматривая современный речевой этикет коммерческой корреспонденции в аспекте межкультурной коммуникации, становится возможным выявить определенные тенденции его трансформации под влиянием западных, прежде всего американских, традиций выстраивания либерально-демократической, диалоговой модели речевого взаимодействия коммуникантов. Оптимизация экономической деятельности и установление таких деловых отношений, которые способствуют успеху сотрудничества, разрешению деловых проблем или выработке конструктивного подхода к их решению, требуют изменений стереотипов авторитарной, декларативной модели речевой позиции адресанта, предполагающей пассивную функцию адресата и позволяющей реализовывать стратегию статусного и ролевого регулирования исходной позиции коммуникантов.

Однако игнорирование национальных представлений о социально-этикетной стороне речи, механистичное следование иноязычным стандартам коммерческой корреспонденции может привести к коммуникативной неудаче в процессе установления и развития деловых коммерческих связей, поскольку круг коммуникативных намерений в деловом взаимодействии предполагает и информирование о полномочиях, и мотивацию своей позиции, и предложение сотрудничества или отказ от него. Именно по этим причинам коммерческая корреспонденция имеет полиинтенциональный характер и отличается прагматической сложностью выстраивания дискурса. И выбор этикетных формул самопрезентации адресанта, целью которых является побуждение к конкретному практическому действию, требует особого внимания при составлении текста делового письма и, в частности, креативного подхода к использованию национальных языковых ресурсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Тепнер Р.* Как овладеть искусством делового письма: 250 писем и записок в помощь менеджеру: Пер. с англ. М.: Юнити Аудит, 1994. С. 5–124.

² Там же. С. 34.

³ *Веселов П. В.* Современное деловое письмо в промышленности. М.: Издательство стандартов, 1990. С. 78.

⁴ Там же. С. 142.

⁵ *Теплер Р.* Указ. соч. С. 12.

⁶ *Сёрль Дж. Р.* Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 17. Теория речевых актов. М.: Наука, 1986. С. 197.

Natalia Yurievna Gurieva

Russian State University for the Humanities, Russia

Speaking Etiquette of Russian Commercial Correspondence

The article presents the materials about specific features of commercial correspondence in the Russian language. The forms of addressing business information to recipients of different letter types are analyzed on the basis of contemporary studies and methodical recommendations. The article provides typical mistakes and successful examples of commercial correspondence.

Key words: Russian language, commercial correspondence, speech behaviour, etiquette frame of a letter.

Гусман Тирадо Рафаэль,

Соколова Лариса Васильевна

Гранадский университет, Испания

rguzman@ugr.es

lsokolov@ugr.es

Современная русская литература

в испаноязычной аудитории. Анализ мотивации учащихся

Современная русская литература заслуживает особого внимания со стороны иностранных переводчиков, потому что она интересна и разнообразна, хороший стимул для изучения русского языка, дает ключ к пониманию современных реалий русской жизни, помогает понять сложность нашего противоречивого современного мира и намечает перспективу развития литературы XXI века.

Ключевые слова: современная русская литература, мотивация студентов, испаноязычная аудитория.

Современная русская литература заслуживает особого внимания со стороны иностранных переводчиков не только потому,

что она интересна и разнообразна, но и потому, что это хороший стимул для изучения русского языка.

Во-первых, современная русская литература дает ключ к пониманию современных реалий русской жизни, так как произошла смена исторических и художественных эпох.

Во-вторых, она помогает понять сложность нашего противоречивого современного мира.

В-третьих, иностранному читателю открываются не только новые имена, но и другой взгляд на мир, так как пришло новое поколение писателей, которое творит в условиях полной творческой свободы.

В-четвертых, своими экспериментами и художественными открытиями она намечает перспективу развития литературы XXI века, так как несмотря на стилевые и жанровые инновации в центре современных книг оказываются проблемы нравственные и философские.

Современная русская литература представляет собой неоднородное пространство, в ней есть все: реализм и постреализм, авангард и поставангард, модерн и постмодерн, сюрреализм, импрессионизм, неосентиментализм, метареализм, соцарт, концептуализм и т. д. В этом смысле преподаватели-русисты и переводчики всегда сталкиваются с непростой задачей: выбрать такое произведение, которое, с одной стороны, было бы интересно испаноязычному читателю и по содержанию, и по форме, и, с другой стороны, было бы созвучно душе профессора-русиста и переводчика, так как, процесс перевода есть акт творчества и включает в себя момент духовного родства с автором книги.

Среди интересных и разнообразных современных книг выделяется проза Евгения Водолазкина, его произведения отличаются классической картиной мира с доминирующей идеей гармонии и поиска духовного идеала. Очаровывает и язык прозы Евгения Водолазкина. Надо заметить, что жаргонная лексика и зачастую русский мат определяют новый стиль русской современной литературы, за этой тенденцией стоит стремление авторов погрузить читателя в стихию живой речи и что это эстетический прием — отразить в стилистической какофонии дисгармонический облик

современной эпохи. Как отмечают Н. Д. Бурвикова и В. Г. Костомаров, характеризуя речевое поведение современника: «Современная полифония индивидуального разнообразия, формируемая на дистанции: от либерализации языка к его карнавализации — характеризуется символикой, снятием запретов, безрассудством, шалостями, чудачествами, всеобщим пародированием, одновременным утверждением нового и отрицанием старого, смешением стилей, самоутверждением личности, выросшей в мире традиционных ценностей»¹.

Однако интенсивное речевое снижение, актуализация молодежного жаргона и нецензурной лексики, которое характерно не только для постмодернистских текстов Владимира Сорокина, Виктора Ерофеева, Эдуарда Лимонова, но и встречается, например, во вполне традиционных текстах Майи Кучерской (роман «Тетьа Мотья»), зачастую производят негативное впечатление на студентов-инофонов.

В этом смысле произведения Евгения Водолазкина предпочтительней для испаноязычных студентов, так как в языке его произведений они обнаружат «следы» классической прозы, например, мастера детали Антона Чехова, мастера описаний Льва Толстого, мастера сюжетной интриги Федора Достоевского, писателей-классиков, так узнаваемых в Европе, но, что самое важное, — в произведениях Евгения Водолазкина они почувствуют нерв русской классики: так же, как Толстой, Достоевский и Чехов, Водолазкин пишет о фундаментальных вещах и ценностях, которые определяют нашу жизнь и востребованы всегда — о преданности, о любви, о возможности жертвовать собой ради другого. Об этом его замечательный роман «Лавр», который я мечтаю перевести на испанский язык, и об этом его роман «Авиатор», который в настоящее время я перевожу и совершенно очарован языком его произведений, в котором гармонично соединены классическая традиция и пульс современной эпохи.

В список рекомендуемых для чтения современных русских писателей следует также отнести Захара Прилепина, Леонида Юзефовича, Михаила Шишкина, Майю Кучерскую, Павла Крусанова, Владимира Шарова.

Одним из способов повышения мотивации испаноязычных студентов к изучению и переводу современной русской литературы является использование методов, которые формировали бы активную и самостоятельную позицию студентов в учении и были направлены на развитие познавательной активности и творческих способностей. Для того, чтобы занятие по литературе было интересным, обучение должно содержать *элементы исследовательского поиска*. Создание мотивационной среды, развитие познавательной активности через исследовательскую деятельность студентов осуществляется как на уроке, так и вне урока и предполагает работу по использованию информационных технологий. Процесс изучения русской литературы только тогда станет для студентов привлекательным, когда они сами будут учиться проектировать, исследовать, открывать.

Формы уроков, на которых студенты проявляют свою индивидуальность, самостоятельно мыслят, свободно высказываются, ищут оптимальные решения, разнообразны. Это могут быть: *уроки-исследования, практикумы, семинары, конференции, литературные викторины, игры и др.*

Рассмотрим организацию *уроков-исследований и практических работ*. Методика *урока-исследования* строится в соответствии с этапами исследования: выявление проблемы исследования и целеполагание, выдвижение гипотез, планирование исследовательских действий, сбор данных, выступление с сообщением, рефлексия. На таком уроке могут быть представлены результаты уже проделанной самостоятельной работы творческой группы, а может материал изучаться непосредственно на занятии.

Вот, например, *урок-исследование* по теме: «Испанские мотивы в литературе русского постмодерна» («Испанская танцовщица» Иосифа Бродского).

Особенностью данного урока-исследования является то, что в нем представлен диалог культур на текстовом материале, отражающем русско-испанские контакты. Этот урок ориентирован на поиск и выделение межкультурных соответствий и различий на концептуальном уровне и позволяет эффективно использовать русский язык как иностранный в реальных условиях межкультурной коммуникации. Сам поэтический текст Иосифа Бродского,

который строится как философская рефлексия автора об испанском танце Фламенко, предполагает эмоциональную вовлеченность испаноязычных студентов в изучаемый материал, так как танец Фламенко является символом испанской культуры. Поэтому *основная задача преподавателя* — не просто познакомить испаноязычных студентов, изучающих русский язык, с фактами русской литературы, но и помочь им понять, осмыслить свою через отражение ее в русской ментальности; не только выявить различия, но и продемонстрировать сходства, близость двух культур.

В ходе урока студенты задают вопросы по теме, пробуют сформулировать центральный проблемный вопрос и коллективно определяют цель исследования: проанализировать, как интерпретирует русский поэт постмодернист испанский мотив (мотив Фламенко) и какие новые смыслы он вносит в «испанскую» тему. Затем каждая группа получает возможность выступить по своей теме. В результате обсуждения тем делается общий вывод. Главное в уроке — это совместный поиск истины и собственные открытия в художественном тексте.

В чем достоинство такого урока? Выполнение дифференцированных заданий способствует расширению эрудиции студентов, а также учит их формулировать аргументированные ответы на вопросы, строить логичный монолог на русском и на испанском языках. Выполнение подобного учебного исследования позволяет у студентов развить умение самостоятельного поиска новых знаний и получить от этого процесса удовлетворение.

Готовя такой урок, преподаватель максимально должен учитывать интересы учащихся, тем самым обеспечивая их познавательную активность и стимулируя их любознательность. В свою очередь, интерес к предмету разговора меняет атмосферу самого урока: речь студента и он сам более раскованны, студенты учатся выражать свою точку зрения, слушать собеседника. Они чувствуют себя авторами урока и реализуют свои творческие возможности. При этом студент ставится в ситуацию, когда ему предстоит сделать для себя маленькое открытие.

Другим средством повышения мотивации испаноязычных студентов к изучению современной русской литературы может

быть и *использование интернет-ресурсов* на уроках изучения биографии современных русских писателей.

Уроки изучения биографии писателя — самые распространенные из уроков с использованием интернет-ресурсов, так как дают возможность широко использовать иллюстративный материал (фотографии, репродукции, иллюстрации), который можно найти в сети Internet, на диске «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия», помещать тексты цитат писателей, высказывания современников. Цель урока-презентации по биографии писателя — способствовать созданию живого, яркого, порой противоречивого образа писателя.

Формы проведения — лекция учителя, сообщения учеников, семинар, сопровождаемые показом слайдов. В конце урока возможно проведение итогового теста, проверяющего качество усвоения материала, беседы, письменной работы. Отбор материала, изучаемого на уроке, и формирование слайдов могут происходить по тематическому принципу и по жизненным этапам. При создании презентации испаноязычные студенты могут обратиться к разным таким сайтам. Необходимо избегать перенасыщенности слайдов текстом, так как это затруднит восприятие материала. Показ слайдов сопровождается рассказом преподавателя или студента. Раздаточным материалом могут быть тексты произведений, высказывания современников о личности писателя. Уроки литературы — это уроки творчества, вдохновения, погружения в мир автора, это праздник души.

Можно и нужно использовать интернет-ресурсы и вне урока. Например, можно дать студентам домашнее задание: изучить биографию и творчество современного русского писателя, который им нравится больше всего, и представить изученный материал в формате Powerpoint. Это может быть биография Евгения Водолазкина, Захара Прилепина, Гузель Яхиной, Виктора Пелевина и др. Затем на одном из уроков студенты представляют свои работы перед своими сокурсниками и авторитетным жюри (в жюри входят преподаватели-русисты), всегда получается очень живая дискуссия о творчестве современных русских авторов, в которой участвуют все. Заключительный этап — конкурс презентаций: жюри выбирает лучшие презентации, и студенты путем тайно-

го голосования определяют победителей. Лучшие презентации — победители конкурса – размещаются в лаборатории мультимедийных проектов на сайте: <http://elrusoenespana.com/>

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г. Особенности понимания современного русского текста II Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX в. СПб., 1998. С. 23–28.

Tirado Rafael Gusman,

Larisa Vasilievna Sokolova

University of Granada, Spain

Modern Russian Literature in Spanish-Speaking Classroom. Student's Motivation Analysis

Modern Russian literature deserves a special attention from foreign translators because it is interesting and diverse and serves as a good stimulus for learning Russian. It also gives the key to understand the modern culture-specific concepts of Russian life, helps to realise the complexity of our contradictory modern world and outlines the prospect for the development of the 21st century literature. The article analyses the students' motivation to learn the Russian literature.

Keywords: Modern Russian literature, students' motivation, Spanish-speaking classroom.

Ермакова Елена Владимировна

Российский государственный университет
нефти и газа (научно-исследовательский университет)

имени И. М. Губкина, Россия

elerma@bk.ru

Использование аутентичной культурной среды для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык

В статье обосновывается методическая ценность использования аутентичной культурной среды для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов на начальном этапе обучения.

В статье говорится о том, с какими объектами культурной среды знакомятся иностранные студенты, обучающиеся в РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина. Описаны некоторые аспекты работы, рассмотрены формы взаимодействия аудиторных и вне-аудиторных занятий, обоснована методическая ценность таких форм работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, аутентичная культурная среда.

В европейской методической практике давно принято, что изучение любого иностранного языка невозможно без изучения истории и культуры. В методике обучения русскому языку как иностранному также прочно утвердился тезис об изучении языка и культуры в их взаимосвязи и взаимодействии. Перед преподавателями, работающими с иностранными учащимися, которые впервые приехали в Москву и начали изучать русский язык, встаёт задача: как, обучая русскому языку, готовить одновременно к коммуникации с носителями этого языка, к межкультурному общению.

Успешная межкультурная коммуникация не возникнет сама собой, ей необходимо учиться. Для преподавателя это означает, что межкультурной коммуникации нужно целенаправленно учить своих студентов. Если обучение проходит в условиях языковой среды, то преподаватель получает ещё один ресурс для решения задачи по формированию межкультурной коммуникации. Обращение к объектам культурной среды, которые окружают иностранных студентов в реальной жизни, раскрывает широкие возможности для организации иноязычного обучения. Поэтому можно говорить о том, что активное обращение к реальности, которую отражает русский язык, методически целесообразно.

Хотелось бы поделиться опытом работы с иностранными учащимися подготовительного факультета Российского государственного университета нефти и газа им. И. М. Губкина.

В своей работе преподаватели кафедры русского языка РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина используют разные методы и формы работы по формированию и развитию у студентов межкультурной коммуникативной компетенции. Как правило, учебная программа работы на подготовительном отделении построена на учебнике

«Дорога в Россию» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. Сафроновой и А. А. Толстых и рабочей тетради «Я пишу по-русски» Г. В. Беляевой и М. М. Нахабиной. Мы следуем логике представления лексико-грамматического материала и с удовольствием читаем интересные, познавательные тексты, предложенные авторами. Благодаря этим учебникам студенты погружаются в мир русской культуры и истории непосредственно на практических занятиях по РКИ. Кроме того, просмотр художественных фильмов на занятиях, посещение с преподавателем музеев и театров с последующим обсуждением спектаклей — все это позволяет не только познакомиться с русской культурой, но и помогает сориентироваться в сложном и малознакомом мире иноязычной культуры.

Также формирование навыков общения с представителями разных культур происходит в ходе подготовки к выступлению на таких вечерах, как «Музыка и танцы моей страны», «Встречаем Новый год по-русски», «Нам русская песня помогает жить и учиться». Эти вечера ежегодно проводятся на нашей кафедре и традиционно вызывают большой интерес у иностранных учащихся.

Как мы уже говорили, совместное посещение театров играет большую роль в решении задач обучения русскому языку и формированию культурной компетенции. Недалеко от нашего вуза находится Детский музыкальный театр им. Н. И. Сац. И мы всегда водим наших студентов на балетные спектакли этого театра (балет С. Прокофьева «Золушка», балеты П. И. Чайковского «Щелкунчик», «Лебединое озеро», одноактные балеты «Русских сезонов»). Обязательно обсуждаем, где и как можно купить билеты, как пойдём в театр, где и во сколько будем встречаться. После посещения театра студенты делятся впечатлениями, показывают фотографии, рассказывают, что и почему понравилось больше всего. Как правило, впечатления студентов связаны не только непосредственно с музыкой, костюмами, сюжетом. Например, один студент, отвечая на вопрос о том, что понравилось больше всего, сказал: «Мы шли, как река, наше начало на Ленинском проспекте, а конец уже около театра». Мы шли, действительно, очень большой вереницей, по дороге знакомились ребята из разных групп, разговаривали, обсуждали все, что видели по дороге. Конечно, повторяли грамматику: Идем куда? С кем? Видим что?

Очень полезны, на наш взгляд, и учебные экскурсии в московские музеи. Они являются именно учебными, так как им всегда предшествует серьезная подготовительная работа в аудитории. Первым мы обычно посещаем Музей-квартиру А. С. Пушкина на Арбате, потому что именно об этом музее учащиеся подготовительного факультета читают текст в учебнике «Дорога в Россию». Для наших студентов важны экскурсии в Геологический музей им. В. И. Вернадского и Минералогический музей им. Е. А. Ферсмана, что связано с будущей специальностью иностранных учащихся.

Опыт работы доказывает, что посещения музеев позволяют применить полученные на уроках знания, помогают использовать изучаемый язык в реальном общении и, главное, приобщают студентов к миру русской культуры и способствуют диалогу культур.

Трудно переоценить методическую ценность учебных экскурсий. Преподаватели-практики отмечают, что учебные экскурсии позволяют, кроме всего прочего, создать условия для живого общения, спонтанной коммуникации: «Во время экскурсии закрепляется лексико-грамматический материал, изученный в аудитории, активизируется пассивная лексика, вводятся в речь некоторые элементы разговорного языка, характерного для неформального общения. Но самое главное, создаётся стимул для общения: впечатления заставляют говорить, думать на русском языке»¹.

Первой экскурсией, на которую мы приглашаем наших студентов уже во второй месяц обучения, обычно бывает пешеходная экскурсия на Воробьевы горы. Выбор этого места объясняется, во-первых, близостью к нашему Университету. А во-вторых, именно об этом месте говорится в одном из текстов учебника «Дорога в Россию».

Пока идем на Воробьевы горы, мы тоже говорим о том, что видим: люди спешат, едут машины, осенний парк, бабушки читают газеты, собака спит, ребенок играет. Перед зданием МГУ им. М. В. Ломоносова обсуждаем, кто учится здесь, что изучают будущие физики, химики, геологи, историки и т. д. Фотографируясь на фоне памятника великому русскому ученому, студенты узнают, когда он жил и когда основал первый университет в России. А на смотровой площадке перед зданием МГУ иностранные

учащиеся понимают смысл выражения из текста учебника «Москва как на ладони». Всегда интересны и познавательны экскурсии по Арбату, на Красной площади, от Храма Христа Спасителя по Гоголевскому бульвару, по Тверской улице.

Как уже отмечалось, кроме повышения мотивации и заинтересованности студентов, подобные учебные экскурсии раскрывают огромные возможности для непосредственной коммуникации в реальных ситуациях. Можно сказать, что аудиторные занятия подкрепляются учебными экскурсиями.

И посещение музеев, и совместные походы в театр, и учебные экскурсии по достопримечательностям Москвы — все это помогает сформировать у иностранных студентов ценностное отношение к фактам российской культуры. Поэтому можно говорить о важности подобного использования аутентичной культурной среды для формирования межкультурной компетенции иностранцев, изучающих русский язык.

Хотелось бы отметить, что посещение мест, напрямую связанных с будущей специальностью, особенно привлекательно для иностранных учащихся. А, как известно, заинтересованность студентов — огромный стимул для изучения языка и овладения знанием русской культуры. Кроме того, интересно учиться, если предлагаются нестандартные задания, необычные формы работы.

В качестве примера хочется рассказать о следующем домашнем задании. Будущие магистранты из Венесуэлы, обучающиеся на подготовительном факультете, получили задание осмотреть памятник В. Г. Шухову, проанализировать оформление этого памятника и рассказать о своих впечатлениях. Конечно, этому заданию предшествовала большая аудиторная работа: учащиеся работали с текстом о великом русском инженерере-механике, ученом, изобретателе Владимире Шухове, они знали о его вкладе в развитие российской промышленности. Неоценимы успехи В. Г. Шухова, например, в деле строительства первых трубопроводов в России, в создании первых нефтеперегонных установок в России. Именно Шуховым были сделаны предложения по подъему нефти из скважин сжатым воздухом². Все это имеет непосредственное отношение к специальностям иностранных учащихся РГУ нефти

и газа им. И. М. Губкина, а потому вызывает еще и профессиональный интерес.

В ходе подготовки к выполнению этого домашнего задания венесуэльские учащиеся выяснили в Интернете, что место для памятника было выбрано не случайно: В. Г. Шухов долгое время жил в доме на пересечении Бульварного кольца и Мясницкой улицы. Кроме того, монумент установлен около главного здания нефтяной компании «ЛУКойл», которая и была инициатором и спонсором создания памятника выдающемуся ученому.

Надо отметить, что памятник В. Г. Шухову очень любопытный и богатый на мелкие детали. Сам ученый изображен с чертежами в руке, постамент выполнен в виде самого известного сооружения Шухова — башни на Шаболовке, на основании памятника видны изображения танкеров, нефтепроводов и крекинг-установок. Вокруг монумента установлены скамейки, на двух из них можно увидеть различные инструменты, другие состоят из стилизованных конструкций, представляющих интерес для студентов инженерного профиля.

Рассказывая на занятии о впечатлении от памятника В. Г. Шухову, иностранные учащиеся с удовольствием описывали его, делились радостью от того, что поняли надписи на постаменте о том, что он изобрел, в частности, оборудование для добычи, транспортировке и хранении нефти. На наш взгляд, такая работа может служить примером того, как городской объект становится объектом описания с помощью лексико-грамматического материала научного стиля речи. Это позволяет не только испытать живые впечатления, но и активизировать полученные на аудиторных занятиях знания, ввести в речь пассивный словарный запас.

Такая взаимосвязь аудиторной формы работы и внеаудиторной, да еще с использованием аутентичной социокультурной среды, представляется очень целесообразной и полезной и, несомненно, повышает мотивацию изучения русского языка. Как справедливо отмечает И. И. Яценко, «...живое, неформализованное обучение русскому языку как иностранному не может не запечатлеться в памяти учащихся. Оно способствует поддержанию естественной мотивации изучения русского языка, вносит в него

элементы занимательности, расширяет культурологическую компетенцию иностранцев»³.

В заключение хотелось бы еще раз повторить, что необходимо погрузить иностранного учащегося в мир русского языка и русской культуры, чтобы научить его говорить, писать и понимать по-русски. И задача преподавателя РКИ так построить учебный процесс, чтобы помочь иностранным учащимся научиться общаться с представителями русской культуры. А если обучение русскому языку проходит в России, то для формирования и развития у студентов межкультурной коммуникативной компетенции большое значение имеет использование аутентичной культурной среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Полякова Ю. Д. Экскурсия как вид учебной деятельности. Материалы III конгресса РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России». Т. 2. СПб., 2012. С 494–497.

² Вавицкий И. Д., Петропавловская И.А. Инженерная и научная деятельность В. Г. Шухова (краткий очерк) [Электронный ресурс]: URL: <http://www.dereksiz.org/v-g-shuhov-vidayushijsya-injener-i-uchenij.html> (дата обращения: 24.11.2018).

³ Яценко И. И. Пришел, увидел, ... заговорил (роль аутентичной социокультурной среды в обучении РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]: Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). Вып. 5. РОПРЯЛ СПб., 2016. С. 2183–2188.

Eleva Vladimirovna Ermakova

Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Russia

Authentic Cultural Environment as a Means for the Development of Intercultural Competence of Foreign Students Who Study Russian as a Foreign Language

The article explains the methodical value of using authentic cultural environment for the development of intercultural competence of foreign students, beginners of the Russian language. The article tells about the objects of cultural environment, with which the foreign students get familiar with while studying at Gubkin Russian State University of Oil and Gas. The author considers some aspects of language teaching, the correlation and the methodical value of in-class and out-of-the class learning.

Key words: Russian as a foreign language, beginners of the Russian language, authentic cultural environment.

Жуманиязов Музаффар Аширбаевич
Псковский государственный университет, Россия
jumaniyazow.1993@mail.ru

**Учет родного языка при обучении русской грамматике
туркменских студентов
(на материале имени прилагательного)**

В статье раскрывается различие морфологических свойств прилагательных в русском и туркменском языках. Затронут основополагающий принцип при обучении русскому языку как иностранному языку — принцип учета родного языка учащихся. Приведены примеры заданий практикума по грамматике, который поможет туркменским студентам освоить русские имена прилагательные.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, морфология, имя прилагательное, принцип учета родного языка, лексико-грамматические навыки.

Как известно, формирование коммуникативных умений (говорение, аудирование, письмо и чтение) является основной целью обучения русскому языку как иностранному и опирается на сформированные аспектные речевые навыки — фонетические, лексические и грамматические.

Учет родного языка — принцип, являющийся основополагающим при обучении иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ).

Этот принцип, который называют еще принципом опоры на родной язык учащихся, предполагает организацию учебного процесса с учетом опыта учащихся в родном языке: при сходстве фактов родного и изучаемого языка это обеспечит положительный перенос навыков. При несовпадении (полном или частичном) перенос навыков из родного языка будет отрицательным. Такую межъязыковую интерференцию можно прогнозировать, если заранее сопоставить две языковые системы или отдельные их фрагменты. Зная специфику родного языка учащихся и связанные с ней трудности, преподаватель должен излагать матери-

ал в той последовательности и с таким подбором упражнений, которые помогут преодолеть эти трудности¹.

Явление межъязыковой интерференции активно исследуется лингвистами и методистами, в том числе и на грамматическом материале.

В методической литературе описаны трудности, с которыми сталкиваются иноязычные учащиеся при освоении русских прилагательных: это различия лексико-грамматических свойств качественных и относительных прилагательных, образование и употребление краткой формы качественных прилагательных, степеней сравнения, а также разряда притяжательных прилагательных, не представленного во многих языках.

Одной из существенных трудностей при освоении иностранцами качественных прилагательных является наличие у этого разряда краткой формы, не характерной для многих индоевропейских, а также для тюркских языков. Важно представить учащимся функционально-семантические различия этих форм: краткая форма в отличие от полной не изменяется по падежам и не выполняет роль определения, а всегда выступает как именная часть сказуемого. Иностранцы испытывают трудности и при образовании краткой формы прилагательных, особенно в тех случаях, когда наблюдается появление беглых гласных.

Говоря об изучении относительных прилагательных, методисты выделяют следующие их признаки, актуальные для репрезентации в иноязычной аудитории: отсутствие степеней сравнения и невозможность сочетания с наречиями меры и степени в силу того, что относительный признак, который передают такие прилагательные, постоянен и не может менять свою интенсивность. Отсюда — и отсутствие антонимов, и невозможность отадъективного словообразования с суффиксами субъективной оценки.

При освоении способов выражения принадлежности иноязычные студенты знакомятся с притяжательными прилагательными, также не представленными во многих языках мира. Здесь важно показать синонимию конструкций: *притяжательное прилагательное + существительное* и *существительное + существительное в форме Р. П.*, а также обратить внимание на особенности словоизменения притяжательных прилагательных².

Методистами анализируются интерференционные ошибки в употреблении русских имен прилагательных туркменскими студентами: это смешение качественных прилагательных и наречий, которые в родном языке учащихся передаются одним словом, некорректное согласование прилагательных с существительными.

Сопоставление систем русского и туркменского языков или их фрагментов позволяет прогнозировать межъязыковую туркменско-русскую интерференцию и разрабатывать эффективные системы ее преодоления, что и было предпринято нами на материале имен прилагательных.

Целью опытно-экспериментальной работы, проведенной нами в группе туркменских студентов ПсковГУ (ФОТД), было доказательство гипотезы, заключающейся в следующем: формирование лексико-грамматических навыков туркменских студентов на материале имен прилагательных будет более эффективным, если в программу практического курса РКИ будут введены комплексы лексико-грамматических упражнений, разработанные с учетом родного языка учащихся.

Комплексы упражнений, развивающих эти навыки, привязаны к содержанию учебника «Дорога в Россию» и выполнялись в рамках соответствующих уроков. Комплексы включали языковые упражнения на выбор и подстановку, трансформационные задания, условно-речевые упражнения, в том числе на текстовой основе (вопросно-ответные, дескриптивные с графической или зрительной опорой и т. п.), собственно речевые, творческие задания, предусматривающие создание студентами текстов различных типов. Повторительные упражнения, совершенствующие лексико-грамматические навыки студентов на материале прилагательных, предлагались им и в рамках других уроков, а также самостоятельной работы (индивидуально).

Комплексы упражнений, которые выполняли студенты, были направлены на формирование лексико-грамматических навыков в рамках тем: 1) Согласование прилагательных с существительными в роде и числе. Склонение имен существительных и прилагательных в ед. ч. и мн. ч. 2) Степени сравнения прилагательных и наречий. 3) Полная и краткая формы прилагательных.

Студентам предлагались языковые задания на формирование навыка образования форм парадигмы склонения прилагательных (выражение категории рода, числа и падежа) и согласования прилагательных с существительными, например, в И. п., Д. п., Р. п.:

Задание 1. Посмотрите вокруг и скажите, что вы видите: *Это светл... аудитория, Это новые стол... Здесь иностранн... студенты. Вот син... карандаш.* И т. п.

Задание 2. Ответьте на вопросы, используя слова, стоящие в скобках.

1. *Какому преподавателю вы рассказали о Москве? (новый).*
2. *Какому художнику ваш друг показывал свои картины? (известный).*
3. *Какому журналисту вы звонили вчера? (знакомый).*
4. *Какому студенту вы помогаете изучать английский язык? (русский).*
5. *Какому мальчику врач сделал операцию? (больной).*
6. *Какому брату вы покупаете детские книги? (младший).*
7. *Какому брату вы купили часы? (старший).*

Задание 3. Ответьте на вопросы, используя образец. Помните, притяжательные и указательные местоимения склоняются так же, как имена прилагательные:

ОБРАЗЕЦ:

— *У вашей сестры есть сын?* — *Да, у моей сестры есть сын.*

1. *У вашего товарища есть машина?*
2. *У нашего преподавателя есть эта книга?*
3. *У нашей преподавательницы есть этот учебник?*
4. *У твоего друга есть семья?*
5. *У этого студента есть друг?*
6. *У этой студентки есть подруга?*
7. *У вашего брата есть дочь?*
8. *У вашей сестры есть сын?*
9. *У твоей подруги есть брат?*

Коммуникативные задания были направлены на формирование навыка реализации семантической сочетаемости и синтаксической связи согласования имени прилагательного с существительным в рамках монологического высказывания, например, на материале И. п., Д. п. и В. п.:

Задание 4. *Нарисуйте план вашей комнаты в общежитии. Расскажите, что есть у вас в комнате. Уточните, что висит в шкафу, что лежит в холодильнике, что стоит на полке. Не просто называйте предметы, но и рассказывайте, КАКИЕ они.*

Задание 5. *Расскажите, КОМУ и КАКИЕ подарки принято дарить у вас на родине.*

В ходе эксперимента были реализованы 5 комплексов упражнений, разработанных на материале имен прилагательных с учетом результатов проведенного сопоставительного анализа лексико-грамматических свойств прилагательных русского и туркменского языков, анализа представленности прилагательных в учебнике РКИ и изучения способов учебной репрезентации прилагательных в пособиях по РКИ.

При выполнении заданий на материале имен прилагательных формировались следующие лексико-грамматические навыки туркменских студентов:

- * навык выбора имени прилагательного для передачи своего коммуникативного замысла;

- * навык образования форм парадигмы склонения прилагательных (выражение категории рода, числа и падежа) и согласования прилагательных с существительными;

- * навык образования и употребления кратких прилагательных (на фоне полных);

- * навык образования и употребления форм степеней сравнения прилагательных;

- * навык реализации семантической и синтаксической сочетаемости имени прилагательного с другими компонентами фразы.

Результаты нашего методического эксперимента доказали целесообразность введения в практический курс РКИ для туркменских студентов специальных комплексов лексико-грамматических упражнений, разработанных с учетом родного языка учащихся. Так, по данным контрольных тестов, после проведения экспериментального обучения у туркменских студентов более чем вдвое сократилось количество грамматических ошибок на согласование имен прилагательных с существительными, на образование и употребление степеней сравнения и кратких форм качественных прилагательных.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва: Изд-во ИКАР, 2009. С. 64.

² Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Н. Вагнер. Москва: ВЛАДОС, 2001. С. 87–88.

Muzaffar Ashirbaevich Zhumaniyazov

Pskov State University, Russia

The Principle of the Native Language Consideration while Teaching Russian Grammar to Turkmen Students (Exemplified with the Adjective)

The article reveals the difference in the morphological properties of the adjectives in the Russian and Turkmen languages. The fundamental language teaching principle (the consideration of the native language) is studied. The article presents the exercises for the grammar workshop, which will help Turkmen students learn Russian adjectives.

Key words: Russian as a foreign language, morphology, adjective, principle of native language consideration, vocabulary and grammar skills.

**Князева Екатерина Сергеевна,
Шаповалова Елена Васильевна**

Военная академия воздушно-космической обороны
имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова, Россия
knek1985@mail.ru, lenashapp@gmail.com

Организация учебно-воспитательной работы со слушателями магистратуры из стран СНГ и дальнего зарубежья

Статья посвящена специфике организации учебно-воспитательной работы со слушателями магистратуры из стран СНГ и дальнего зарубежья.

Ключевые слова: РКИ, воспитательная работа, магистры.

Учебно-воспитательная работа является важным аспектом образовательного процесса при обучении русскому языку как неродному или русскому языку как иностранному. Приезжая в Россию и погружаясь в совершенно иное культурное пространство, иностранцы, помимо естественного языкового барьера, испытывают так называемый культурный шок, который затрудняет

процесс усвоения чужого языка. Поэтому столь важен процесс аккультурации, под которым понимается «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры»¹, ознакомления с теми духовными и нравственными ценностями, которые были накоплены русским народом в течение многих веков.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит сложнейшая задача: помочь обучающимся адаптироваться к жизни в чужой стране, и эту задачу ему приходится решать не только непосредственно на занятии, но и во внеучебное время, при проведении мероприятий воспитательного характера. В военном вузе процесс аккультурации иностранных обучающихся имеет особую значимость, поскольку специфика пребывания в таком учебном заведении связана с уставными ограничениями. И если иностранные обучающиеся не получают социальную поддержку окружения, преодоление культурных различий окажется весьма затруднительным, период культурной адаптации — замедленным.

Отметим, что адаптационные процессы у слушателей из стран СНГ по сравнению со слушателями из стран дальнего зарубежья протекают более спокойно. Это связано с тем, что русский язык для них является вторым языком, они слышат его с детства, говорят на нем. Кроме того реалии современной российской жизни в значительной степени совпадают с реалиями жизни в их родной стране, что избавляет данную категорию обучающихся от культурного шока.

Особую роль в учебно-воспитательной работе играют внеаудиторные формы обучения. Стоит добавить, что внеаудиторная работа не сводится только лишь к достижению воспитательной цели, которая заключается в формировании чувства уважения и доброжелательного отношения к стране, населению и изучаемому языку, а включает в себя познавательный, коммуникативный и обучающий аспекты.

Во время подготовки и проведения внеаудиторных мероприятий создаются максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала обучающихся,

развивается их воображение, мышление. При этом формируется внутренний мотив говорения, возникает необходимость что-то сказать, принять участие в общении, ведь обучаемые всегда очень остро чувствуют грань между реальным общением и «общением» на занятии с исполнением определенных социальных ролей, а потому и четко их разграничивают. Поэтому столь важно общение вне аудитории, которое и будет тем социально и коммуникативно значимым выходом, к которому стремится преподавание русского языка как иностранного.

При организации внеаудиторной работы преподаватель русского языка как иностранного должен придерживаться следующих принципов:

- внеаудиторная работа не должна дублировать занятие;
- при организации внеаудиторной работы надо руководствоваться интересами самих учащихся;
- внеаудиторная работа должна быть связана с учебной программой;
- языковой материал не должен чрезмерно превышать программный материал.

В военной академии ВКО преподаватели кафедры русского языка проводят большое количество воспитательных мероприятий (особенно в рамках подготовительного курса), но самым важным из них с точки зрения специфики обучения русскому языку слушателей магистратуры является «Конференция военно-научных работ».

Проводится это мероприятие ближе к концу года (обычно в июне) и является своеобразным итогом работы обучающихся на подготовительном курсе. Участие в такой конференции является добровольным, но, как показывает практика, большинство слушателей (возможна и работа в паре) участвует в этом мероприятии. Тематика докладов учащихся может быть как лингвострановедческой (например, «Обычаи и традиции Мьянмы», «Первый президент Анголы — Аугустиньо Нето», «Моя Родина — Бурунди»), так и сугубо профессиональной («Тактико-технические характеристики СУ-35», «История войны во Вьетнаме»), в зависимости от уровня знаний и интересов слушателей.

Большое значение имеет опыт выступления перед аудиторией, который является первым большим открытым публичным выступлением слушателей-иностранцев на русском языке (по времени выступление рассчитано на 15 минут: 8–10 минут доклад и 5 минут ответы на вопросы).

Таким образом, военно-научная конференция сполна достигает поставленных целей внеаудиторной работы:

1) обучающей (развиваются навыки и формируются умения владения языковым материалом);

2) познавательной (слушатели узнают много нового и интересного);

3) воспитательной (воспитание толерантности в отношении к представителям других стран и культур);

4) коммуникативной (слушатели участвуют в естественном, а не смоделированном процессе коммуникации и прекрасно понимают друг друга).

Хочется подчеркнуть, что учебно-воспитательная работа играет огромную роль не только в процессе адаптации иностранцев к обучению в России, но и в процессе освоения учебного материала. Однако наибольшее внимание воспитательной работе можно уделять на подготовительном курсе, поскольку на изучение дисциплины «Русский язык» выделяется более 1200 часов. Программы изучения русского языка для слушателей магистратуры основных курсов из стран ближнего и дальнего зарубежья, рассчитанные на 124 часа аудиторной работы, не позволяют уделить много времени воспитательной работе. Как правило, воспитательные цели учебной работы реализуются в рамках практических (и лекционных) занятий. В прошлом, когда количество часов на изучение русского языка было больше, тематические планы изучения дисциплины предусматривали такие формы работы, как урок-экскурсия или просмотр видеофильма. Данные занятия способствовали развитию лингвокультуроведческой компетенции, расширяли кругозор обучающихся, воспитывали чувство уважения к русскому языку и русской культуре. Однако при сокращении количества часов на изучение дисциплины от таких видов учебных занятий пришлось отказаться.

При этом отметим, что со слушателями магистратуры основных курсов воспитательная работа проводится, но во внеучебное время. Примерами таких мероприятий являются выездные экскурсии (например, Торжок — Василево) и торжественное заседание Клуба друзей русского языка «Русский чай», посвященное окончанию изучения курса русского языка. Расширить круг подобных мероприятий, к сожалению, не позволяет занятость слушателей и преподавателей. Однако слушатели магистратуры всегда откликаются на предложения преподавателей поучаствовать в любом воспитательном внеаудиторном мероприятии кафедры русского языка и выражают пожелания проводить такие мероприятия чаще.

Но на наш взгляд, оптимальным мероприятием воспитательного характера для слушателей магистратуры основных курсов, стала бы мини-конференция научных работ, по аналогии с той, в которой участвуют курсанты и слушатели подготовительного курса. Такое мероприятие сочетало бы в себе не только воспитательные, но и сугубо практические цели — проведение научного исследования (пусть даже реферативного характера) и подготовка устного выступления в рамках научного стиля речи перед аудиторией поможет слушателям магистратуры осмыслить все этапы работы над магистерской диссертацией.

В заключение отметим, что при обучении на подготовительном курсе в рамках учебно-воспитательной работы необходимо планировать для слушателей магистратуры из стран дальнего зарубежья выполнение военно-научной работы по русскому языку в целях наилучшей подготовки к проведению научного исследования и представления его результатов в устной и письменной форме. При обучении на основном курсе в рамках занятий по русскому языку и внеаудиторной работы нужно предусмотреть для слушателей магистратуры из стран СНГ и дальнего зарубежья проведение мини-конференции, где слушатели представили бы свои доклады по интересующей их тематике.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. С. 10.

Ekaterina Sergeevna Knyazeva,

Elena Vasilievna Shapovalova

Zhukov Military Aerospace Defense Academy, Russia

Organization of Teaching and Educational Work with Master Degree Students from the CIS and Non-CIS Countries

The article is devoted to the specific features of teaching and educational work with master degree students from the CIS and non-CIS countries.

Key words: Russian as a foreign language, educational work, master students.

Кондрашова Наталия Владимировна

Санкт-Петербургский национальный исследовательский

университет информационных технологий,

механики и оптики, Россия

nvkondrashova@corp.ifmo.ru

**К проблеме составления учебных пособий по языку
специальности для студентов-иностранцев**

Статья посвящена проблеме разработки учебных пособий для профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов русскому языку. Автор приводит перечень требований к учебнику по языку специальности в соответствии с компетентным подходом к языковому образованию. Особое внимание в статье уделяется описанию критериев отбора специальных текстов и типов упражнений для обучения иностранцев русскому языку специальности.

Ключевые слова: учебное пособие; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; язык специальности; упражнение.

Как известно, целью обучения любому иностранному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, в техническом университете является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студента, то есть способности и готовности студента участвовать в иноязычной учебно-профессиональной и профессиональной коммуникации.

Требование ознакомить иностранных студентов с языком осваиваемой ими основной специальности, иногда довольно узкой, ставит преподавателей РКИ перед необходимостью самостоятельно разрабатывать учебные пособия. Так, преподавателями кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университета ИТМО) созданы учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся по направлениям «Холодильная техника», «Пищевые технологии», «Экономика», «Информационные технологии».

В отечественной методике преподавания иностранных языков давно существует целый ряд требований к учебнику, сформированный такими исследователями, как Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко¹, М. В. Якушев², Н. И. Гез, С. Ф. Шатилов и др.³ Мы выделили из этих требований следующий перечень параметров, релевантных для современного профессионально-ориентированного языкового образования:

1. Функциональные параметры:

а) характеристика целей обучения: главной целью является, как было сказано выше, формирование при помощи учебного пособия иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студента;

б) характеристика компонентов содержания обучения. Особенно важным для нас является выделение процессуального компонента содержания обучения, который включает в себя следующую организацию речевой деятельности:

- подготовку к деятельности;
- исполнение деятельности на репродуктивном уровне (тренировка);
- исполнение деятельности на рецептивном уровне;
- исполнение деятельности на продуктивном уровне;
- контроль;

в) характеристика принципов обучения. Наиболее важными из них нам представляются следующие:

- учебное пособие должно соответствовать требованиям программы;

- пособие должно учитывать адресат (тип учебного заведения — технический вуз), быть ориентированным на личность учащегося — иностранного студента технического вуза;

- оно должно обеспечивать выход иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности.

2. Формальные параметры (внешняя структура учебного пособия):

а) содержание пособия должно быть четко представлено с помощью ясной формулировки заданий и ясного структурного членения пособия в целом;

б) использование дидактических функций зрительного иллюстративного материала.

Итак, учебное пособие по языку специальности должно, с одной стороны, удовлетворять основным дидактическим требованиям и, с другой стороны, отражать специфику той области профессиональной коммуникации, языку которой посвящено данное пособие. Кроме того, современное учебное пособие должно давать возможность реализации компетентностного подхода к языковому образованию, то есть оно должно содержать материал для формирования умений всех видов речевой деятельности в их комплексе и при этом отражать межпредметные связи (связь дисциплины «Русский язык» с профильными дисциплинами будущей профессии студента), совершенствуя общую профессиональную компетенцию выпускника технического вуза, а также формируя его метапредметные компетенции. Обучение любому виду речевой деятельности, в свою очередь, требует учета этапности формирования навыков и умений и градации упражнений по их речевой направленности и по степени нарастания их трудности для иностранных студентов. Реализация процессуального аспекта содержания обучения требует включения в комплекс упражнений пособия разноуровневых упражнений, таких, как:

1. Тренировочные языковые лексико-грамматические упражнения, задача которых — обеспечить иностранным студентам владение терминологическими и грамматическими навыками и умениями русского языка, то есть формировать способность распознавать и распределять узкоспециальные и общенаучные

термины и строить предложение на русском языке, пользуясь принятыми в подъязыке данной профессии грамматическими моделями. Это упражнения с терминами и грамматическими конструкциями на уровне слов, словосочетаний и предложений.

2. Рецептивные текстовые упражнения, отрабатывающие разные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) и аудирования и обеспечивающие владение навыками и умениями смысловой обработки текста. Например, это задания на поиск заданной информации, составление плана текста и подбор к каждому пункту плана ключевых слов, распознавание заданной информации в звучащем тексте и т. п.

3. Репродуктивные и продуктивные речевые письменные и устные упражнения, их задача — совершенствовать дискурсивные умения, то есть умения построения письменного и устного текста с учетом особенностей речевого жанра, обслуживающего данную предметную область, условий и законов письменной и устной коммуникации. Эти упражнения могут следовать за упражнениями по чтению / аудированию в пределах одного занятия на материале одного текста. Это такие задания, как: *«Пользуясь следующим набором терминов, составьте текст»*, *«Прочтите текст. Найдите в нем ключевые слова, выпишите их. Затем письменно кратко изложите содержание текста, пользуясь выписанными словами»*, *«На основе прочитанного текста письменно / устно аргументируйте высказывания (тезисы и т.п.)»*; *«Составьте текст на основе информации в таблице / на графике»*; *«Представьте информацию прочитанного текста в виде слайдов презентации и сделайте краткое сообщение»*. Сюда относятся и упражнения на перефразирование (использование различных грамматических моделей для передачи заданного смысла).

4. Заключительные контролирующие упражнения, помогающие оценить уровень сформированности иноязычных навыков и умений иностранного студента.

Все упражнения пособия, несмотря на их разноуровневость, подчиняются главной цели — обеспечить дальнейшее успешное обучение иностранного студента по выбранному им профилю и

подготовить его к будущей профессиональной деятельности на русском языке.

Пособие по русскому языку специальности должно быть тематически структурировано с учетом междисциплинарных связей и с опорой на тезаурус студентов в данной профессиональной сфере, поскольку обучение языку специальности — это еще и практика применения предметных знаний профессиональной области в иноязычной коммуникации, это вхождение в мышление, господствующее в данной профессиональной сфере.

Обучение языку специальности неизбежно сопровождается изучением особенностей профессиональной коммуникации и речевого жанра, обслуживающего ее. Это достигается чтением большого количества текстов по изучаемой тематике. Мы предлагаем осуществлять отбор текстов для обучения иностранных студентов русскому языку специальности на основе следующих критериев:

1. Тематический критерий: тематика текстов должна соответствовать содержанию профессиональной коммуникации в изучаемой студентом сфере.

2. Критерий аутентичности текстов: для обучения должны выбираться тексты, используемые в естественных условиях реального профессионального общения, поэтому тексты должны быть аутентичными по своей структуре, содержанию и оформлению. Однако на начальном этапе обучения допускается сокращение больших по объему текстов, не приводящее к существенному изменению лексико-грамматической структуры текста и не нарушающее целостного восприятия текста. Такие тексты мы включаем в текстотеку в качестве методически аутентичных, то есть максимально приближенных к естественным. Критерий аутентичности текстов продиктован целью обучения — подготовить иностранного студента к естественному учебно-профессиональному и профессиональному общению.

3. Языковой критерий:

а) в текстах для обучения языку специальности должны содержаться основные лексико-грамматические средства, составляющие языковую специфику данной профессиональной сферы;

б) тексты для обучения языку специальности, даже короткие, должны представлять собой целостные образования, а не отдельные предложения или отрезки текста.

4. Информационный критерий: информация текстов должна быть значимой для студентов, она должна дополнять ту информацию, которую они получают в цикле основных дисциплин, то есть пополнять профессиональный тезаурус студентов. Тексты, предлагаемые для изучения языка специальности, должны представлять современный взгляд на поднимаемые в них проблемы. Чтение таких текстов делает возможным выход иноязычной речевой деятельности в будущую профессиональную деятельность студента, что способствует повышению уровня мотивации студентов.

Реализация данных критериев возможна лишь в сотрудничестве преподавателя-русиста с преподавателями профильных дисциплин, что создает определенную специфику механизма составления учебных пособий по языку специальности.

Требования к дизайну современного учебного пособия делают необходимым использование в нём средств наглядности. Дидактические возможности зрительного материала очень велики. Неязыковая информация в виде притекстовых иллюстраций, схем и пр. подкрепляет языковую информацию, облегчая иностранному студенту проникновение в текст. Упражнения с иллюстративным материалом, с одной стороны, активизируют механизмы образной памяти и образного мышления студентов, а с другой стороны, развивают вербальную сферу мышления и словесно-логическую память. Кроме того, упражнения с инструкциями типа *«Прочтите текст. Начертите схему описанного в нем устройства»*, *«Прочтите / прослушайте текст и представьте классификацию описанных в тексте явлений (механизмов / технологий и т.п.)»*, *«Опишите данное устройство, пользуясь его схемой»* имеют диагностическую функцию. Они помогают преподавателю проконтролировать правильность и полноту понимания иностранцами русскоязычного текста, знание терминов. Сочетание текстового и наглядного материала и сам характер выполняемых учебных действий (описание схемы, привлечение элементов черчения) также обеспечивает выход речевой дея-

тельности в другой вид деятельности, тем самым повышает мотивацию студентов, стимулирует их к выполнению упражнений и, кроме того, служит средством психологической разгрузки на занятиях по русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 6. С. 13–17.

² Якушев М. В. Научно-обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 16–23.

³ Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранному языку в средней школе / М.: Высшая школа, 1982. С. 90.

Natalia Vladimirovna Kondrashova

St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Russia

Development of Study Guides for Foreign Students Learning Russian for Specific Purposes

The article is devoted to the problem of study guides development for professionally oriented Russian language teaching of foreign students. The author provides a list of requirements for the study guide on Russian for specific purposes in accordance with the competence approach. Particular attention is paid to the description of the criteria for the selection of professionally-oriented texts and exercises for teaching Russian to foreigners.

Key words: study guide, foreign language professional communicative competence, Russian language for specific purposes, exercise.

Костючук Лариса Яковлевна

Псковский государственный университет, Россия

anh57@yandex.ru

К истокам становления русского языка как иностранного как направления науки в середине XX века (уроки и достижения)

Язык как средство общения людей издавна был заботой человечества. После Второй мировой войны русский язык, помимо национальной и межнациональной функций, приобрёл статус и

международного языка. Условия «внешней лингвистики» заставили заняться структурой и системой родного языка (в области фонетики, лексики, грамматики) в сравнении и сопоставлении с другими языками и создать только в русистике научное направление «русский язык как иностранный». Ряду значимых страниц становления этого нового направления и посвящается данная статья.

Ключевые слова: международный язык, структура, система языка, русистика, научное направление, сравнительно-сопоставительный метод.

В 70-е годы XIX века ещё гимназистом Л. Заменгоф, будущий создатель незаменимого языка *эсперанто*, мечтал, чтобы люди разных национальностей имели общий язык для того, чтобы была возможность у людей договориться о добром, спокойствии и мире. С публикации в варшавской газете 1887 года сообщения за подписью «*Dr. Esperanto*» стало известно, что такой искусственный язык создан автором этой заметки. Так началась славная жизнь языка *esperanto*, названного псевдонимом его создателя (автора указанной публикации). Авторитет отдельных языков по роли народов, их носителей, в разные временные периоды приближает их к роли таких, которые помогают народам мира общаться и обеспечивает им статус *мировых*.

Интерес к русскому языку известен с XIV века в связи с нуждами торговли. В XVI–XVII веках, выдающиеся люди культуры (Максим Грек, Юрий Крижанич), находясь на российской службе, занимались славянскими рукописями, включая русские¹. Усиление торговли с Русью вызвало создание русско-иноязычных разговорников с познанием русской народной речи (назовём хотя бы только два, с которыми непосредственно имеем дело в преподавании русского языка, тем более в пограничном псковском регионе²). На рубеже XIX–XX веков ряд ярких иностранных учёных (Б. Унбегаун, М. Фасмер, В.-И. Мансикка, А. Мазон и др.) исследовали русский язык, работая в России, а затем в своих странах создавали центры русского языка³.

После Второй мировой войны, признавая роль нашей страны в Победе над фашизмом, люди мира разными путями и с бла-

городными целями потянулись к дружбе с нашей страной и народом, к изучению русского языка. И фактически с конца 40-х годов функция языка *международного общения* на международной арене стала утверждаться за русским (до этого у русского языка были такие функции: естественно, **национального языка** как средства общения для русского народа; **межнационального общения** как средства взаимодействия между людьми разных национальностей в многонациональном государстве).

Не только в европейские, но и в восточные страны командировались русскоязычные вузовские преподаватели учить иноязычных студентов русскому языку, а в наши вузы охотно приезжали иностранные студенты (еще не массово!).

Они получали соответствующие специальности и, главное, достойно усваивали русский язык вместе, например, с русскими выпускниками школ. Редко кто-то имел немногие навыки разговорной русской речи. Приведу пример на первом курсе факультета русского языка и литературы Ленинградского государственного пединститута имени А. И. Герцена. Одна китаянка, постарше, вместе с Мао-дзе Дуном сражалась, устанавливая коммунистический режим в Китае (поэтому хоть немного знала русский язык). Некоторые прибывали с военных фронтов на Востоке, даже с ранениями (корейцы, вьетнамцы), — они имели нулевую подготовку по языку. Упорство же, ответственность всех иностранцев перед своими странами и трогательно-бережное отношение к русскому языку поражали нас, семнадцатилетних, и вызывали уважение и желание помогать сокурсникам. Вернувшиеся из заграничных командировок преподаватели, имея уже опыт преподавания знаний о русском языке нерусским, тоже включались в преподавание русского языка и русской литературы.

Значит, не с 60-х годов XX века, как пишется в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», «*развивается новая область русистики — русский язык как иностранный*», а практически, эмпирически, вынужденно (но очень успешно!) гораздо ранее. И стараниями преподавателей и обучающихся все иностранные студенты получили, как доказала и последующая жизнь, прочные знания теории и практического применения материала по русско-

му языку (по изучавшимся дисциплинам, по общекультурным проблемам). Приобретённые навыки практического владения русским языком (в устной и письменной формах) не утратились, а закреплялись: встречи, переписка подтвердили это.

В разных вариантах проявляется деятельность-занятость в сфере *«русского языка как иностранного»*. Значимость уроков и достижений в развившемся и утвердившемся направлении науки русистики многочисленны и очевидны. Напомню только те, которые по разным обстоятельствам до сих пор дороги мне как всегда помогавшие в преподавании русского языка в разных иностранных аудиториях (при краткосрочных и долгосрочных командировках за границу, в работе с иностранцами в нашей стране) и в разное время. Этот материал используется в преподавании языковедческих дисциплин и русским студентам.

Прежде всего важна мотивация у обучающихся, готовность к **самостоятельному** преодолению трудностей. Это должно сопровождаться взрослой, гражданской ответственностью и соблюдением строгой дисциплины. (То, что видим сейчас при поступлении достаточно больших групп иностранцев, например, из нынешних государств Средней Азии, свидетельствует, что указанных качеств — ответственности и достоинства — не хватает и у приехавших учиться, и, что фактически преступно, у посылающих руководителей на местах).

Для успешного донесения материала преподаватель обязательно должен хотя бы обзорно ознакомиться по **достоверным и авторитетным** источникам (справочнику или исследованию) с системой и спецификой, с типологической принадлежностью языка слушателей. Тогда лингвисту (и филологу вообще) легче умело соотносить это со спецификой русского языка и избирать соответствующие приёмы преподнесения материала.

Надо, конечно, хорошо теоретически и практически знать преподносимый русский материал, чтобы не встречались казусы типа амбициозных рекомендаций отъезжающим преподавателям некоторых горе-методистов (даже министерского, столичного уровня), запомнившиеся как анекдоты: 1) *«Запомните, что в русском языке есть три разных глагола: есть, быть и будет»* (?!).

2) Консультация накануне занятия по русской фонетике в болгарской аудитории: «*Африканцам трудно даются звуки «дэ» и «нэ». Поэтому завтра обрабатываем эти звуки с болгарами*» (?!).

Научные исследования (теоретические и практические) сопровождали развитие направления. Но ценны прежде всего те пособия для занятий, которые не снижают своего уровня только до прикладных заданий. Ведь замечательные отечественные и зарубежные специалисты сумели по-новому взглянуть на родной язык не просто изнутри, а со стороны, глазами иностранца. В лучших трудах осознавалось и продуманно рекомендовалось многое для донесения материала слушателям. (Назовём как образцы только некоторые достижения, где отражены исследования и обобщения относительно отдельных сторон языка и даны объяснения, как и возможные рекомендации, познающим специфику русского языка⁴).

Выяснялась специфика того или иного факта или теоретического понятия с рекомендацией, как применить продуманный автором способ объяснения, как реализовать то или иное звучание, например, звука [ы], слов типа *семя* — *семья*); в чём разница смысла фраз *не будет занятие* (двусоставное предложение) — *не будет занятия* (односоставное безличное предложение) и много-много других общих и частных проблем и составляющих их вопросов. Важно усвоение, но только с особым графическим сопровождением (даже с примитивными мгновенными зарисовками для передачи семантики) так называемых *глаголов движения* (причём с предупреждением, что глагол типа *гулять* — это *не глагол движения* в терминологическом значении).

Вспомним удивительное и незаменяемое в преподавании русского языка как иностранного исследование Е. А. Брызгуновой о русских **интонационных конструкциях (ИК)**. Оно покорило и иностранцев, тем более, что на протяжении нескольких лет мы узнавали сначала три *ИК*, потом ещё две. И наконец ещё две. (Итого, семь **интонационных конструкций!**) Справедливо, что теперь они присутствуют и в академической «Русской грамматике» и вполне доступны для знакомства, понимания и привлечения при отработке грамотного рисунка соответствующего высказывания⁵. Создано это исследование было без специальной

технической базы, но с чётким объяснением звукового оформления речи — высказываний; с ясными советами обращать внимание на интонационный план выражения для более точной и адекватной передачи собеседнику функционально-содержательной стороны фразы. Известно, что М. И. Матусевич, одна из первых учениц Л. В. Щербы, известный фонетист-экспериментатор, высоко оценила исследование Е. А. Брызгуновой⁶.

Ю. С. Маслов, глава российской школы аспектологического направления в морфологии, и его ученики (прежде всего А. В. Бондарко), создали отечественную теорию одной из труднейших морфологических категорий — **славянского вида**. Тщательно изучив труды предшественников, представители этой школы предложили содержательно и практически точный ключ для распознавания, понимания славянской категории вида. Это теоретически обоснованное учение помогает тем более на продвинутом этапе изучения русского языка⁷.

Такое интересное, перспективное, оправдавшее себя учение XX века только в **русистике**, как теория **русской разговорной речи** с серьёзными исследованиями по каждому уровню⁸, возникло и утвердилось в академическом Институте русского языка усилиями прежде всего Е. А. Земской⁹. Создание направления **русский язык как иностранный** не могло обойтись без внимания к данному материалу и пристального его изучения.

Этот аспект удачно подтверждает, что изучение языка, тем более иностранного, не может не учитывать главную антиномию лингвистического материала — **язык и речь**, по В. Фон Гумбольдту (конец XVIII—начала XIX века) и особенно по Ф. де Соссюру (начало XX века)¹⁰.

Важно и помнить, что коммуникация, обучение русскому языку с современным богатством масс-медийных средств не может обходиться без обязательного вербального общения **«учитель» — «ученик»**.

Завершим наше сообщение словами Д.-С. Дюрранта, нашего коллеги по изучению и преподаванию не только нашего дорогого русского языка в далёком университете «Мемориал» (Канада, Ньюфаундленд), но и жизни и творчества Д. В. Философова, связанного с псковским районным центром Бежаницы. Эти слова как

эпиграф сопровождают очень интересный и поучительный опубликованный его доклад «*Сложный язык плохих парней*» на недавнем Конгрессе МАПРЯЛа: «*Каждый образованный человек, по моему мнению, должен знать русский язык*». О самом авторе, Д.-С. Дюрранте, публикатор его доклада в специальном журнале справедливо написал: «*Рассуждения профессора Дюрранта интересны... тем, что они — не только о языке, но и о России, о современном образе России в мире*».

Поучительно и ответственно для всех, кому приходилось или приходится и сейчас иметь дело с **русским языком как иностранным**.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Филин Ф. П.* Русистика // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева // М.: Советская энциклопедия, 1990. С 425–427.

² *Fttnne T.* Low German Manual of Spoken Russian/ Pskov 1607. Vol. II. Copenhagen: Commissioner:Munksgaard, 1970, 488 (566) p.; *Schroue T.* “Einn Russisch Buch”. Słownik i rozmówki rosyjsko-niemieckie z XVI wieku. Cz. II / Pod red. A. Fałowski. Kraków: Zakład Poligraficzny, 1997. 321 s.

³ *Колесов В. В.* Русистика за рубежом. // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева // М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 427–429.

⁴ *Исаченко А. В.* Морфологический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. Ч. II. Отв. ред. St. Pešiar. Братислава: Словацкая АН, 1960. 577 с.; Русский язык конца XX столетия (1985–1995): [Коллективная монография: 10 авторов] / Отв. ред. Е. А. Земская. М.: Языки русской культуры, 1996. 480 с.

⁵ *Брызгунова Е. А.* Интонация // Русская грамматика. Т. I / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. С. 96–122.

⁶ *Матусевич М. И.* Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. 288 с.

⁷ *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. Л.: ЛГУ, 1984. 253 с.; *Бондарко А. В.* Содержание и типы аспектуальных отношений // *Бондарко А. В.* Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная лексикализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 40–63.

⁸ *Лантева О. А.* Разговорная речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева // М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 407–408.

⁹ *Земская Е. А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Русский язык, 1979. 240 с.

¹⁰ *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию / Перев. с франц. Под ред. А. А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. С. 7–285.

Larisa Yakovlevna Kostyuchuk

Pskov State University, Russia

To the Basics of the Establishment of Russian as a Foreign Language as an Academic Trend in the Mid-19th Century (Conclusions and Achievements)

Language as a means of human communication has long preoccupied the mankind. After World War II, apart from national and multicultural functions, the Russian language acquired the status of an international language. Factors of *external linguistics* forced to study the structure and the language system of Russian (in the field of phonetics, vocabulary, grammar) in comparison and correlation with other languages, as well as to form an academic trend *Russian as a Foreign Language* specific for the Russian philology. The article tells of a series of prominent chapters in formation of this new trend.

Key words: international language, structure, linguistic system, Russian philology, academic trend, comparative method.

Кузнецова Наталья Юрьевна

Псковский государственный университет, Россия

kuznetsova.natalya@gmail.com

**Использование мобильных приложений
в процессе обучения иностранному языку**

В статье обосновывается целесообразность использования мобильных приложений в процессе обучения английскому языку студентов, которые являются представителями поколения Z. Выводы подтверждаются результатами педагогического эксперимента, проведенного среди студентов факультета русской филологии и иностранных языков ПсковГУ.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, мобильные устройства, мобильные приложения, поколение Z.

Одной из ведущих тенденций современного российского образования является информатизация, которая характеризуется повышением потребности в информации и в средствах для ее производства, обработки, хранения и использования¹. Информатизация в образовании проявляется в изменении взаимоотношений между участниками образовательного процесса, и вследствие

этого приводит к созданию и применению таких технологий, которые бы позволили обучающимся самим добывать и обрабатывать информацию.

По словам Е. С. Полат, новые педагогические технологии и любые другие, используемые в настоящее время или только зарождающиеся в умах ученых и педагогов, немыслимы без широкого применения новых информационных технологий². При этом одно из направлений современного этапа информатизации образования связано с использованием мобильных устройств для обучения различным предметам³.

В пользу использования мобильных телефонов при обучении ИЯ говорит следующий факт: в настоящее время количество обучающихся, имеющих мобильные телефоны, приближается к 100 %. Педагогическое сообщество не может игнорировать этот факт, и ему следует использовать популярность мобильных устройств для оптимизации процесса обучения и повышения мотивации к изучению ИЯ у современного поколения обучающихся, которое исследователями определяется как поколение Z (*digitalnatives*).

Понятие поколение Z принадлежит «Теории поколений», которая была создана в 1991 году американскими учеными Нейлом Хоувом (*Neil Howe*) и Вильямом Штраусом (*William Strauss*). Они одновременно и независимо друг от друга решили подробно изучить такое понятие, как «поколение». Их внимание привлек известный «конфликт поколений», который не связан с возрастными противоречиями. В основу данной теории лег тот факт, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются. Это связано с тем, что ценности человека формируются не только в результате семейного воспитания, но и под влиянием общественных событий, всего контекста, в котором он находится в период взросления. Формирование ценностей происходит согласно данной теории примерно до 12–14 лет.

Сейчас в России живут представители следующих поколений: величайшее поколение (1900–1923); молчаливое поколение (1923–1943); поколение беби-бумеров (1943–1963); поколение X («неизвестные») (1963–1984); поколение Y (миллениалы) (1984–2000); поколение Z («Дети индиго») (с 2000).

В основе самой теории поколений есть предположение, что поколения не только отличаются друг от друга, они еще и цикличны. Есть также мнения, что поколение Z будет очень походить на «молчаливое поколение», которое появилось на свет перед Второй мировой войной.

Кто же такие представители поколения Z? Как это ни странно, но у социологов и демографов нет единого мнения о том, кого считать представителем поколения Z. Граница, по мнению исследователей, зависит от уровня развития технологий в стране, где родились молодые люди. Так, многие западные социологи называют первыми «зэтами» тех, кто родился в 1991 году — в год появления общедоступной всемирной сети Интернет, другие ведут отсчет только с 2001 года — когда интернет получил широкое распространение. В Японии, которая опережает всех по уровню внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь, к поколению Z относят даже тех, кто родился в конце 1980-х годов. В России, очевидно, первые «зэты» появились не ранее середины — конца 1990-х⁴.

Про это поколение пока известно немного, так как ценности даже самых старших представителей поколения Z еще находятся в процессе формирования, но среди основных нужно выделить следующее (см. рис. 1).

Поколение Z ("Дети индиго")



Рис. 1. Характеристики поколения Z

Думается, что именно учет особенностей современного поколения Z диктует министерству образования Российской Федерации необходимость разработки новых стандартов среднего и высшего образования. Повсеместно педагоги говорят о необходимости создания среды (в том числе информационной) для развития самостоятельной, творческой личности, способной осуществлять обдуманный выбор, принимать решение и нести ответственность за него. Именно поэтому необходимо использование иных технологий: интерактивных, продуктивных и, конечно же, информационных, к которым относят: мобильные технологии и технологии Web 2.0. Остановимся подробнее на использовании мобильных технологий, под которыми мы понимаем устройства (ноутбуки, смартфоны, планшеты) и программное обеспечение к ним, позволяющие своим владельцам использовать их в любом месте, в любое удобное время.

Первый опыт использования мобильных технологий проходил в США, где создали систему публичного телевидения, которая объединила 1500 колледжей и телекомпаний для разработки учебных программ, которые передавались по образовательным телевизионным каналам. С тех пор во многих странах уже давно используются мобильные устройства в целях образования. Однако в России они мало используются в общеобразовательных учреждениях. В силу ряда причин: как субъективного, так и объективного характера. Тем не менее, мобильные телефоны могут сделать учебную деятельность более мотивирующей, интересной, разнообразной и, самое главное, эффективной.

Эти утверждения также подтверждаются мнениями студентов третьего курса факультета русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета, которые являются представителями поколения Z. Проведенный опрос показал, что 95 % опрошенных используют мобильные телефоны и приложения в процессе изучения ИЯ. К таким приложениям относятся:

- словари (Webster, Multitran, Longman Dictionary, Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary) — 63 %;
- обучающие и образовательные приложения (Quizlet, LinguaLeo, Duolingo, Gymglish, Memrise, ReverseContextidp.) — 37 %;
- поисковые приложения (google, yandex) — 16 %;

- переводчик (google translate) — 47 %;
- социальные сети (facebook, interpals) — 16 %.

89 % респондентов ответили, что хотели бы, чтобы на занятиях в вузе использовались мобильные приложения, а также высказали готовность применять мобильные приложения в будущей педагогической деятельности, считая, что приложения позволяют не только повысить мотивацию (47 %) и лучше запомнить материал (37 %), но также сделают процесс обучения интерактивным и современным (16 %). Несомненным плюсом для ряда опрошенных (26 %) оказывается использование мобильных устройств для презентации нового материала.

Несмотря на однозначно положительное мнение студентов относительно использования мобильных приложений в учебном процессе, они выделяют и отрицательные стороны такого обучения:

- использование обучающимися гаджетов на уроке не по назначению и, вследствие этого, потеря интереса к уроку — 53 %;
- проблема с дисциплиной — 16 %;
- проблема подбора приложения, соответствующего тематике урока — 11 %;
- негативное отношение родителей к использованию мобильных телефонов на уроке — 5 %;
- снижение активности обучающихся при обучении — 5 %.

Таким образом, мы можем заключить, что современное поколение студентов, действительно, видит в качестве неотъемлемой части учебно-воспитательного процесса использование мобильных приложений.

Наряду с анкетированием, нами было также проведено экспериментальное обучение с использованием мобильных приложений Voki (voki.com) и Kahoot (create.kahoot.it). Первый ресурс — это онлайн сервис, который позволяет создавать интерактивные аватары, используя не только мужское или женское лицо, но и различные оригинальные варианты, персонажи фэнтези или аниме, смайлы, лица политиков и известных исторических деятелей. Аватар может быть озвучен, для этого можно записать голосовое сообщение при помощи микрофона, по телефону, напечатать текст, или закачав аудио-файл. Готовый аватар можно

отправить по электронной почте, опубликовать онлайн, добавить к документам и презентациям.

Voki сервис предоставляет возможность создания онлайн класса, на который подписываются студенты. Онлайн класс позволяет преподавателю размещать задания и контролировать процесс их выполнения. Несомненным преимуществом является возможность оставлять комментарии для студентов. Сервис Voki можно использовать для проектной деятельности как на занятии, так и в качестве домашнего задания. Сервис позволяет повысить мотивацию, привлечь и удержать внимание обучающихся, развить воображение, а также продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности и отрабатывать языковой и речевой материал.

Kahoot — это сравнительно новый сервис для создания онлайн викторин и тестов. Обучающиеся могут выполнять задания, используя удобные гаджеты (планшеты, ноутбуки, смартфоны), имеющие доступ к сети Интернет. На сервисе есть огромное количество викторин, созданных пользователями на разные темы, что значительно облегчает работу преподавателя. Ресурс позволяет также создать свой собственный kahoot. Сервис очень удобен в использовании, а сам процесс не требует больших временных затрат. Созданные в Kahoot задания позволяют включать в них фотографии и даже видеофрагменты. Темп выполнения викторин, тестов регулируется путем введения временного предела для каждого вопроса. При желании учитель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Табло отображается на мониторе преподавательского компьютера.

Для участия в викторине/опросе обучающиеся просто должны открыть приложение и ввести PIN-код, который представляет преподаватель со своего компьютера. Студенту удобно на своем устройстве выбирать правильный ответ, поскольку варианты представлены геометрическими фигурами.

Несомненным плюсом указанных сервисов является их огромная эффективность, которая подтверждается результатами педагогического эксперимента.

В экспериментальном обучении принимало участие 37 человек, из них 20 человек составили ЭГ (экспериментальная группа) и 17 человек — КГ (контрольная группа). В КГ не использо-

вались мобильные приложения, но применялись интерактивные и игровые технологии. В ЭГ для работы с лексикой по теме «Flora and Fauna of the Pskov Region» использовались сервисы Voki и Kahoot. Результаты самостоятельной работы студентов, проведенной в обеих группах, показали, что все обучающиеся успешно справились с тестовым заданием, однако результаты в ЭГ были на 10 % выше, чем в КГ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестирования

	КГ	ЭГ
Средний балл	3,7	4,2
Процент успешности	74 %	84 %

Подытоживая все сказанное выше, следует отметить, что мобильные устройства способствуют созданию благоприятных условий обучения иностранного языка для поколения Z, а также отвечают современным требованиям образования. Следовательно, мобильные приложения следует использовать в процессе обучения иностранному языку в вузе, а также включать в содержание профильных дисциплин образовательных программ по педагогическому образованию разного уровня (главным образом, бакалавриата и магистратуры).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 186.

² Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.

³ Современные информационные технологии в образовании // ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». [Электронный ресурс]: URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

⁴ Какими они выросли, молодые люди поколения Z? (заглавие с экрана) // Онлайн газета «Ведомости» [Электронный ресурс]: URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/04/16/kakimi-oni-vyrosli-molodye-lyudi-pokoleniya-z> (дата обращения: 04.12.2018).

Natalia Yurievna Kuznetsova

Pskov State University, Russia

Using Mobile Applications in EFL Teaching

The article justifies the implementation of mobile applications while teaching English to digital natives. The data is proved with the results of the pedagogical experiment conducted at the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages in Pskov State University.

Key words: education informatisation, information technologies, mobile devices, mobile applications, digital natives (generation Z).

Кузнецова Софья Олеговна

Псковский государственный университет, Россия

kuznetsova_sonya@mail.ru

Особенности современного молодежного лексикона (в аспекте обучения русскому языку иностранцев)

В статье рассматриваются возможности использования молодежного лексикона на занятиях по культуре речи в полиэтнической студенческой аудитории с целью репрезентации стилистических различий лексических единиц и жанров речи. Приводятся примеры творческих заданий студентов, показаны положительные результаты, достигаемые при реализации данной методической концепции.

Ключевые слова: русский язык, языковая норма, культура речи, жанры речи, молодежный сленг.

Образность, экспрессивность, живость, асоциальная кодированность, подвижность состава лексики — все эти качества разговорной лексики всегда привлекали внимание ученых, среди которых Г. Эманн, В. Д. Девкин, Б. А. Ларин, Т. Г. Никитина, Г. В. Быкова, Т. В. Мизюрина.

Большую часть разговорной лексики занимает сленг, или жаргон, который имеет большое значение для изучения языка.

Как отмечает И. В. Пеллих, жаргон вызывает интерес, прежде всего, как наиболее динамичная часть лексической системы

языка, непосредственно отражающая социокультурно значимые изменения в обществе¹.

Ученые, занимающиеся изучением молодежного лексикона, противопоставляют его литературной норме. В. Н. Ярцева в своем определении сленга называет его совокупностью жаргонизмов, которые употребляются в социальных группах².

Дисциплина «Русский язык и культура речи», которая обязательна для всех студентов высших учебных заведений, в том числе и технических специальностей, занимает особое место в учебном плане. Эта лингвистическая дисциплина предполагает 8 лекций и 16 практических занятий. Дисциплина занимается определением границ культурного речевого поведения, разработкой нормативных пособий, пропагандой языковой нормы и выразительных языковых средств.

Цель дисциплины «Русский язык и культура речи» — формирование и развитие навыков нормативного использования русского языка в его функциональных разновидностях, повышение общей речевой культуры студентов, развитие навыков эффективного речевого поведения в различных ситуациях общения, интеграция профессиональной и коммуникативной речевой компетенции.

В рамках дисциплины решаются следующие основные задачи:

- ознакомить студентов с системой норм современного русского литературного языка на уровне произношения, морфологии, синтаксиса, словоупотребления;
- показать многообразие стилистических возможностей русского языка в разных функциональных стилях;
- дать будущему специалисту представление об особенностях официально-делового стиля и его использования при составлении документов и деловой корреспонденции.

В последнее время растет интерес иностранных студентов к получению высшего образования в России. Поэтому на сегодняшний день вместе с русскими студентами изучают дисциплину «Русский язык и культура речи» и иностранные студенты.

Для иностранных студентов молодежный сленг зачастую является первоначальным знакомством с языком, они стремятся употреблять в речи сленговую лексику, чтобы скорее интегрироваться в молодежный социум. Непосредственный контакт с русскоязычными студентами способствует постоянному пополнению их сленгового лексикона.

У студентов, для которых русский язык родной, есть общие представления о языковых нормах, т. е. о совокупности правил, регламентирующих употребление слов, их произношение, правописание, образование грамматических форм и новых слов, сочетание слов и построение предложений.

У иностранных студентов, если и есть такие представления, то они лишь теоретические и минимальные. На практике часто наблюдаются трудности в употреблении нормативных конструкций, например, отвечая на вопрос на практических занятиях, иностранные студенты часто используют сленговую лексику, что по нормам современного русского языка недопустимо в рамках официального общения.

Трудности у иностранных студентов возникают и в восприятии передаваемой информации на лекциях за счет терминологической насыщенности текста, тяготения его к нормированной речи. Поэтому важно научить иностранных студентов различать сленговую, общеупотребительную, в том числе терминологическую лексику, показать стилистические различия лексических единиц, сферу их употребления, формы речевого этикета.

Этому уделяется большое внимание на лекциях по культуре речи в полиэтнической студенческой аудитории. Особенно важно показать стилистические различия на лексическом уровне, научить иностранных студентов дифференцировать лексикон литературного языка и молодежного сленга. Представляется целесообразным приводить примеры молодежных сленгизмов, активно подчеркивая запрет на сленг в научном стиле и показывая взаимодействие сленга с литературным языком, например, использование наиболее распространенных сленговых слов и выражений в современном медиа-тексте, с которым студенты встречаются в электронных СМИ.

Для закрепления полученных знаний в рамках практических занятий можно предложить студентам подготовить презентации словарей (выбрать из списка, где представлены традиционные словари, в которых фиксируются и отражаются нормы современного русского литературного языка: грамматические, толковые, орфографические, словари сочетаемости слов и, в противовес им, словари социальных диалектов — общемолодежного сленга и отдельных молодежных субкультур).

Студенты с энтузиазмом воспринимают такие задания и, опираясь на словари и собственный языковой опыт, формулируют значения, анализируют происхождение тех слов, которые они активно используют за пределами учебных аудиторий. Например:

- *зашквар* — ‘что-то позорное, недостойное’;
- *краш* (от англ. сленг. *Crush* — ‘влюбленность’) — ‘человек, который очень нравится кому-л.’;
- *пусичка* — ‘милое создание’ (не всегда по отношению к девушке);
- *рофлить* — ‘смеяться’ (от англ. Аббревиатуры *ROFL* — *Rolling on the floorlaughing* — ‘кататься по полу от смеха’);
- *флексить* — (чаще в хип-хоп среде) 1) ‘ритмично качаться, двигаться под какой-то трек’; 2) ‘расслабляться’; 3) ‘оригинальничать’;
- *хайп* — ‘шумиха, ажиотаж’;
- *хейтить* (от англ. *hate* — ‘ненавидеть’) — ‘выражать ненависть’;
- *хейтер* — ‘тот, кто выражает ненависть, критикует’;
- *чилить* (от англ. сленг. *to chill* — ‘отдыхать’) — 1) ‘отдыхать, ничего не делая’; 2) ‘проводить время с друзьями, тусоваться’.

Также студентам можно предложить создать проект на тему «Язык как связь поколений», в процессе работы над которым провести социальный опрос людей разных поколений с просьбой комментария к молодежным словам. При выполнении данного проекта студенты обязательно должны обращаться к словарям для уточнения лексического значения и происхождения молодежных слов. В результате проектной деятельности формиру-

ются знания механизмов появления новых слов в языке (напр., калька с английского), углубляются знания семантики слов, появляются навыки работы со словарями, совершенствуются коммуникативные навыки в конкретной речевой ситуации. Обязательным условием работы в таких проектах является подбор литературных эквивалентов к сленговым словам, описание ситуаций их употребления, что особенно важно для иноязычных студентов. В ходе освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» углубляются их знания о сущности языка как универсальной значимой системе, являющейся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений, формируется понимание связи языка и общества, роли языков в становлении личности, сущности речевой коммуникации. Студенты осваивают речевой этикет, овладевают жанрами устной речи, которые необходимы для свободного общения в учебно-профессиональной и досуговой сферах, и адекватно реализуют свои коммуникативные намерения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пеллих И. В.* Молодежный сленг как социальная разновидность речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 1. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-sleng-kak-sotsialnaya-raznovidnost-rechi> (дата обращения: 13.12.2018).

² *Ярцева В. Н.* Языкознание // БЭС. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 151.

Sofia Olegovna Kuznetsova

Pskov State University, Russia

Features of the Modern Youth Lexicon (in the Aspect of Teaching Russian to Foreigners)

The article discusses the possibilities of using the youth lexicon for the classes of *Speech Culture* with multiethnic students in order to represent the stylistic differences between lexical units and genres of speech. The article presents the examples of the students' creative works and the positive results that were achieved with the help of this methodical conception.

Key words: Russian language, language norm, speech culture, speech genres, youth slang.

Никитина Татьяна Геннадьевна
Псковский государственный университет, Россия
cambala2007@yandex.ru

«Полный словарь народной фразеологии» как средство формирования профессиональных компетенций иностранных студентов-русистов¹

В статье представлена концепция «Полного словаря народной фразеологии», разрабатываемого в СПбГУ, рассмотрены возможности его использования как средства формирования профессиональных компетенций иностранных студентов-филологов — фразеологической, лексикографической, лингвокультурологической. Представлены макеты словарных статей, показаны особенности лексикографической параметризации фразеологизмов разных типов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеология, лексикография, лингвокультурология, профессиональная компетентность иностранного филолога-русиста.

Разработка и реализация концепции «Полного словаря народной фразеологии» — масштабный лексикографический проект (№ 17-18-01062), выполняемый в рамках гранта Российского научного фонда учеными Санкт-Петербургского университета при участии псковских фразеологов. Словарь, по объему фразеологического материала (150 тыс. единиц) не имеющий аналогов в России, объединит фразеологизмы разных типов, разных регионов, разных эпох и станет ценным лингвокультурологическим источником и эффективным средством формирования профессиональных компетенций иностранных студентов-филологов.

В первую очередь, это языковая фразеологическая компетенция, параметрами которой являются: владение знаниями о структуре, семантике и способах образования фразеологических единиц (ФЕ), умение определять эти параметры и комментировать их. Формировать эти параметры на материале «Полного

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01062, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

словаря народной фразеологии» (ПСНФ) позволяет структура его макростатьи, которая объединяет под заголовком — образным стержнем фразеологизмы-идиомы и образные народные сравнения (ОС), большая часть которых ранее была разработана составителями ПСНФ в «Большом словаре русских поговорок»¹ и «Большом словаре русских народных сравнений»². Паспортизация материала, использованная в этих словарях, сохраняется в новом проекте. Ниже и далее во всех приводимых в данной статье материалах, подготовленных для ПСНФ, источники приводятся без расшифровки:

МЕЛЬНИЦА * (Болтать) как мельница пустая. *Кар. Неодобр.* О болтливой женщине. СРГК 1, 34.

Вертеться как мельница (мельницей, мельницею). *Прост.* Об очень быстром, равномерном, ритмичном вращающемся движении чего-л. (обычно чьих-л. рук). БАС 6, 826.

Ветряная мельница. 1. *Волг., Прост. Неодобр.* О непоседливом, непостоянном человеке. ЗС 1996, 333; Глухов 1988, 10. 2. *Прост. Неодобр.* Болтун, пустослов. Глухов 1988, 10.

Врать как ветреная мельница. *Народн. Презр.* О болтливом, говорящем пустое человеке, болтуне и врале. ППЗ, 74.

Злая мельница. *Сиб.* Недобрый, злобный человек. ФСС, 111.

Как мельница, на весь свет мелет. *Народн. Ирон.* или *пренебр.* О болтливом, не способном сохранить тайну человеке. ППЗ, 155.

Кривецкая мельница. *Олон. Неодобр.* (1885). О том, кто лжет и кривит душой. СРНГ 15, 242.

Махать / замахать (размахивать, работать/заработать) руками как [ветряная] мельница. *Прост. Ирон.* О сильно, широко и ритмично жестикулирующем, размахивающем руками человеке. Леб.; Лит.

Молоть [языком] как [пустая] мельница. *Народн. Ирон.* О чьей-л. многословной, громкой, очень быстрой и непрерывной речи, болтовне. Жигулев 1969, 108, 204.

У нас мельница своя: она вертит, он пятит, а с них мука летит. *Народн. Шутл.* О крупной семейной ссоре. Соколова 2009, 540.

Язык у кого как [пустая] мельница. *Народн., Ирк., Пск., Том., Ярослав. Ирон.* О многословно, громко, быстро и беспрерывно говорящем человеке, праздном болтуне. РойзБалСл. 1972, 339; СППП 2001, 105. ФСС, 224; СОСВ 2001, 306; АБЛ 2004, 165; Бахаева 2005, 7; ПОС 18, 141.

Вертеть мельницу. *Прост. Устар.* Хитрить, лукавить. Ф 1, 55.

Дать мельницу кому. *Сев.-Двин.* (1928). Избить, выпороть, высесть кого-л. СРНГ 7, 257; Мокиенко 1990, 49.

Отворять мельницу. *Кар.* Начинать говорить много, не переставая. СРГК 4, 284.

Вымучиться как с мельницы. *Вят.* Об испачкавшемся в муке человеке. ОСВГ 1–2, 223.

Работа со словарной статьей в рамках дисциплины «Современный русский язык» (раздел «Фразеология») позволит студентам-иностранцам найти среди ФЕ разных типов новые иллюстративные примеры к изученным структурным и семантическим классификациям фразеологизмов. Группировка материала под образным стержнем покажет его фразеологическую активность, а мотивировки ФЕ одной макростатьи помогут осмыслить символику, метафорический ассоциативный потенциал стержневого слова, включая этнокультурнодетерминированные ассоциации.

Ценность словаря как лингвокультурологического источника повышают комментарии, которыми внутри микростатей сопровождаются диалектизмы и другие безэквивалентные компоненты ФЕ, а объединяемые стержневым словом образно-тематические группировки позволяют делать выводы и о русском национальном характере, традициях, привычках русских:

КАМЕНКА* Пить как (ровно) на каменку лить. *Влад., Костром., Орл.* О много пьющем и не пьянеющем человеке. < **Каменка** — печь в русской бане, сложенная из камней, которые раскаляют и, поливая их, создают пар. СРНГ 13, 18.

Плеснуть на каменку. *Перм., Селигер. Шутл.* Выпить спиртного. Подюков 1989, 149; Селигер 2007, 3, 11.

Поливать что на каменку. *Народн. Шутл.* О человеке, постоянно и много пьющем спиртное. ДП, 792.

Таким образом, в рамках элективных курсов по лингвокультурологии материалы ПСНФ могут быть использованы и для формирования лингвокультурологической компетенции будущих преподавателей РКИ: на материале этнокультурно маркированной фразеологии будут совершенствоваться такие параметры данной компетенции, как способность декодировать и употреблять ФЕ в соответствующей социокультурной ситуации, осознавать механизм фразеологизации и культурный фон фразеологизма.

Микростатья — описание отдельной ФЕ или ОС традиционно включает заголовочную единицу, пометы, отражающие ареал оборота и эмотивно-оценочные коннотации, толкование, указание на фиксирующие данную единицу источники и (под знаком <) комментарии семантического или историко-этимологического плана. Анализ структуры микростатьи и особенностей каждой параметрической зоны будет способствовать формированию профессиональных знаний в сфере лексикографии, а при практической ориентации такого анализа и выполнении последующих творческих лексикографических заданий студенты могут овладеть практическими навыками составления словарей, которые пригодятся им в будущей педагогической практике, если вдруг окажется, что процесс обучения РКИ лингвометодически не поддерживается какими-либо словарями. В такой ситуации преподаватели РКИ реализуют свою лексикографическую компетенцию, сформированную при использовании материалов «Полного словаря народной фразеологии».

Обращение к межъязыковым фразеологическим параллелям, которые также будут представлены в ПСНФ, будет полезно при формировании иноязычной компетенции студентов-филологов на занятиях по межкультурной коммуникации и сопоставительной типологии языков. Так, в большом количестве статей будут приводиться немецкие, французские и английские эквиваленты русских ФЕ, а также материал славянских и балтийских языков в подтверждение широкого распространения тех или иных оборотов в европейских лингвокультурах: (Исчезнуть, потеряться) **как в воду кануть**. О чьем-л. внезапно, быстром и бесследном

исчезновении. Мих., 112; БАС 2, 495; SČF, 93, 148, 384, 146, 390; Ог., 29; Зимин, Спирин 1996, 500. < Образ фразеологизма известен многим индоевропейским языкам: укр. *як камінь у воду*, чеш. *zmizel, jakokdyžsedovodypropadl*; нем. *eristwieins Wassergefallen*, фр. *tomber a l'eau* и др.

В случаях калькирования можно будет наблюдать особенности адаптации иноязычных ФЕ в русском языке:

Держать все нити в своих руках. Разг. Полностью контролировать ситуацию. ШЗФ 2001, 65. < Калька с франц. *Tenir-touslesfils* — (буквально — *держатъ все нити*).

Перепрыгивать / перепрыгнуть собственную тень. Нов. Превосходить все свои возможности. < Калька с нем. *Niemand kann über seinen Schatten springen* — (буквально: *никто не может перепрыгнуть через собственную тень*). Т. е. в немецком языке на данном образе образована поговорка, а при заимствовании реализуется импликация как процесс фразеомобразования³.

Этимологические экспресс-исследования, которые студенты смогут проводить на материале микростатей, включающих межъязыковые параллели и репрезентирующих иное лексическое наполнение фразеологической модели (к ним даются отсылки), будут способствовать совершенствованию навыков этимологического и лингвокультурологического анализа, актуальных для всех упоминавшихся выше профессиональных компетенций:

(Спать) **как земля продана; как землю продавши.** Перм., Пск. О чьем-л. крепком, беспробудном и безмятежном сне. < Поскольку выражение зафиксировано на пограничье Псковщины и Латвии, можно предположить, что оно — балтизм. Ср. латыш. *Stavit ka tevu zemi butu pardevis* 'полный отчаяния', *ka zemi pardevis* 'печально, уныло'. Grigas 1987, 554. Мотивировка этих оборотов: продал землю, свое единственное достояние, крестьянин приходил в отчаяние. См. также: **спит точно коней продал (КОНЬ); корову продавши (КОРОВА); быков продал (БЫК); пшеницу продавши (ПШЕНИЦА).**

В свою очередь, эти рекомендуемые словарные статьи познакомят читателя с точкой зрения И. А. Подюкова, согласно которой оборот является исконно русским, поскольку он, во-пер-

вых, известен и в пермских говорах; во-вторых, образован по широко распространенной модели. Его первоначальный смысл — спать, выпив за удачно совершенную торговую сделку (продажу земли) так называемый «магарыч» — подношение в виде выпивки⁴.

Таким образом, «Полный словарь народной фразеологии» как лингвокультурологически ценный источник, характеризующийся детализированной параметризацией материала и широтой его охвата, сможет эффективно использоваться в качестве средства формирования профессиональных компетенций иностранных студентов-русистов на этапе их обучения по программам бакалавриата и магистратуры при уровне владения русским языком С1–С2.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. 784 с.

² Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 800 с.

³ Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М.: Высш. шк., 1980. С. 76–99.

⁴ Подюков И. А. Материалы к словарю-справочнику по Русской народной фразеологии. Пермь: ПГПИ, 1989. 237 с.

Tatiana Gennadievna Nikitina

Pskov State University, Russia

The Complete Dictionary of Folk Phraseology as a Means of Professional Competences Development of Foreign Students Studying Russian

The article presents the concept of *The Complete Dictionary of Folk Phraseology* developed in St. Petersburg State University. The article considers the possibility of its use to develop professional competences (phraseological, lexicographical, linguistic and cultural) of foreign students who study Russian philology. The models of dictionary entries are presented and the peculiarities of lexicographical parameterization of phraseological units are shown.

Key words: Russian as a foreign language, phraseology, lexicography, linguistic and cultural studies, professional competence of foreign student.

Полякова Юлия Давидовна
Российский государственный университет нефти и газа
(научно-исследовательский университет)
имени И. М. Губкина, Россия
ypolyakova1009@yandex.ru

**Городское пространство как источник
лексико-грамматического материала при обучении РКИ
на начальном этапе**

В статье подробно описаны некоторые аспекты освоения городского пространства при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе. Одной из основных проблем и трудностей для иностранных учащихся в Москве является не только процесс изучения русского языка, но и адаптация к жизни в большом незнакомом городе. Предлагается определить лексические группы и соотнести их с грамматическим материалом, обязательным для изучения на начальном этапе. Целью подобной работы является не только усвоение русского языка и подготовка к сдаче экзаменов, но и социокультурная адаптация.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, лексико-грамматическая работа, освоение городского пространства.

Все студенты нефтяных вузов знают, что Иван Михайлович Губкин считал процесс образования нефти непрерывным, длительным и поэтапным. Процесс изучения русского языка также является длительным и поэтапным. И чтобы этот процесс был успешным, он должен быть непрерывным: источником лексико-грамматического материала должны быть не только тексты и упражнения учебников и учебных пособий, но и все, что окружает наших студентов в городе: в транспорте, в магазине, на улице и т. п. Изучать русский язык можно и нужно не только в аудитории во время уроков, но и всегда и везде, где оказываются студенты. По мнению многих преподавателей и методистов, например, Е. В. Ермаковой, обучая иностранцев русскому языку, мы готовим их не только к учебной деятельности, но и учим общению с

носителями русского языка, с жителями Москвы, учим ориентироваться в культурном мире, в котором они живут¹. Но подобная работа должна быть продумана и подготовлена преподавателем.

Начиная с первых уроков, с вводно-фонетического курса, необходимо включать в процесс обучения как можно больше лексических единиц, так как одной из первых задач является расширение словарного запаса, усвоение, запоминание новых слов. Как правило, лексические единицы объединяют в группы, и одной из первых групп, конечно, являются слова, связанные с аудиторией, с учебной деятельностью. Но не менее важны слова, которые иностранцам нужно знать и понимать, когда они первый раз оказываются на улицах Москвы: шоссе, проспект, улица, площадь, бульвар, парк. Невозможно и не нужно переводить эти слова на родной язык или пытаться найти аналогии, потому что в каждом языке и в каждой стране свои представления о том, что такое шоссе, бульвар, улица и проспект. На наш взгляд, лучше опираться на то, что учащиеся уже видели и знают: Ленинградское и Калужское шоссе, Ленинский проспект, улица Бутлерова, улица Обручева, Тверской бульвар, Красная площадь. Необходимость объяснить разницу между этими словами, используя те объекты, которые находятся рядом. Эта же группа слов дает прекрасную возможность обратить внимание на существующую в русском языке категорию рода и ввести прилагательные: *широкое, длинное шоссе, Ленинградское шоссе; красивый широкий проспект, Ленинский проспект; узкая старая улица, Молодежная улица; тихий зеленый бульвар, Тверской бульвар, большая площадь, Красная площадь*. Чтобы активизировать лексику и сделать работу более эффективной и интересной, предлагается несколько лексических игр, например, придумать как можно больше прилагательных к слову, при этом каждый студент должен повторить пример предыдущего и назвать свое прилагательное. *Улица — красивая улица; красивая широкая улица; зеленая, красивая, широкая улица* и т. д. В результате каждый слышит и произносит правильные формы рода прилагательных по несколько раз, а желание выиграть мотивирует. В конце нужно записать все примеры, придуманные в результате игры. Когда выучено достаточно большое количество прилагательных, можно сгруппировать их в

синонимы-антонимы. Одновременно, конечно, в поле внимания попадают названия видов транспорта, культурные объекты, названия различных учреждений. Возникает необходимость в толковании таких слов, как *дом* — *здание*, *аптека* — *оптика*, *поликлиника* — *больница* — *госпиталь*, *банк* — *банкомат*, *остановка автобуса* — *станция метро*, *музей-выставка* — *галерея* и т. п.

Следующий этап в освоении грамматических категорий русского языка — единственное и множественное число. На этот момент в активном употреблении находится достаточное количество существительных и прилагательных, чтобы показать все способы образования формы множественного числа. Для запоминания также можно использовать игры, мотивирующие запоминание и активизацию большого количества словосочетаний. Игровой момент создает высокую мотивацию, хорошее настроение, желание быть оригинальным, создает условия для многочисленного прослушивания и повторения. Задания и условия игры могут быть разнообразными: образовать единственное или множественное число, например, *широкий проспект* — *широкие проспекты*, *высокие дома* — *высокий дом*. Очень интересно всегда проходят ассоциативные игры. Например, преподаватель называет словосочетание *московский проспект*, каждый студент должен придумать словосочетание, которое может ассоциироваться (*большой автобус*, *автобусная остановка*, *красивая дорогая машина* и т. д.). В данном случае не подходят словосочетания, не связанные с *московским проспектом*. И еще нужно учитывать, что существительное и прилагательное должны тоже подходить друг другу по смыслу. На первый взгляд, это задание не вызывает трудностей, но желание сделать быстро и придумать что-то необычное приводят к ошибкам, которые показывают недостаточное понимание и усвоение лексических единиц и грамматических категорий. (Например, в процессе работы звучали такие словосочетания, как *добрый автобус*, *большой билет*, *энергичный дом* и т. д.).

Также интересно проходит игра, когда преподаватель называет словосочетание *большой город*, и студенты должны придумать словосочетания, которые подходят по смыслу (в единственном или множественном числе). Конечно, к данному словосочетанию можно придумать очень много примеров. В конце кто-то

из студентов повторяет, обобщает и создает настоящий рассказ на тему *Большой город — это...*. А затем каждый рассказывает о своем родном городе, начиная рассказ словами *Мой родной город — это ...* и используя словосочетания, выученные на этом уроке. Получается очень логичный, наполненный смыслом рассказ, хотя все словосочетания используются в именительном падеже.

Еще одна группа слов, необходимая с первых дней жизни в Москве, связана с покупками: магазин, торговый центр, супермаркет, киоск. Не трудно объяснить разницу между этими понятиями, если ответить на вопрос, что можно купить в каждой из этих торговых точек, обращая внимание на винительный падеж. По дороге из университета в общежитие студенты могут зайти или в небольшой магазин «Атак», или супермаркет «Калужский», или большой торговый центр «Гагаринский». Поэтому нам нравится творческое домашнее задание: сфотографировать, а потом записать, что видели, что купили, какие продукты знакомы, а какие увидели первый раз (при изучении винительного падежа в первую очередь изучаются глаголы *видеть что?* и *купить что?*). Как правило, получается интересный и очень полезный урок, возможность познакомиться с московским ассортиментом продуктов, узнать, что такое кефир, зефир, черный хлеб, гречка, чем отличается батон от булки, банка от бутылки, пакет от пачки, как называются разные виды мяса, что такое касса, камера хранения, тележка, корзина. Сразу появляются словосочетания, вводится большое количество прилагательных. Так как все слова и словосочетания встречаются в жизни наших студентов каждый день, они быстро становятся частью активного словарного запаса, даже несмотря на то, что в учебных текстах и упражнениях на данном этапе обучения не используются.

Практика работы показывает, что очень часто потребность в определенных грамматических формах возникает раньше, чем изучение этих форм предусмотрено учебным планом и логикой учебных пособий. Например, в студенческой столовой и во многих кафе, которые посещают наши студенты, им предлагают суп со сметаной, салат с майонезом, кока-колу со льдом и т. п. Винительный падеж на этом этапе еще не изучается, но его формы усваиваются быстро и прочно, потому что необходимы для пони-

мания ситуации и для общения с работниками пунктов питания. В качестве закрепления грамматического материала и расширения словарного запаса студенты получают домашнее задание: посмотреть, какие пирожки продают в столовой, или какие салаты, или какие блины в кафе, сфотографировать, записать и рассказать на следующем уроке. Подводя итоги проделанной работы, мы записываем все полученные результаты в три столбика: 1) *с рисом, с майонезом* (мужской род); 2) *с картошкой, с капустой, с икрой* (женский род); 3) *с грибами, с ягодами* (множественное число). Многократное повторение, проговаривание, зрительное запоминание способствуют первичному усвоению значения творительного падежа намного раньше, чем эта тема встречается в учебнике. Кроме того, подобная работа позволяет познакомиться с широким ассортиментом московских продуктов и блюд, что делает жизнь намного комфортнее, помогает чувствовать себя увереннее.

Московский метрополитен — огромный источник социокультурной информации и лингвистической работы. Московский метрополитен никого не оставляет равнодушным, поэтому мы неоднократно используем метрополитен как наглядное пособие при изучении грамматики. Например, при изучении предложного падежа в значении времени (когда, в каком году) каждый учащийся получает задание найти информацию об одной из станций: когда начали строить, когда открыли. Потом на уроке, слушая рассказы, мы не только отвечаем на данные вопросы, но и всегда обсуждаем, сколько лет назад открыли эту станцию, сколько лет она уже работает, за сколько лет ее построили. Подобные вопросы и грамматические конструкции всегда вызывают трудности, но эти примеры дают очень хорошее, наглядное представление и помогают усвоить не только форму ответа на вопрос *когда?*, но и *сколько лет?* (*как долго?*), *через сколько лет?*, *за сколько лет?*, а также понять разницу между количественными и порядковыми числительными. При продолжении изучения этой грамматической темы, нам представляется целесообразным предложить учащимся обратить внимание на названия улиц, по которым они каждый день идут в университет и возвращаются домой. Многие улицы юго-западного района названы в честь известных россий-

ских ученых. Мы записываем фамилии этих ученых и обращаем внимание, что в названии улицы используется родительный падеж: улица Бутлерова, улица Обручева, улица Вавилова и т. д. Как обычно, каждый учащийся получает домашнее задание найти и записать не только фамилию, но и имя, и отчество ученого, а также когда он родился, когда поступил в университет, когда окончил университет, когда умер. На уроке учащиеся с интересом узнают, в какой отрасли науки работал ученый, понимают, из чего складывается полное имя, и много раз прослушивают и проговаривают формы предложного падежа.

Итак, изучая любую грамматическую категорию, мы стараемся привлечь внимание учащихся к объектам городской среды, которая их окружает. Это помогает формировать более прочные, осознанные лексико-грамматические навыки, намного расширяет активный лексический запас, а также делает жизнь в Москве более понятной и удобной, помогает чувствовать себя комфортно и уверенно.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ермакова Е. В.* Лексический аспект работы в процессе формирования межкультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи: сборник статей по материалам международной научной конференции. Ярославль: РИОЯГПУ, 2016. С. 330–336.

Yulia Davidovna Polyakova

Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Russia

Urban Space as a Source of Vocabulary and Grammar Material in Teaching Russian as a Foreign Language for Beginners

The article examines some aspects of studying urban space in teaching Russian as a foreign language for beginners. One of the main problems and difficulties for foreign students in Moscow is not only studying Russian but also an adaptation to the life in a big unfamiliar city. The author suggests to choose some lexical groups and match them with the grammar material, which must to be taught to the beginners. The aim of the work is to master the Russian language, prepare students for the exams, and adopt them to the society and culture.

Key words: Russian as foreign language, beginners, vocabulary and grammar activity, study of urban space.

Резникова Татьяна Николаевна
Калининградский государственный университет, Россия
Овчинникова Лада Олеговна
Военно-морская академия, филиал в г. Калининграде, Россия
faunashop1@rambler.ru

Варианты введения элементов религиозно-культурной информации в тексты лингвострановедческой направленности для занятий по РКИ

В статье рассматривается национально-ориентированная методика преподавания РКИ, анализируется обучение русскому языку как иностранному в лингвокультурном аспекте.

Ключевые слова: этноориентированная модель, воспитание толерантного сознания, этнометодика, лингвокультурный аспект.

В настоящее время разработаны национально-ориентированные методики преподавания РКИ для студентов из разных стран. Существует ряд работ, которые посвящены отдельным аспектам преподавания иностранцам русской фонетики, графики, лексики, грамматики с учетом особенностей их родного языка¹.

Национально-ориентированная методика преподавания языка — этнометодика — новое научное направление, связанное с созданием этноориентированной модели обучения РКИ. Данная модель предусматривает изучение на сопоставительной основе языковой детерминации, национальных традиций и этнопсихологических особенностей русскоязычных людей, с одной стороны, и иностранцев, с другой².

В методике преподавания РКИ представлены исследования о лингвистических особенностях языков обучающихся, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку, разработаны национально ориентированные учебники и рабочие программы для студентов из разных стран.

Бесспорно, наличие таких разработок помогает преподавателю РКИ преодолеть неизбежно возникающие трудности в обучении русскому языку представителей разных стран. Однако не менее важной задачей для преподавателя является помощь в

преодоления культурных барьеров, культурного шока, возникающего у всех без исключения иностранцев, оказавшихся в чужой для них языковой и культурной среде.

Изучение языка особенно затруднено в интернациональной группе, где обучаются студенты из разных стран, т. е. представители разных культур. Одной из задач преподавателя в такой группе является создание на занятиях благоприятной для успешной коммуникации атмосферы, оптимизация межкультурного взаимодействия.

В современных условиях глобализации обучение языку целесообразно осуществлять через культуру народа, а также на базе сопоставительного изучения различных языков и культур, что обеспечивает толерантность к восприятию и осознанию новых культурных единиц, иного мировоззрения, иных способов самовыражения. Современные требования к изучению языка диктуют необходимость поиска новых лингводидактических решений, основывающихся на культурологическом подходе.

В интернациональных группах русский язык часто становится единственным средством коммуникации студентов из разных стран. В аспекте создания условий для благоприятной атмосферы в интернациональной группе, необходимо обратиться к понятию межкультурная толерантность. В лингводидактике толерантность понимается как терпимость к чужому мнению, идеям, концепциям, к непривычным нормам поведения и т. д. В качестве особой цели обучения русскому языку методисты выделяют задачу толерантного формирования сознания иностранных учащихся³.

Социологический словарь определяет понятие толерантность как терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению, обычаям.

Согласно определению Философского энциклопедического словаря, «толерантность — терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции»⁴.

Наиболее точным в аспекте лингвокультурологии нам представляется определение, данное в Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Для реализации задачи формирования толерантного сознания при обучении русскому языку недостаточно «погружения» студента в изучение только русской культуры, традиций, обычаев, национальных стереотипов. Необходимо мотивировать студента-иностранца рассказать о культурных особенностях своей страны. Каждый иностранец, находясь вдали от своей родины, с особенной теплотой относится к привычным ему с детства традициям и обычаям.

Задачей преподавателя РКИ является найти такие формы и технологии в обучении, которые помогут сопоставить различные культурные явления, найти общие и отличительные черты, а главное — реализовать задачу межкультурной коммуникации.

Опыт преподавания РКИ показывает, что изучение на занятиях по РКИ таких культурных единиц у разных народов, как имена, приветствия, сказки, песни, праздники, в том числе религиозные, и т. д. в форме сопоставления помогает реализовать несколько задач: обеспечить коммуникацию; преодолеть «культурный шок», неизменно возникающий от соприкосновения с иной лингвокультурной средой; расширить словарный запас обучающихся; сформировать толерантное сознание.

Так, на одном из занятий по РКИ в интернациональной группе (довузовская подготовка, II семестр) была введена религиозная лексика. В состав группы входили студенты-мусульмане и сту-

денты-христиане. Преподаватель задавал ряд заранее подготовленных вопросов, на которые отвечали сами студенты. Ответы записывались в таблицу. Например, 1) Как называется главная книга для христиан? Для мусульман? 2) Как называется дом, где верующие люди молятся? Читают намаз? 3) Какие праздники празднуют мусульмане? Христиане? и т. д. Наряду с вопросами, подготовленными преподавателем, у студентов возникли свои вопросы к преподавателю и друг к другу: как празднуют тот или иной праздник в вашей стране? А в вашей семье? Какое главное блюдо готовят в этот день по традиции? А кто обычно готовит это блюдо в вашей семье? В какой одежде люди ходят в церковь? В мечеть? и т. д. Занятие получилось результативным и интересным.

В рамках поиска новых лингводидактических технологий, базирующихся на культуросообразном принципе, нами разработана концепция методического пособия, состоящего из двух взаимосвязанных элементов: книги для чтения и рабочей тетради.

В основу концепции легли две тенденции: максимальной персонализации учебного материала, приближение образовательного и воспитательного процессов к сфере развлечений (т. н. стратегия эдудеймента).

При этом стремление к персонализации разрабатываемого дидактического материала связано не только с общей методической тенденцией, но также с пониманием особенностей затронутой религиозной и лингвострановедческой тематики. Поскольку темы религии, веры, конфессии, культуры поднимаются отнюдь не с точки зрения богословия, философии, антропологии или социологии, данные темы необходимо включить в широкий контекст повседневной деятельности обучающихся: учебной, профессиональной, бытовой, культурной и т. д.

Кроме того, представлялось необходимым создать не традиционный сборник текстов, подчиненных одной общей теме и реализующих каждую свою подтему, но целостный текст, в котором подтемы были бы связаны посредством единой фабулы и системой персонажей.

Согласно концепции, религиозно-культурная тематика в разрабатываемой книге для чтения должна развиваться по принципу «от простого — к сложному», от преимущественно бытовых

деталей, связанных с особенностями повседневного общения, речевого этикета (приветствие, благодарность, имена, фамилии и т. д.), к элементам мировоззренческого характера (реакции на различные события, восприятие себя и другого человека и т. д.).

Фабула предлагаемой книги для чтения разрабатывается для решения целого комплекса задач, к которым относятся:

- повышение привлекательности учебного материала в целом;
- увеличение динамичности рассматриваемых тем;
- включение рассматриваемых тем в широкий контекст жизненных ситуаций;
- акцентирование конкретности, жизненности затронутой тематики.

В соответствии с данными задачами, фабула должна отвечать следующим требованиям:

- зигзагообразная схема фабулы, присутствие эмоциональных перепадов в ее рисунке (чередование позитивных и негативных впечатлений);
- сочетание естественности и непредсказуемости в схеме чередования событий, их взаимосвязи (иными словами, фабула должна содержать в себе загадку, интригу и в то же время не быть противоестественной, излишне далекой от реальности);
- события, проблемы и конфликты, составляющие фабулу, должны быть близки и знакомы предполагаемой аудитории (активной молодежи, обучающейся в новом для себя культурном пространстве);
- фабула должна соответствовать в целом позитивному, оптимистичному восприятию мира, активной жизненной позиции.

Перечисленные задачи и требования обуславливают также особенности системы персонажей предполагаемой книги для чтения как важного элемента пособия.

С нашей точки зрения, необходимо смоделировать такую систему персонажей, в которой бы реализовывались:

- разнообразие темпераментов, характеров, типов мышления и систем ценностей, раскрывающее, с одной стороны, разнообразие реального социума, с другой стороны, являющееся базой для необходимых конфликтов;

- гармоничность характера, мировоззрения и системы ценностей каждого персонажа, являющегося носителем той или иной религиозной (конфессиональной) картины мира;
- динамичность как характеров персонажей (их развитие, изменение), так и отношений между ними (сближение и вопреки, и благодаря разности религиозных взглядов и культурных особенностей);
- привлекательность и реалистичность характеров персонажей.

При моделировании взаимоотношений персонажей нам казалось необходимым раскрыть как тенденции отталкивания (подозрительность, культурный шок, обида, непонимание, незнание, акцент на различиях), так и сближения (любопытность, интерес, симпатия, уважение, акцент на параллелизме, сходстве).

В итоге при соблюдении перечисленных требований к фабуле и системе персонажей в книге для чтения идея толерантности должна реализоваться не как абстрактное, пассивное понятие, ассоциирующееся с холодным отстраненным принятием, но как живая модель отношений, делающая возможным более глубокое познание не только иного, «чужого», но и привычного, «своего».

Рабочая тетрадь является логическим продолжением книги для чтения, дополняющим ее. Согласно рабочей концепции, рабочая тетрадь должна включать в себя следующие дидактические элементы:

- информативные тексты, содержащие дополнительные необычные, интересные факты, напрямую связанные с общей темой и конкретной подтемой каждого раздела, расширяющие кругозор обучающегося, укрепляющего его интерес к теме;
- биографические тексты, связанные с раскрытием образа каждого персонажа, мотивирующего его поступки. Данные тексты призваны создать впечатление, что читатель знает, понимает о каждом персонаже «больше и лучше», чем другие персонажи;
- цитаты из религиозных текстов (священных текстов, проповедей, молитв, песнопений и т. д.). Данные тексты необходимо для углубления восприятия информации, включения в эмоциональный и эстетический контекст рассматриваемых культурных и религиозных картин мира.

Также в рабочую тетрадь входят:

- лексико-грамматический комментарий, облегчающий и дополняющий восприятие текстов книги для чтения;
- лексические упражнения, раскрывающие этимологические и синтагматические связи слова (рассматривается словообразование, явления синонимии, антонимии, омонимии, внутренняя форма слова, его лексическая сочетаемость);
- грамматические упражнения (акцент на управлении глаголов, употреблении глаголов движения, особенностей видового употребления, грамматических конструкциях для выражения интенции просьбы, повеления, благодарности и т. д.);
- упражнения на развитие навыка аналитического текста (определение отношения дополнительного текста, прецедентного текста к текстовому единству книги для чтения; понимание и иллюстрация характеров персонажей, особенностей их поведения, взаимоотношений);
- коммуникативные упражнения дискуссионного характера (выражение мнения по теме прочитанного, выражение согласия или несогласия с позицией персонажа и т. д.).

Таким образом, разрабатываемое пособие как единое дидактическое целое направлено на расширение культурного кругозора обучающихся, воспитание уважения как к своей, так и чужой вере, религии, религиозной культуре, обогащение словарного запаса, развитие навыков письма, чтения, участия в дискуссии на социально и культурной значимые темы. Также, как уже говорилось выше, одной из важнейших задач пособия является облегчение культурной адаптации, формирование позитивного образа новой среды общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Романов Ю. А., Соловьева Л. В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 4. С. 42–50.

² Бальхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

³ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.

⁴ Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. Б. Васильева. 2-е изд. М.: Инфра-М, 2011. 576 с.

Tatiana Nikolaevna Reznikova

Kaliningrad State Technical University, Russia

Lada Olegovna Ovchinnikova

Branch of the Naval Academy in Kaliningrad, Russia

Ways to Present the Elements of Religious and Cultural Information in the Texts Used for Russian as a Foreign Language Classes

The article deals with the nationally-oriented methods of teaching Russian as a foreign language and analyses the teaching of Russian as a foreign language in linguistic and cultural aspect.

Key words: ethnical-oriented model, tolerant consciousness, ethnical methods, linguistic and cultural aspect.

Савинова Мария Ильинична

Военная академия воздушно-космической обороны имени

Маршала Советского Союза Г. К. Жукова, Россия

olmahon@mail.ru

**Другой взгляд на лингвокультурный компонент
обучения языку**

В статье говорится о необходимости переориентации методик обучения языку в связи с требованиями современного мира: целью должно стать формирование полноценной вторичной языковой личности.

Ключевые слова: лингвокультура; вторичная языковая личность; языковой знак.

Задается ли язык миром или задает его? Эта дискуссия ведется с момента появления теории лингвистической относительности. В соответствии с положениями данной теории, картина мира человека определяется системой языка, на котором он говорит, поскольку грамматические и семантические категории служат не только инструментами для передачи мыслей, но также формируют, условно говоря, идеи субъекта. Разумеется, здесь вспоминается классический пример с разным количеством слов, обозначающих снег, в английском и эскимосском языках. Однако в настоящее время никто из представителей когнитивной лингвистики не может с достаточной уверенностью сказать, где именно

в голове человека хранится языковая информация, каким образом и в соответствии с чем она структурирована. Конечно, попытки заглянуть за этот горизонт предпринимаются регулярно. В результате мы имеем такие понятия, как «концепт», «категория», «фрейм», «сценарий», с помощью которых можно примерно описать способы хранения информации в сознании человека. Но, к сожалению, ответа на вопрос, почему информация скомпонована именно так, нет. И, повторим еще раз, не известно, кто или что создает структуру, в соответствии с которой организуется хранение информации.

Обратимся к теории языкового знака. Его классический вид предполагает три составляющих: денотат (предмет) — десигнат (понятие) — слово (собственно знак), где денотат и слово представляют собой план выражения знака, а десигнат — план содержания. Однако процессы семантизации не так просты, как кажется на первый взгляд. Во-первых, мы знаем, что даже в случае наличия абсолютного эквивалента слова при переводе десигнаты в разных языках не совпадают.

Во-вторых, план содержания знака (десигнат) имеет сложную структуру. Он включает в себя значение и смысл. Как пишет Л. С. Выготский, «значение не есть сумма всех тех психологических операций, которые стоят за словом. Значение есть нечто более определенное — это внутренняя структура знаковой операции. Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову, не равно мысли»¹.

Смысл же, в соответствии с идеей Г. П. Щедровицкого, «есть та конфигурация связей и отношений между разными элементами деятельности и коммуникации, которая восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения»². Как отмечает В. А. Миловидов, «значение — узуальное взаимоотношение означаемого и означающего, зафиксированное в уже существующих текстах (мы учим язык не по словарям и грамматическим справочникам, а в процессе речевой практики, то есть в процессе обмена текстами), в словарях, грамматиках и поэтиках. Смысл — окказиональное соотношение означаемого и означающего, формируемое конвенциональным значением и внетекстовыми струк-

турами, осмысливающими значения. Значение — сфера языка, смысл — речи»³. Языковые знаки не существуют изолированно: они являются проводниками информации от одного субъекта к другому. Следовательно, любая коммуникация представляет собой процесс кодировки /декодировки (семантизации/осмысливания) сообщения, осложненный различными контекстами. Представьте, насколько осложняются процессы семантизации/семиозиса в ситуации общения на иностранном языке.

Пытаясь с позиций разных разделов науки о языке описать ту ситуацию, в которой существуют люди, изучающие любой иностранный язык, многие исследователи приходят к закономерному выводу, что некоторые устоявшиеся и привычные термины и понятия в методике преподавания языка (и в методике преподавания РКИ в том числе) нуждаются в переосмыслении.

Одним из таких понятий, с нашей точки зрения, является лингвокультура. На сегодняшний день лингвокультура все еще понимается несколько упрощенно. Если говорить о лингвокультуре русского языка применительно к обучению РКИ, то она ассоциируется с Пушкиным, Масленицей, сарафанами и т. п. Лингвокультурный компонент обучения сегодня трактуется как знакомство с традициями, национальными блюдами, праздниками и т. п. Для его освоения выделяется отдельное время. Создано и создается большое количество учебных пособий разных видов. Без сомнений ценность такой работы велика. Но это то, что лежит на поверхности.

С нашей точки зрения, лингвокультурный компонент априори включен в любой элемент занятия по русскому языку как иностранному, он является составляющей любой грамматической темы. Например, преподаватель входит в класс и говорит: «*Доброе утро!*» Почему *доброе*? Почему не *хорошее*, как в немецком или арабском языках? Или другой пример: почему в русском языке три рода существительных (мужской, женский и средний), но отнесенность слова к роду никак не связана с категорией одушевленности-неодушевленности? И это вопросы, возникающие при освоении нейтрального стиля речи, который представляется самым простым. Если взять профессиональный компонент, то там

возникают еще большие сложности. Например, почему военные вместо слова *можно*, говорят *разрешите*?

Именно поэтому мы, вслед за Е. И. Пассовым, который подчеркивает единство языка и культуры, считаем, что в обучении языку «ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура»⁴. Поскольку целью обучения языку является не заучивание некоторого количества лексических единиц и не отработка определенного количества языковых моделей в условно-коммуникативных ситуациях. Искомая цель заключается в формировании вторичной языковой личности.

Если вернуться к теории лингвистической относительности, то согласно ее положениям, изучение нового языка приводит к формированию в сознании человека структуры, соответствующей данному языку. Как пишет Е. И. Пассов, «язык человека — уникальное явление, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно порождать сложный мир. Мир языка — многоуровневое (разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство»⁵.

Процесс обучения языку всегда приводит к формированию вторичной языковой личности, которая имеет сложную структуру. Необходимо отметить, что ведущим компонентом в ее формировании является не языковой, а культурный. И преподаватель должен иметь это своей целью и задавать необходимые ориентиры, контролировать этот процесс. Именно поэтому не стоит оставлять без внимания вопросы обучающихся, которые якобы мешают насладиться парадигматической и синтагматической красотой великого русского языка. С нашей точки зрения, эти вопросы помогают сориентироваться в истинных лингвокультурных потребностях обучающихся.

Что касается вопроса, который вынесен в начало статьи, то нам он представляется проявлением классического диалектического противоречия, где элементы взаимообусловлены, ибо язык и задается миром, и задает мир, и создает новые миры. Об этом необходимо помнить, дабы по возможности не допускать искусственного разделения обучения языку на «чистую грамматику» и «лингвокультурный компонент».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Выготский Л. С.* Проблема сознания // Собрание сочинений: В 5 т. М., 1982. Т. 1. С. 247.

² *Щедровицкий Г. П.* Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995. С. 562.

³ *Миловидов В. А.* От семиотики текста к семиотике дискурса. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. С. 18

⁴ *Пассов Е. И.* Образование и методика: от сущего к должному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2017. Т. 15. № 4. С. 394.

⁵ Там же. С. 393.

Maria Pyinichna Savinova

Zhukov Military Aerospace Defense Academy, Russia

Different Approach to Linguocultural Component of Language Teaching

The article deals with the necessity of reconsidering language teaching methods in accordance with modern requirements: the goal should be understood as the development of a fully developed secondary linguistic personality.

Key words: linguoculture, secondary linguistic personality, linguistic sign.

Свойкина Людмила Федоровна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия
svoykina@bsu.edu.ru

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции у учащихся подготовительного факультета — будущих ординаторов¹

В работе рассматриваются вопросы подготовки иностранных граждан на подготовительном факультете к обучению в ординатуре. Одним из условий получения качественного образования является успешная адаптация и наличие у будущих специалистов высшей квалификации профессионально-коммуникативной ком-

¹ Результаты, представленные в данной статье, получены в рамках гранта Министерства просвещения (Соглашение о предоставлении субсидии с Министерством просвещения Российской Федерации № 073-15-2018-190).

петенции на русском языке, в формировании которой ведущую роль играют учебные тексты профессиональной направленности и информационно-терминологический комплекс.

Ключевые слова: иностранные ординаторы, коммуникативно-профессиональная компетенция, познавательная адаптация, учебный текст, информационно-терминологический комплекс.

Наличие профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов, обучающихся по медицинским специальностям ординатуры, является одним из важнейших компонентов компетентностной модели будущего специалиста в сфере здравоохранения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (подготовка кадров высшей квалификации) предъявляет высокие требования к выпускнику ординатуры. Он должен быть готов к решению задач в области профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной, психолого-педагогической, организационно-управленческой деятельности.

Необходимо отметить, что иностранные граждане, готовящиеся на подготовительном факультете к поступлению в ординатуру, — это взрослые обучающиеся, имеющие сформированную профессионально-коммуникативную компетенцию на родном языке, опыт работы по медицинским специальностям в своей стране. В основном, это уже состоявшиеся люди с определенным жизненным опытом, имеющие практическую направленность в отношении обучения. Они прибыли в российский вуз для получения диплома специалиста высшей квалификации, осознавая трудности, с которыми им придется сталкиваться на различных этапах обучения.

Известно, что большинство людей, приезжающих в другую страну, проходит адаптацию к новой социокультурной, языковой, образовательной среде. Не составляют исключение и представители рассматриваемой нами категории обучающихся. Непривычная образовательная система, социокультурная и языковая среда, поликультурный контингент учащихся подготовительного факультета, особенности проживания в студенческом общежитии, климат и другие особенности представляют опреде-

ленный барьер для интенсивного включения иностранного студента в процесс адаптации.

Одной из самых сложных и длительных, по нашему мнению, является познавательная адаптация, поскольку основные изменения происходят, в первую очередь, в структуре познания, т. е. в той картине мира, через которую обучающийся получает информацию из окружающей среды. Именно разница в картинах мира, в способах категоризации и интерпретации уже имеющегося опыта служат основой различий между культурами. И только с расширением собственной сферы принятия и переработки информации индивидум может постичь систему организации чужой культуры и подстроить свои процессы познания под те, которыми пользуются носители изучаемого языка.

С нашей точки зрения, рассматриваемый вид адаптации иностранные студенты — будущие ординаторы — проходят дважды. На первом этапе познавательной адаптации, который начинается на подготовительном факультете, происходит приспособление индивида к новой образовательной системе, языку, к необходимости усваивать большой поток информации на неродном языке, к формированию новых качественных знаний и умений.

На этом же этапе начинается первоначальное формирование профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке на основе изучения биологии и химии, которые являются профильными для медицинских специальностей, и на основе русского языка (профессиональный модуль). Однако на биологию и химию по учебному плану отводится всего лишь по 56 аудиторных часов на каждую дисциплину в двух семестрах, что позволяет иностранному студенту познакомиться только с базовой терминологией этих дисциплин. В этой связи основным предметом в формировании профессионально-коммуникативной компетенции на изучаемом языке является русский язык (профессиональный модуль). Количество часов, отведенных на контактную работу с преподавателем, составляет по учебному плану 160 часов, что позволяет познакомиться студентов не только с основной терминологией, касающейся специализации, но и моделировать коммуникативные ситуации с использованием лексики конкретной профессиональной группы.

Основой формирования коммуникативно-профессиональной компетенции у иностранных обучающихся на подготовительном факультете служит учебный текст, содержащий профессиональную терминологию, а также серия речевых заданий к нему. Например, вопросно-ответная беседа по тексту, пересказ с заучиванием терминологии, составление диалогов профессиональной направленности на основе текстового материала и т. п. Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. Прочитайте предложения и назовите конструкции.

1) *Мышцы, или мускулы — это органы тела человека.*

2) *Брюшkomышцы — это часть мышцы, которая активно сокращается.*

3) *Мышцы состоят из 80 % (восьмидесяти процентов) воды.*

4) *Мышцы ног и спины относятся к самым крупным мышцам.*

Задание 2. Составьте предложения о симптомах заболеваний пищеварительной системы. Используйте грамматические конструкции ЧТО (Ф1) + ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ + ЧЕМ (Ф5), ПРИ ЧЕМ (Ф6) + наблюдается + ЧТО (Ф1).

Задание 3. Прочитайте часть текста. Что такое лекарственная форма?

Лекарственная форма — это удобная для применения форма, которая придается лекарственному средству или лекарственному растительному сырью (порошок, таблетки, аэрозоль и др.) и обеспечивает необходимый лечебный эффект.

Задание 4. Решение практической ситуации: на прием пришел пациент. Вы назначили ему драже и капсулы. Расскажите пациенту об этих лекарственных формах и о том, как их применять. Используйте предложения из заданий урока.

Необходимо отметить, что на начальном этапе обучения русскому языку (профессиональному) преподавателю следует дозированно предлагать учебный материал, обязательно с опорой на наглядность, информационные технологии, поскольку данная дисциплина вводится всего лишь через 120–140 часов после изучения русского языка (грамматика и разговорная практика) и воспринимается студентами достаточно сложно.

В процессе подготовки иностранных студентов, обучающихся по медицинским специальностям, нами также используется информационно-терминологический комплекс, представляющий собой электронный тематический словарь. Материал словаря основан на профессиональной лексике по медицинским специальностям «Терапия», «Акушерство и гинекология», «Кардиология», «Неврология», «Хирургия», «Педиатрия» и др. В основном информационно-терминологический комплекс предназначен для студентов, но использовать его могут и преподаватели, ведущие русский язык (профессиональный) для расширения кругозора и уточнения терминологии по медицинским специальностям. Электронный тематический словарь способствует овладению терминологией специальности, увеличивает объем активной профессиональной лексики, развивает навыки оперирования языковыми единицами в профессионально-коммуникативных целях.

Материалы словаря также используются при моделировании профессиональных ситуаций, с которыми студентам придется встречаться в период прохождения клинической практики, при организации самостоятельной работы.

Таким образом, образовательный процесс на подготовительном факультете направлен на первоначальное формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих иностранных ординаторов. И здесь ведущую роль может играть учебный текст, поскольку он объединяет различные аспекты осмысления действительности, являясь ее целостной проекцией, и несет различную знаковую информацию. Текст можно назвать высшей единицей общения на знаковом уровне, следовательно, взаимопонимание между людьми часто зависит от их способности понимать тексты, в том числе и в профессиональной сфере.

Второй этап познавательной адаптации продолжается уже непосредственно в ординатуре. Поступив на первый курс ординатуры, иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей, носящих психологический и учебный характер:

1) адаптация к новому поликультурному студенческому коллективу, в котором основу составляют носители русского языка;

2) восприятие большинством преподавателей иностранных обучающихся наравне с носителями языка, и в этой связи, отсутствие необходимых для иностранных студентов адаптированных материалов по лекционным курсам;

3) сложное восприятие научной терминологии на лекциях по дисциплинам специализации.

Однако подготовка, полученная на подготовительном факультете, позволяет им успешно преодолеть проблемы и трудности образовательного процесса в ординатуре. Постигая специфику коммуникативного процесса с носителями языка в период клинической практики, иностранные ординаторы переходят на новый, более высокий уровень профессионально-коммуникативной компетенции, где взаимодействуют бытовой и профессиональный язык, разные культуры и социальный аспект.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что формирование профессионально-коммуникативной компетенции на изучаемом языке у иностранных ординаторов — достаточно долгий и сложный процесс, продолжающийся у них на протяжении всего периода пребывания в России. При этом каждый последующий уровень предполагает расширение профессионального кругозора студентов и в результате должен привести к сформированности компетентности.

Lyudmila Fedorovna Svoynina

Belgorod National Research University, Russia

The Development of Professional and Communicative Competence of the Preparatory Faculty Students

The article deals with the preparation of foreign citizens of the preparatory faculty for the residency training. One of the ways to obtain the quality education is their successful adaptation and the development of communicative competence in the Russian language. The leading role here belongs to professionally oriented texts, informational and terminological complex.

Key words: foreign medical residents, communicative and professional competence, cognitive adaptation, professionally-oriented text, informational and terminological complex.

Снежицкая Оксана Сергеевна
Гродненский государственный медицинский университет,
Республика Беларусь
oksana.snezhitskaya@mail.ru

Проблемы формирования слухо-произносительных навыков индийскими студентами

В данной статье рассматриваются причины существующих проблем, которые возникают при формировании слухо-произносительных навыков индийскими студентами.

Ключевые слова: фонетика, фонетическая система языка хинди, слухо-произносительные навыки, гласные фонемы, согласные фонемы.

С целью развития межкультурного диалога, укрепления потенциала международного сотрудничества, формирования и распространения позитивного имиджа на международной арене, укрепления своих позиций в мировом образовательном процессе системой высшего образования в Республике Беларусь осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов для ряда зарубежных стран.

В обучении иностранцев русскому языку особую роль играет распространение звучащей речи, ее возросшая роль во всех сферах культуры. Поэтому требования к произношению с каждым годом повышаются, потому что нарушение фонетической стороны звучащей речи на неродном языке затрудняет процесс коммуникации, делает его малорезультативным, а иногда и полностью невозможным. Обилие грубых ошибок не стимулирует интерес к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфортность общения в связи с артикуляционными трудностями. Стабильное, достаточно разборчивое, не затрудняющее речевую коммуникацию произношение обеспечивается автоматизированными, устойчивыми слухопроизносительными навыками, которые гарантируют правильное звуковое, акцентно-ритмическое и интонационное оформление высказывания.

Фонетика — один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующих особого внимания на начальном этапе обучения. Обучение фонетике предполагает, что студенты овладевают теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности — аудированию, говорению, чтению и письму.

Фонетическая система языка хинди вызывает значительные затруднения у индийских студентов при изучении русской произносительной нормы. Поэтому, обучение русскому языку строится с учетом родного языка студентов.

Согласно исследованию российских ученых, в частности Т. Е. Катениной, система гласных языка хинди представлена 10 гласными фонемами: краткие *a, i, u* и долгие *ā, ī, ū, e, o, ae, ao*, которые различаются по ряду и подъему языка. Фонемы *a, i, ā, ī*, схожи с русскими фонемами в разных позициях (долгие — в сильной позиции, краткие — в слабой), *ū* и *o* отличаются большей напряженностью губ при произнесении и меньшей лабиализованностью. Фонемы *ae, ao* являются дифтонгоидами и близки по произношению к английским долгим [*æ*] и [*ɔ:*]. Всем вышеперечисленным гласным соответствуют назализованные гласные.

Согласные фонемы *k, g, t, d, p, b, f, m, r, s* в языке хинди напоминают по произношению русские. Однако произношение других звуков в значительной степени отличается, что вызывает существенные затруднения в усвоении русской орфоэпической нормы.

Практика выявляет типичные ошибки студентов, которые вызывают затруднения при изучении фонетической системы русского языка.

Начиная с вводно-фонетического курса, на всех этапах фонетической работы требуются подробные пояснения и постоянная тренировка такой особенности в русском произношении, как качественные и количественные изменения в зависимости от сильной и слабой позиции гласных фонем, поскольку в родном языке студентов этого явления нет.

В языке хинди отсутствует фонема [ʏ], что вызывает трудности не только при постановке этого звука, но и различении его при произношении после твердых согласных и после мягких в русском языке.

В языке хинди существует особенность произношения сонанта *y*, что затрудняет различие между русской гласной фонемой [y] и согласной [j] и произнесение русских слов с сочетаниями «гласный + й» и «гласный + и». Это вызывает определенные проблемы при освоении грамматических категорий рода и числа имен существительных, особенно с мягкой основой, системы словоизменения имен прилагательных, словоизменения притяжательных и личных местоимений.

На начальном этапе изучения русского языка студенты очень часто не различают щелевые согласные звуки [ç] и [ш], [ш] и [ц]. Также затруднение вызывает постановка звука [ж], который отсутствует в родном языке, и его распознавание в потоке речи. Поэтому студенты-носители хинди часто звук [ж] не разграничивают со звуком [з].

Трудности вызывает постановка звука [ц], который не имеет аналогов в хинди, а также и в английском языке, который является вторым государственным языком в Индии.

Вызывает сложности и произнесение глухого щелевого заднеязычного [x] в различных позициях, его различение в потоке речи, а также отличие от [к] и [кx].

Особого внимания требует постановка твердого и мягкого [л], [ð], [т] и других звуков. Также необходимо проводить кропотливую работу по различению сонанта *y* и гласного *i* в потоке речи, произнесению йотированных гласных *i*, неразрывно связанных с этим, правил фиксации мягкости и твердости на письме.

Новым для студентов является и различие согласных по глухости–звонкости, их произношение в различных позициях, что требует неоднократного повторения и закрепления.

Таким образом, знание орфоэпических норм русского языка и следование им является первым необходимым условием успешного овладения языком иностранными студентами.

Oksana Sergeevna Snezhytskaya

Grodno State Medical University, the Republic of Belarus

Problems of the Development of Audio and Articulatory Skills of Indian students

The article discusses the reasons of the problems connected with the development of Indian students' audio and articulatory skills.

Key words: phonetics, phonetic system of the Hindi language, audio and articulatory skills, vowel phonemes, consonant phonemes.

Уткина Ирина Владимировна

Военная академия воздушно-космической обороны
имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова, Россия

irvlut@mail.ru

**Речевая адаптация иностранных военнослужащих
в учебно-профессиональной сфере общения**

В статье рассматривается специфика процесса речевой адаптации иностранных курсантов, обучающихся в вузах МО Российской Федерации. Выявлены признаки, принципиально отличающие речевую адаптацию в профессиональной сфере общения военнослужащих, для которых русский язык родной и для которых русский язык является иностранным.

Ключевые слова: адаптация, речевая адаптация, функция языка, военная сфера общения.

Иностранные военнослужащие, получающие образование в стенах российских вузов МО Российской Федерации, осуществляют речевое взаимодействие на русском языке в целях профессионального становления (роста). Относительно слушателей военно-профессиональная подготовка является совершенствованием уже приобретенных в своей стране навыков и знаний по специальности. Для курсантов это первичные (базовые) знания, умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Становление профессионала (специалиста) в условиях иноязычного общения происходит параллельно с процессом становления вторичной языковой личности в армии

другого государства, в условиях социальной организации, регламентирующей все стороны жизни индивидов, с другими социально-культурными и речевыми нормами. Адаптация иностранных военнослужащих к новым заданным социально-культурным, национальным и профессиональным условиям взаимодействия связана с необходимостью усвоения и принятия норм. Вслед за В. А. Ицковичем под нормой будем понимать «существующие в данное время в данном языковом коллективе и обязательные для всех членов коллектива языковые единицы и закономерности их употребления, причем эти обязательные единицы могут либо быть единственно возможными, либо выступать в виде сосуществующих в пределах литературного языка вариантов»¹. Можно говорить о том, что в военной сфере общения наличествуют отличные от других сфер закономерности употребления языковых единиц и правила речевого поведения. Соответственно актуальной является проблема речевой адаптации иностранных военнослужащих в русскоязычной учебно-профессиональной военной сфере общения.

Речевая адаптация военнослужащих в иноязычной среде непосредственно связана с учебной, национально-культурной, физиологической, социально-психологической адаптацией. При обучении русскому языку иностранных военнослужащих на подготовительном курсе первостепенными являются приобретаемые речевые и коммуникативные умения, ориентированные на профессиональную деятельность и демонстрируемые в ситуациях, требующих решения жизненных и профессиональных проблем посредством иноязычного общения. На начальном этапе изучения русского языка происходит формирование произносительных (фонетических), лексико-грамматических навыков. Изучение языковых явлений основано на принципах типичности, частотности, образцовости, репрезентативности, релевантности. Минимизированный грамматический материал направлен на решение практических задач иностранных слушателей и курсантов, прежде всего в учебно-профессиональной сфере. Тренировка и автоматизация использования языкового материала являются основными при формировании языковой нормы и подготовли-

вающими к различным видам речевой деятельности в военной профессиональной сфере, к осуществлению речевой интеракции. Подобная зависимость не позволяет проводить четкого разделения между языковой и речевой составляющей, т. к. они не могут существовать изолированно и имеют интегрированный характер.

Понятие речевой адаптации коррелирует с преодолением не только языковых, но и психологических барьеров общения, которое активизирует речевые умения, способность вырабатывать и выражать мысли посредством языка, а также умение пользоваться такими способами в речевой интеракции, в процессе перцепции и генерации речи. Применительно к процессу обучения русскому языку иностранных военнослужащих речевая адаптация происходит успешно, если обучающийся способен осуществлять речевую интеракцию в военной сфере (прежде всего в военной учебно-профессиональной сфере), выбирая и реализуя определенные программы речевого поведения (речевого общения) на «фоне культурного контекста»².

Иностранный обучающийся средствами русского языка решает актуальные для него и воинского коллектива задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной военных сферах. Другими словами, у иностранного слушателя/курсанта вырабатывается умение пользоваться фактами языка и речи для достижения целей воинского общения. Обучающемуся необходимо не только выражать свои мысли и продуцировать тексты, но и анализировать, адекватно понимать заданную коммуникативную ситуацию, которая определяет речевое поведение. Иными словами, у иностранных военнослужащих формируется способность анализировать высказывания других участников интеракции, определять их коммуникативные роли, кодировать и декодировать речевые интенции.

Вступая в коммуникативные отношения с военнослужащими, ориентируясь в социальной ситуации и управляя ею, участники интеракции приспособляются к социальным условиям. Несомненно, армия является социальным институтом, в котором регламентирован порядок поведения, в том числе и речевого. Получая образование в Российском военном вузе, иностранцы стремятся

соблюдать принятые в данном социуме правила и нормы общения. Естественно, распределение социальных ролей по принципу начальник-подчиненный присутствует в любой армии, независимо от ее государственной принадлежности. Различие отмечается в нормах речевого поведения начальника и подчиненного, в связи с чем овладение нормами данного социального института — важная и неотъемлемая составляющая при обучении русскому языку.

Необходимо учитывать и тот факт, что система высшего образования — это тоже своего рода социальный институт с регламентированным порядком³. «Если мыслить в эволюционных категориях, то высшее образование, как кульминация упомянутой революции в образовании, выдвинется в число важнейших социальных институтов». Следовательно, иностранцы, обучаясь в стенах российских военных вузов, вынуждены параллельно осваивать нормы (специфические особенности) как минимум двух социальных институтов: армии и высшего образования. Приспособление речи к успешному взаимодействию в стенах военного вуза связано со всеми сферами жизнедеятельности будущего офицера, которому необходимо организовать быт, формализовать не только внешний вид, но и речь, выполнять физические нагрузки, получать и систематизировать научные знания, знакомиться с культурой и историей другой страны.

В отличие от российских слушателей и курсантов, которые приспособливают свою речь в процессе развития уже сформированной языковой личности, у иностранных военнослужащих речевая адаптация происходит более медленно и сложно по причине несформированности вторичной языковой личности. Иначе говоря, у российских курсантов освоение новых речевых средств, необходимых для решения возникающих коммуникативных ситуаций/задач, осуществляется путем расширения (дополнения) лексико-грамматического запаса и уже имеющихся лингвокультурологических и социальных норм поведения. Иностранцам в военной учебно-профессиональной сфере необходимо освоить не только новый (иностраный) язык, но и новую (иностранную) культуру. Потребность следовать традициям российской армии определяется тем, что иностранцу необходимо

получить знания и существовать в чужой стране с минимальными конфликтами в течение всего периода обучения и получить профессиональные навыки, чтобы защищать свою Родину. Речевая адаптация иностранных слушателей и курсантов затруднена слабой мотивацией. Закончив российский вуз, иностранный курсант возвращается в родную страну и будет осуществлять речевое взаимодействие в военно-профессиональной сфере на родном языке. Русский язык служит «средством познания, орудием мышления; орудием общения, выразителем отношений, эмоций, воздействия и др.; инструментом развития и воспитания»⁴, т. е. реализуются познавательная, коммуникативная и личностно-образующая функции языка, а аккумулятивная функция реализуется на родном для иностранных военнослужащих языке. Речевые действия русских офицеров, корректирующие нарушения иностранными курсантами норм речевого поведения, воспринимаются последними как агрессивное поведение, что приводит к увеличению барьеров и замедлению речевой адаптации в иноязычной среде.

Таким образом, адаптационный процесс иностранных военнослужащих включает в себя речевую адаптацию, направленную на достижение максимального успеха в иноязычном взаимодействии. Параллельно с процессом речевой адаптации происходит становление вторичной языковой личности, накопление знаний по специальности, военно-профессиональная подготовка будущего офицера, освоение социальных норм, знакомство с культурно-историческими традициями Российской армии и России в целом. Ускорить и облегчить процесс речевой адаптации иностранных военнослужащих к новым условиям возможно путем организации образовательного процесса с учетом национально-психологических особенностей слушателей и курсантов и с использованием современных и эффективных методов обучения свободному речевому взаимодействию на иностранном языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ицкович В. А.* Очерки синтаксической нормы. М.: Наука, 1982. С. 8.

² *Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д.* Функционирование русского языка: методический аспект. Пленарный доклад // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания (VII конгресс МА-ПРЯЛ). М.: Русский язык, 1990. С. 5.

³ *Парсонс Т.* О построении теории социальных систем: интеллектуальная автобиография // Система современных обществ. М., 1998. С. 251.

⁴ *Пассов Е. И.* Образование и методика: от сущего к должному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 4. С. 393.

Irina Vladimirovna Utkina

Zhukov Military Aerospace Defense Academy, Russia

Speech Adaptation of Foreign Military Officers in the Educational and Professional Communication Sphere

The article deals with the specific features of speech adaptation of foreign cadets who get their education in higher institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The author reveals the conceptual differences of the professional speech adaptation of Russian cadets and foreign cadets speaking Russian as a foreign language.

Key words: adaptation, speech adaptation, language function, military sphere of communication.

Федотова Нина Леонидовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

n.fedotova@spbu.ru

Использование поликодовых текстов при обучении русскому языку как иностранному

В статье рассматривается проблема оптимизации обучения русскому языку как иностранному. Обосновывается методическая целесообразность использования упражнений, построенных на основе поликодовых текстов. В качестве примера приводится комплекс грамматических упражнений, который включает в себя группы аналитико-синтетических, стереотипизирующих и контролируемых упражнений, различающихся в зависимости от цели обучения. Использование поликодовых текстов значительно повышает уровень мотивации иностранных учащихся и способствует формированию не только грамматической, но и лингвосоциокультурной компетенции.

Ключевые слова: поликодовый текст, обучение, грамматика, русский язык как иностранный, грамматические упражнения.

Поликодовые тексты, будучи сложным семиотическим образованием, вызывают огромный интерес у лингвистов, психологов, психолингвистов, методистов. Это обусловлено тем, что «уровень интегрированности всех изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок»¹.

По мнению Р. Якобсона, «перед учеными встает проблема четкого разграничения при исследовании коммуникации гомогенных и синкретических сообщений, основывающихся на комбинации или объединении разных знаковых систем»².

В работах, посвященных поликодовым текстам, описывается, как правило, двухчастная структура таких текстов: вербальный и невербальный компоненты. К невербальным (иконическим, изобразительным) элементам относятся рисунки, карикатуры, фотографии, схемы, формулы, таблицы и т. д. Вслед за И. Э. Клюкановым³, Е. Е. Анисимова включает в группу невербальных средств и параграфемные, которые представляют собой «средства, существующие около графемной системы языка и нарушающие «прозрачность» графической субстанции языкового выражения»⁴. Параграфемные средства сопровождают вербальную речь и служат выражению различных коннотаций.

Однако такой подход представляется достаточно узким, поскольку остаются в стороне тексты, которые сопровождаются музыкой, различными неречевыми звуками, звучащим текстом, а также визуальным рядом. Многоканальные поликодовые тексты (например, песни, звуковая реклама и объявления, видеоклипы, видеореклама, фильмы, мюзиклы) не ограничиваются только изобразительной или иконической частью невербальных средств и в отличие от печатных поликодовых текстов имеют иную многоуровневую структуру.

Обобщая существующие определения поликодовых текстов, можно заключить, что они представляют собой характеризующиеся связностью, цельностью и завершенностью гетерогенные семиотические структуры, которые основаны на взаимодействии вербальных и невербальных компонентов различной природы, обладающих прагматическим потенциалом и оказывающих эмоционально-психическое воздействие на адресата.

Поскольку в поликодовых текстах отражается мировоззрение и ценности носителей определенной культуры, то такие тексты позволяют формировать у иностранных студентов разные виды компетенций, в том числе и лингвосоциокультурную.

В табл. 1 представлены жанры, которые обладают лингводидактическим потенциалом применительно к обучению РКИ.

Таблица 1

Соотнесенность навыков и умений и жанров поликодовых текстов

Навыки и умения	Жанры поликодовых текстов
<i>Фонетические навыки</i>	Аудиореклама, видеосюжет, песня, аудиогид
<i>Лексические навыки</i>	Реклама, путеводитель, каталог, компьютерная языковая игра
<i>Грамматические навыки</i>	Реклама, комикс, навигатор
<i>Умения в говорении</i>	Печатная и интернет-реклама, демотиватор, комикс, мем-эдвайс, карикатура, плакат
<i>Умения в чтении</i>	Реклама, комикс, афиша, газета, видео-мем, мобильные приложения, сайт
<i>Умения в аудировании</i>	Аудиореклама, видеосюжет, фильм, песня, аудиогид, видеогид
<i>Умения в письменной речи</i>	Профиль пользователя в соцсетях, комикс, мессенджер

Комплекс упражнений с использованием поликодовых текстов для развития грамматических навыков может быть «основан на лингвистическом, психолингвистическом и методическом факторах, которые влияют на эффективность обучения иностранцев русской грамматике»⁵.

Рассмотрим разновидности грамматических упражнений, построенных на основе поликодовых текстов (табл. 2).

Таблица 2

Виды аналитико-синтетических упражнений (I)

<i>Аналитические</i>	Таблицы с рисунками, графики, фотографии с подписями, цветовые выделения грамматических явлений в тексте, фотографии, аудиотексты
<i>Контекстуальные</i>	Печатная и звуковая реклама, печатные и звуковые объявления

Аналитические упражнения направлены на осмысление способов выражения грамматических значений в русском языке.

Целью *сопоставительных* упражнений является сравнение грамматических конструкций в русском и родном языке учащихся.

Контекстуальные упражнения предполагают анализ контекстов с грамматическими конструкциями для того, чтобы подвести студентов к самостоятельным логическим умозаключениям.

Второй блок — стереотипизирующие упражнения (табл. 3).

Таблица 3

Виды стереотипизирующих упражнений (II)

<i>Формально-смысловые</i>	Видеотексты, реклама
<i>Ситуативно-обусловленные</i>	Комиксы, реклама
<i>Дискурсивные</i>	Аудио- и видеотексты (фрагменты фильмов и радиопрограмм)

При выполнении *формально-смысловых* упражнений автоматизируются грамматические навыки в типичных микроситуациях, представленных в поликодовых текстах.

Цель *ситуативно-обусловленных* упражнений — создание мотивации, обеспечение целенаправленности речевой коммуникации, стимулирование готовности к использованию нового грамматического материала.

Дискурсивные упражнения позволяют формировать умения строить высказывания в различных ситуациях общения с использованием изученного грамматического материала.

Третий блок — контролирующие упражнения (табл. 4).

Таблица 4

Виды контролирующих заданий (III)

<i>Тестовые</i>	Рисунки, фотографии, карикатуры
<i>Коммуникативно направленные</i>	Реклама, аудио- и видеотексты

Тестовые задания предназначены для определения уровня сформированности грамматических навыков и способности пользоваться грамматическими средствами.

Цель *коммуникативно-направленных* заданий — контроль понимания и уровня владения грамматическим материалом в процессе решения коммуникативных задач (например, перевод текста к фотографиям).

Кратко опишем разновидности грамматических упражнений на примере урока «Глаголы движения с приставками» (уровень В1)⁶.

I. АНАЛИТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

• **Посмотрите рисунки. Прочитайте подписи к ним, найдите приставочные глаголы движения, объясните значение приставок. Приведите свои примеры.**



Все знают, что можно переходить дорогу только на зелёный свет, но не все это делают.

Контекстуальные упражнения

• **Прослушайте рекламу (источник: detyanoff.ru), заполните пропуски. Придумайте рекламный текст авиакомпании.**

Женский голос № 1: *Подруга, в Милане классно! Сегодня иду на премьеру, но мне совершенно нечего надеть.*

Женский голос № 2 (отвечает по телефону): *Лечу!*

Мужской голос: *Все летят, куда хотят! Fly Airlines проводит распродажу авиабилетов с 30 августа по 16 сентября. Скидки до 50%. Подробности на flyairlines.ru.*

• **Посмотрите фотографии. Обратите внимание на употребление видов глаголов. Сравните и сделайте вывод.**



II. СТЕРЕОТИПИЗИРУЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Формально-смысловые упражнения

- Прочитайте диалоги, впишите пропущенные глаголы движения с приставками. Составьте свои диалоги по модели. Используйте слова для справок.

— Во сколько Вы _____
завтра? Я могу встретить Вас
в аэропорту.

— Мы должны _____ в
17:30 по московскому времени.



Ситуативно-обусловленные упражнения

- Посмотрите комикс «Собираются в гости». Придумайте реплики героев.



- Выполните тест и сравните свои ответы с правилами, о которых говорится в видеосюжете «Правила этикета: как вести себя в транспорте» (URL: <https://youtu.be/ZYkBAMNwSgg>).

1. Что нужно сделать, если Вы с рюкзаком за спиной вошли в транспорт?

- А. Снять.
- Б. Не снимать.

2. Если Вы хотите кому-то помочь войти в автобус или в трамвай, то

....

- А. Помогите.
- Б. Спросите на это разрешение.



Дискурсивные упражнения

Посмотрите видеосюжет «Семья собирается в гости» (шоу «Уральские пельмени». URL: <https://youtu.be/2qmFM6zJnF0>). Скажите, как собирается каждый член семьи. А как собираетесь Вы?

III. КОНТРОЛИРУЮЩИЕ ЗАДАНИЯ

Тестовые задания

Посмотрите фотографии и выполните тест.

1. Преподаватель _____ в аудиторию и поздоровался со студентами.

- А) ушёл;
- Б) вошёл;
- В) вышел;
- Г) перешёл.



Задания с коммуникативной направленностью

Посмотрите слайд-шоу «Прогулка по Пекину». Придумайте название для каждой фотографии. Расскажите о Пекине, используя слайд-шоу.

Как показывает практика, использование поликодовых и полисенсорных текстов позволяет оптимизировать процесс овладения коммуникативной компетентностью при изучении русского языка как иностранного.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Березин В. М.* Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2003. С. 162.

² *Якобсон Р. О.* Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р. О. Избранные работы. М., 1985. С. 327.

³ *Клюканов И. Э.* Структура и функции параграфемных элементов текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1983. 24 с.

⁴ *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 5.

⁵ *Федотова Н. Л., Сенцова В. А.* Комплекс грамматических упражнений на основе поликодовых текстов (в аспекте РКИ) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 3(24). С. 116.

⁶ Там же. С. 115–122.

ССЫЛКИ НА ИЗОБРАЖЕНИЯ

http://znakka4estva.ru/uploads/category_items/sources/0db420ae7b5b9ebf24cd7b6756d7eedf.jpg

<http://www.senao.org/wp-content/uploads/2016/02/large.jpg>

<http://www.etoretro.ru/data/media/4761/15124932667cc.jpg>

<https://arhivurokov.ru/multiurok/a/3/0/a3043b297a1191c940861e63cb8c11afa2bb548f/img6.jpg>

Nina Leonidovna Fedotova

St. Petersburg State University, Russia

The Use of Multicode Texts in Teaching Russian as a Foreign Language

The article addresses to the problem of the improvement of teaching Russian as a foreign language. The author justifies the benefits of the exercises designed on the basis of multicode texts. As an example, it is presented a complex of grammar exercises (analytical-synthetic, stereotyping and controlling exercises). They are differentiated in accordance with their purpose. The use of multicode texts significantly increases the level of foreign students' motivation and contributes to the development of both grammatical and sociocultural competences.

Key words: multicode text, teaching, grammar, Russian as a foreign language, grammar exercises.

**Шевелева Татьяна Николаевна,
Вакушкина Екатерина**

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Россия
tatyana.n.sheveleva@gmail.com

Разговорный клуб в рамках организации внеурочной деятельности по русскому языку как иностранному

В статье рассматривается роль внеурочной деятельности в изучении русского языка как иностранного. Выделяются такие виды внеурочной деятельности, как преодоление барьера, презентация, дискуссия, групповая работа, подведение итогов.

Ключевые слова: Внеурочная деятельность, разговорный клуб, презентация, дискуссия, групповая работа.

В настоящее время русский язык как иностранный имеет прямое практическое назначение — непосредственное использование в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из зарубежных стран. По мнению методиста в области теории и практики преподавания РКИ И. Попадейкиной, совершенно поменялись методы обучения языкам в современной системе образования, которые в большей степени направлены на погружение обучаемого в иноязычную среду и культуру¹. Эксперты в области лингводидактики С. И. Лебединский и Л. Ф. Гербик считают, что изучение иностранного языка складывается из множества факторов: технологии обучения, мотивации студента, степени интерференции, времени отводимого на дополнительные занятия, квалификации и мастерства преподавателя, психологических особенностей студентов².

Существуют разнообразные методы и приемы, способные выявить сильные и слабые стороны учащихся, помочь им проявить себя и использовать полученные знания на практике.

Кандидат педагогических наук, автор учебных пособий по методике обучения иностранным языкам Н. И. Гез считает, что внеурочная деятельность решает две главные задачи: развитие интереса, углубление знаний, совершенствование навыков и уме-

ний по данному предмету и организация свободного времени обучающихся с целью их общего развития, эстетического, нравственного и трудового эстетического воспитания.

Внеурочная деятельность по русскому языку как иностранному решает эти задачи в соответствии с практическими, общеобразовательными и воспитательными целями и задачами обучения в высшем учебном заведении.

Занимаясь исследованием внеурочной деятельности по иностранному языку, Н. И. Гез показывает ее огромное значение. Она считает, что внеурочная деятельность способствует совершенствованию практических навыков и умений обучающихся, развитию и углублению их интереса к иностранному языку, а также способствует развитию и совершенствованию устной речи в связи с созданием естественных речевых ситуаций в благоприятных условиях³.

Внеурочная деятельность способствует формированию личностных качеств учащихся и формирует их личностные отношения. По мнению Г. В. Роговой, создание микроколлективов предполагает определение места студента в коллективе, взаимопомощь, умение учитывать не только свои пожелания, но и желания остальных членов микроколлектива. Микроколлективы могут иметь постоянный характер (кружки) и временный (олимпиады, викторины и пр.). Успешная работа обеспечивается только при условии доброжелательных отношений ее участников друг к другу, при этом важно замечать достижения, искать и находить еще не реализованные возможности своих товарищей. Так, например, обучающиеся более слабых по языку, но выразивших желание участвовать во внеурочной деятельности, следует сначала использовать при оформлении сцены, а также «костюмерами», «гримерами», «суфлерами», затем можно поручить им небольшую роль с преобладанием мимики над речью, каждый раз подчеркивая успехи и поощряя, таким образом, к дальнейшим достижениям. В результате упрочивается коллектив⁴.

Разговорный клуб является одной из форм организации внеурочной деятельности по русскому языку как иностранному, относится к групповой форме внеурочной деятельности и харак-

теризуется систематичностью, целенаправленностью и планируемостью работы на занятиях.

Разговорный клуб ставит своей задачей развитие и совершенствование речевых навыков и умений, приобретенных студентами иностранцами на занятиях по РКИ в условиях более естественного общения на русском языке. Поскольку результатом обучения является формирование навыков и умений пользоваться языком как средством общения, то ведущим является принцип коммуникативной направленности.

Разговорный клуб представляет групповую форму занятий, где участники имеют возможность развить свои разговорные навыки, преодолеть языковой барьер, улучшить уровень владения языком, расширить собственный словарный запас, а также окунуться в интернациональное общение, в русскоязычную языковую среду и провести время весело и интересно.

Данная форма внеурочной деятельности является одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативной компетенции студентов, развития навыков публичного выступления и разговорной речи.

Целью создания разговорного клуба для изучающих русский язык как иностранный является организация для них языковой среды, повышение мотивации изучения языка, развитие коммуникативных умений у участников клуба, а также преодоление языкового барьера. Погружение в языковую среду при отсутствии вспомогательных материалов помогает активизировать способность понимать смысл сказанного, даже если не все слова знакомы. Такие занятия эффективны для повседневного общения на русском языке и помогают избавиться от зависимости от словаря.

Проведение подобных мероприятий обеспечивает практику общения на русском языке как иностранном. Практика в настоящее время является основной проблемой для людей, изучающих иностранный язык. Чем больше человек практикуется, тем лучше он начинает разговаривать. Даже имея основные представления о грамматике и небольшой словарный запас, есть большой шанс начать говорить.

В процессе реализации деятельности разговорного клуба преподаватель имеет возможность использовать разные методы. Такими методами могут быть дискуссия, беседа, игра, метод групповой работы, метод проектов, лекция с проблемным изложением.

Нами была разработана технология организации «Разговорного клуба», которая включает 5 основных этапов: преодоление барьера, презентация, дискуссия, групповая работа, подведение итогов.

На первом этапе проходит подготовка участников к иноязычной речевой деятельности, т. е. это время игр. На первом занятии это могут быть игры на знакомства, а на последующих занятиях — на преодоление языкового барьера, учебно-речевые, подвижные и творческие.

На этапе презентации ведущий представляет тему, которую они собираются обсудить на занятии. Данный этап реализуется через презентацию, рассказ, постановку, лекцию с проблемным изложением и т. д. Основной задачей является вовлечение участников клуба в понимание проблемы, а также предъявление активной лексики, которая может пригодиться участникам при общении.

На этапе дискуссии перед студентами ставится проблема, которую им нужно обсудить. Здесь начинается активная дискуссия по данному вопросу. Ведущий и носитель языка стараются мотивировать учащихся высказывать мнения, задают им вопросы, высказывают свою точку зрения.

Групповая работа подразумевает разные виды деятельности, например, подведение итогов по поставленной проблеме, где используются такие задания, как нарисовать рисунок, разыграть сценку, сделать фотографии на определенную тему и т. д. После проделанной работы участникам каждой группы предстоит презентовать свою работу. Главным критерием здесь является участие каждого студента во время презентации.

На этапе подведения итогов идет коллективное обсуждение проведенного занятия: что удалось, что понравилось, что можно нового внести на занятия, что нового узнали и что хотели бы

узнать и т. д. На данном этапе ведущий также может рассказать о типичных ошибках, которые допускали студенты в течении разговорного клуба. На этом этапе также выделяется время для общения с иностранным гостем (носителем языка) и фотографирования с ним.

Таким образом, разговорный клуб является одним из актуальных видов организации внеурочной деятельности по русскому языку как иностранному, так как он участвует в формировании коммуникативной компетенции студентов иностранцев, помогает преодолеть языковой барьер, развивает их творческие способности, а также формирует познавательную активность, помогая расширять познания о русском языке и русской культуре.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Попадейкина И., Чахора Р.* Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Ворцлав: Русско-польский институт, 2012. С. 79.

² *Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Мн., 2011. С. 241.

³ *Гез Н. И., Ляховицкий М. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. С. 63.

⁴ *Рогова Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. С. 263.

Tatiana Nikolaevna Sheveleva,

Ekaterina Vakhushkina

Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod (Minin University),
Russia

Speaking Club as an Extracurricular Activity for Mastering Russian as a Foreign Language

The article discusses the role of extracurricular activity in learning Russian as a foreign language. There are such types of extracurricular activities as barrier overcoming, presentation, discussion, group work, summing up.

Key words: extracurricular activity, speaking club, presentation, discussion, group work.

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Воробьева Лина Бронислововна

Псковский государственный университет, Россия

lina5558@yandex.ru

Система государственного тестирования по национальному языку в России и Литве

В статье рассматривается система государственного тестирования по национальному языку в России и Литве. Автор приходит к выводу, что структура тестов, степень сложности заданий, критерии оценивания являются похожими, имея при этом и свои специфические черты.

Ключевые слова: государственное тестирование, русский язык как иностранный, литовский язык, уровень владения языком, категория владения языком.

В последние годы в России огромную актуальность приобрела проблема подготовки и проведения государственного тестирования. Для успешной интеграции иностранного гражданина в новом языковом и культурном пространстве требуется не только овладение русским языком как иностранным, но и знание им истории страны, ее культуры, традиционного быта, традиций.

Русский язык стал значимым экспортным образовательным продуктом уже в 1980-е годы. Начало работы над созданием единой стандартизированной системы государственного тестирования по ТРКИ было заложено по рекомендации Европейского союза в 1992 году четырьмя российскими вузами: Институтом русского языка им. А.С. Пушкина, РУДН, МГУ и СПбГУ. Система лингводидактического тестирования ТРКИ позволяет унифицировать систему оценивания уровня владения русским языком, обеспечить конвертируемость квалификационных документов, принятых в разных странах.

В настоящее время в систему тестирования ТРКИ входят:

- **Тесты общего владения**, которые позволяют определить и сертифицировать уровень владения русским языком как иностранным независимо от времени и места его изучения. Тесты общего владения представлены шестью уровнями, соотносимыми с Европейской шкалой владения иностранными языками (CEF): A1, A2, B1, B2, C1, C2.

- **Профессиональные модули**, позволяющие определить и сертифицировать уровень владения русским языком как иностранным как средства профессионального общения.

- **Тест для приема в гражданство Российской Федерации**, который позволяет определить и сертифицировать базовый уровень, необходимый для получения гражданства России.

- **Тест для трудящихся мигрантов**, позволяющий определить и сертифицировать базовый уровень для трудящихся мигрантов, необходимый для получения разрешения на работу в сфере ЖКХ, торговли и бытового обслуживания.

В России разработана система тестов, определяющих уровень владения русским языком в четырех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письме, а также по двум аспектам: грамматике и лексике. Российская государственная система тестирования по русскому языку включает 6 уровней общего владения РКИ: элементарный, базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный.

На основании Государственного образовательного стандарта по русскому языку были созданы Стандарты для 6 названных уровней владения РКИ. В настоящее время требования к знаниям, умениям и навыкам по каждому уровню владения РКИ определены в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.10.2009 № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку».

При разработке системы уровней владения РКИ учитывались актуальные для тестируемой ситуации и сферы общения, коммуникативные роли, которые тестируемый выполняет, используя иностранный язык, а также мотивы, целевые установки,

имеющие место при изучении русского языка, которые соотносятся с тремя экстралингвистическими ситуациями: иностранец живет в России, иностранец учится в России, иностранец работает в России¹.

Итак, каждый из шести уровней включает в себя 5 субтестов: лексика и грамматика, аудирование, чтение, письмо и говорение. Количество баллов за каждый из них выставляется отдельно. Для получения сертификата сдающему необходимо верно ответить минимум на 66 % вопросов из каждой части. Сданным экзамен считается в том случае, если экзаменуемый получает 60 % по одному из субтестов, успешно пройдя все остальные. Если правильных ответов в субтесте меньше, чем 60 %, а все остальные части зачтены, сдающий имеет право на частичную пересдачу в течение двух лет. Два непройденных субтеста ведут к пересдаче всего теста.

Обязательное тестирование граждан зарубежных стран, поступающих на стационарное обучение всех форм и уровней в высшие учебные заведения Российской Федерации, начато с 1998 года (приказ Минобразования России № 1887 от 09.07.98). Главной задачей создания российской системы тестирования было включение РКИ в мировое образовательное пространство, повышение статуса русского языка как средства межкультурного общения и его значимости как учебной дисциплины². В настоящее время при поступлении на бакалавриат необходимо сдать тест на уровень В1. При окончании образования бакалавры в области гуманитарных наук, а также магистры любых специальностей (кроме русистов) сдают экзамен на уровень С1. Бакалаврам не лингвистам достаточно получить уровень В2. Магистрам-филологам необходимо сдать уровень С2.

Иностранцы, которые желают получить российское гражданство, должны продемонстрировать уровень владения языком, подтвержденный сертификатом государственного теста для приема на гражданство Российской Федерации. Уровень экзамена близок к уровню А2, но количество вопросов значительно меньше, чем в тесте на общее владение. Кандидатам необходимо знание официально-делового стиля и моделей поведения в типичных социально-бытовых условиях.

Для получения патента, разрешения на работу, временное проживание и вида на жительство требуется сдать комплексный экзамен по русскому языку, истории и основам законодательства Российской Федерации. Уровень владения русским языком требуется близкий к А2.

Литовский язык, как и большинство европейских языков, относится к индоевропейской языковой семье. Он лучше других живых индоевропейских языков сохранил древние черты в фонетике и морфологии, в связи с чем представляет особый интерес для индоевропеистики.

Освоить литовский язык приходится людям других национальностей (не литовцам), живущим, работающим в Литве или желающим получить литовское гражданство. С этой целью в Литве организованы экзамены на категории владения государственным языком.

Категория владения государственным языком — это уровень знаний государственного языка, по которому устанавливается уровень владения языком для лиц, вступающих в соответствующую должность и выполняющих определенную работу.

В Литве категории владения государственным языком были утверждены в постановлении правительства Литовской Республики от 24 декабря 2003 года № 1688. Установлены три категории владения языком (первая — вторая — третья):

Первая категория — уровень владения языком, соответствующий общеевропейской системе уровней владения иностранным языком А2 («Уровень выживания»).

Вторая категория — уровень владения языком В1 («Пороговый уровень»).

Третья категория — уровень владения языком В2 («Продвинутый уровень»).

Данные уровни — это дескрипторы, описывающие характеристики и содержание изучаемого языка, а также уровни его обученности, соответствующие уровням владения языком А1, В1, В2 (Совет Европы). Эти дескрипторы были подготовлены группой экспертов, целью которых было создание общей системы изучения иностранного языка и его последующей оценки для взрослых людей.

Лицо, желающее получить первую категорию владения государственным языком («Уровень выживания»), должно понимать короткие предложения и структурные тексты на темы из повседневной жизни, уметь говорить на общие и конкретные темы, уметь заполнять самые типичные формы документов, писать короткие тексты. Он также должен понимать устный и письменный текст, состоящий из 900–1000 слов основного словаря, знать и уметь пользоваться базовой специальной терминологией. Эта категория языка необходима для работников сферы обслуживания, торговли, транспорта, производства, в обязанности которых входит общение с людьми или заполнение простейших документов. Для сдачи экзамена необходимо выполнить задания на 70 %.

Лицо, желающее получить вторую категорию владения государственным языком («Пороговый уровень»), должно понимать устные и письменные тексты на общеизвестные темы, уметь общаться на различные темы из повседневной жизни, описывать свой опыт, события, причины; уметь заполнять и готовить типичные формы документов, писать небольшие тексты на темы из повседневной жизни или на тему специальности. Он также должен понимать устную речь, письменный текст и общаться на государственном языке, лексический минимум которого состоит из 1800–2000 слов базовой и специальной терминологии. Эта категория языка необходима работникам сферы образования, культуры, здравоохранения, социального обеспечения, государственным служащим.

Лицо, желающее получить третью категорию владения государственным языком («Продвинутый уровень»), должно понимать длинные сложные как устные, так и письменные тексты на конкретные и абстрактные темы, уметь свободно общаться на различные темы, уметь формулировать собственное мнение, ясно и грамотно излагать свои мысли в письменной и устной форме. Данная категория языка необходима служащим государственных и местных органов власти, руководителей учреждений, компаний и организаций, гражданских служащих, учителям, преподающим на государственном языке, сотрудникам авиации, обеспечивающим безопасность полетов (авиадиспетчерам и членам экипажа),

сотрудникам морского и водного транспорта, ответственным за перевозку грузов, пассажиров и багажа (капитанам кораблей, сотрудникам портов, лоцманам).

Организацию экзамена на владение государственным языком регламентирует законодательство Литвы. На муниципалитеты возложена задача по подготовке базовой школы, задания готовит Центр развития образования, а представляет их и готовит годовое расписание Национальный центр тестирования. Экзамен включает в себя тест и беседу. Во время экзамена проверяются все четыре вида речевой деятельности — умение читать, писать, слушать и говорить. Все части экзамена проводятся в один день. Экзаменационные задания, а также другой материал, предназначенный для кандидатов, в указанное время публикуется в интернетном пространстве, тексты для прослушивания выдаются на компакт-дисках. Если нет подходящих технических возможностей, экзаменационный материал предоставляется в конверте.

С 2004 по 2015 год экзамен на владение государственным языком в Литве сдавали люди разных национальностей: русские, украинцы, белорусы, турки, египтяне, грузины, армяне, китайцы, африканцы, американцы и люди других национальностей. За эти годы в Вильнюсе экзамен успешно сдали 5371 человек.

Конечно, в Литве существуют и тесты общего владения государственным языком, которые представлены шестью уровнями, соотносимыми с Европейской шкалой владения иностранными языками: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Хороший пользователь

C2 — кандидат легко понимает все, что слышит или читает. Подробно пересказывает тексты, может обобщать информацию различных источников чтения или прослушивания. Способен к стихийному, совершенно свободному и точному выражению нюансов смысла, выражает свое мнение, отношение в разных ситуациях.

C1 — кандидат способен понимать различные сложные длинные тексты и понимать подтекст. Он способен спонтанно, свободно, без долгих поисков средств самовыражения, выражать свое мнение, отношение и взгляды. Способен гибко и эффективно

использовать языковые средства в социальных, академических и профессиональных целях. Способен создавать четкий, логичный, подробный текст на сложные темы в соответствии с требованиями к стилю и форме.

Самостоятельный пользователь

Высота (B2) — кандидат способен понимать основные мысли сложных текстов как по конкретным, так и по абстрактным темам, а также специализированные дискуссии по профессиональным темам. Он способен спонтанно и достаточно свободно общаться в устной и письменной формах, поэтому общение с носителями языка вполне возможно. Умеет создавать четкие, подробные тексты по многим темам, объяснять свои взгляды на обсуждаемые вопросы.

Порог (B1) — кандидат понимает основные мысли доступных текстов об известных вещах, с которыми сталкивается на работе, в школе, на отдыхе и т. д. Способен общаться в разных повседневных жизненных и даже в некоторых неожиданных ситуациях. Способен создавать простой текст. В состоянии описывать события, опыт, надежды, желания, указать причины.

Начинающий пользователь

На полпути (A2) — кандидат умеет понимать предложения и часто используемые фразы, связанные с ключевыми сферами жизни (например, личность, семья, покупки, местная география, работа). В обычных повседневных ситуациях способен говорить об известных вещах, узнать или передать необходимую информацию. Способен рассказать о своем образовании, ближайшем окружении, потребностях, используя несложные языковые конструкции.

Перелом (A1) — кандидат способен понимать и использовать знакомые ключевые слова и фразы для удовлетворения конкретных потребностей. Умеет представиться и представить другого, задавать вопросы личного характера (например, где они живут, кого они знают, что у них есть) и отвечать на вопросы. Он может говорить, используя простые фразы, если собеседник говорит медленно, четко и готов помочь.

Для уровней A1, A2, B1 и B2 созданы и изданы методические рекомендации³.

Тесты литовского языка построены приблизительно так же. Отличие только в том, что тесты уровней А1 и А2 состоят из 3 субтестов (чтение и письмо, аудирование и говорение), а остальные (В1, В2, С1, С2), как и для русского языка — из 5 (чтение, лексика и грамматика, аудирование, письмо и говорение). Кроме того, отличается оценивание результатов тестов. Например, для уровня А1 тест считается сданным, если кандидат набрал не менее 70 % баллов всего теста, а по каждому субтесту не менее 50 %. Для уровня А2 тест считается сданным, если кандидат набрал не менее 65 % баллов всего теста, а по каждому субтесту не менее 50 %. Для уровня В1 тест считается сданным, если кандидат набрал не менее 60 % баллов всего теста, а по каждому субтесту не менее 50 %. Для уровня В2 тест считается сданным, если кандидат набрал не менее 55 % баллов всего теста, а по каждому субтесту не менее 50 %. Для уровней С1 и С2 тест считается сданным, если кандидат набрал не менее 50 % баллов всего теста, а по каждому субтесту не менее 50 %.

В целом можно сказать, что российская и литовская государственные системы тестирования являются частью общеевропейской системы тестирования по иностранным языкам и поэтому структура тестов, степень сложности заданий, критерии оценивания являются похожими, имея при этом и свои специфические черты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тимофеева Н. А., Мальшева Н. А., Сеньюкова О. В. Тестирование по русскому языку как иностранному как фактор адаптации и интеграции иностранных граждан в российский социум (из опыта работы Центра тестирования БГИИК) // Инновационная наука. 2017. № 02–2. С. 199.

² Там же. С. 199.

³ *Stumbrienė V. Lūžis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2016. 67 s.; *Ramonienė M., Pribušauskaitė J., Vilkienė L. Pusiaukelė*. Vilnius, 2006. 148 s.; *Ramonienė M., Pribušauskaitė J., Vilkienė L. Slenkstis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2016. 244 s.; *Pribušauskaitė J., Ramonienė M., Skapienė S., Vilkienė L. Aukštuma*. Vilnius: Kultūrinio Bendradarbiavimo Taryba. Europos Tarybos Spauda, 2000. 232 s.

Lina Bronislovovna Vorobjova

Pskov State University, Russia

State Testing System of National Languages in Russia and Lithuania

The article considers the state testing system of national languages in Russia and Lithuania. The author comes to a conclusion that the test structure, difficulty of tasks, and assessment criteria are similar in general, however, they have some peculiar features.

Key words: state testing system, Russian as a foreign language, Lithuanian language, level of language proficiency, category of language proficiency.

Головина Любовь Сергеевна

Псковский государственный университет, Россия

golovinapsk@yandex.ru

**Особенности использования региональной ономастики
в лексико-грамматических субтестах для иностранцев**

В статье представлен анализ открытых версий субтеста «Лексика. Грамматика» сертификационного экзамена по русскому языку как иностранному (ТРКИ-1) с точки зрения использования в них ономастической лексики; автор дает обзор имен собственных соответствующего лексического минимума, сопоставляя их с употребленными в тесте; в работе приведены примеры использования имен собственных в новых тестовых материалах с учетом регионального компонента, демонстрирующие положительное влияние употребления узкотерриториальной лексики на результат сдачи экзамена.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сертификационное тестирование, региональная ономастика, лексический минимум.

В современной России, открытой для иностранных граждан, которые решают жить и работать здесь, давно сформировалась система проведения тестирования по определению и подтверждению уровня владения русским языком. Разумеется, ведущую роль в разработке заданий комплексного экзамена занимают авторитетные в области преподавания русского языка как ино-

странного вузы Москвы и Санкт-Петербурга (РУДН, МГУ, СПб-ГУ и др.), которые не один десяток лет ведут практическую деятельность в данной области.

Однако за последние пять лет потребность в получении официального документа о знании языка вполне закономерно пропорционально увеличилась количеству иностранных граждан, прибывающих в нашу страну. Теперь инофонов можно увидеть не только в центральных регионах, но и на периферии, чем объясняется открытие значительного количества локальных центров тестирования по всей России. При этом в них, главным образом, используются экзаменационные материалы все тех же ведущих организаций, расположенных на территории столицы и Санкт-Петербурга. Но можно ли говорить об универсальности этих тестов относительно любого региона? На наш взгляд, конечно, да: русский литературный язык — явление общее от Калининграда до Камчатки. Но возникает вопрос относительно использования узкорегionalной лексики — онимов.

Имена собственные, называющие единичные объекты и реалии, как правило, известны на ограниченной территории (без учета единичных и прецедентных антропонимов). Полагаем, что исключение могут составить только общеизвестные топонимы *Россия, Москва, Санкт-Петербург*. Дальше, как бы нам ни хотелось, этот список расширить трудно: практика работы в иноязычной аудитории показывает, что даже такие топообъекты, как *Эрмитаж* и *Красная площадь*, зачастую не известны зарубежным гостям.

Лексический минимум по РКИ (I сертификационный уровень) наряду с единичными антропонимами (полная и гипокористическая формы) включает только несколько хоронимов (*Сибирь, Урал, Дальний Восток*). При этом, если обратиться к открытым вариантам тестирования по РКИ на данный уровень, можно увидеть некоторое количество заданий с использованием имен собственных других разрядов, например:

Архангельск стоит на берегу

- а) Белым морем;*
- б) Белого моря;*
- в) Белому морю;*
- г) Белом море¹.*

В одном вопросе сразу два топонима, лексическое значение которых для внушительного количества тестируемых, вероятно, останется на уровне догадки: по географическому термину, входящему в структуру имени-ответа, очевидно, что речь идет о море, а вот семантика ойконима *Архангельск* может быть и останется закрытой для иностранного реципиента. С другой стороны, для выполнения субтеста «Лексика. Грамматика» не всегда нужно понимать значение всех слов, ведь применительно к данному случаю иностранцу нужно всего лишь определить, что в конструкции «на берегу моря» имеют место быть определительные отношения, передающиеся в русском языке через использование родительного падежа. Ответ очевиден.

Но теория и практика — понятия несколько разные. Основываясь на опыте работы в иностранной аудитории, можно заметить, что отсутствие понимания смысла хотя бы одного слова вводит в замешательство, логика, которая легко может привести к выбору правильного ответа, отходит на второй план. Конечно, целью разработчиков тестов не является сбить с толку тестируемых, тем более, что заданий с использованием ономастической лексики не так много и в ряде случаев, на наш взгляд, она не несет видимых затруднений. Сравните:

Эта станция метро ... «Университет».

а) зовут;

б) называют;

в) называется?

Ойкодоним (именование здания, помещения) «*Университет*» не является смыслообразующим словом, основная нагрузка идет на первую часть предложения. Но возникает вопрос в целесообразности такого вопроса для человека, приезжающего из стран СНГ, где метро — явление достаточно редкое, или, например, если адресат — житель Эстонии, где метро нет ни в одном городе. Разумеется, все лексические единицы данного вопроса есть в лексическом минимуме, но они не оказываются в активном словарном запасе тех людей, которые его выполняют. Думается, что принципиально для создателей теста ничего не поменяется, если заменить словосочетание *станция метро* на *автобусная остановка*, а для инофонов снимается очередной барьер.

Данный анализ типовых тестов по русскому языку как иностранному (ТРКИ-1) помог нам при разработке субтеста «Лексика. Грамматика» для итогового экзамена (соответственно уровня В1), проводимого на подготовительном отделении Псковского государственного университета. Учитывая увиденные нами сложности, мы постарались сформировать тексты заданий таким образом, чтобы используемый ономастический материал был максимально приближен к региону пребывания иностранцев в настоящий момент, а именно Псковской области: из 120 вопросов в 3-х встречаются имена собственные, имеющие отношение к данному субъекту России.

В качестве ойкодони́ма, который фигурирует в тестовом задании на проверку знаний значений родительного падежа, нами был выбран *Псков* — административный центр области. Требования уровня В1 предполагают проверку знаний падежных форм не только имен существительных, но и относящихся к ним имен прилагательных и местоимений. Поэтому для определения онима *Псков* нами было выбрано достаточно часто используемое и входящее в лексический минимум данного уровня владения языком имя прилагательное *древний*:

На лекции мы читали текст об истории

- а) древний Псков;*
- б) древнему Пскову;*
- в) древнего Пскова.*

В задании, позволяющем проверить знание значений глаголов, мы использовали эргоним «*Магнит*». Находясь в вопросе во второй части предложения, данное имя собственное не оказывает влияние на понимание сути высказывания, однако заметим, что для жителей и гостей Пскова данное название широко известно: торговая сеть является в настоящее время весьма популярной в городе.

Я ... у подруги, где находится магазин «Магнит».

- а) спросила;*
- б) попросила;*
- в) просила.*

Правила употребления пространственных предлогов, схожих по значению, в тесте предлагается проверить с помощью конструкций, включающих местные топообъекты:

Грицкевич Юлия Николаевна
Псковский государственный университет, Россия
grickevich68@yandex.ru

Особенности подготовки китайских студентов к тестированию по русскому языку как иностранному

Статья посвящена проблемам подготовки китайских студентов к тестированию, подтверждающее соответствующий уровень владения русским языком как иностранным. Ментальные характеристики студентов из Китая, их национальная языковая картина мира, уже сложившаяся система получения знаний в родной стране во многом определяют способы изучения лексики и грамматики русского языка, формирования навыков аудирования, говорения, чтения и письма, а также особенности адаптации иностранных студентов в новом языковом и культурном пространстве.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, этнопсихологические особенности, национальный менталитет.

Взаимные интересы Китая и России в политическом, экономическом и культурном пространстве не просто вызывают интерес к языку и культуре России со стороны граждан Китая, а создают сильную мотивацию к изучению русского языка¹. Студенты из Китая при ответе на вопрос о цели изучения русского языка на первое место ставят то, что язык важен, чтобы получить хорошую работу. Китайские студенты понимают, что сотрудничество между двумя странами приведет к необходимости большого количества работников, владеющих русским языком. Это объясняет, с одной стороны, постоянно увеличивающийся приток студентов, желающих повысить уровень владения русским языком в языковой среде, с другой стороны, поиск наиболее эффективных методов преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. Не требует доказательств то, что сознание, мышление человека, способы постижения действительности неразрывно связаны с его родным языком. Повышение

эффективности преподавания русского языка как иностранного может быть достигнуто посредством учета этнообразовательных традиций учащихся².

По целому ряду причин китайская аудитория оказывается одной из самых сложных для обучения русскому языку как иностранному, особенно это касается процесса формирования коммуникативной компетенции. Современная методика преподавания русского языка как иностранного является коммуникативной методикой, а следовательно, по целому ряду позиций расходится с когнитивными особенностями мышления китайцев. Успешное обучение и достижение желаемого результата в сжатые сроки (многие студенты из Китая приезжают в Россию на один учебный год) возможно только при использовании этноориентированной методики преподавания русского языка как иностранного.

Многие исследователи ставят проблемы, возникающие при обучении граждан из Китая русскому языку как иностранному, и предлагают пути решения этих проблем³. Китайским студентам несвойственно принимать быстрое предъявление нового материала, для них важен последовательный, пролонгированный процесс подачи системно организованных языковых фактов. Обучающиеся обладают способностью запоминать большой объем материала, для них характерно доминирование зрительного и зрительно-двигательного каналов восприятия, предпочтительнее опора на письмо для лучшего запоминания языкового материала. Особое внимание китайскому когнитивному стилю усвоения иностранного языка нужно уделять на начальных этапах обучения русскому языку, когда происходит трудный процесс адаптации студентов в российской образовательной, культурной и языковой среде.

Важно учитывать некоторый консерватизм китайской аудитории: новые методы обучения, введение творческих заданий, создание учебных коммуникативных ситуаций, когда обучающиеся должны высказать свою точку зрения, быть инициаторами диалога, часто вызывают серьезные трудности. Для китайского речевого поведения свойственны прагматизм, склонность к конкретности, детализации, неприятие многословия, несдержанности в выражении эмоций и чувств. Например, при обучении

китайских студентов важно учитывать, что даже при формировании устной речевой деятельности нужно опираться на такую предпочтительную для китайской аудитории речевую деятельность, как чтение.

Коммуникативный принцип преподавания русского языка как иностранного предполагает формирование у студентов не только навыков разных видов речевой деятельности, но и понимание законов коммуникации на русском языке в реальных условиях общения (или приближенных к реальным условиям) с опорой на знание законов языковой системы.

В последнее время все больше студентов из Китая, обучаясь в России, нацелены на прохождение сертификационного тестирования — единого независимого стандартизированного контроля, позволяющего выявить уровень сформированности коммуникативной компетенции. Тест на определение уровня владения русским языком проверяет, как иностранный гражданин понимает цель использования тех или других языковых средств, употребления их для реализации определённых тактик речевого поведения; как тестируемый реализует знание законов русского языка в основных видах речевой деятельности — чтении, письме, говорении и аудировании. В большинстве случаев студенты из Китая ставят перед собой, а значит, и перед преподавателем цель получить сертификат, подтверждающий владение языком на втором уровне (ТРКИ-II/B2).

Кроме того, тестирование можно рассматривать и как средство контроля сформированности необходимых знаний, навыков и умений, диагностики трудностей языкового материала для студентов. Студенты из Китая придают особое значение сертификационному тестированию еще и потому, что в образовательной системе Китая важен регулярный контроль при определении результатов обучения. Можно говорить о том, что в китайской аудитории получение сертификата, подтверждающего уровень владения русским языком как иностранным, в какой-то степени усиливает мотивацию к изучению русского языка и позволяет обучающимся быстрее принять для себя коммуникативный принцип преподавания русского языка как иностранного.

Несмотря на то, что субтесты «Лексика. Грамматика» и «Чтение» вызывают меньше всего затруднений у китайских студентов, не всегда традиционные методы работы над лексикой и грамматикой русского языка дают желаемые результаты. Лексическая и грамматическая системы русского и китайского языков имеют целый ряд отличий. Обучающиеся, зная большое количество слов и выражений, владея грамматическими нормами, тем не менее, на уровне грамматики часто допускают ошибки в использовании глагола, причастных форм, союзов и предлогов. Так, сложности в произношении и употреблении причастий связаны и с тем, что причастия как многосложные слова несвойственны китайской языковой картине мира. На начальном этапе изучения русского языка нужно формировать навык употребления причастных форм постепенно, показывая студентам модели образования причастных форм. Прогнозируемы и трудности в использовании видо-временных форм глагола в связи с различиями в грамматико-синтаксических способах выражения временных значений. Типичной, например, является следующая ошибка студентов из Китая: употребление глагола совершенного вида в аналитической форме будущего времени для обозначения однократного действия в будущем: *Мы будем написать письмо родителям* вместо *Мы напишем письмо родителям*.

Владение русским языком на втором сертификационном уровне предполагает, что иностранный гражданин должен уметь читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения, а также смешанные тексты с ярко выраженной авторской оценкой. Тестируемые должны уметь выделять основную и второстепенную информацию. Именно понимание авторской оценки чаще всего вызывает затруднения у китайских студентов, что также объясняется недостаточно сформированностью коммуникативной компетенции.

При подготовке к субтесту «Письмо» в меньшей степени приходится работать над овладением орфографической и пунктуационной нормами: способность к запоминанию большого объема информации, доминирование зрительного восприятия

способствует грамотному оформлению письменной речи с точки зрения орфографии и пунктуации. Ошибки при выполнении субтеста «Письмо» в китайской аудитории носят иной характер. В большей степени затруднения возникают из-за отсутствия навыка общения в новой языковой и культурной среде. Письменный текст должен быть создан с конкретной целью и для конкретного адресата. Однако частотными ошибками являются нарушение ты — Вы общения; наличие обращения в официально-деловых текстах и отсутствие обращения в письменной межличностной коммуникации; неверное использование этикетных речевых формул; нарушение соответствия языковых средств стилю создаваемого текста. Так, поздравление с праздником на начальном этапе работы часто не содержит такой композиционной части, как пожелание чего-либо, в отдельных случаях происходит своеобразная замена жанра поздравительной открытки на жанр письма.

Наиболее трудными для студентов из Китая оказываются субтесты «Аудирование» и «Говорение».

При говорении студентам из Китая проблематично преодолеть барьер из уже сформированных ранее способов речемыслительной деятельности. Долгое время наблюдается, что даже при необходимости ответов на вопросы к тексту студенты стараются просто воспроизвести дословно нужные фрагменты из прочитанного текста, а если нужно подготовить рассказ на какую-либо тему, обращаются к справочным материалам и словарям, не желая использовать уже полученные знания и имеющийся словарный запас. В китайской образовательной среде обучающемуся отводится пассивная роль, а общение на русском языке в большинстве случаев происходит опосредованно с помощью двуязычного словаря. Таким образом, студенты испытывают серьезные трудности в создании устного текста.

При подготовке к прохождению субтеста «Говорение» важно постоянно включать обучающихся в активную речевую деятельность, переключая с помощью открытых вопросов, которые предполагают развернутые ответы, механизмы говорения с привычного воспроизведения заученной информации на поиск и выбор языковых средств в конкретной заданной коммуникативной

ситуации. Активизация процесса говорения у студентов из Китая наблюдается на темы, которые предполагают сопоставление разных сфер жизни человека в России и Китае, при условии, если они чувствуют искренний интерес к себе и своей стране. Трудности в преодолении языкового барьера и некоторое нежелание инициировать коммуникацию на изучаемом языке рассматриваются М. Т. Фахрутдиновой как следствие одной из черт китайского менталитета, более ориентированного на внутреннюю психическую и интеллектуальную деятельность: «У китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе»⁴.

Иностранному гражданину следует уметь понимать диалоги на разные бытовые темы и коммуникативные намерения говорящих, понимать и анализировать радионовости, рекламные объявления, диалоги из художественных фильмов и телевизионных передач. Также тестируемый должен уметь участвовать в диалогическом общении, реализуя предложенную тактику речевого общения, и выступать в роли инициатора диалога-расспроса, выражать собственное мнение, анализировать проблему в ходе свободной беседы. Однако доминирование письменных форм работы, предпочтительность механического запоминания, а не осмысления учебного материала затрудняют формирование данных умений и навыков. Во многих случаях при включении обучающихся в диалог интенция выражается не полностью, не всегда студенты выбирают адекватные языковые средства для ее выражения. В китайской аудитории длительным оказывается этап перехода от некоммуникативного стиля изучения иностранного языка, характерного для образовательной среды в Китае, к новым для студентов стратегиям и тактикам осуществления познавательной деятельности. Наблюдается прямая зависимость увеличения или сокращения сроков перехода к активной речевой деятельности от периодичности и степени интенсивности занятий по русскому языку как иностранному: для студентов из Китая очень важным фактором оказывается постоянное закрепление роли активного участника общения на русском языке.

Таким образом, анализ монологической и диалогической речи иностранных обучающихся как в устной, так и письменной формах, выявление типичных ошибок на разных языковых уровнях помогают найти пути преодоления трудностей в овладении системой неродного языка с целью ее применения в различных коммуникативных ситуациях, повышают качество обучения. Становление вторичной языковой личности тесно связано с когнитивными особенностями иностранных студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Чжао Юйцзян* Русский язык как одна из культурно-лингвистических реалий и ценностей КНР // *Вестник высшей школы*. 2005. №8. С. 43–45.

² *Пугачев И. А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.; *Низкошапкина О. В.* Система национально-ориентированного обучения чтению лингвокультурологических текстов в китайской аудитории // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. № 3. М.: РУДН, 2014. С. 139–144. и др.

³ *Балыхина Н. М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: РУДН, 2010. 344 с.; *Владимирова Т. Е.* О китайской языковой личности как объекте общения. *Вестник РУДН*, сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2005–2006, № 1. С. 66–76. и др.

⁴ *Фахрутдинова М. Т.* Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LVII междунар. науч.-практ. конф.* № 1(56). Новосибирск: СибАК, 2016. С.14–21.

Yulia Nikolaevna Gritskovich

Pskov State University, Russia

The Peculiarities of Preparing Chinese Students for the Test on Russian as a Foreign Language

The article is devoted to the problems of Chinese students' preparation for the test on Russian as a foreign language. The mental characteristics of Chinese students, their national linguistic world view, the system of knowledge that they got in their native country largely determine their ways of studying Russian vocabulary and grammar, development of listening, speaking, reading and writing skills, as well as the peculiarities of their adaptation to the new language and culture.

Key words: Russian as a foreign language, testing, ethnical and psychological peculiarities, national mentality.

Ефимова Александра Александровна
Псковский государственный университет, Россия
egorova-88@bk.ru

К вопросу об итоговой аттестации иностранных слушателей, обучающихся по программе предвузовской подготовки

В качестве итогового контроля на подготовительном отделении для иностранных граждан Псковского государственного университета активно используются контрольно-измерительные материалы тестового характера. Итоговая аттестация подразумевает тестирование на первый сертификационный уровень владения русским языком как иностранным. При условии успешной сдачи экзамена слушатели имеют право поступать в выбранные ими российские высшие учебные заведения.

Ключевые слова: подготовительное отделение, итоговая аттестация, контроль, тестирование, первый сертификационный уровень, субтест.

Как известно, контроль является важной частью обучения русскому языку как иностранному. Контролирующие мероприятия позволяют, с одной стороны, оценить уровень успешности обучения слушателей программы предвузовской подготовки, с другой стороны, при необходимости внести коррективы в систему контрольно-измерительных материалов при выявлении пробелов в знаниях иностранных обучающихся.

Одним из способов проведения контроля на разных этапах обучения слушателей является тестирование, и именно этот способ контроля имеет самое широкое применение при обучении РКИ. Действительно, тест имеет ряд преимуществ:

- экономия времени проверки;
- быстрота проведения теста;
- возможность более точного оценивания знаний;
- объективность;
- большой охват числа слушателей одновременно.

В научно-методической литературе и непосредственно в практике преподавания РКИ различают следующие виды контроля: стартовый, текущий, промежуточный и итоговый¹.

В данной статье мы остановимся на итоговом контроле граждан, обучающихся по программе предвузовского обучения.

Итак, под тестированием РКИ понимается элемент государственного контроля качества подготовки специалистов для зарубежных стран и оценки подготовленности иностранных граждан к установлению деловых контактов с русскими и русскоязычными партнерами для успешной деятельности в России и за рубежом. Это стандартизированные задания для измерений (в основном в процентах) знаний, умений и навыков иностранных граждан по всем видам речевой деятельности².

В качестве итоговой аттестации качества обучения русскому языку как иностранному мы проводим тестирование в рамках первого сертификационного уровня владения русским языком, то есть уровня В1 (ТРКИ-1 — первый сертификационный уровень), так как получение данного сертификата дает право на поступление в российский вуз и обеспечивает необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды. Слушатель, прошедший годовалый курс обучения на подготовительном факультете и овладевший данным уровнем, может удовлетворять основные коммуникативные потребности, а также осуществлять общение в социально-бытовой и социально-культурной сферах³.

Тест на уровень В1, как и на другие уровни, в соответствии со стандартом содержит следующие субтесты: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение». Традиционно иностранные обучающиеся проходят данные субтесты за 2 дня. В первый день проводятся субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение» и «Письмо», во второй день — «Аудирование» и «Говорение». Отметим, что каждый из субтестов составляется с учётом лексического минимума.

Дадим краткую характеристику каждого из субтестов.

В субтесте «Чтение» проверяется умение читать текст, понимая его содержание, при этом четко определяя его тему и детали, несущие важную смысловую нагрузку. Тематика текстов определяется в соответствии с бытовой и социально-культурной сферой общения.

Приведём пример одного из используемых нами текстов.

Задания 17–20.

Прочитайте текст 3 — фрагмент из энциклопедии «Великие памятники природы». Выполните задания после него. Выберите вариант, который наиболее полно и точно отражает содержание текста.

Текст 3.

«Байкал — древнейшее озеро на Земле: ему 20–25 миллионов лет. Глубина Байкала — 1620 метров. Таких глубоких озёр в мире больше нет. Когда Байкал спокоен, на глубине 40 метров видны разноцветные камни... Вода в нём пресная (несоленая) и очень холодная. Только в августе её температура поднимается до 15 градусов...»

17. Содержанию текста более всего соответствует название

- а) «Уникальное озеро»;
- б) «Животный и растительный мир Байкала»;
- в) «Легенда о Байкале».

18. Байкал — необычное озеро, потому что оно самое ...

- а) холодное;
- б) большое;
- в) глубокое.

В субтесте «Письмо» проверяется адекватность решения таких коммуникативных задач, как умение построить текст как репродуктивного, так и продуктивного характера в соответствии с заданными установками. К примеру, мы предлагаем следующие задания:

1. Вас интересует проблема «Женщины в современном обществе». Прочитайте текст и письменно изложите все мнения, которые были высказаны по этой проблеме. Напишите, с чем Вы согласны или не согласны и почему. Ваше изложение должно быть достаточно полным, логичным и связным.

2. В России Вы познакомились с девушкой (молодым человеком) и хотите пригласить её (его) к себе домой, на родину. Напишите письмо о ней (нём) своим родителям.

Тест на «Лексику и Грамматику», включающий 120 вопросов, представлен в виде заданий закрытого характера с тремя вариантами ответов. Объектом оценки являются лексико-граммати-

ческие навыки в соответствии с нормами современного русского языка (знание лексики, падежных и глагольных форм и т. д.).

11. <i>Хлеб очень свежий, посмотри, какой он ...</i>	а) <i>крепкий;</i> б) <i>твердый;</i> в) <i>мягкий.</i>
25. <i>У меня болит рука, завтра я пойду...</i>	а) <i>к хирургу;</i> б) <i>с хирургом;</i> в) <i>у хирурга.</i>
78. <i>Сегодня Антон ... раньше всех.</i> 79. <i>В трудный момент ... друг и всегда помогал мне.</i> 80. <i>Обычно папа ... с работы поздно.</i> 81. <i>Вчера я опоздал и ... в театр после начала спектакля.</i>	а) <i>пришёл;</i> б) <i>приходил.</i>

Субтест «Аудирование» предназначен для проверки понимания содержания монолога и диалога. Тест по «Аудированию» состоит из шести аудиозаписей и 30 заданий к ним. Тексты могут быть как специально-составленными (в основном диалоги), так и адаптированными.

И наконец, субтест «Говорение» предполагает построение связанных высказываний в соответствии с предложенной темой, понимание высказывания собеседника и адекватное на него реагирование. Например, мы предлагаем тестируемому следующую ситуацию: «*У вашего друга (подруги) день рождения. Поздравьте его (её)*». Ответ предполагает использование слушателями определенных речевых клише и падежных форм, характерных для поздравления (*желаю (чего?) счастья, любви и т. д.*).

Все ответы слушателей необходимо фиксировать в рейтерских таблицах. Рейтерская таблица — это контрольный лист экспертной оценки, таблица, в которой содержатся критерии и параметры контроля, тестирования, поддающиеся измерению и более или менее точной оценке, а также оценка речевого продукта учащегося по данному критерию⁴. Они позволяют представить и оценить качественные и количественные характеристики (содержательный и формальный компоненты) речевого продукта в области говорения и письма (продуктивных видов речевой деятельности). Например,

в них заложена оценка полноты, точности, логичности речи, объема лексики, лексико-грамматической правильности речи, адекватности реализации коммуникативной задачи и др. Таблица обычно включают также поощрительные баллы и минус-баллы.

В нашей практике проведения итоговой аттестации для иностранных слушателей мы сталкиваемся с некоторыми проблемами. Главная проблема состоит в том, что многие слушатели приезжают на подготовительное отделение позже (часто в ноябре или декабре), поэтому зачастую преподавателям приходится ускорять темп подачи учебного материала: как отмечалось ранее, к концу обучения слушателям необходимо владеть первым сертификатным уровнем. В связи с этим каждый год мы меняем часть заданий, исходя из освоенного студентами лексического и грамматического материала. Высокая квалифицированность преподавателей подготовительного отделения Псковского государственного университета и мотивированность слушателей позволяют без проблем преодолеть эти трудности, и впоследствии, получив сертификат, иностранные учащиеся без проблем поступают в выбранные ими вузы и успешно проходят обучение.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Михалкина И. В.* К вопросу о лингводидактических основах организации контроля при обучении русскому языку как иностранному // *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 2000. Вып. 12. 148 с.*

² *Дьяконов И. А.* Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку [Электронный ресурс] // URL: . http://testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/Ros_gos_sist.doc (дата обращения: 20.11.2018).

³ Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификатный уровень. Общее владение. М.; СПб., 2001.

⁴ *Бальхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: МГУП, 2004. 240 с.

Aleksandra Aleksandrovna Efimova

Pskov State University, Russia

The Final Certification of Foreign Students Who Get their Pre-University Education

Testing is used for the final assessment of foreign students of the Preparatory department of Pskov State University. The final assessment implies the test

for the first certificate level of proficiency in Russian as a foreign language. In case of the students' successful examination they are eligible to enter any Russian higher education institutions of their choice.

Key words: preparatory department, final certification, assessment, testing, first certificate level, subtest.

Лукьянова Светлана Викторовна
Псковский государственный университет, Россия
svetlanaluk@mail.ru

Тестирование на уровень ТРКИ-II / В2: проблемы и перспективы

Создание системы тестов для различных уровней владения русским языком как иностранным является одной из наиболее актуальных задач современной теории и практики преподавания русского языка. В статье рассматриваются проблемы совершенствования системы тестирования по русскому языку как иностранному второго сертификационного уровня.

Ключевые слова: тест, субтест, русский язык как иностранный, российская система тестирования по русскому языку как иностранному, типовой тест, уровень владения русским языком как иностранным.

Описание различных уровней владения русским языком как иностранным и создание соответствующей системы тестов продолжает оставаться в настоящее время одной из наиболее актуальных задач современной теории и практики преподавания русского языка. В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) идет активный процесс осмысления, формирования и внедрения в практику тестовых форм проверки. Это способствует включению тестов в учебный процесс, совершенствованию подготовки зарубежных специалистов в вузах России, интеграции российской высшей школы в мировую систему образования.

Сейчас разработана система объективного и независимого контроля, унифицированная система тестирования, позволяющая

выявить и сертифицировать уровни коммуникативной компетенции иностранного учащегося. При выделении уровней владения русским языком исходят из требований, предъявляемых к коммуникативной компетенции иностранных граждан и зафиксированных в Государственном образовательном стандарте Российской Федерации. Каждому уровню соответствует определенный набор умений в достижении практических целей общения в различных условиях, сферах деятельности. При этом учитываются ситуации общения, личностно ориентированные коммуникативные задачи, решаемые с помощью различных стратегий и тактик речевого общения в основных видах речевой деятельности, типы дискурсов и соответствующие им грамматические системы и лексические минимумы. В настоящее время российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку предусматривает выделение элементарного, базового и четырех сертификационных уровней владения русским языком как иностранным.

Безусловно, объектом тестирования является уровень коммуникативной компетенции, в связи с этим ««ядром» всех построений служит дискурс, понимаемый как вербализованная речемыслительная деятельность, включающая в себя как собственно лингвистические, так и экстралингвистические (когнитивные) компоненты; дискурс предстает как совокупность процесса и результата, в которой одновременно манифестируется языковое сознание (как феномен), речевая деятельность (как процесс) и язык (как система)»¹. В связи с этим от создателя тестовых материалов и тестера требуется работа по систематизации актуальных для определенного уровня ситуаций общения, включающих тему, сферу общения, социальную и коммуникативную роли, мотивы и цели общения, а также стратегии и тактики речевого поведения. При этом, «принцип коммуникативности предполагает не слепок с некоторой реальной (объективной, действительной) ситуации общения, но более глубинную, содержательную обработку факторов, обуславливающих тот или иной вид конкретного коммуникативного акта»².

Составление любого теста предполагает ряд этапов: отбор материала для составления заданий; организация материала

(формулировка заданий, инструкций для тестируемого, отбор наиболее удачных материалов и их систематизация); подготовка способов регистрации результатов тестирования и ключей.

Тесты по РКИ представляют собой методически целесообразно организованный языковой и речевой материал определенного уровня владения РКИ, содержат систему заданий по пяти субтестам («Лексика, Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение»), предназначенную для измерения в сопоставимых величинах (баллах и процентах) знаний, навыков и умений иностранцев, изучающих русский язык.

Владение русским языком как иностранным на уровне В2 (ТРКИ-II), как указывает стандарт, «свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного, инженерно-технического, естественно-научного профилей»³.

Действующая система тестирования на уровень ТРКИ-II включает все 5 субтестов. Одним из разделов является субтест по чтению, который оценивается в 150 баллов из суммарных 660, то есть составляет более 25 %, или 1/4 часть теста в целом. Субтест по чтению на уровне ТРКИ-II представлен разными видами текстов, предназначенными для изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения. На данный момент авторы Типового теста не определяют жанры текстов для тестирования, но указывают сферы применения фактического материала — социально-культурная, официально-деловая. При этом в первой части теста не предполагается использования словаря, что говорит о степени языковой сложности предъявляемых текстов. Вторая часть теста — текст, который представляет собой небольшой рассказ или относительно целостный фрагмент художественного текста повествовательного характера. Типовой тест содержит отрывок из повести В. Тендрякова, в котором говорится об А. С. Пушкине. Текст, безусловно, значим с точки зрения ценностной, лингвокультурной, но в то же время требует определенных знаний: *«коллежский секретарь, вычеркнутый по приказу императора из*

списков чиновников министерства иностранных дел», «родовое имя», «ссылка», «онегинская скамья» и др. «Так или иначе, все сертификационные тесты по РКИ составлены таким образом, что тестируемый, для того чтобы выполнить тест, должен не только знать те или иные языковые явления и уметь оперировать ими, но также иметь представление о российской и мировой истории, культуре, литературе, об особенностях жизни в России, которое у изучающих русский язык за ее пределами зачастую фактически отсутствует»⁴. Кроме того, Государственный образовательный стандарт по русскому языку на уровне ТРКИ-II требует тексты большего объема.

В целом, как отмечают исследователи, подготовка новых нормативно-методических документов позволила бы решить ряд противоречий в ТРКИ-II⁵. Сравнение материала «Общеввропейских требований» и Стандартов по русскому языку как иностранному показало, что в российской системе тестирования по РКИ описание уровней владения русским языком следует дополнить как минимум более полным представлением прагматической и социокультурной компетенций⁶.

Авторы-разработчики нового документа — Лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-II) — определяют следующие принципы разработки тестовых заданий ТРКИ-II: «Проверка навыков и умений в различных видах РД преимущественно на материале текста; Интегративность; Когнитивно-коммуникативный подход при разработке заданий; Информационная привлекательность текстов; Учет ценностей поликультурного мира; Взаимозависимость типа задания и речевого жанра создаваемого / используемого в задании текста; Возможность использовать однотипные задания, ориентируясь на тексты различных речевых жанров различных сфер внутри одного субтеста; Корреляция заданий по трудности / легкости внутри одного субтеста; Посильность, соответствие уровню; Внешняя валидность. В заданиях теста Чтение обязательно присутствует задание № 0 — правильный ответ, пример правильного заполнения формы»⁷. Работа, проделанная коллективом специалистов по РКИ и тестированию Санкт-Петербур-

бургского государственного университета, содержит подробное и полное описание коммуникативной и языковой компетенции иностранца, владеющего русским языком на уровне В2. Ученые сосредоточили свое внимание на функциональном аспекте освоения языка: «уровень владения языком определяется не наличием знаний о его грамматике, а умением оперировать ими в процессе речевой коммуникации, где грамматика имеет ряд принципиальных особенностей: она существует в нерасторжимом единстве с лексикой в составе синтаксических конструкций, выступающих формой воплощения высказывания, служащего номинацией ситуации действительности и отражающего своими стилем и жанром специфику ситуации общения. Именно с этим связаны и лингводидактический принцип обучения языку на синтаксической основе»⁸.

Авторы нового описания благодаря заложенному в тесте принципу интегративности расширяют задание по чтению до 8 текстов. Тестируемый должен понимать смысл предложенного текста, при этом через знание лексики и грамматики уметь «выбрать соответствующую речевому жанру текста и ближайшему контексту лексическую единицу, морфологическую форму и/или синтаксическую конструкцию»⁹. Таким образом, субтест по лексике и грамматике входит составной частью в тест по чтению, что вполне логично для продвинутого уровня владения РКИ. Авторы предлагают образцы типовых тестовых заданий, в которых используются интересные, современные текстовые фрагменты. Так, тексты 1–3 — это материалы с сайтов, 4 — пост из группы «ВКонтакте» и др. Текст 1 предполагает выбор из предложенных вариантов слова, наиболее подходящего по контексту. Текст ориентирован на нормы книжно-письменной речи, при этом, на наш взгляд, не всегда равноценны предложенные дистракторы: «Для рекламных туров готовится мини-каталог или рабочая тетрадь, в которой содержится подробная (1) тура»¹⁰, ответы: а) информация; б) картина; в) план; г) программа — содержат явную подсказку с точки зрения грамматики. К тексту 2 предлагается тестовое задание открытого типа, когда нужно вставить слова, необходимые по смыслу. Несмотря на то, что проверяется вла-

дение лексикой официально-делового стиля, на наш взгляд, трудно избежать неоднозначности в ответах. Заслуживает внимания задание, сочетающее в себе проверку понимания текста и умения демонстрировать навыки словообразования и формообразования. Тест не обходится без фрагмента художественного текста. Авторы предлагают текст современного автора — Е. Гришковца. Занимаясь составлением тестовых заданий для данного сертификационного уровня, мы также обращались к современной литературе. В качестве авторов, произведения которых можно использовать для отбора материалов субтеста по чтению, видятся такие современные писатели, как Д. Драгунский, Г. Семенов, З. Прилепин, Л. Улицкая, Д. Гуцко, Ю. Буйда и др.

Составитель теста учитывает лексико-грамматические параметры, содержательную ценность, актуальность, доступность изложения в тексте, предложенное описание оказывает в данном случае существенную помощь.

Требования к языковой и коммуникативной компетенции на уровне В2 требуют постоянной работы с текстовыми материалами, мониторинга тестового фонда. Дальнейшая разработка материалов в соответствии с темами общения, актуальными для второго сертификационного уровня, должна учитывать как накопленный опыт, так и новые тенденции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Булгакова Л. Н., Зелинская Е. А., Красных В. В.* Тест: каноны жанра и принцип коммуникативности // *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1999. Вып. 9. С. 159.*

² Там же. С. 160.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрушина Н. П. и др. М., СПб: «Златоуст», 2000. С. 4.

⁴ *Кирейцева А. Н.* Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст, 2013. С. 97.

⁵ *Ускова О. А., Макова М. Н.* Проблемы и задачи системы тестирования по русскому языку как иностранному (на материалах тестовых заданий II сертификационного уровня ТРКИ) // *Русский язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом. I Международная научно-практическая интернет-конференция: Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. Труды и материалы. Москва: МАКС Пресс Москва, 2009. С. 1006–1014.* Электронная публикация.

⁶ Андрияшина Н. П. Тестирование по русскому языку как иностранному и проблема интеграции в международное образовательное пространство // Труды и материалы IV Междунар. конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность», Москва, 20–23 марта 2010 г. М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 2010. С. 584–585.

⁷ Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) / Авторы: Попова Т. И. (руководитель проекта), Рогова К. А., Вознесенская И. М., Гончар И. А., Ерофеева И. Н., Колесова Д. В., Марусенко Н. М., Хорохордина О. В., Федотова Н. Л / Под ред. Т. И. Поповой. СПб., 2018. С. 330.

⁸ Там же. С. 14.

⁹ Там же. С. 330.

¹⁰ Там же. С. 331.

Svetlana Viktorovna Lukianova

Pskov State University, Russia

Testing for the Level of TORFL-II / B2: Problems and Prospects

Creation of the testing system for different levels of Russian as a foreign language is one of the most urgent problems of the modern theory and practice of Russian teaching. The article deals with the problems of improving the testing system of Russian as a foreign language used to obtain the second certificate level.

Key words: test, subtest, Russian as a foreign language, Russian testing system of Russian as a foreign language, standardized test, level of proficiency in Russian as a foreign language.

Мельникова Елена Георгиевна

Псковский государственный университет, Россия

gavrichenkovapskov@rambler.ru

Ошибки в речи мигрантов (субтест «Говорение»)

В статье рассматриваются особенности устной речи трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья в аспекте нормы русского языка. Базу исследования составили результаты комплексного экзамена по русскому языку субтеста «Говорение». В результате анализа материалов тестирования мигрантов для получения патента выявлены фонетические, грамматические нарушения норм устной речи русского языка. Квалификация нарушений

производилась в соответствии с принадлежностью мигрантов к возрастной группе. Обнаружены общие закономерности нарушений норм устной речи мигрантов независимо от национальной принадлежности и возраста тестируемых.

Ключевые слова: субтест, говорение, тестирование, трудовой мигрант, устная речь, стереотипные ошибки.

В настоящее время Россия, как и другие государства, переживает активизацию миграционных процессов, меняющих социальный облик страны и регионов. Одновременное развитие экономики, потребность в рабочей силе и невозможность установления высокой оплаты труда в России вынуждают местных работодателей привлекать на предприятия иностранных работников. Кроме того, многие виды деятельности, низкооплачиваемые и требующие тяжелого физического труда, не востребованы россиянами. В свою очередь, многим иностранцам переезд и трудоустройство в России кажутся привлекательными в сравнении с условиями работы и жизни в родной стране. Поэтому многие иностранные граждане из ближнего зарубежья, приезжающие в Россию для устройства на работу, стараются остаться в стране на разные периоды (от одного года до нескольких лет). Для такой категории иностранных граждан появился термин *трудо-вой мигрант* (или *трудоустроенный мигрант*). Согласно современной терминологии, — это «лицо, которое с целью найма на работу к иностранному физическому или юридическому лицу на законном основании переезжает на определенный срок в страну, гражданином которой не является»¹.

Таким образом, нахождение иностранных граждан на территории Российской Федерации осуществляется согласно Конституции Российской Федерации и Федеральному закону «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»: «Граждане других государств, приезжая в Россию с целью осуществления трудовой деятельности, обязаны подчиняться положениям Трудового кодекса Российской Федерации с принятием во внимание условий международных соглашений Российской Федерации с зарубежными странами, из которых они приехали. Соответственно, иностранные работники обязаны подчиняться и

последнему нововведению в законодательстве, согласно которому для получения патента на работу в России им понадобится получить аттестат об успешном прохождении тестирования по русскому языку»².

В настоящее время на территории Российской Федерации трудится более миллиона иностранцев, но в большинстве случаев им не удастся адаптироваться к жизни в России, и многие возвращаются на родину. Кроме того, незнание русского языка (даже на элементарном уровне), особенностей культуры и традиций российского общества отрицательно влияет не только на их благоприятное пребывание в российском государстве, но и создает определенную напряженность в обществе. Зачастую между гражданами России и мигрантами возникает непонимание, не умение взаимодействовать друг с другом и окружающим миром.

С целью создания условий для адаптации иностранных граждан, в том числе и трудовых мигрантов, приобретения навыков межкультурной коммуникации в новой социальной и культурной среде, а также контроля миграционных потоков, в России с 2015 года на государственном уровне был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»³. Согласно этому закону мигранты для получения патента в России, сертификата для временного проживания и разрешения на работу должны сдать комплексные экзамены по русскому языку, истории России и правоведению в устной и письменной форме.

Однако эффективные взаимоотношения иностранных граждан с представителями новой для них культуры невозможны без знания русского языка и особенностей русской культуры. Как известно, в большинстве развитых стран мира экзамен на знание языка страны пребывания является обязательным условием для получения разрешения на работу, вида на жительство или гражданства. Знание языка страны выгодно и самому иностранцу: такого работника нанимателям не удастся взять в «трудовое рабство», а успешное прохождение комплексного тестирования и получение сертификата способствует законному проживанию и осуществлению трудовой деятельности мигрантов.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, начиная с 2015 года, тестирование по русскому языку прошли свыше 4 миллионов человек. Огромному количеству мигрантов экзамен по русскому языку удастся сдать с первой попытки. При неудачном прохождении тестирования допускается пересдавать экзамен неограниченное количество раз.

Для мигрантов, испытывающих сложности в овладении русским языком, во многих российских регионах открыты подготовительные курсы, работают воскресные школы и т. д. Для самостоятельной подготовки к тестированию иностранные граждане могут использовать полный перечень вопросов, опубликованный на сайте тестового консорциума.

Кроме того, все аккредитованные на проведение экзамена центры тестирования имеют официальные интернет-ресурсы, где можно ознакомиться с примерами тестовых заданий и ответами на них. На сайтах в открытом доступе имеется полный перечень экзаменационных заданий, а также вопросы и ответы к тестам для трудовых мигрантов. Иностранные граждане имеют возможность проверить свои знания через онлайн-тесты.

Большую помощь в подготовке к тестированию по русскому языку оказывает электронное издание «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень»⁴, которое является частью официального комплекса материалов российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Данное издание обеспечит иностранцу возможность читать специально составленные или адаптированные тексты бытового, учебного и социально-культурного характера объемом до 150 слов; ориентироваться по карте и узнавать названия городов, площадей, улиц и т. д.; уметь читать вывески на магазинах, афиши, объявления об экскурсиях и других культурно-массовых мероприятиях; понимать на слух диалогическую, монологическую речь; инициировать диалог и адекватно реагировать на реплики собеседника; выражать желание, просьбу, согласие (несогласие), благодарность и т. д.

Структура комплексного экзамена была продумана филологами ведущих высших учебных заведений России. Исходя из

шестиуровневой системы проверки степени владения русским языком наиболее простой тест с наименьшим количеством вопросов предназначен для трудовых мигрантов, сдающих экзамен для оформления патента или разрешения на работу.

Как отмечают специалисты по тестированию, экзамен по русскому языку для получения патента иностранным гражданам не должен казаться трудным. Все вопросы и задания упрощены до обычного житейского уровня. Многие вопросы направлены на логику рассуждения и общую эрудицию тестируемых⁵. Следовательно, чтобы набрать необходимое количество баллов для получения положительного результата, мигранту достаточно обладать минимальными навыками русской речи, а именно: уметь правильно подобрать предлоги и союзы в предложениях, прочитать короткие предложения, заполнить бланки, вспомнить простейшие жизненные ситуации, воспринять устную речь и распознать необходимое (минимальное) количество слов. Для трудовых мигрантов — это 780 слов. Однако проректор РУДН⁶ установил минимум, необходимый для успешной сдачи экзамена для мигранта, — 850 слов.

В целом результаты экзамена для разрешения на работу призваны продемонстрировать, насколько иностранец владеет русским языком, сможет ли успешно адаптироваться на новом месте, в новых социальных условиях, без проблем найти работу и изъясняться с работодателем, решать миграционные проблемы. Кроме того, предполагается, что элементарный образовательный уровень мигрантов сделает пребывание в России более комфортным как для них самих, так и для коренных жителей.

Несмотря на введение обязательного экзамена в России для трудовых мигрантов и наличие возможностей для самостоятельного овладения русским языком (на элементарном уровне), уровень знаний русского языка у приезжих оставляет желать лучшего. Согласно данным ФМС, до 80 % мигрантов не могут сдать экзамен по русскому языку с первого раза, поэтому от 10 до 20% мигрантов вынуждены покинуть Россию в связи с неудовлетворительными результатами комплексных экзаменов. К русскоговорящим мигрантам в Москве можно отнести только дворников, работающих в столице не первый год.

В структуре единого комплексного экзамена русский язык представляет самостоятельный модуль, состоящий из 5 субтестов: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение». Каждый из субтестов направлен на проверку определенной базы знаний по русскому языку.

Важным в проверке коммуникативных умений и навыков в устной речи является субтест «Говорение». Данный субтест позволяет тестеру определить степень владения тестируемым устной речью на элементарном бытовом уровне. Кроме того, кандидат показывает способность участвовать в диалогическом общении на различные бытовые темы, реагировать на реплики в ограниченном круге ситуаций, формулировать и выражать собственные мысли и свое коммуникативное намерение. Процесс коммуникации между тестером и экзаменуемым не предполагает предварительной подготовки. Причем тестируемый должен дать полный ответ, так как ответы «да», «нет», «не знаю» могут не оцениваться тестером. Типичными заданиями субтеста «Говорение» могут быть следующие: *Прочитайте описание ситуации и начните диалог.*

- 1. Вам нужно добраться до Центрального стадиона. Объясните это прохожему. —*
- 2. Вы пришли к врачу, объясните ему, что у вас болит. —*
- 3. У друга день рождения. Поздравьте его. —*
- 4. Расскажите, где и когда вы любите отдыхать летом. —*
- 5. Позвоните подруге и объясните ей, что вы приглашаете ее в поход. —*

Согласно данным экзамена по говорению среди трудовых мигрантов в 2018 году (Центр тестирования г. Санкт-Петербург), выявлено, что тестируемые в основном адекватно решают поставленные коммуникативные задачи, редко нарушают нормы речевого этикета. Как правило, категория иностранных граждан из Молдовы и Украины демонстрирует хороший уровень владения русским языком. Среди коммуникативно незначимых ошибок можно отметить нарушения только в области произносительных норм. Однако трудовые мигранты из Азербайджана, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана и др., для которых русский

язык является неродным, демонстрируют разный уровень владения русским языком. Это обусловлено национальностью, местом рождения, возрастом, временем обучения в школе, образованием.

Среди таких иностранных граждан можно выделить две группы. Она группа — это в основном граждане в возрасте от 40–50 лет и старше. Данная категория мигрантов в процессе тестирования допускает наименьшее количество ошибок, так как в силу своего возраста они изучали русский язык в школе во времена СССР. Знание русского языка закреплялось также в процессе повседневного общения или в ситуациях, связанных с трудовой деятельностью. В сознании этих людей сосуществуют системы двух языков, поэтому явлений интерференции наблюдается незначительное количество. Это чаще всего коммуникативно незначимые ошибки, нарушающие фонетико-интонационные нормы, или нормы речевого этикета в диалоговых ситуациях. Например, при обращении к продавцу или доктору: *Девочка (девичка), покажи мне телефон. Врач, дай мне таблетку* и т. д. Часто в качестве обращения используется слово *уважаемый*.

Другая группа трудовых мигрантов — это представители молодого поколения (от 18 до 30 лет), начавшие обучение в школе накануне или после распада СССР, и в основном не изучавшие русский язык. До приезда в Россию многие мигранты из Азербайджана, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана не покидали места рождения и проживания. У них отсутствовала необходимость в общении на русском языке. Такая категория мигрантов испытывает трудности в процессе тестирования по говорению, в их речи встречается наибольшее количество нарушений устных норм русского языка. Следует отметить, что национальная принадлежность и разноструктурность языков этих мигрантов, не влияет на характер нарушений норм устной речи. Многие ошибки имеют ряд устойчивых, стереотипных черт.

Так, среди коммуникативно значимых нарушений встречаются ошибки при ответе на следующий вопрос — *Откуда вы приехали?* (страна, город)?: *Я приехал Узбекистанский* (вместо *из Узбекистана*); *Я приехала из Узбекистана, Самаркандсий* (вместо *города Самарканд*); *Из какого города приехали?* — *Буха-*

реский (вместо *из Бухары*), или при построении фраз, смысл которых непонятен: *Она почём стАит?*; *Сколько деньги телефон?* (речь идет о стоимости телефона). *Рука сломался* (визит к врачу).

Лексические нарушения связаны с неправильным употреблением глаголов движения: *Работать пришли* (вместо *приехали*). *Я пришла из Узбекистана. Я пришёл на Россия, нужна регистрация.* — *Зачем приехали в Россию?* — *Работать пришли.*

Частотны в речи мигрантов фонетические и орфоэпические нарушения, связанные с хаотичным употреблением мягких / твердых согласных звуков, ударных / безударных гласных. Это связано с особенностями родного языка, которые мигранты переносят в русский язык: *Сколько стАит телефон? ХОчу хорошУю работу. БолИт рУка. БОлит зуб. ГлаЗа болит. Хочу хорошИю работу.* Имеются ошибки в произнесении рабочих специальности или рода деятельности: *пекАр* (вместо *пекарь*), или *нянка* (вместо *нянька*), *каменьщицк* (вместо *каменщик*). К фонетическим нарушениям при назывании рабочих специальностей или рода деятельности добавляются словообразовательные: *арматУрчик* (арматурщик), *грУщик*, *гручик* (грузчик), *малЯрка* (маляр) *посудомОйчик* (посудомойщик / посудомойщица), *пекАрник* (пекарь), *сварчк* (сварщик), *убОрицк* (дворник), *уклАщк* (укладчик) и др.

Наблюдается также совмещение фонетических и грамматических нарушений: *У меня рУки бОлит. У меня болят рУку. ЗУба бОлят* — *помОгайте. ГорлО бОлит.*

Большое количество нарушений норм устной речи связано с неправильным определением рода слов разных частей: *Покажите эта телефону. Эта модель покажите. ХорошЕе работа. Один года. Мне нужна твой помощь. Покажите Нокia телефон.* — *Сколько она стоит? Мою папу зовут.*

Иностранные граждане всегда испытывают трудности при употреблении числительных. Частотны ошибки, связанные с неправильным обозначением собственного возраста. На вопрос *Сколько вам лет?* мигранты дают самые разнообразные варианты: *2 (два); 20б лет; двадцать десять лет, двенадцать один* (т. е. 21) и т. д. Иногда вместо возраста называют дату рождения — *1992.*

Ошибаются в употреблении числительных с существительными *год, лет: 32 лет; 5 года; 33 лет; один лет; за год* (вместо *один год*).

Имеются трудности и в употреблении падежных форм существительных (предложных и беспредложных), прилагательных: *Дай меня таблетка. — Где работали? — Я работали на стройку, или стройка, или магазин. — Откуда вы приехали? — На Узбекистан. Таблетка дайте. Посмотрите мне температура. Я приехал из Таджикистан. Помогайте мне регистрацию. На регистрация помогите. Кухня (вместо на кухне) работала. Приехал работу. Посмотрите мне температура. Хочу хорошО работа. Скажи, какой таблетка пить?*

В речи мигрантов возможно неудачное употребление личных, указательных и других местоимений: *Мой зовут (меня). У меня зовут. Какую работу хотите? — Любая работа. Я поеду у себя Узбекистан. Дай меня таблетка.*

Частотны ошибки в употреблении множественного числа вместо единственного: *Откуда вы приехали? — Мы приехали. Где работали? — Кухня работала.* В ответах мигрантов, как и в вопросах, употребляется форма множественного числа глагола прошедшего времени, хотя предпочтительнее форма единственного числа, так как речь идет одним лице. Встречаются ошибки, связанные с употреблением инфинитива вместо формы глагола прошедшего времени: *Где работали? — Работать (вместо работала) в магазине.*

Встречаются ошибки в употреблении формы повелительного наклонения глагола. Они связаны с неразличением формы глагола единственного и множественного числа в ситуациях, связанных с этикетным обращением ты — Вы: *Нужна регистрация — помочь (вместо помогите). Болит рука. — Помогай. Регистрация. — ПомогАй, пожалуйста. На регистрацию помогай. Доктор, давай таблетку. Врач, дай безболляще лекарство. ЗУба болит.*

В диалоге мигранты используют, главным образом, простые предложения. Однако эти предложения строятся с нарушениями синтаксических норм. К ошибкам ведет «свободный» порядок слов, использование неполных конструкций, нарушающих смысловую целостность, ошибки в предикативной связи: *Откуда вы приехали? — Я Узбекистан или На Узбекистан, или Узбекистан.*

— Зачем вы приехали в Россию? — У меня зарплата. Я приехал на работу. Как вы себя чувствуете? — Я голова болит. Телефон — сколько она стоит? Хочу хорошую работу. Я приехали Узбекистан. Я нужна регистрация. Какую работу хотите? — На стройку (Стройка. Хорошая работа). Кроме того, отмечается подмена глагольной формы именной и наоборот: Зачем приехали? — Работа (вместо работать). Где работали? — Не работа (вместо не работала). Я не работа (т. е. работал).

Таким образом, в процессе тестирования по говорению мигранты, недостаточно владеющие русским языком, допускают ошибки, нарушающие практически все нормы русского языка. Проблема часто состоит и в неумении представить ситуацию, предложенную в задании, принять участие в диалоге. Следовательно, у данной категории иностранных граждан могут возникать коммуникативные трудности в процессе профессиональной и социокультурной адаптации в «чужой» стране.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Хныкин Г. В. Некоторые аспекты правового статуса трудового мигранта // Трудовое право в России и за рубежом. 2010. № 3. С. 15–17.

² Закон Российской Федерации от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации».

³ Федеральный закон от 20 апреля 2014 г. № 74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации».

⁴ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова (электронное издание). СПб.: Злагоуст, 2015. 80 с.

⁵ Стурикова М. В. Модуль по русскому языку как иностранному в комплексном экзамене для мигрантов // Психология, социология и педагогика. 2015. № 8. С. 3.

⁶ Комплексные требования к интеграционному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации. М.: РУДН, 2014. С.10.

Elena Georgievna Melnikova

Pskov State University, Russia

Mistakes in Migrants' Speech (Speaking Part)

The article deals with the speaking patterns of migrant workers who come to Russia from the neighboring countries. The research was based on the results

of a complex test on Russian, *Speaking* part. The analysis of the test results lets the author reveal the typical migrants' mistakes in phonetics, grammar and speaking. The mistakes are classified according to the participants' age. The test analysis discovers some common linguistic norm violations that are not connected to the test-takers' nationality or age.

Key words: subtest, speaking, test, migrant worker, typical mistakes.

Молчанова Наталья Сергеевна

Псковский государственный университет, Россия

molcnatasha@yandex.ru

Оценочные возможности тестовых заданий различных типов

В статье рассматриваются оценочные возможности тестовых заданий различных типов, используемых в системе тестирования по русскому языку как иностранному при проверке уровня сформированности речевых и коммуникативных навыков инофона. В частности, проводится сравнительный анализ оценочного потенциала тестовых заданий закрытого и открытого типов, описывается их роль в проверке продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, а также сформированности лексико-грамматических навыков.

Ключевые слова: тест по русскому языку как иностранному, тестовое задание закрытого типа (тестовое задание множественного выбора), тестовое задание открытого типа, тестовое задание на установление правильного соответствия.

На современном этапе развития лингводидактики тестирование является наиболее объективным и точным инструментом оценки сформированности речевой и коммуникативной компетенции инофона в пределах определенного уровня владения языком. Кроме того, тестовая форма активно используется в учебных целях, в качестве формы промежуточного контроля хода учебной деятельности, как способ повторения и закрепления материала. Все это позволяет своевременно выявить проблемные зоны в освоении языка и сделать процесс обучения более гибким и личностно-ориентированным.

Тест по русскому языку как иностранному представляет собой набор стандартизированных тестовых заданий, содержательная сторона которых прямо соотносится с формальной. Это соответствие – то есть выбор такой формы задания, которая позволила бы наиболее адекватно оценить уровень сформированности того или иного навыка – определяет такие важные характеристики теста, как объективность и точность.

В зарубежной и отечественной тестологии традиционно выделяют следующие типы тестовых заданий:

- задания закрытой формы (задания множественного выбора);
- задания открытой формы;
- задания на установление соответствия;
- задания на установление правильной последовательности¹.

Первые три типа заданий, в отличие от последнего, наиболее часто используются в языковом тестировании. Рассмотрим оценочные возможности данных типов тестовых заданий и их вариаций в практике проведения тестирования по русскому языку как иностранному.

Так, тестовое задание множественного выбора — наиболее часто используемая форма. Она эффективно используется при проверке навыков чтения, аудирования, в тесте по лексике и грамматике. В среднем на долю этих заданий приходится от 70 до 85 % от общего количества вопросов. Тестируемому предлагается выбрать один из предложенных вариантов, среди которых чаще всего только один верный. Оптимальное количество предлагаемых вариантов (дистракторов) – от 2 до 5.

Например, следующие задания используются при оценке сформированности лексических и грамматических навыков:

*Мой брат студент, он ... в а) изучает;
университете. б) учит;*

в) учится.

Когда я отдыхаю, я

а) смотрю телевизор;

б) смотрел телевизор;

в) посмотрел телевизор.

Широко применяются задания закрытого типа в субтестах по чтению и аудированию:

Прочитайте фразу и найдите ту, которая является продолжением прочитанной.

Здесь так холодно.

- а) Закройте, пожалуйста, окно;*
- б) Включите, пожалуйста, свет;*
- в) Не курите, пожалуйста, здесь.*

Прслушайте диалог. Вам нужно понять тему диалога.

Они говорили ...

- а) о любимой девушке;*
- б) о домашнем задании;*
- в) о фильме.*

Тестовые задания множественного выбора очень технологичны, удобны в использовании. Они позволяют создавать целые фасетные пакеты — различные варианты заданий, созданные по одинаковой модели. При этом степень трудности таких вариантов остается одинаковой. Кроме того, эти тестовые задания не требуют большого времени при проверке и очень просты в оценке.

В качестве недостатков этих заданий следует отметить их невысокую оценочную возможность, так как наличие правильного ответа в самом задании создает вероятность догадки. В большей степени это относится к заданиям с альтернативными вариантами. Такая форма заданий предлагается, как правило, к тому языковому материалу, который допускает только два варианта решений. Например, в следующем задании наличие двух взаимоисключающих вариантов ответа обусловлено возможностью использования в языке деепричастной формы либо совершенного, либо несовершенного вида:

Подробно ... на вопросы журналистов, ученый *а) отвечая;*
вернулся в лабораторию. *б) ответив.*

Усиление оценочной возможности такого задания может быть связано с включением дополнительного дистрактора: например, причастной формы. Однако неравнозначность предлагаемых вариантов все же не застрахует составителя теста от альтернативного выбора между двумя деепричастными формами.

Наиболее эффективным способом повышения оценочной стоимости такого задания является усиление его левой части как минимум еще двумя-тремя предложениями, сводящими к минимуму возможность угадывания:

1. *Подробно ... на вопросы журналистов, ученый* а) *отвечая;*
вернулся в лабораторию. б) *ответив.*
2. *Секретарь сильно волновался, ... на вопросы*
директора.
3. *Он закончил тест, ... на все вопросы.*

Иногда составители тестов предлагают задания закрытого типа с двумя вариантами ответов: да и нет. Как представляется, оценочный потенциал таких заданий минимален, поэтому их использование малоэффективно:

Молодой человек и девушка встретились на улице а) *да;*
около музея. б) *нет.*

Таким образом, несмотря на свою простоту и технологичность, задания с множественным выбором ответа могут быть эффективны при соблюдении определенных условий, связанных с количеством и качеством предлагаемых вариантов ответа.

В тестовых заданиях на установление правильного соответствия предлагается найти или приравнять части, элементы, понятиям, утверждениям, текстам. Одно из принципиальных условий такого вида заданий — это неодинаковое количество единиц в правой и левой частях, исключающее случаи их автоматического соединения по остаточному принципу. Именно этот факт определяет оценочные возможности задания на установление правильного соответствия.

В Типовых тестах такое задание можно встретить при проверке навыков чтения:

Прочитайте программу передач и скажите, что Вы будете смотреть, если ...

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Вы хотите узнать, будет завтра дождь или нет. | а) «Новости культуры»; |
| 2. Вам интересно, какие новые балеты можно увидеть в Большом театре. | б) «Погода в Москве»; |
| | в) «Домашняя библиотека»; |
| 3. Вы любите читать книги. | г) «Москва и москвичи». |

Задания на установление правильного соответствия эффективно использовать при проверке сформированности системных лексических связей (антонимических, синонимических).

Найдите антонимы.

- | | |
|------------|---------------|
| 1) большой | а) глупый; |
| 2) умный | б) старый; |
| 3) добрый | в) маленький; |
| 4) широкий | г) злой; |
| 5) молодой | д) узкий; |
| | е) низкий. |

Таким образом, оценочный потенциал заданий на установление правильного соответствия значительно выше, чем заданий множественного выбора. Они оказываются более эффективными при проверке сформированности лексических навыков, при проверке чтения. Недостатки этих заданий связаны с неопределенностью бального веса заданий, с отсутствием единого мнения об оценке. В связи с этим такие практически отсутствуют в Типовых тестах, зато широко используются в тестах тренировочного характера.

Задания открытого типа позволяют снизить элемент случайности при интерпретации результатов тестирования. Они предусматривают свободные ответы тестируемых без опоры на предла-

гаемые варианты. В этих заданиях регламентируются лишь общие аспекты формы ответа, заданные контекстом или программой. Задания открытого типа традиционно применяются при проверке продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма).

Общеизвестный факт, что задания открытого типа всегда вызывают вопросы в связи с наличием в их оценке элемента субъективности. Иногда бывает трудно отграничить фактологический фактор от собственно языкового при проверке таких тестов. Многие специалисты отмечают, что традиционные формы оценивания устной и письменной речи еще далеки от объективности. В них не унифицированы объекты контроля, и часто интенциональные, грамматические, лексические, фонетические параметры оценивания выбираются произвольно, в зависимости от желания преподавателя. Единственный способ снижения фактора субъективности — грамотно составленное задание и четко сформулированная программа к нему².

Несмотря на сложности в оценивании этих заданий, не вызывает сомнений их высокий оценочный потенциал: тестируемый попадает в условия смоделированной речевой ситуации, поэтому вынужден в полной мере мобилизовать все свои возможности. В результате оценке подвергается целый комплекс умений и навыков, взаимодействие которых представляет собой продукт коммуникативной компетенции инофона.

Помимо субтестов по письму и говорению, задания открытого типа могут использоваться и при проверке лексико-грамматических навыков, аудирования, чтения.

Например:

Мой друг

Знакомьтесь это мой друг. _____ зовут Антон. Антон — врач.

Он работает в _____. Он работает в понедельник, во вторник, в среду, в _____ и в пятницу. В _____ и в воскресенье он _____.

Обычно в воскресенье он спит долго. Он _____ в 10 часов. Потом он завтракает. Он _____ кофе и _____ бутерброды. Он очень любит _____ телевизор, особенно программу «Новости». Он смотрит «Ново-

сти», _____ хочет всё знать. Вечером он обычно _____ в парке. Там очень красиво.

Вчера Антон долго _____, потом завтракал, _____ газеты и слушал _____. Потом он _____ новый фильм. Вчера была хорошая погода, и Антон 2 часа _____ в парке.

Продолжите реплику посетителя кафе:

— *Я не ем жареные овощи, поэтому принесите, пожалуйста, _____.* *И мне нельзя пить кофе, поэтому я закажу _____.*

Оценочный потенциал таких заданий в два раза выше, чем у остальных видов тестов. Языковые навыки проверяются одновременно на уровне лексики, грамматики и орфографии. Однако наличие вариаций в ответах тестируемых создает определенную сложность в оценивании такой формы. Тем не менее следует отметить все набирающую популярность подобных заданий в практике языкового тестирования.

Таким образом, стремление к увеличению оценочных возможностей тестовых заданий, к приведению в соответствие результатов тестов той цели, ради которой проводится тестирование, определяет интерес тестологов именно к заданиям открытой формы. Все это приводит к поиску путей повышения технологических характеристик этих заданий, создание таких параметров контроля, которые максимально исключали бы субъективный фактор при оценивании.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Балыхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2009.

² *Корепанова Т. Э.* Использование тестовых технологий при проверке устной речи // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / Сост. Н. В. Кулибина. М., 2013. Вып. 2. С. 225–234.

Natalia Sergeevna Molchanova

Pskov State University, Russia

Assessing Potential of Various Test Types

The article discusses the assessing potential of various tests used for testing Russian communicative skills of foreign students. In particular, it has

been performed a comparative analysis of the assessing potential of multiple-choice tasks and open-ended questions. The article also determines their role in assessing productive and receptive speaking skills, as well as vocabulary and grammar skills.

Key words: Test on Russian as a foreign language, multiple-choice tasks, open-ended questions, matching tasks.

Попкова Лариса Михайловна

Псковский государственный университет, Россия

popkova.larisa@mail.ru

К вопросу о лексическом минимуме

Статья посвящена анализу ситуации «в аэропорту» в аспекте интегративного взаимодействия системы тестирования и системы обучения РКИ. Лексический минимум рассматривается как компонент Российской государственной системы сертификационного тестирования зарубежных граждан по русскому языку и как средство обучения. В материалах учебных пособий по русскому языку как иностранному оценивается презентация ситуации «в аэропорту» и использование лексического минимума, позволяющего участвовать в указанной коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексический минимум, тестирование.

Разработка лексических минимумов при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) на сегодняшний день оформилась в отдельную перспективную область разноаспектных исследований. В целом ряде работ рассматриваются отдельные этапы развития лексических минимумов (Ю. А. Максяшина, В. В. Морозенко, М. А. Скопина), общие принципы отбора лексики для обучения инофононов (П. Н. Денисов, И. В. Рахманов, В. Г. Костомаров, В. В. Морковкин, М. А. Скопина, Р. М. Фрумкина и др.), вопросы создания профессионально ориентированных лексических минимумов по отдельным специальностям (Г. В. Артемьева, О. А. Гурова, З. И. Есина, В. К. Жаров, И. А. Климова, Л.В. Красильникова, Н. И. Соболева, Ю. А. Туманова) и др.

Важным аспектом исследования лексического минимума является его рассмотрение в качестве компонента Российской государственной системы сертификационного тестирования зарубежных граждан по русскому языку и в качестве средства обучения (И. Н. Афанасьева, Н. П. Андрияшина, Л. А. Дунаева, Л. П. Клобукова, Л. В. Красильникова, И. И. Яценко и др.). В контексте интегративного взаимодействия двух систем — системы тестирования и системы обучения РКИ — лексический минимум рассматривается в диссертационном исследовании Е. И. Маркиной¹. В ее работе представлено сопоставительное описание подходов к составлению лексических минимумов, которые существуют в российской и европейской лексикографии, а также дана разработка сводной многоуровневой классификации критериев отбора лексики в учебных целях (хронологическая, иерархическая и методологическая).

Исследователь отмечает, что в качестве критериев формирования словника для лексического минимума общей направленности выступает стилистическая немаркированность слова, его способность входить в различные сочетания, семантическая ценность как способность обозначать часто встречающиеся предметы и явления, высокая словообразовательная способность и частотность. В качестве дополнительных, уточняющих критериев Е. И. Маркина выделяет способность слова входить в разного рода фразеологические сочетания и его ситуативно-тематическую отнесенность.

Авторы, создающие градуальную серию лексических минимумов как одного из основных компонентов системы тестирования, отмечают тот факт, что далеко не все теоретические и практические вопросы решены. Среди нерешенных вопросов – вопрос об оптимальном количестве слов на каждом из выделенных уровней владения русским языком как иностранным, вопрос о введении культурологических элементов с определением оптимального объема и содержания паремиологических единиц и попыткой количественно и качественно определить состав прецедентных высказываний на каждом уровне владения РКИ. Требуется особая коррекция лексического минимума активный процесс вхождения

в повседневный обиход лексики, которая обозначает новые явления действительности, возвращение лексики устаревшей.

Нуждается в обсуждениях и вопрос, в какой степени на ранних этапах изучения русского языка как иностранного «лексика Элементарного, Базового и Первого уровней должна обеспечивать иностранцам возможность осуществлять коммуникацию не только в учебной, но и в бытовой социокультурной сферах <...>»².

В Государственном стандарте по русскому языку как иностранному (элементарный уровень) говорится о том, что иностранец при общении с носителями языка должен удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в минимальном наборе ситуаций. В требованиях к элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным к таким ситуациям отнесены ситуации общения в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке. В требованиях к базовому уровню общего владения к этим ситуациям добавлены ситуации общения в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т. д.), на экскурсии, в ситуации общения по телефону. Ситуация «на вокзале, в аэропорту» появляется в списке ситуаций общения в Требованиях к первому сертификационному уровню общего владения русским языком как иностранным.

Понимание важности указанной ситуации в коммуникации приводит создателей Лексического минимума для иностранных граждан к размышлениям о том, что уже на Элементарном уровне необходимо «ввести в минимум единицы, помогающие осуществлению коммуникации в привычных ситуациях (например, прибытие иностранца в российский аэропорт)»³.

Разработка материалов для проведения тестирования мигрантов на получение ими патента, разрешения на временное пребывание и вида на жительство требует учета интегративного взаимодействия системы тестирования и системы обучения РКИ.

Анализ лексических минимумов общего владения (именно к этим минимумам на данном этапе необходимо обращаться

при составлении тестов для указанных категорий иностранных граждан) показал, что на базовом и I первом сертификационном уровнях имеются такие лексические единицы, как *самолет, аэропорт*, тематическая группа слов «Документы, печатная продукция». В ее составе, наряду с другими, находятся слова *билет, виза, документ, паспорт*. Но достаточно ли этих слов для реализации инофонами коммуникативных намерений в ситуации, которая номинирована «в аэропорту»? И достаточно ли для этого их языковая подготовка?

Обращение к часто используемым учебникам по РКИ позволило сделать некоторые наблюдения⁴.

Так, Т. Л. Эсмантова уже на элементарном уровне предлагает ситуацию прохождения паспортного контроля. В задании 67 (с. 64) указанная ситуация сопровождается рисунком и словами *паспорт, виза, фото, регистрация, багаж, декларация, деньги*.

Но этим заданием практически все и ограничивается. В учебнике базового уровня названного автора⁵, где достаточно широко представлена тема путешествия, информация о ситуации собственно в аэропорту практически отсутствует. В текстах «*Новое путешествие*» (с. 22–23), «*Письмо от брата*» (с. 213), где герой говорит: «*Теперь я могу оформить визу и поехать к брату в Австралию*», ничего о путешествии самолетом нет, как нет такой информации и в тексте «*Лицо “аэрофлота”*» (с. 255). Все это выглядит закономерным до введения глаголов *лететь* и *летать*. Но и в ходе работы над указанными глаголами ситуация не меняется.

Так, в задании 220 (с. 154) после прослушивания диалога даны предложения на проверку понимания его содержания. Среди других приведено и предложение «*У Николая Петровича уже есть билет на самолёт*». Тексты, задания и рисунки, продолжающие тему путешествия Николая Петровича (с. 158–159), обнаруживают тот факт, что он поедет на поезде, потому что «*поезд стоит не так дорого, как билет на самолёт, и потому что вокзалы в Москве и Петербурге находятся в центре города, а аэропорты — далеко от центра*».

Демонстрируя сочетаемость глаголов *лететь* — *летать*, автор учебника, приводит следующие единицы: *на самолёте, вер-*

толете (пассажирский транспорт); на ракете, спутнике (космос); на аэроплане, дельтаплане, парплане (спорт)» (с. 286).

Диалоги с использованием этих глаголов описывают ситуацию вылета и прилета (зад. 451, с. 294). Текст «Кукурузник», использованный в учебнике Т. Л. Эсмантовой при изучении глаголов *лететь* — *летать*, начинается словами: «*Я ненавижу летать на самолете*» и содержит продолжение «*Когда мне нужно лететь на самолете, это для меня всегда стресс*» (зад. 441, с. 289).

Непосредственное отношение к покупке билетов на самолет имеют диалоги «*Заказ билетов*» и «*Билет по интернету*», приведенные на стр. 200 указанного учебника, а также задание № 454, предполагающее бронирование билета на самолет.

Продолжая работу над глаголами *лететь* — *летать* на первом сертификационном уровне⁶ Т. Л. Эсмантова обращается к ситуации «в аэропорту» только в контрольной части, предлагая тест с заданием описать ситуацию ожидания вылета в аэропорту, изображенную на рисунке (зад. 150, с. 121). До этого упражнения включают предложения типа «*Это очень далеко, туда даже самолёты не ...*», «*Год назад мы были в Пекине, самолёт туда 8 часов, а оттуда 9 часов*» (зад. № 107). Участники диалогов, когда необходимо отправиться в Германию или в Финляндию, все также предпочитают поезд (зад. 121, с. 93).

Обращение к серии учебников В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых «Дорога в Россию»⁷ также не позволяет при составлении тестов для мигрантов на получение ими патента, разрешения на временное пребывание и вида на жительство раскрыть ситуацию «в аэропорту».

Так, на базовом уровне представлена ситуация паспортного контроля на границе. В упр. 3 (с. 47) предлагается прослушать диалог и ответить на вопрос, что сделала жена и что сделал муж, предъявляя паспорт пограничнику.

Ситуация встречи в аэропорту дана в упр. № 7 (с. 50), в котором предложены конструкции: *В Московском аэропорту «Шереметьево» журналисты встретили знаменитую певицу. Она дала небольшое интервью, в котором рассказала о себе и своей звезд-*

ной карьере. Прочитав эти предложения, обучающиеся должны ответить на вопрос, какую певицу встретили журналисты в аэропорту «Шереметьево».

Работу с глаголами *готовить* — *подготовить*, *проводить* — *провести* авторы учебника предлагают осуществлять с использованием конструкций «*Российские специалисты полгода готовили второго космического туриста к полету в космос*» и «*Турист полгода готовился к космическому полёту*», «*Во время полёта космонавты обязательно проводят научные эксперименты*» (упр. 24, с. 141). Текст, завершающий работу, посвящен полёту в космос миллионера из Южной Африки Марка Шаттелворса (упр. 25, с. 142). А затем, на с. 149 авторы учебника предлагают написать письмо, ответив на такие вопросы, как «*Вы хотите полететь в космос как турист. Объясните, почему. Когда вы хотите полететь?*» и под.

К ситуациям, связанным со встречей гостей в аэропорту, получением справочной информации о прибытии рейсов, с тем, как лучше добраться до аэропорта, относятся ситуации, предложенные в диалогах, а также в домашнем задании на с. 208–212.

С этими же ситуациями связаны и упражнения в учебнике первого уровня.

Особого внимания заслуживает задание «*Прослушайте объявления. Скажите, где Вы можете их услышать или увидеть*». Оно включает объявление «*Начинается посадка на рейс Москва — Париж. Пассажиров просят пройти в зал № 5, выход 10*» (упр. 5, с.171).

Правда, текст, использованный на этом уроке, носит название «*Полетать на воздушном шаре*» и посвящен экстремальному отдыху (упр. 4 а, с. 193).

Во второй части учебника первого уровня «Дорога в Россию» содержатся задания, касающиеся путешествия по Волге, изучения космоса, перелета птиц. При освоении условных конструкций с союзом *если*, целевых конструкций с союзным сочетанием *для того чтобы* предлагаются самые разнообразные ситуации, однако среди них нет ситуации «в аэропорту». И остается совершенно неясно, что же нужно делать, если твой багаж пре-

вышает ограничения по весу или размеру, заявленные авиаперевозчиком; как поступить, если при досмотре повторно зазвенела рамка; что нужно предпринять, если рейс задерживается, а у тебя стыковка. И наконец, билет на самолет и посадочный талон — это одно и то же или нет.

Таким образом, анализ ситуации «в аэропорту» в аспекте интегративного взаимодействия системы тестирования и системы обучения РКИ выявляет необходимость коррекции как лексических минимумов, так и учебных материалов для того, чтобы иностранец мог успешно участвовать в указанной коммуникативной ситуации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Маркина Е. И.* Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва, 2011. 24 с.

² *Андрюшина Н. П.* Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц // [Москва, 2011]. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-minimumy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problema-otbora-leksicheskikh-i-frazelogicheskikh-edinit> (дата обращения: 25.11.2018).

³ Там же.

⁴ *Эсмантова Т. Л.* Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 320 с.

⁵ *Эсмантова Т. Л.* Русский язык: 5 элементов: уровень А2 (базовый). 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 328 с.

⁶ *Эсмантова Т. Л.* Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый — первый сертификационный). 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 340 с.

⁷ *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый) уровень. 10-е изд. М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2016. 256 с.; *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (первый) уровень. В 2 т. Т 1. 9-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 200 с.; *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (первый) уровень: в 2 т. Т II. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. 184 с.

Larisa Mikhailovna Popkova

Pskov State University, Pskov

On the Matter of Lexical Minimum

The article is devoted to the analysis of the situation *At the airport* in the aspect of integrative interaction of the testing system and Russian as a foreign

language teaching system. The lexical minimum is regarded to be both a component of the Russian state certification testing of foreign citizens in the Russian language and as a learning tool. In the material provided in textbooks for learning Russian as a foreign language, the representation of the situation *At the airport* and the use of the lexical minimum allowing to take part in this communicative situation are evaluated.

Key words: Russian as a foreign language, lexical minimum, testing.

Яковлева Анастасия Сергеевна

Международная Языковая Академия, Россия

lipsynk@mail.ru

**Об особенностях подготовки к написанию
сочинения-рассуждения
(на материале IELTS Writing Task 2 и ЕГЭ)**

Статья посвящена вопросу подготовки к написанию сочинения-рассуждения в структуре Единого государственного экзамена по английскому языку и международного экзамена IELTS. В ней рассматриваются основные взаимосвязанные этапы написания сочинения-рассуждения, а также предлагаются наиболее эффективные методы и приемы работы, которые могут использоваться в учебном процессе, с учетом специфики тестовых заданий и критериев их оценки.

Ключевые слова: английский язык, тестирование, ЕГЭ, IELTS, сочинение-рассуждение.

Умение строить развёрнутое письменное высказывание в контексте поставленной коммуникативной задачи и в требуемом объеме является одним из показателей уровня сформированности коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык (L2). Задание 40 Единого государственного экзамена по английскому языку и задание 2 письменной части экзамена IELTS оценивают способность тестируемых последовательно и логично выражать собственное мнение, аргументировать различные точки зрения и делать выводы, используя соответствующие языковые средства и средства логической связи.

Данные задания (ЕГЭ задание 40 и IELTS Writing Task 2) вызывают затруднения у большинства тестируемых, так как написание эссе предполагает не простое изложение информации (knowledge telling), а ее качественное преобразование (knowledge transformation)¹.

Как отмечает R. T. Kellogg, в процессе работы над любым письменным текстом можно выделить 3 взаимосвязанных этапа: **этап подготовки** к выполнению задания, **этап реализации** и **этап мониторинга** проделанной работы².

На первом **подготовительном этапе** обучающимся необходимо спланировать содержательную сторону своего текста. Для этого важно четко понять вопрос, представленный в задании, и выбрать те идеи, которые позволят раскрыть тему максимально полно, обращая внимание на средства лексического и синтаксического выражения.

Сравним формулировки заданий ЕГЭ по английскому языку и IELTS Writing Task 2: «*Playing sports is better than watching others to do it. What is your opinion? Do you agree with this statement?*» (ЕГЭ) и «*Some people think that sport teaches children how to compete, while others believe that children learn team work. Discuss both views and give your opinion*» (IELTS). Обе темы сочинения содержат четкие инструкции (необходимо выразить собственное мнение, рассмотрев две противоположные точки зрения); ключевые слова, определяющие тему (в обоих заданиях — это спорт); а также некоторые слова-ограничители, которые помогают определиться, с каких позиций ее следует раскрыть (в первом случае необходимо противопоставить занятия спортом и просмотр спортивных соревнований в качестве зрителя, во втором случае необходимо раскрыть влияние спорта на развитие соревновательности и умения работать в команде у детей). Обе предложенные темы предполагают написание сочинения-рассуждения (opinion essay).

Однако в письменной части 2 IELTS в отличие от ЕГЭ встречаются задания с другой коммуникативной задачей. Например, требуется проанализировать достоинства и недостатки чего-либо (*Do the dangers derived from the use of chemicals in food production and preservation outweigh the advantages?*); рассмотреть причины

какой-либо проблемной ситуации и предложить свои варианты ее решения (*The obesity rate among teenagers has increased dramatically in many countries. Why is this happening and what can be done to reduce it?*); рассмотреть проблемную ситуацию и описать возможные последствия (*In many parts of the world, people are dealing with epidemics. Why do you think this is happening? What impact may it have on society in general?*).

Таким образом, в процессе подготовки к написанию сочинения необходимо уделять достаточное количество времени на отработку умений и навыков анализа тестового вопроса.

Вторым шагом подготовительного этапа должно быть планирование содержательной стороны эссе. Важную роль на данном этапе подготовки играют собственно **знания**, которыми нужно обеспечить учащихся. Во-первых, это *общие знания*, то есть знание темы и общекультурные знания. Во-вторых, *языковые*: «микролингвистические» (словарь, синтаксис и орфография) и «текстуальные» (использование средств логической связи, жанровые особенности)³.

Эффективным приемом, позволяющим развить логическое мышление и умение доказывать или опровергать какую-либо точку зрения, является мозговой штурм в группе. Например, при анализе темы сочинения *«Lots of teenagers want to work part-time to earn their pocket money. However, their parents are often against it»* обучающимися были предложены следующие аргументы:

Таблица 1

Аргументы «за»	Аргументы «против»
<ol style="list-style-type: none"> 1. Allows to get some work experience. 2. Allows to help parents financially. 3. Makes teenagers more responsible and careful with money. 4. Makes teenagers more independent from their parents. 5. Can be done in summer or at the weekend. 6. Teenagers can learn how the business works. 7. Teenagers will understand the value of things better 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Can take up a lot of time. 2. Distracts from studies. 3. No academic achievements. 4. Teenagers will get too stressed and tired. 5. Teenagers are not paid well. 6. Not easy to find a good working place.

Значительную роль на данном этапе подготовки к написанию сочинения играет системный отбор и обработка лексических единиц, необходимых для раскрытия той или иной темы. Для формирования иноязычного тезауруса, раскрывающего основную денотат темы, можно предложить обучающимся создать свои «карты памяти» (mind maps). Это позволит сформировать в сознании строгую логическую структуру ведущих ключевых слов и понятий.

Заключительным шагом на подготовительном этапе полезным было бы обращение к существующим банкам заданий и готовым образцам эссе. Обучающимся необходимо продемонстрировать 3 варианта работ: эссе, написанное экспертом или получившее максимальное количество баллов, среднестатистическую работу, а также вариант эссе, набравший минимальное количество баллов. Целесообразным представляется анализ всех трех вариантов совместно с обучающимися с позиции представленных идей, структуры аргументов (topic sentence и supporting sentences), средств логической связи, а также использованных лексических и грамматических средств.

На **этапе реализации** очень важным является умение грамотно распределить время (40 минут в IELTS и 60 минут в ЕГЭ), отведенное на выполнение задания, таким образом, чтобы на последний этап проверки и самоконтроля оставалось как минимум 5–7 минут. На наш взгляд, нет необходимости в процессе подготовки писать каждый раз эссе по полной структуре, можно работать над отдельными абзацами. Данный вид работы (paragraph writing) широко используется в западной педагогической культуре обучения написанию сочинений. Таким образом, появляется возможность обсудить и проработать максимальное количество тем.

На **этапе мониторинга** обучающиеся должны проанализировать собственный написанный текст, опираясь на те критерии, которые будут использоваться при оценке их работы экспертами. Первым критерием оценки является *решение коммуникативной задачи*⁴ (Task response в IELTS), то есть соответствие заданной теме, полнота ее раскрытия, использование определенного стиля и соответствие объема эссе требуемому. Для оценки сочинения

по заданному критерию можно предложить обучающимся ответить на следующий ряд вопросов (так называемый check-list необходимо подготовить заранее для каждого):

1. Верно ли я понял тестовый вопрос и определил тип сочинения?
2. Ответил ли я в полной мере на все части тестового задания?
3. Удалось ли мне сформулировать основные аргументы по теме?
4. Привел ли я достаточное количество примеров, деталей или причин для раскрытия приведенных аргументов?
5. Уложился ли я в необходимый объем?⁵

Второй критерий оценки работы — *организация текста*⁶ (Coherence and Cohesion в IELTS), под которой понимаются логичность в изложении материала, связность текста и соблюдение требуемой структуры эссе. Следующие вопросы помогут оценить сочинение с точки зрения данного критерия:

1. Написал ли я вступление (introduction) и заключение (conclusion)?
2. Выразил ли я понятно собственную точку зрения (не для всех заданий экзамена IELTS)?
3. Четко ли я разделил свою работу на параграфы?
4. Содержит ли каждый мой параграф topic sentence (предложение, задающее тему) и supporting sentences (предложения, раскрывающие заявленную тему/ аргумент)?⁷

Третьим критерием оценки является *лексическая грамотность*⁸ (Lexical Resource в IELTS), то есть точность при выборе слов и выражений, их соответствие теме, соблюдение узуальной лексической сочетаемости, разнообразие используемой лексики и ее соответствие минимум уровню B2 по шкале CEFR. Вопросы для самоанализа могут быть следующими:

1. Достаточно ли разнообразны использованные мной лексические единицы?
2. Верно ли они использованы в контексте заданной темы?
3. Верно ли они написаны (данный вопрос подходит для анализа сочинений IELTS, в ЕГЭ орфография вынесена отдельным критерием оценки)⁹.

Четвертым критерием, на который необходимо обратить внимание, является *грамматическая правильность речи* (Grammatical range and accuracy в IELTS).

Вопросы для check-list можно предложить следующие:

1. Использовал ли я разнообразные по структуре предложения?
2. Верно ли я использовал временные формы?
3. Проконтролировал ли я согласование подлежащего и сказуемого во всех случаях?
4. Верно ли я использовал знаки препинания? (данный вопрос подходит для анализа сочинений IELTS, в ЕГЭ пунктуация вынесена отдельным критерием оценки).

Дополнительный пятый критерий, вынесенный отдельно в ЕГЭ, — это *правильность орфографии и пунктуации*. В IELTS данные аспекты рассматриваются в третьем и четвертом критериях соответственно.

Таким образом, подготовка к написанию сочинения-рассуждения должна носить комплексный поэтапный характер. Тщательная совместная отработка умений подбирать аргументы, лексические и синтаксические языковые средства, средства связи, а также логически и структурно грамотно выражать свои мысли позволит добиться высоких результатов как на ЕГЭ по английскому языку, так и при сдаче международного экзамена IELTS.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Weigle S. C.* Assessing writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 33–34.

² *Levy C. M., Randell S.* The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. P. 57–71.

³ *Hasselgreen A., Gwendydd C.* Assessing the language of young learners. British Council Monographs on Modern Language Testing. Equinox Publishing Ltd., 2016. P. 57.

⁴ fipi.ru

⁵ *Nha Xuat Ban Tong Hop, Thanh Pho Ho Chimin.* Lessons for IELTS Advanced Writing. Vietnam: New Oriental Dogwood Cultural Communications Co. Ltd., 2013. P. 14–15.

⁶ fipi.ru

⁷ *Nha Xuat Ban Tong Hop, Thanh Pho Ho Chimin.* Lessons for IELTS Advanced Writing. Vietnam: New Oriental Dogwood Cultural Communications Co. Ltd., 2013. P. 14–15.

⁸ fipi.ru

⁹ *Nha Xuat Ban Tong Hop, Thanh Pho Ho Chinhinh*. Lessons for IELTS Advanced Writing. Vietnam: New Oriental Dogwood Cultural Communications Co. Ltd., 2013. P. 14–15.

Anastasia Sergeevna Yakovleva

International Language Academy, Russia

On the Specifics of Training for Writing an Opinion Essay (on the Material of IELTS Writing Task 2 and the Russian Final State Exam)

The article is devoted to the matter of preparation for writing an opinion essay in the structure of the Russian Final State Exam in English and the international exam IELTS. It dwells upon the interrelated stages of writing an opinion essay, as well as offers the most efficient methods and techniques that can be used in the educational process, taking into account the specifics of test tasks and the criteria for their assessment.

Key words: English, testing, the Russian Final State Exam, IELTS, opinion essay.

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Андреев Вадим Константинович
Псковский государственный университет, Россия
V.K.Andreev@mail.ru

Песня о Пскове в аспекте преподавания РКИ

В статье представлены материалы по работе с авторской песней «Мой Псков» для студентов-иностранцев, обучающихся в г. Пскове. Предлагается текст песни как источник лингвокраеведческой и лингвокультурологической информации, задания, направленные на развитие слухо-произносительных навыков, навыков понимания художественного текста, на обогащение словарного запаса регионально маркированной лексики и ее активизацию в продуктивных видах речевой деятельности.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, песенный материал при изучении РКИ, лингвокраеведение, лингвокультурологический комментарий.

В практике преподавания иностранных языков (в том числе и русского) давно и успешно используется лингвометодический потенциал песенного материала. В работах последних лет песня рассматривается как источник лингвокультурологической, страноведческой, социокультурной информации, как средство активизации познавательного интереса, как материал для коммуникативных заданий, как дидактический материал при изучении разных уровней языка. Издаются сборники песен, рекомендуемых для использования при изучении РКИ¹, создаются компьютерные программы-приложения (например, «Via Songs to Russian» и «Русский язык в песнях») как база соревновательной (участие в конкурсах) и учебной практики² и вебсайты³.

Анализ работ по методике РКИ показывает, что в ходе занятий с иностранцами используются песни различных стилей (поп⁴, рок⁵, детские⁶, народные⁷ песни) и различной тематики (военные, патриотические, о любви и т. д.).

Большой популярностью у студентов-иностранцев пользуются песни о русских городах. Классикой лингвомузыкальных занятий стали песни о Москве: «Подмосковные вечера» (В. Соловьёв-Седой — М. Матусовский), «Лучший город Земли» (А. Бабаджанян — Л. Дербенев), «Московские окна» (Т. Хренников — М. Матусовский) и др. Студенты, обучающиеся в вузах Санкт-Петербурга, поют «Вечернюю песню» (В. Соловьёв-Седой — А. Чуркин), «Питер» (А. Розенбаум) и др.⁸. Вполне понятно желание преподавателей из других городов включить в процесс обучения иностранцев песни о городе, где те живут и учатся.

Пять лет на базе Псковского государственного университета действует годичная программа предвузовской подготовки иностранных граждан. В рамках социокультурной адаптации студенты знакомятся с историей Пскова, его достопримечательностями. В практике обучения используются материалы учебно-методического пособия «Добро пожаловать в Псков!»⁹. При отборе языкового материала и создании адаптированных текстов авторы учитывают содержательную культурологическую и познавательную ценность таких лингвокультурем, как «памятник княгине Ольге», «Мирожский монастырь», «памятник Александру Невскому» и др. Большую лингводидактическую ценность в процессе обучения иностранцев русскому языку представляют лингвокраеведческие словари¹⁰.

Богатый материал для погружения в региональную лингвокультуру дают художественные тексты о Пскове¹¹, в том числе и песенные: «Гимн Пскова» (Н. Мишуков — С. Золотцев), «Живи, мой Псков!» (В. Саханёнок — В. Булах), «Я возвращаюсь в город Псков» (А. Кортнев — Е. Михайлов), «Здравствуй, город Псков» (гр. «Лесной пегас»). В этих и других песнях упоминаются псковские топообъекты — реки Великая и Пскова, улица Юбилейная, Рижский проспект, Детский парк; встречаются характерные для художественного описания города выражения — «каменный

Кром), «белый Кремль», «храм Троицы Святой», «звон колокольный», «купола церквей», «золото крестов» и т. п. Однако целостный образ Пскова либо не создается (передается только настроение автора), либо получается традиционно высоким и поэтому несколько обезличенным.

Известно, что гораздо глубже и быстрее человек запоминает то, что он переживает эмоционально, то, что ему близко, поэтому специально для студентов-иностранцев мной была написана песня «Мой Псков», где образ Пскова подается через очень личное восприятие автора. Современный ритм, простая, но запоминающаяся мелодия, нетривиальные слова привлекают студентов, давая возможность вести работу над всеми видами речевой деятельности на положительном эмоциональном фоне.

Мой Псков

- 1. Псков мой, // вспоминаю о тебе, и хочется домой.
Псков — наш. // Образ детства: у Мирожки волейбольный пляж,
и ты стоишь на берегу, смешная и довольная,
а я-то знаю, почему тебя назвали Ольгою...*
- 2. Псков там, // где мосты сплетают косы разным берегам.
Псков сам // на рыбалку с нами плыл к Талабским островам.
Горел костер, и мы с тобой считали искры-черточки,
когда озера синевой вливались к Богу в форточки.*
- 3. Рисуи // на мольбертах серых стен зеленый поцелуй...
Как встарь, // собирай по паркам вече из вороньих стай...
Иду один, а надо мной на горке — лебедь вольная,
крылом взмахнет и пропоет мне песню колокольную.*
- 4. Псков, стой, // где Пскова встречается с Великою-сестрой...
Псков, будь // маяком, для тех, кто должен ехать в дальний путь...
А я тебе пою сейчас, мой Псков, мое Высочество.
И верю: всем, кто был здесь раз, еще вернуться хочется.*

Песню предполагается разучить в конце учебного года и исполнить ее на прощальном вечере, когда студенты получают сертификаты и благодарят преподавателей за их труд. Текст песни достаточно сложен для базового уровня, поэтому отдельные новые слова и выражения разрозненно, но целенаправленно предла-

гаются студентам независимо от песни и осваиваются ими в процессе текущих занятий в различных коммуникативных ситуациях:

1. *В аудитории очень жарко. Откройте **форточку**.*
2. *Посмотрите, какой дождь! **Хочется** сидеть дома и никуда не выходить.*
3. *Когда мы читали рассказ, все смеялись. Значит рассказ **смешной**.*
4. *Луцио, ты доволен своей оценкой? Покажи нам, что ты доволен. Посмотрите, у Луцио очень **довольное** лицо.*
5. При изучении темы «Будем знакомы»: а) *Как тебя зовут? А ты знаешь, почему тебя назвали **Бояном**? б) Кем ты будешь, когда **вернешься домой**?*

6. При изучении темы «Свободное время» можно поговорить о походах, о песнях **у костра** и т. д.

7. Рассматривая карту Псковской области, нужно обратить внимание студентов на Талабские острова в Чудском озере недалеко от Пскова, сказать, что это место, куда псковичи часто ездят ловить рыбу (*на рыбалку*) или просто отдыхать.

8. Во время экскурсии в Изборск обратить внимание на лебедей, живущих на Изборском озере круглый год. Сказать, что слово *лебедь* относится к мужскому роду, употребление его в женском роде допускается в поэзии.

9. На занятии по описанию внешности человека поговорить о словах *коса, заплетать, лента*.

Таким образом, к концу учебного года студенты будут готовы воспринимать смысл песни, и анализ художественных образов не займет много времени.

Перед разучиванием песни (на предшествующем занятии) студенты делятся своими впечатлениями о времени, проведенном в Пскове. На дом предлагается следующее задание: Вы приехали домой и друзья спрашивают, в каком городе вы учились. Расскажите им о Пскове. Запишите свой рассказ.

После того как сочинения проверены, проводится короткая беседа по их содержанию. Приходим к выводу: все писали об одном и том же, но каждый по-разному. В заключение говорю студентам, что у меня тоже есть свой рассказ о Пскове, только это

не просто рассказ, а песня. Студенты заинтригованы и готовы к работе.

Задание № 1. *Прослушайте песню «Мой Псков» и ответьте на вопросы:*

1. *Если в песне и в названии не будет слова «Псков», как вы можете доказать, что песня о Пскове?* (Мирожка, Великая, Пскова — это реки, на которых стоит Псков, Талабские острова находятся рядом с Псковом). 2. *Автор любит свой город? Докажите. В ходе работы выясняем, почему автор обращается к Пскову, используя выражение **моё Высочество*** (для ответа на вопрос студентам дается информация о том, что обращение **Ваши Высочество** до сих пор используется по этикету при обращении к детям и внукам короля, императора). 3. *А какие слова в этой песне про вас?* («Всем, кто был здесь раз, еще вернуться хочется») *Автор прав?* 4. *Почему песня называется «Мой Псков»?* (В ходе беседы раскрывается понятие *образ* — ‘то, как мы видим кого-то или что-то’. Студенты говорят о том, что это «фото или видео в голове у человека». В результате приходим к выводу, что у каждого свой образ Пскова). Такое своеобразное определение образа дает возможность провести работу с метафорами текста через визуализацию образов. Предлагается ряд парных изображений:

Художник стоит за мольбертом	Стена псковского кремля
Стая ворон	Псковское вече
Отпечаток губ	Зеленый лист такой же формы
Церковь	Лебедь
Псковский кремль на возвышенности	Маяк на высоком берегу
Мост через Великую	Заплетенная коса с лентой
Костер и искры от костра	Черточки

Задание № 2. *Скажите, что на этих рисунках. Какие слова в песне соответствуют этим рисункам?* В ходе работы студенты повторяют слова *вече, лебедь, церковь*, знакомятся со словами и выражениями *поцелуй, маяк, воронья стая, мольберт, искры, черточки*, повторяют способы выражения сравнения (один предмет мы сравниваем с другим): конструкции с союзом *как* и конструкции с приложением.

Задание № 3. Смотрите на рисунки, вставьте пропущенные слова.

1. Псков стоит, как _____. Церковь белая, как _____. Вороны кричат, как _____. 2. Стена как _____. Лист как _____. Мост как _____. Искры как _____.

Обращаем внимание студентов, что последнее сравнение в тексте дано без союза *как*. Говорим о конструкция типа *искры-черточки*. Найдите в тексте такую же конструкцию (**Великая-сестра**). Расскажите об этой конструкции. Скажите, почему в стихах и песнях Псков часто называют **город-крепость, город-воин, город-памятник**.

Задание № 4. Ответьте на вопросы:

1. Автор долго живет в Пскове? Расскажите, как автор показывает образ детства. 2. Почему девочку, о которой автор вспоминает, назвали Ольгой (определяем вариант **Ольгою** как более книжный).

Задание № 5. Работа с лексическим материалом. Обратите внимание на синонимичные слова и выражения: **встарь** — **старое время (давно)**; **волейбольный пляж** — **берег с песком, где играют в волейбол**; **пропеть** — **спеть**; **колокольная песня** — **песня, которую поет колокол (колокольный звон)**; **сплетать** — **заплетать**.

В зависимости от подготовленности группы проводится также работа по закреплению знаний о личных и притяжательных местоимениях, их склонении, о формах повелительного наклонения глаголов и др.

В процессе разучивания песни по музыкальным фразам обращается внимание на правильное произнесение слов: китайским студентам, например, показывается, что слова *будь* и *путь* должны произноситься по-разному.

После того как песня разучена и спета, можно поговорить о том, понравилась песня или нет, что именно понравилось и т. д.

Таким образом, авторская песня о городе, в котором обучаются студенты, может использоваться при обучении РКИ как источник лингвокраеведческих знаний, составляющих важный

компонент страноведческой компетенции, а также как лингводидактический ресурс, обращение к которому обеспечит развитие аспектных языковых навыков и целого ряда коммуникативных умений иноязычных студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Споёмте, друзья! / Сост. Б. Коваленко, И. Гулякова. Изд. 4-е доп. СПб.: Русская классика, 2016. 134 с.

² Данилевская Т. А. «Русский язык в песнях»: практика применения на фестивалях русской речи // Русский язык за рубежом. 2015. № 1. С. 43–49.

³ Учите русский с помощью песен // Учите русский с помощью песен [сайт]. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.languagesbysongs.eu/page-01-rus.htm> (дата обращения: 20.11.2018).

⁴ Ровба Е. А. Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному // Studia Rossica Gedanensia. 2014. № 1. С. 223–235.

⁵ Горбенко В. Д., Доценко М. Ю., Куралева И. Р. Рок-песни на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 5. С. 4–20.

⁶ Потапенко Т. А. Песни к детским мультипликационным и игровым фильмам в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2003. № 1. С. 68–73.

⁷ Чернявская Я. Л. Народные песни как материал для аудирования на занятиях РКИ // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 55. С. 58–61.

⁸ Максимова О. В. Петербургская тема на занятиях по РКИ (на материале песен о городе) // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Материалы X Международной научно-практической конференции. РГПУ им. А. И. Герцена; ред. Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, Т. Г. Шарри. 2011. С. 247–249.

⁹ Добро пожаловать в Псков! Учебно-методическое пособие. Псков: ПсковГУ, 2018. 140 с.

¹⁰ Псковские городские названия. Лингвокультурологический словарь / Ред. Е. И. Роголёва, Т. Г. Никитина. Псков: Логос, 2018. 180 с.; Роголёва Е. И., Никитина Т. Г., Муратова М. И. История региона в названиях улиц. Лингвокраеведческий словарь. Псков: Логос, 2018. 107 с.

¹¹ Никитина Т. Г. Языковые ресурсы поэтического текста в региональных лингвокультурологических реконструкциях и интерпретациях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). Ч. 2. С. 350–353.

Vadim Konstantinovich Andreev

Pskov State University, Russia

The Song about Pskov in the Aspect of Teaching Russian as a Foreign Language

The article presents the materials for working with the author's song *My Pskov* while teaching Russian to foreign students who get their education in

Pskov. The text of the song is offered as a source of linguistic and cultural information. The assignments are aimed at the development of listening and pronunciation skills as well as the enrichment and use of the vocabulary with regionally marked words.

Key words: methods of teaching Russian as a Foreign Language, song lyrics for learning Russian as a Foreign Language, regional studies, linguistic and cultural commentary.

Анциферова Ольга Васильевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
olga.anciferova.23@mail.ru

Педагогическая практика: вопросы и перспективы

В статье рассмотрены актуальные вопросы педагогической практики и перспективы ее развития с учетом выхода в медиа пространство в образовательной среде.

Ключевые слова: педагогическая практика, электронная педагогика, компьютерная коммуникативная среда, методика.

Статья подготовлена при финансовой поддержке некоммерческой благотворительной организации «Благотворительный фонд Потанина».

Развитие личности в техногенном обществе обусловлено инновационными способами познания. Поэтому нормативно-репрессивный тип образовательной коммуникации перестает быть адекватным тем способам адаптации, которые задаются новой базовой ценностью культуры, а также становятся неэффективными репродуктивность и монологичность трансляции кодов культуры¹.

Активное развитие электронной педагогики, безусловно, расширяет границы и возможности преподавания иностранных языков. Благодаря онлайн-обучению все более широкая аудитория оказывается вовлеченной в процесс изучения и преподавания иностранного языка. Цифровой формат в преподавании РКИ — явление на сегодняшний день привычное. Компьютерные технологии как неотъемлемая часть учебного процесса позволяют варьировать формы учебного взаимодействия преподавателя

и ученика. Так, с одной стороны, компьютер выступает в роли вспомогательного средства обучения, с другой стороны, компьютер становится средством создания новой обучающей среды. Среда более понятной (книжная культура/интернет-культура) и близкой для современного учащегося (сканирующее, а не направленное восприятие информации), и, следовательно, среды, которая обеспечивает:

- интерес и мотивацию;
- личностную индивидуализацию;
- оптимальность стиля обучения;
- сокращение затраченного времени;
- «мгновенный» результат;
- анализ ошибок.

Появление новых категорий (дистанционное обучение, электронное учебное занятие, персональная учебная среда, МОДК как массовый открытый дистанционный курс и проч.) и их органичное внедрение в учебный процесс свидетельствуют о качественном изменении образовательного процесса в целом. Развитие компьютерных технологий оказывает влияние на языковые и ментальные процессы, социальное вербальное и невербальное поведение носителей языка и процессы обучения².

Все это приводит к содержательным и организационным преобразованиям в системе методического сопровождения. Вводятся новые психолого-педагогические и методические средства и технологии обучения, улучшающие качество профессиональной подготовки будущего специалиста в сфере преподавания РКИ. Профессиональная подготовка будущего преподавателя ИЯ, в частности, преподавателя РКИ, учитывая специфику современных форм обучения, требуя теоретических и практических знаний э-педагогике, предусматривает обучение проведению учебных занятий в дистанционной форме.

Современный выпускник — носитель и производитель креативности и информации. Он способствует экспорту новейших технологий и продуктов инновационной деятельности³.

Возможность проведения онлайн-урока в рамках педагогической практики в магистратуре СПбГУ сегодня стала реально-

стью. Утвержденная учебная программа практики предоставляет следующие возможности:

1. Практика в СПбГУ с активным уроком (траектория 1).
2. Практика в СПбГУ с защитой конспекта урока (траектория 2).
3. Практика в издательстве «Златоуст» с разработкой и апробацией интерактивного обучающего видеоконтента (траектория 3).
4. Практика в центре Тестирования СПбГУ в форме *peer-to-peer* (траектория 4).
5. Практика в СПбГУ с проведением урока-экскурсии (траектория 5).

Целью педагогической практики становится развитие / совершенствование профессионально-педагогической деятельности не только в ее классическом варианте, когда практикант работает в аудитории с группой, но и в форме управляемой коммуникации на основе сетевых технологий.

Следовательно, и среди задач важным становится процесс знакомства и усвоения современных методов и технологий педагогической деятельности в процессе пассивного этапа практики, а также в период разработки конспекта собственного урока (овладение навыками использования технических средств обучения, проведения занятий в рамках сетевого обучения).

Таким образом, онлайн-практика для магистров становится важным и значительным шагом, направленным на успешное формирование и развитие профессиональных умений в учебном процессе, и демонстрации соответствующих знаний, навыков и умений на практике.

В структуре профессиональной культуры Е. И. Пассов выделяет следующие профессиональные умения:

- проектировочные;
- адаптационные;
- организационные;
- коммуникативные;
- мотивационные;
- контролирующие;
- исследовательские;
- вспомогательные.

Большинство умений требует дополнительных теоретических и практических знаний, навыков и умений в контексте проведения онлайн-урока. Говоря о специфике онлайн-урока, следует выделить следующие его особенности.

Экстралингвистический компонент, включающий такие важные составляющие, как место, время, количество учащихся, условия проведения урока, техническое обеспечение.

Методологической основой совместной деятельности преподавателя и обучающегося становятся трансляция, раскодирование и освоение кодов культуры (содержательный компонент).

Методический компонент:

- роль преподавателя;
- форма взаимоотношений;
- цели и задачи онлайн-урока;
- структура и содержание онлайн-урока;
- формы и виды учебной аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Так на сегодняшний день выглядит процесс интенсификации форм представления и освоения материала в контексте педагогической практики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Богатырёва М. А.* Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ. М.: Флинта. Наука, 2015. 130 с.

² *Михайлов С. Н.* Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения. М., Наука, 2013.

³ *Павлова Л. В.* Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе. М.: Флинта. Наука, 2015. 320 с.

Olga Vasilievna Antsiferova

St. Petersburg State University, Russia

Teaching Practice: Issues and Prospects

The article deals with the topical issues of teaching practice and the prospects of its development in terms of using the media space.

Key words: teaching practice, e-pedagogy, computer communicative environment, teaching methods.

**Верещагина Анна Николаевна,
Верещагина Ольга Николаевна**

Ярославское высшее военное училище противовоздушной
обороны, Россия

AnyutaVer@hotmail.com, olgavereshchagina@mail.ru

Короткометражный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному

Статья посвящена вопросу использования видеоматериалов на занятии по русскому языку как иностранному, отмечается важность их применения как способа повышения мотивации к изучению языка, средства формирования коммуникативной компетенции учащихся. В статье предлагается методическая разработка занятия с использованием видеосюжета, посвященного Новому году.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; видеоматериал, аудиовизуальные средства.

Роль аудиовизуальных средств на занятии по русскому языку как иностранному неоспорима. Их использование способствует повышению интереса к изучаемому языку, мотивации к его изучению, позволяет «интенсифицировать формирование навыков аудирования¹. Наряду с этим видеоматериалы являются богатым источником лингвострановедческой информации, стимулируют речевую активность обучающихся. Целесообразно, с нашей точки зрения, использовать короткометражные фильмы, наличие сюжета, смысловая и композиционная завершенность которых позволяют использовать их в качестве основы для обсуждения, а небольшая продолжительность — организовать работу на одном занятии, при этом не нарушается целостность восприятия.

В рамках нашей статьи мы предлагаем методическую разработку занятия с использованием видеосюжета, посвященного Новому году, «Волшебное Рождество на улицах Москвы»². Понятная сюжетная линия, отсутствие сложных диалогов, насыщенность невербализованными смыслами позволяют использовать видеоматериал на базовом уровне. Значимым является и то, что в нем

затронуты такие темы, как любовь, стремление сделать близкого человека счастливым, что позволяет полагать, что данный фильм будет интересен обучающимся. Сюжет делится на фрагменты, которые последовательно демонстрируются учащимся. Работу с видеотекстом может предварять беседа, посвященная знакомству с традициями празднования Нового года в России (подготовкой праздничных блюд, покупкой подарков, украшением елки и дома и т. д.). Также обучающимся могут быть предложены задания, позволяющие снять лексические и грамматические трудности, которые могут возникнуть в ходе просмотра фильма и при ответе на вопросы. Работа с фрагментами видеосюжета строится в форме беседы (жирным курсивом выделены вопросы преподавателя, в скобках даны предполагаемые ответы учащихся).

Первый фрагмент фильма (0.00–0.06)

Где происходит действие? Кого мы видим в этом эпизоде? Опишите. (Действие происходит в квартире. Перед нами молодая девушка. Учащиеся описывают героиню). **Что делает девушка? Как вы думаете, почему она это делает?** (Она украшает дом, вешает гирлянду. Наверное, она готовится к празднику). **Как вы думаете, к какому празднику она готовится?** (К Новому году, Дню рождения).

Второй фрагмент (0.07–0.11)

Кого вы видите в этом эпизоде? Опишите (Перед нами молодой человек. Учащиеся описывают его внешность). **Что делает молодой человек? Какое у него настроение?** (Он принимает ванну, отдыхает. У него хорошее настроение. Он улыбается) **Как вы думаете, молодой человек и девушка как-то связаны?** (Возможно, они друзья / брат и сестра / влюбленные).

Третий фрагмент (0.12–0.21)

Что делает сейчас девушка? Какое у нее настроение? Почему вы так решили? (Она готовит. Героиня озабочена, обеспокоена. Она торопится, невнимательна, уронила соль.) **Чем она обеспокоена? Почему она торопится?** (Наверное, она не успевает подготовить все к празднику). **Что делает в это время молодой человек?** (Он отдыхает, пьет кофе в ванной).

Четвертый фрагмент (0.22–0.28)

Чем занимается героиня? Ее радует это занятие? Почему? (Она выбирает одежду для праздника. Нет, она не выглядит радостной. Наверное, она хочет, чтобы все было готово для праздника, но ей кажется, что у нее не получается, даже платье и рубашка падают). **Чем занимается молодой человек? Какое у него настроение сейчас?** (Он принимает ванну и играет в игру на планшете. У него хорошее настроение, видимо, он побеждает в игре).

Пятый фрагмент (0.29–1.39)

Что делает девушка? Изменилось ли ее настроение? (Она украшает елку. Нет, настроение не изменилось. Она беспокоится, думает, что что-то забыла сделать к празднику).

Что делает молодой человек? (Он вышел из ванной).

Сейчас мы можем сказать, кто такие молодой человек и девушка: брат и сестра или влюбленные? Почему вы так думаете? (Это влюбленные, может быть, жених и невеста. Герой обнимает девушку и хочет поцеловать, называет ее «малыш»).

Преподаватель может задать учащимся следующие вопросы: как называет молодой человек девушку? Каково значение этого слова? Слова могут передавать отношения людей друг к другу. Как относится молодой человек к девушке, если называет ее «малыш»?

Героиня составила список дел, которые нужно было выполнить, и просит молодого человека проверить, все ли готово для праздника. Какие «дела» из списка перечисляет герой? (Елку поставили, нарядили, стол накрыли, пригласили гостей, купили подарки).

Герой говорит: «Мы елку поставили и нарядили, стол накрыли, гостей пригласили, подарки купили». Как вы думаете, герои вместе готовились к празднику? (Может быть, вместе, может быть, очень многое сделала девушка).

Какое впечатление на вас производят герои? Почему? (Девушка трудолюбивая, ответственная, молодой человек ни о чем не заботится, любит отдыхать, а не работать. Девушка успела сделать очень много, пока молодой человек принимал ванну).

Теперь мы можем сказать, к какому празднику они готовятся? Почему? (Новый год, перед этим праздником в России украшают елку).

Почему молодой человек перестал улыбаться, когда они заговорили о подарках? (Он забыл купить подарок для кого-то из друзей, семьи, может быть для девушки).

Герой говорит, кому он забыл купить подарок? Как вы думаете, почему? Почему он уходит? (Нет. Наверное, это подарок для девушки. Он не хочет ее расстраивать. Он уходит, чтобы купить подарок).

Девушка беспокоится, что он не успеет к приходу гостей. Чтобы успокоить ее, герой отвечает: «Я мигом». Как вы понимаете это выражение? В какой ситуации можно использовать это выражение? (Очень быстро что-то сделать/сделать что-то за короткий промежуток времени. Учащиеся приводят примеры ситуаций).

Куда уходит герой? (На ярмарку) (при необходимости преподаватель может дать лингвокультурологический комментарий).

Шестой фрагмент (1.40–2.09)

Как выглядит девушка? Опишите. (Она надела красивое платье, сделала прическу). **Почему она переоделась?** (Скоро начнется праздник). **Она веселая или грустная? Почему?** (Она грустная, потому что молодой человек еще не вернулся).

Что произошло? (Молодой человек позвонил).

Во время разговора по телефону героиня произносит: «Слушай, я хотела сказать, что если ты забыл про...». Как вы думаете, что хотела сказать девушка? (Наверное, она хотела сказать, что если молодой человек забыл подарок для нее, то она не обижается).

О чем попросил ее молодой человек? Она хочет выполнить его просьбу? (Приехать к нему, потому что он не может выбрать подарок без нее. Нет, она выглядит недовольной).

Седьмой фрагмент (2.10–2.23)

Героиня решила выполнить просьбу? (Да) Куда идет девушка? (Она идет к лифту и заходит в него) Кого она видит в лифте? (Больших бабочек).

Она удивлена? Почему? (Она удивлена, потому что это необычное явление).

Восьмой фрагмент (2.24–3.28)

Где находится девушка? Кого она видит? (Она находится на остановке троллейбуса. Она видит оленя, рога которого украшены) **Что она чувствует? Почему?** (Она удивлена, потому что олени не живут в городе, не ходят по городу одни).

Что происходит, когда девушка едет в троллейбусе? (В троллейбусе едут музыканты. Они начинают играть рождественскую песню).

Какое сейчас настроение у девушки? Почему? (Она радуется, смеется. То, что произошло, весело, необычно).

Девятый фрагмент (3.29–4.07)

Где сейчас находится девушка? (В месте, где много фотографов). **Какие ассоциации у вас вызывает происходящее? С кем и где может произойти похожее?** (С известными актрисами, актрисами на «красной дорожке», на премьере фильма, на вручении премии и т. д.). **Как вы думаете, что чувствует девушка? Почему?** (Она удивлена, потому что она не знаменита и не привыкла, что рядом много журналистов, что ее много фотографируют).

Десятый фрагмент (4.08–4.59)

Куда пришла девушка? (Она пришла в кинотеатр). **Почему героиня улыбается?** (На нее падают лепестки роз). **Что показывают на экране в этом кинотеатре?** (Девушку в лепестках). **Почему героиня удивляется, когда смотрит на экран?** (Она видит на экране себя и не может поверить, что это правда).

Одиннадцатый фрагмент (5.00–6.27)

Что происходит в этом фрагменте? Где встречаются герои? (Герои встречаются на ярмарке).

Что делает девушка, когда они встречаются? (Она рассказывает о том, что с ней произошло). **Она подробно рассказывает об этих событиях? (Нет).** **Как вы думаете, почему?** (Ее переполняют эмоции)

Кого девушка видит на ярмарке? (Она видит оленя, музыкантов, фотографа). **Где еще она их видела?** (Она видела их во сне).

Почему Паша не удивляется рассказу Ани? (Он знал о бабочках, олене, музыкантах, журналистах и кино. Это был его «подарок» для Ани).

Как он узнал о желаниях Ани? (Аня говорит во сне).

Рассказывая о том, что с ней произошло по пути на ярмарку, Аня говорит: «Сны наяву». Как вы думаете, что значит это выражение? (Сны, которые стали реальностью).

Как вы думаете, почему Паша воплотил в жизнь сон Ани? (Он хочет, чтобы Аня была счастлива, чтобы сбылась ее мечта).

В начале обсуждения мы высказали предположение, что молодой человек беспечный, ни о чем не заботится, не помогает Ане. Изменилось ли ваше мнение о нем сейчас? Как вы его охарактеризуете? (Он заботливый и внимательный, хочет сделать Аню счастливой).

В этом фрагменте мы узнаем, как зовут героев фильма. Как вы думаете, почему в предыдущих фрагментах, в которых мы видели, как готовятся к празднику, имена героев не звучали? (Возможно, имена раньше не называли потому, что подготовка к празднику в каждом доме проходит одинаково: украшают дом, ставят елку, готовят праздничную еду. Но сам праздник — особенное событие. В это время должны сбываться мечты, разные у разных людей. Это была мечта именно Ани. Паша приготовил сюрприз для героини, исполнил ее желание. Финал фильма — история этих двух человек).

Двенадцатый фрагмент (6.28–7.00)

Что делают герои? (Паша «спит» и начинает говорить во «сне». Аня слушает то, что говорит Паша, и записывает).

Почему Аня записывает его слова? (Она тоже хочет исполнить желание Паши, чтобы он был счастлив). **О чем говорит Паша во сне?** (Сначала он говорит о море и лодке, о мидиях, потом он говорит о двух дочках). **Как вы думаете, он спит? Почему вы так решили?** (Он не спит: открывает глаза, когда отворачивается от девушки).

Ане понравилось «желание» Паши? (Да, понравилось).

Какое название вы дали бы этому фильму? Почему?

Задания после просмотра фильма. В качестве послетекстового задания преподаватель может предложить обучающимся подготовить рассказ о произошедших событиях от лица одного из персонажей. В качестве домашнего задания учащиеся готовят письменный (устный) рассказ о необычном случае в их жизни / сбывшемся желании.

Помимо приведенного выше варианта, работа с видеорядом может быть построена следующим образом: учащиеся смотрят фильм целиком или по фрагментам (в зависимости от временной продолжительности) без звука, составляют вариант озвучки, смотрят фильм со звуком, сравнивают получившийся у них вариант со стенограммой фильма, высказывают предположения о совпадениях и отличиях в лексике и т. д. Особый интерес представляют, с нашей точки зрения, короткометражные экранизации произведений русских писателей (В. Г. Распутина, А. П. Чехова и др.), позволяющие познакомить студентов с русской литературой, организовать на занятии просмотр и обсуждение фильма (сюжетной линии, героев и др.), провести сравнительный анализ экранизации и текста-источника.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Весова Т. Н.* Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2013. № 2. С. 145–148.

² Волшебное Рождество на улицах Москвы [Электронный ресурс] // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kYyBttUYPeE> (дата обращения: 04.03.18).

Anna Nikolaevna Vereshchagina,

Olga Nikolaevna Vereshchagina

Yaroslavl Higher Military School of Air Defence, Russia

Short-Length Film as a Tool for Teaching Russian as a Foreign Language

The article is devoted to the use of video at the classes of Russian as a foreign language. The paper regards the video as a way to increase students' motivation and develop their communicative competence. The article proposes a scenario of the Russian language class where the teacher uses video devoted to the New Year.

Key words: Russian as a foreign language; video, audio-visual aids.

Гужова Наталья Владимировна
Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет, Россия
Каманин Кирилл Владимирович
Мининский университет, Россия

Сетевые технологии в практике преподавания РКИ

Статья посвящена анализу имеющихся в сети Интернет возможностей для изучения русского языка как иностранного, а также ресурсов, которые могут быть использованы преподавателями при подготовке к занятиям.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебный ресурс.

В современном языковом образовании отмечается ряд противоречий между постоянным совершенствованием информационно-коммуникационных технологий и уровнем их использования в учебном процессе; между декларируемой целью развития коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному (неродному) и реальным уровнем этой компетенции у учащихся; между необходимостью подготовки творческой личности и традиционной организацией обучения языку в учебных заведениях. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении языку должно во многом способствовать разрешению этих противоречий.

В настоящее время отмечается значительный интерес к использованию компьютерных технологий в обучении языкам, рассматриваются различные типы электронных образовательных ресурсов и средств. Электронные среды обучения разрабатываются сегодня на всех уровнях образования для широкого круга дисциплин с целью организации учебного взаимодействия субъектов обучения, они создаются на базе специального программного обеспечения и инструментария, которые постоянно развиваются.

В распоряжении современного преподавателя русского языка как иностранного появились в настоящее время различные программные средства, которые позволяют создавать учебные

материалы, стимулировать коммуникативную деятельность на изучаемом языке, а учащимся самостоятельно или с помощью компьютера изучать русский язык.

В научно-методической литературе описаны различные способы использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в практике преподавания языков. Выделяется несколько направлений использования современных ИКТ современным преподавателем на уроке языка: уметь адаптировать существующие ресурсы Интернета; применять ресурсы Интернета для веб-проектов; использовать электронные средства для организации межкультурной коммуникации; организовывать самостоятельную работу с учетом уровня языка и интересов учащихся, контролировать усвоение языка с помощью компьютерных тестовых заданий, выполнять тренировочные упражнения, использовать мультимедийные презентации, организовать общение с помощью коммуникационных средств (социальные сети, Скайп) и др. Развитие технологий вызывает к жизни новые методические решения. Появляются не только отдельные компьютерные курсы, но и специализированные образовательные порталы.

В сфере обучения языкам в настоящее время применяются различные виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), электронные базы данных тестов, текстов, упражнений, справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов), веб-приложения к учебникам, средства общения в социальных сетях и др. Все эти средства и технологии позволяют практически решать проблемы создания специального электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих РКИ.

В настоящее время активно развивается так называемое мобильное обучение, предлагаются проекты по использованию технологий виртуальных миров. К сожалению, преподаватели-практики не всегда используют все эти новые возможности ИКТ в своей работе. Не в последнюю очередь это обусловлено и тем,

что существующие электронные материалы и ресурсы не всегда подходят для решения задач конкретного учебного процесса, не учитывают психологических и социокультурных особенностей межличностного общения представителей разных языков и культур, организации и условий учебного процесса.

Большое внимание в литературе уделяется классификации электронных образовательных ресурсов, которая может основываться на различных критериях. Например, образовательный портал включает новости, библиотеку, форумы, учебные материалы, методические рекомендации, ссылки на ресурсы, связи с социальными сетями и др. Веб-приложение к учебнику иностранного языка включает дополнительные учебные материалы (упражнения, задания, тесты, аудио- и видеоматериалы, презентации), средства контроля, ссылки на дополнительные источники и др.

Наиболее крупным веб-ресурсом для преподавателей русского языка является портал. Он предназначен для формирования и обслуживания интернет-сообщества, значительного количества пользователей. Портал объединяет множество различных сервисов, например, опросы, форумы, голосование, чаты, новости, консультации в режиме онлайн, базы данных, электронные библиотеки, имеет сложную систему поиска и навигации (например, www.gramota.ru). Важную роль в изучении русского языка играют в настоящее время электронные материалы Института Пушкина «Образование на русском» (www.pushkininstitute.ru), предлагающие разные типы электронных образовательных ресурсов (обучающие курсы, тесты, словари).

Стоит отметить, что в области организации обучения русскому языку наблюдаются существенные позитивные изменения: создаются дистанционные курсы для различных групп пользователей, развиваются образовательные ресурсы Интернета, созданные для преподавателей и учащихся, например: 1) сеть специализированных научно-методических и информационных ресурсов по русскому языку; 2) сеть электронных библиотек, баз данных, учебных материалов; 3) сеть специализированных учебных ресурсов по русскому языку, включая дистанционные курсы и массовые открытые онлайн-курсы.

В связи со значительным ростом количества пользователей

Интернета в последние годы активно развиваются различные сетевые службы по русскому языку, которые ориентированы как на преподавателей русского языка, так и на тех, кто интересуется культурой речи и методикой преподавания русского языка. Постоянно развивают сеть образовательных ресурсов по русскому языку ведущие учебные заведения: МГУ, РУДН, Государственный Институт русского языка им. А. С. Пушкина, общественные организации русистов МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы), РОПРЯЛ (Российская обществу преподавателей русского языка и литературы) и др. Эти ресурсы по русскому языку оказывают поддержку различным группам пользователей. Каждый из этих ресурсов может быть рассмотрен с точки зрения следующих показателей: выполняемые функции, ориентация на определенные группы пользователей, содержание ресурса, дизайн, основные структурные элементы, способы взаимодействия с пользователями, связь и координация с другими ресурсами и др.

Поиск по ключевым словам «методика преподавания русского языка», «русский язык как иностранный» и т. п. позволяет найти множество аудиовизуальных материалов в социальных сервисах Youtube, Facebook, ВКонтакте и в др. Другое дело, что эти видеоматериалы требуют критического отношения и квалифицированного отбора для учебного процесса. В практике повышения квалификации преподавателей РКИ стали использоваться новые технологии: видеолекции, вебинары. Так, например, на сайте Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина или на сайте РУДН «Портал поддержки русского языка как иностранного» представлены лекции, записи уроков, методические разработки (см.: www.langrus.ru). Эти материалы образуют своего рода методическую видеотеку для преподавателей. Центр международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова предлагает в свою очередь постоянно расширяющуюся текстовую базу материалов для преподавателей (texts.cie.ru).

Анализ показывает, что ресурсы для преподавателей выполняют ряд функций:

- информационная функция, обеспечение информацией о новых учебниках, словарях, методических разработках, учебных программах и др.;

- консультирующая функция, предоставление информации о трудных случаях в лексико-грамматической и фонетической системе русского языка;
- учебная функция, организация обучения русскому языку и методике его преподавания;
- организационная функция, содействие созданию виртуальных сообществ, связанных с изучением и преподаванием русского языка, организация олимпиад, конкурсов.

Следует отметить, что в рассмотренных нами ресурсах встречаются и существенные недостатки: часто нет координации и связи с другими ресурсами аналогичного характера; отмечается дублирование материала внутри ресурса и при сравнении с другими ресурсами; слабо развита система интерактивного взаимодействия с пользователями порталов, в том числе и с помощью социальных сетей, рассылки новостей, новостных лент, форумов (наиболее распространенный способ взаимодействия пользователя с порталом остается электронная почта); не используются различного рода опросы, анкеты для определения интересов и потребностей пользователей; слабо мотивируется взаимодействие пользователей между собой, создание разного рода виртуальных сообществ для организации обсуждения тем и проблем, предлагаемых ресурсом. Материалы ресурсов не всегда регулярно обновляются; отсутствуют система ключевых слов (тегов), карта сайта, которые позволяют облегчить поиск информации и структурировать материал ресурса.

Некоторые ресурсы создаются на основе грантов, одноразового финансирования, после завершения проекта они исчезают или практически не обновляются. Иногда учебные заведения создают несколько дублирующих ресурсов. Весьма интересные результаты дают обзоры существующих программ и методик их использования. Анализ показывает: проблемой является найти специализированный сайт с имеющимися электронными материалами для всех аспектов и уровней обучения русскому языку, программы дистанционного обучения в сфере изучения русского языка. Отмечается отсутствие проверенных методик и технологий обучения русскому языку с помощью электронных средств

обучения для различных форм и этапов обучения. Весьма привлекательными являются, с нашей точки зрения, такие формы взаимодействия с пользователями, как привлечение известных методистов или лингвистов, которые регулярно ведут и обновляют разделы в пределах данного ресурса, организация общения, дискуссий на профессиональные темы в социальных сетях, организация видеоконференций и др.

По нашим подсчетам, в Интернете в настоящее время насчитывается более тридцати дистанционных курсов по русскому языку как иностранному. В особую группу выделяются дистанционные курсы повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного/неродного. Такие курсы обычно создаются на основе факультетов повышения квалификации вузов. Следует, в частности, назвать, Портал поддержки русского языка как иностранного Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН www.langrus.ru; сетевые курсы повышения квалификации преподавателей РКИ Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина www.pushkininstitute.ru; сетевой курс по методике преподавания РКИ «Преподаватель РКИ» Центра международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова rus-methods.cie.ru и др.

Нами были проанализированы различные дистанционные курсы, которые используются в преподавании русского языка как иностранного, например: www.dist-learn.ru – дистанционный курс, посвященный русскому языку и культуре «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)»; <http://speak-russian.cie.ru/timenew/> – дистанционный курс «Время говорить по-русски» и др. Анализ показал, что в настоящее время трудно найти курс, который соответствовал бы всем критериям, которые представлены в научно-методической литературе. Важно, например, наличие демонстрационной версии, методического руководства для пользователя, встроенных справочников, систем интерактивного взаимодействия с пользователем, способов оценки эффективности обучения и др. Так, например, демонстрационную версию имеет только курс «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)». Дистанционные курсы часто не имеют подробной инструкции, описывающей методику работы с этим курсом, не сформулирова-

ны итоговые цели обучения. В курсе «Время говорить по-русски» нет статистического модуля, в котором фиксировался бы ход обучения, в работе курса встречаются ошибки, бывают сбои в работе. Материалы учебных дистанционных курсов masterrussian.com и learningrussian.net имеются только на английском языке, нет подробной инструкции, как работать с курсами, не сформулированы начальные и конечные требования уровня владения РКИ. В большинстве курсов эксплицитно не указаны способы общения с авторами курса или с преподавателями.

Сегодня одной из важных мировых тенденций в сфере образования являются МООС — массовые открытые онлайн-курсы. Они предназначены широкому кругу учащихся для бесплатного доступа через Интернет. МООС — особый тип образовательного интернет ресурса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы. Курс обычно проводится, как правило, только онлайн, при этом возможны как синхронные (например, вебинары), так и асинхронные (например, форумы) возможности получения и передачи информации. В системе российского электронного образования функционируют образовательные платформы «Универсарium», «UNIWEB», которые также предоставляют материалы для изучающих русский язык.

Таким образом, современные электронные ресурсы способствуют распространению новых технологий обучения, создают новые возможности организации повышения квалификации, обмена педагогическим опытом. Проблемой по-прежнему является привлечение широкого круга преподавателей к активному использованию ИКТ в учебном процессе.

Natalia Vladimirovna Guzhova

Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
Russia

Kirill Vladimirovich Kamanin

Minin University, Russia

Network Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language

The article is devoted to the analysis of using the Internet for teaching Russian as a foreign language, as well as other resources which are useful for the class preparation.

Key words: information and communication technologies, teaching resource.

Карпенко Людмила Борисовна

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева, Россия
liudmilakarpenko.samara@yandex.ru

Значение современных лингвистических парадигм для методики преподавания РКИ

В статье показана значимость современных лингвистических парадигм для методики преподавания русского языка как иностранного, обсуждается ценность разных подходов для систематизации языкового материала, предлагается понятие коммуникативно-прагматического комплекса как единицы обучения русской речи.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, парадигмы лингвистики.

Современная лингвистика развивается в разных направлениях. Язык изучается в его структурных характеристиках, в его употреблении, в соотношении с познанием и мышлением, как когнитивный инструмент кодирования и переработки информации. Исследуется знаковая сущность языка, социальные и культурные аспекты его функционирования, возможности прикладного применения знаний о языке для изучения поведения человека и т. д. Расширение предметного и исследовательского поля лингвистики обусловлено разными факторами: социальными сдвигами, происходящими на рубеже XX–XXI столетий, новыми условиями функционирования языка, обновлением технологии обработки языковых фактов, изменением ракурса и точки зрения — того, что называют исследовательской «оптикой». Характерным для работ последнего десятилетия является рассмотрение языковых фактов с позиций комплексного подхода, преимущества которого авторы видят в совмещении традиционных методов системоцентрической направленности и методов антропоцентрической направленности — когнитивной, прагматической, коммуникативной, дискурсивной. Интерес к прагматике знаменовал выдвижение в центр внимания функционирование живого языка в коммуни-

кативно-прагматическом пространстве. Языкознание стало использовать принципы прагматического анализа в 60-х — 70-х гг. XX в., с этого времени системоцентричный подход перестал быть доминирующим в описании языка. В соответствии с этими изменениями лингвистического ракурса и методика преподавания русского как иностранного (РКИ) взяла на вооружение тезис о том, что абстрактное представление о языковой системе не может обеспечить активного усвоения языка. Язык усваивается в речевых моделях, соответствующих естественной практике общения. Функционализм в грамматике, когнитивная лингвистика и лингвистическая прагматика стали теми направлениями, которые обеспечили обновление подходов в преподавании иностранных языков и русского как иностранного.

Рассмотрим далее на примере средств выражения побуждения специфику разных направлений, значимых для методики преподавания РКИ. Побуждение является одним из наиболее значимых типов речевого воздействия, оно регулирует поведение собеседника, вызывает ответную реакцию, поэтому средства выражения побуждения давно привлекли к себе внимание русистов. В системоцентричной грамматике средства выражения побуждения систематизировались в связи с характеристикой синтаксиса простых предложений по цели высказывания. Среди ранних наблюдений такого плана известен очерк о «повелительных предложениях» А. М. Пешковского в работе «Русский синтаксис в научном освещении», написанный в первой трети XX в. Уже тогда А. М. Пешковский обратил внимание не только на императив как на основное средство выражения побуждения, но и на передаваемые им смыслы, называемые теперь интенциями (приказ, просьба, совет, убеждение, предложение), а также на характерные семантико-структурные признаки побудительных предложений, такие, как наличие в типичном случае сказуемого в повелительном наклонении, возможное использование особых частиц (*-ка, ну-ка, пусть, пускай, да, давай, давайте и др.*), служащих для внесения побудительного смысла, и специфической интонации побуждения¹. В синтаксических трудах второй половины XX в. обращено внимание на разную роль интонации,

выступающей в одних случаях как дополнительное средство, а в других как основное средство выражения побудительности, указаны нерегулярные средства выражения побуждения: инфинитив, сослагательное наклонение, формы будущего и прошедшего времени глагола, безглагольные типы побудительных предложений (*Пока огонь прекратит! Шел бы ты спать... Подождешь ровно полчаса... Пошли живей! Хватит спорить! Спокойно, спокойно! Сигнал! и др.*)². В дальнейшем были уточнены эти основополагающие характеристики, описаны значения нерегулярных императивных форм³.

В функциональной грамматике средства выражения побуждения описываются в связи с характеристикой поля императивности, в границах которого они систематизируются в зависимости от модальности побуждения и степени его интенсивности в пределах подполей категоричного побуждения (требование, запрещение, распоряжение, команда, приказание), нейтрального (совет, приглашение, пожелание, предостережение, разрешение, предложение) и смягченного побуждения (просьба, упрощение, убеждение, мольба). Функционально-коммуникативный подход реализуется в соединении анализа рассматриваемых средств в направлении от семантики к формам и от форм к их семантике, в использовании полевого подхода, в определении функциональной специфики разнообразных средств выражения побуждения. А. В. Бондарко обращает внимание на их «функциональную потенцию»: говорящий должен знать, что может выразить форма повелительного наклонения, что может выразить форма инфинитива в сочетании с определенной интонацией и др. Им показано, что побудительная модальность связана в большей мере с локализованностью действия во времени, чем с нелокализованностью⁴.

Когнитивной лингвистикой создаются образцы фреймового представления знаний, описания фрагментов русской языковой картины мира, русской концептосферы. Одну из наиболее активно разрабатываемых областей современной лингвокогнитивистики представляет концептология. В последние годы появляется множество работ, посвященных общим и частным вопросам

теории концепта, особенно активно изучаются ценностно ориентированные концепты, фрагменты русской концептосферы. В когнитивной парадигме средства выражения побуждения уточняются при дискурсивной характеристике концептосферы «волеизъявление». Она раскрывается как ряд семантически близких концептов («побуждение», «намерение», «желание»), противопоставленных по ряду признаков. По наличию или отсутствию субъекта (волеизъявление, не зависимое от субъекта: *Книги сдаются в библиотеку не позднее указанного срока*; волеизъявление, зависимое от субъекта: *Вы должны сдать книги не позднее обозначенного срока*). По рациональности или оценочности волеизъявления (рациональное безоценочное волеизъявление: *Следует сдать книги не позднее обозначенного срока*; эмоциональное, оценочное волеизъявление: *Хорошо бы вы сдали книги не позднее обозначенного срока*) и др.

Цель коммуникативно-прагматической парадигмы — установление закономерностей употребления языковых единиц в определенных коммуникативных ситуациях. Материалом для нее является естественная речь носителей языка в типовых коммуникативных ситуациях. Прагматика исследует речевые действия, в которых реализуются коммуникативные намерения (интенции) говорящих. Коммуникативная лингвистика не ставит своей целью фиксацию и описание всех единиц, используемых в речи. Она фиксирует типовые модели. В коммуникативно-прагматической парадигме на основании теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля в русистике разрабатываются принципы описания речевых единиц с учетом условий их использования в актах речевого общения (работы М. В. Всеволодовой, В. Г. Гака, В. Б. Евтюхина, Г. А. Золотовой, Е. И. Пассова, Н. И. Формановской и др.). К условиям использования речевых единиц, в трактовке Н. Д. Арутюновой, относятся роли: говорящего субъекта, адресата, их взаимодействия, ситуации общения; явные и скрытые цели высказывания; речевая тактика и типы речевого поведения; косвенные смыслы высказывания, намеки; прагматические пресуппозиции и др.⁵. Прагматика исследует речевые действия в коммуникативном прагматическом пространстве — зоне, где язык фиксирует

многообразные отношения говорящего к действительности, его коммуникативные намерения (интенции), которые воспринимает и распознает адресат⁶. В центр внимания в лингвопрагматике выдвигаются коммуникативные, прагматически обусловленные, интенции говорящих: совет, просьба, требование, принуждение.

Современная методика преподавания РКИ основывается на комплексном подходе к анализу речевой деятельности, оценивая как ведущий коммуникативный подход⁷ и вытекающие из данного подхода методические принципы. Так, принцип коммуникативной направленности обучения ориентирует преподавателя на формирование у учащихся мотивированной потребности в речевом общении на языке, на организацию курса в соответствии с социально-коммуникативным профилем обучаемых, на коммуникативный характер грамматики, словаря, заданий и упражнений. Государственные стандарты по русскому языку как иностранному регламентируют поэтапное увеличение содержания умений, навыков и языковых компетенций иностранных обучающихся на разных уровнях владения РКИ. Так, на базовом уровне учащиеся знакомятся со средствами выражения наиболее регулярных интенций (желания, просьбы, предложения, приглашения, согласия/несогласия, отказа). Стандарт первого уровня владения добавляет интенции привлечения внимания, переспроса, побуждения к диалогу. Стандарт второго уровня нацеливает на усвоение блоков речевых интенций, регулирующих взаимодействие и оценочных интенций. Третий уровень владения русским языком предусматривает умения вербально реализовывать контактоустанавливающие, регулирующие, информативные и оценочные интенции, умения демонстрировать комплексное их использование. Таким образом, ГОСТ по РКИ предполагает поэтапное развертывание основ речевой деятельности, детализацию речевых умений и их обобщение.

Этим задачам соответствует обучение речи на основе коммуникативно-прагматических комплексов⁸, объединяющих близкие по функции речевые акты с соответствующими интенциями, коммуникативными ситуациями и речевыми моделями. Как правило, коммуникативно-прагматический комплекс объединяет

три-четыре типовые коммуникативные ситуации, отражающие реальное общение на русском языке. Так, например, коммуникативно-прагматический комплекс «поддержка» в русской речевой практике реализуется в трех типовых ситуациях: 1) поддержка в действии; 2) психологическая поддержка в стрессовой ситуации; 3) диалогическая поддержка согласия. Этим трем типовым ситуациям соответствуют стандартизованные речевые модели. При выражении поддержки первого типа в русской речевой практике абсолютно преобладают побудительные определенно-личные предложения с предикатом в форме императива 2 лица единственного или множественного числа глаголов активного действия. Обычно они образуют единую реплику с повторяющимися глаголами: *Действуй(те)! Действуй(те)! Пишите(те)! Пишите(те)!* и под. Основными средствами выражения психологической поддержки служат побудительные предложения с предикатом с семантикой успокоения (*Успокойся! / Успокойтесь!*; *Мужайся! / Мужайтесь!* и под.) или эмоционального переживания с отрицанием (*Не волнуйся / Не волнуйтесь!*; *Не переживай! / Не переживайте!*). Менее выразительны и менее частотны безличные предложения с предикатом, выраженным безличной формой *не стоит* и инфинитивом (*Не стоит волноваться*) и вопросительные безличные предложения (*Стоит ли волноваться?*). Для диалогической поддержки согласия типичны реплики с нечленяемыми предложениями, передающими эмоциональную модально-оценочную реакцию говорящего: *Точно. Конечно. Да, да! Вот, вот!*

Систематизация речевых моделей определенного комплекса в фокусе не только коммуникативного, но и сопоставительного подхода позволяет показать их языковое своеобразие. Так, например, в английском языке, в отличие от русского, нет структурно-семантического типа безличных предложений, здесь им соответствуют двусоставные предложения с реальным или десемантизированным подлежащим и инфинитивом: *You don't have to worry; It is not necessary to worry.*

Итак, сосуществование разных лингвистических парадигм обуславливает многообразие подходов в практике преподавания русского языка как иностранного. Описываются синтаксические

модели, функционально-семантические поля, фрагменты концептосферы, речевые акты, диалогические единства. Продуктивна и систематизации речевых средств в коммуникативно-прагматических комплексах. Их назначение — представить в единстве коррелирующие по смыслу и коммуникативной роли типы ситуаций социально мотивированной коммуникации, соответствующие им речевые интенции и типовые речевые модели.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 394–395.

² *Скоблкова Е. С.* Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1997. С. 296–297.

³ *Гусев В. Ю.* Типология нерегулярных императивных форм // Вопросы языкознания. 2005. № 2. С. 65–81.

⁴ *Бондарко А. В.* Теория морфологических категорий. Ленинград: Наука, 1976. С. 59.

⁵ *Арутюнова Н. Д.* Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 412–413.

⁶ *Формановская Н. И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. С. 5.

⁷ *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

⁸ *Карпенко Л. Б.* Коммуникативно-прагматический комплекс в преподавании русского языка как иностранного // Русистика без границы. 2017. № 4. С. 83–87.

Lyudmila Borisovna Karpenko

Samara National Research University, Russia

The Value of Different Linguistic Paradigms for the Methods of Teaching Russian as a Foreign Language

The article shows the importance of modern linguistic paradigms for the methods of teaching Russian as a foreign language. The author discusses the value of different approaches to the classification of the language material and regards communicative and pragmatic complex as a unit of the development of Russian speaking skills.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, linguistic paradigm

Корчагина Елена Львовна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
ninakorchagina@yandex.ru

Контроль в современной парадигме образования: необходимость и возможности

В статье доказывается необходимость внедрения в практику системы контроля, отвечающей требованиям современной образовательной парадигмы и обеспечивающей постоянный мониторинг степени усвоения учебного материала каждым учащимся, которая способна, в первую очередь, стать действенным инструментом самообучения при построении индивидуального маршрута, а также эффективным средством управления учебной деятельностью учащегося со стороны преподавателя. Ставится вопрос об имеющихся для этого ресурсах и возможностях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, современная парадигма обучения, система контроля.

Как известно, в эпоху информатизации общества и цифровых технологий появилась потребность учиться и учить по-новому в рамках актуальной сегодня образовательной парадигмы «учащийся — средства обучения — преподаватель». С позиций современного образования учащийся является равноправным **субъектом** обучения (а не объектом педагогического воздействия, как в традиционном обучении), обладающим сформированными умениями **самостоятельного обучения в течение всей жизни и желанием** это делать. В этих условиях основная задача преподавателя — создавать такую образовательную среду (включающую, прежде всего, информационно-образовательные ресурсы на различных носителях, совокупность средств обучения, обеспечивающих эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса и систему педагогических технологий), в которой ученик может обучаться, опираясь на свои возможности как личности и используя предоставленные ему образовательной средой технологии обучения.

Современная образовательная среда должна позволять учащимся при выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов выбирать из множества вариантов учебных программ и средств обучения те, которые соответствуют желаниям и потребностям, а преподавателям предоставлять возможности использовать свой профессиональный потенциал в соответствии с конкретными условиями обучения.

Практическая реализация современной образовательной парадигмы «учащийся — средства обучения – преподаватель» в области преподавания РКИ требует вынесения на повестку дня, казалось бы, очевидного с точки зрения общих дидактических положений вопроса об организации системы контроля.

Что должно измениться в контроле по сравнению с традиционным обучением?

В традиционной системе обучения контролирующие действия были средством управления учебным процессом преподавателем, а при авторитарности нашего образования для учащегося контроль — это «кнут», средство заставить ученика учиться. В новой парадигме усиливается потребность в контроле у самого учащегося в целях самооценивания и выстраивания на его основе индивидуального маршрута обучения.

Остановимся лишь на двух аспектах проблемы контроля в новой образовательной среде: необходимость и возможности использования контролирующих материалов в дистанционном формате, а именно в качестве самостоятельной деятельности по объективному установлению уровня усвоения учащимся единиц обучения, т. е. в качестве регулярного текущего независимого контроля с фиксацией результатов. Системный контроль, оптимизирующий процесс обучения, призван определить степень достижимости планируемых результатов обучения путем оценивания динамики учебных достижений конкретных учащихся при применении персонифицированных методик с учетом контекстной информации об условиях и особенностях реализации обучающих программ. Планомерная интерпретация результатов педагогических измерений обеспечит оперативную обратную связь, опираясь на которую учащийся сможет проводить самооценку, самостоятельно планировать и строить самообучение.

Говоря о планомерном системном контроле как средстве обратной связи, мы имеем в виду, прежде всего, ту его часть, которая осуществляется непосредственно в ходе процесса обучения (текущий, промежуточный, итоговый контроль).

Следует различать систему контролируемых действий непосредственно в процессе обучения и действующую систему уровневого сертификационного тестирования. Каждый из этих видов контроля имеет свои задачи и объекты контроля, свои критерии для отбора заданий оптимальной формы. Так, например, в ходе учебного процесса не всегда рационально использование тестовых форм заданий, несмотря на то, что тестовые технологии признаются эффективными и обязательными и ими должен овладеть каждый преподаватель в силу того, что тестовые технологии положительно влияют на развитие мотивации учения, создавая ситуацию успеха, развивают самостоятельность учащегося, формируют способы умственных действий на русском языке, способствуют индивидуализации процесса обучения.

Под тестовой технологией понимается **упорядоченная система действий преподавателя, гарантирующая достижение в заданных условиях поставленных целей обучения с помощью заданий в тестовой форме на разных стадиях процесса обучения.** Как и любая технология (в отличие от методики), тестовая технология имеет несколько обязательных этапов: диагностический (проведение входного тестирования); оценивающий (непрерывная диагностика с целью фиксации результативности процесса овладения языком во время всего обучения); результирующий: заключительное и/или сертификационное тестирование. Тестовая технология, являясь одной из инновационных технологий поддержки процесса языкового образования, одновременно представляет собой один из эффективнейших инструментов, способствующих личной и профессиональной успешности современного человека.

Обратим внимание на то, что применение тестовой технологии подразумевает наличие **карты знаний**¹ (или портфолио).

Отражение результатов постоянного мониторинга успешности овладения программой в карте знаний или в портфолио позволяет каждому учащемуся видеть динамику своего роста в конкрет-

ных параметрах. Это обеспечивает и психологическую подготовку учащегося к преодолению трудностей овладения русским языком.

Признав необходимость планомерного системного контроля в целях повышения управляемости процессом обучения самим учащимся, следует оценить имеющиеся на сегодня у преподавателей РКИ возможности. Достаточно ли для этого имеющихся ресурсов? Каким требованиям они должны отвечать?

Не вызывает сомнения тот факт, что цифровые среды обучения предоставляют реальную возможность обучаемому перейти в статус субъекта обучения, выступающего менеджером своего образования, выстраивающего индивидуальный маршрут овладения навыками и умениями. Однако нельзя не отметить, что сегодня еще нет необходимых и достаточных для этого электронных ресурсов. Появление же новых ресурсов не всегда означает появление новых возможностей. Разнообразные электронные ресурсы и в большом количестве представлены, например, по адресу ruslangedu.ru. Но среди них практически нет таких, которые удовлетворяли бы поставленной методической задаче.

При этом, несмотря на огромное количество появившихся материалов в тестовой форме, следует ради справедливости указать, что они представляют собой варианты, параллельные типовым уровневым тестам. Так как объектом контроля в них выступает обобщенный комплексный объект проверки, не учитывающий конкретные программы и реальные условия их освоения, а в качестве цели ставится определение, достигнут ли иностранцем тот или иной уровень владения языком, то они не могут выступать средством текущего или промежуточного контроля.

Для целей контроля такие ресурсы должны быть со встроенной системой автоматической проверки и оценивания, с возможностью вернуться и переделать задание, выполненное с ошибками, а также с возможностью зафиксировать полученный результат (пусть даже задание выполнено не с первой попытки) за конкретным учащимся (т. е. принудительная автоматическая регистрация). Наличие таких ресурсов в нескольких вариантах для каждой единицы обучения, которая должна быть усвоена учащимся в учебном процессе с преподавателем или самостоятельно, позволит сэкономить время на уроке, организовав самостоятель-

ную работу учащихся с электронным ресурсом. Основная задача ресурсов этой группы — научить учащегося самостоятельно определять пробелы в своих знаниях и давать возможность дополнительной тренировки для усвоения необходимого материала. Определив свои ошибки, учащийся должен получить возможность проанализировать и исправить их, используя при необходимости разнообразные подсказки (от указания на поле поиска ошибки до опоры на сформулированное правило или комментарий).

Отметим также и отсутствие системы уровневого (сертификационного) компьютерного тестирования, включающей широкую сеть электронных ресурсов для тренинга.

В качестве первоочередных задач разработки планомерной системы контроля назовем следующие:

а) создание сетевых мобильных ресурсов с автоматизированной системой проверки и оценивания, так как сегодня ставка делается на обучение с использованием мобильных средств связи;

б) разработка и создание электронных версий контрольно-измерительных материалов он-лайн и офф-лайн по всем видам единиц обучения в нескольких вариантах.

Выполнима ли эта задача? По нашим наблюдениям, это маловероятно. Самим русистам это непосильно несмотря на то, что некоторые платформы предлагают формы для создания контрольных материалов (в основном, для формализованных тестов). Но для создания полноценного электронного ресурса необходим определенный качественный контент (наполнение веб-ресурса актуальной информацией с помощью различных аудио, видео, мультимедийных, графических средств, т.е. инфографики и др.), а это под силу уже только профессиональным программистам. Далеко не в каждом учебном заведении есть такие возможности. Сегодня даже не все вузы или школы оснащены достаточным количеством компьютерных классов и мультимедийными досками.

Реализация новых подходов к процессу обучения РКИ, в том числе, и использование новых технологий, в частности, в рассматриваемом в данной статье аспекте, вполне могут оказать существенное влияние на повышение эффективности учебного процесса. Использование тестовых технологий в процессе обу-

чения русскому языку иностранцев таит в себе особые резервные возможности.

Таким образом, специально организованный системный контроль является сегодня одним из необходимых компонентов в парадигме современного языкового образования, так как он выступает действенным инструментом самооценивания и самообучения, без чего невозможно учащегося сделать полноценным субъектом процесса обучения.

С помощью описанной системы контроля повысится **управляемость** процессом обучения (возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов).

Она будет способствовать формированию устойчивой мотивации за счет конкретизации цели обучения и дисциплинировать учащегося, так как дает четкие поэтапные ориентиры на пути к поставленной цели, алгоритмизируя процесс обучения. Мотивация есть проявление любви к своему делу, дисциплина – это борьба за свою цель.

Возможности наших учащихся должны совпадать с нашими педагогическими ожиданиями и с потребностями общества в подготовке специалистов новой формации.

ПРИМЕЧАНИЯ

Корчагина Е. Л. Тестовые технологии в инновационной образовательной среде // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. Сборник научных статей / Под ред. М. В. Белякова, Н. Д. Афанасьевой. М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2018. С. 203–210.

Elena Lvovna Korchagina

Lomonosov Moscow State University, Russia

Control in the Modern Educational Paradigm: Necessity and Opportunities

The article proves the need for practical application of an innovative control that meets the requirements of the modern educational paradigm, provides a constant monitoring of all knowledge and skills acquired by each student and becomes an effective tool for the studies managed by both students and teachers.

Key words: Russian as a foreign language, modern educational paradigm, control.

Кузнецов Андрей Андреевич
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия
partners@langteach-online.ru

**Образовательная онлайн-среда Langteach-online
для самостоятельного изучения русского языка
и культуры России иностранными студентами**

В данной статье автор описывает сложности при обучении русскому языку иностранных граждан с использованием современных цифровых технологий и средств интернета. Отмечается особая важность самостоятельности иностранных граждан при изучении русского языка в российских вузах. В статье подробно представлены типы заданий, которые использовались в проведении очной апробации проекта на базе магистратуры для иностранных граждан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.

Ключевые слова: ИКТ, РКИ, самостоятельная работа, Langteach.

Использование ИКТ в преподавании РКИ стали рассматривать после защиты докторской диссертации профессором Л. А. Дунаевой в 2006 году. Автор в данной работе привел теоретическое обоснование и представил научно-методическую разработку дидактической интегрированной информационной среды для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения¹. Дальнейшие исследования данной тематики нашли отражение в докторской диссертации А. Н. Богомолова «Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку». В 2008 году в рамках реализации Инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов «Создание комплекса инновационных образовательных программ и формирование инновационной образовательной среды, позволяющих эффективно реализовывать государственные интересы РФ через систе-

му экспорта образовательных услуг» А. А. Атабекова написала учебное пособие, где освещаются проблемы как теоретического, так и прикладного характера, обсуждение которых представляется автору актуальным для практической деятельности преподавателя РКИ в целях оптимизации учебного процесса средствами ИКТ². Основными центрами развития методики использования ИКТ в преподавании РКИ являются Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова, РУДН.

Во всех этих документах приветствуется использование ИКТ в преподавании РКИ и иностранных языков, что повысило актуальность создания нового формата дистанционного курса кросс-платформенного курса.

В современных источниках информационно-коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет). Все указанные цифровые технологии формируют электронную информационную образовательную среду обучения, которая утверждена различными документами Министерства образования Российской Федерации.

Федеральный государственный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО 3++), принятый Министерством образования и науки РФ в 2018 году, определяет требования, обязательные для реализации компетентностного подхода в основных образовательных программах высшего образования.

Для нашего диссертационного исследования особый интерес представляют:

- Образовательный стандарт МГУ (далее ОС МГУ) по направлению подготовки лингвистических специальностей: интегрированный магистр «Лингвистика» (направление «бакалавр» и направление «магистр»), принятый в 2011 году, который реали-

зует компетентностный подход к формированию специалистов высокой квалификации из числа иностранных граждан, обучающихся по учебным программам МГУ, согласно положениям ФГОС 3++, использующих иностранный язык (русский язык) в профессиональных целях «эффективного устного и письменного общения»;

- документы Совета Европы — общеевропейские рамочные компетенции (Common European Framework of References — CEFR), устанавливающие требования к владению иностранным языком, в частности письменно-речевым навыками на уровнях B2-C1. C1 — уровень владения иностранным языком по окончании изучения ОПОП по направлению «магистр лингвистики», заявленный в ОС МГУ.

Согласно данным документам, информационная образовательная среда (ИОС) образовательного учреждения (в контексте ФГОС ООО) включает:

1. Комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы.

2. Совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы.

3. Систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной ИОС.

Согласно положениям ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование³, в качестве общесистемных требований к освоению программы бакалавриата по данному направлению уже принято использование электронной информационной системы для доступа к основным компонентам программы:

1. Доступ к учебным планам, рабочим программам, модулям дисциплин, программам практик, электронным учебным изданиям и ЭОР, указанным в модулях рабочих программ направления.

2. Формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы.

Дополнительными компонентами (при условии организации дистанционного обучения по направлению), что наиболее актуально в рамках нашего исследования, являются:

1. Проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

2. Формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок за эти работы со стороны любых участников образовательного процесса.

3. Взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие, посредством сети «Интернет».

4. Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих.

5. Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации.

В рамках авторского диссертационного исследования А. А. Кузнецовым была разработана новая модель организации ИОС, посредством проекта Langteach-online и интегрированных в него ряда бесплатных онлайн-сервисов.

В нашем случае основой кросс-платформенной модели обучения иностранному языку является авторский блог, трансформированный в кросс-платформенный проект по обучению иностранному языку (РКИ) Langteach-online.

Langteach-online (Linguisticsedu) — это сайт, созданный автором в 2015 году, в рамках реализации идеи создания курса «Информационные технологии в преподавании русского языка как иностранного» на базе факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, по примеру дистанционных курсов по русскому языку для иностранных студентов, организованных при Государственном институте русского языка и культуры имени А. С. Пушкина⁴.

Кросс-платформенная модель обучения основана на единой системе управления обучением (LMS), объединяющей инте-

грированные в нее различные социальные сервисы Веб 2.0, обладающие определенными дидактическими свойствами и выполняющими определенные дидактические функции⁵. Данная модель может быть легко разделена на инвариантную и вариативную части. Наше исследование начнем с инвариантной части как основы предложенной нами модели обучения иностранному языку на примере русского языка как иностранного и формированию письменно-речевых навыков у студентов-иностранцев в условиях самостоятельной работы.

Одной из причин к созданию данного проекта, а впоследствии уже упомянутой выше кросс-платформенной модели обучения ИЯ явилось выявление проблемы визуализации и ассоциации у студентов-иностранцев при работе на русском языке. Для решения данной проблемы был предложен метод «Слово-образ-предмет» (ассоциативно-зрительно-слуховое восприятие) или Интеграция ИКТ и компьютерная лингвистика в специализации «Русский как иностранный», который описан автором данного исследования в статье «Интеграция ИКТ и компьютерная лингвистика в специализации «Русский как иностранный», опубликованной в сборнике по итогам международной конференции «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации» в июне 2014 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова⁶.

За время прохождения педагогической практики в период с начала 2013 года по май 2015 года автором данного исследования был выявлен ряд следующих проблем в обучении русскому языку иностранных студентов:

1. Проблема со скоростью и правильностью усвоения лексического материала на русском языке и как следствие малое количество лексических единиц, усвоенных в ходе одного занятия (Длительность одного занятия — 2 академических часа) (Капезина Т. Т., Азимов Э. Г., Богомолов А. Н.).

2. Нецелевое использование технических средств обучения со стороны иностранных студентов в ходе занятия: использование мобильных телефонов и планшетов для выхода в интернет для

нецелевого его использования и как следствие низкая скорость занятия и плохо усвоенный материал урока (Гуськова Е. В.).

3. Систематическая неподготовленность домашнего задания иностранными студентами из-за плохо усвоенного материала прошлых занятий.

4. Низкая скорость усвоения материала (Сабаткоев Р., Полякова Ю.).

5. Практически полное отсутствие самостоятельной работы со стороны студента в домашних условиях (Баликоева М. И.).

6. Низкий уровень мотивации студентов к обучению русскому языку (Розина М. С., Соловьева М. В.).

Как уже было сказано выше, кросс-платформенная модель обучения — это комплекс из онлайн-сервисов, но при этом стоит отметить, что все эти сервисы могут работать и автономно. Автономность работы данных онлайн-сервисов позволяет учащимся определять свою личную образовательную траекторию для развития письменно-речевых умений при изучении русского языка.

В проекте Langteach-online материал обладает лингвострановедческой маркированностью и культуроведчески-ориентирован (по работам В. В. Сафоновой), следовательно, он отвечает требованиям, предъявляемым к учебным изданиям (интернет-источникам), что позволяет его назвать социокультурным проектом.

В состав проекта входят следующие разделы, связанные с преподаванием РКИ:

Наименование	Описание
Виртуальный класс	Создан на базе технологии Вики (более подробно о функциональных возможностях Вики можно узнать из работ С. В. Титовой и П. В. Сысоева)
Видеотека	Содержит видеопрезентации лексики по темам
Грамматика	Содержит теоретический материал по грамматике и практические упражнения для его отработки
Задания	Содержит коллекцию из всех заданий, которые может пройти обучающийся, находясь на сайте
Онлайн-сервисы, используемые в проекте	Содержит описания онлайн-сервисов, с которыми работает данный проект

Планы уроков	Планы уроков для преподавателей
Презентации	Содержит материалы презентаций проекта на конференциях
Программа курса	Содержит программу курса
Статьи	Содержит все авторские статьи
Текстотека	Все тексты проекта
Тематический словарь	Вся изучаемая лексика проекта по темам.
Тестотека	Все тесты проекта

Основными заданиями для апробации были задания с открытым ответом и задание на заполнение пропусков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дунаева Л. А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2006. 48 с. // Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) [Электронный ресурс]: URL: <https://istina.msu.ru/dissertations/3005047/> (дата обращения 12.12.2018).

² Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 245 с.

³ ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. // [Электронный ресурс]: URL: [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru) [Электронный ресурс]: URL: <http://fgosvo.ru/440301> (дата обращения 12.12.2018).

⁴ [Электронный ресурс]: URL: <https://pushkininstitute.ru/school/facultative> (дата обращения 12.12.2018).

⁵ Кузнецов А. А. Кросс-платформенная модель обучения: компоненты и структура // Инженерное образование и вызовы культуры в XXI веке: Материалы II-ой Международной научно-методической конференции «Наука, образование, молодежь в современном мире» (Москва, 19 мая 2017 г.). Ч. 1 / Под ред. Л. В. Волковой, О. М. Смирновой, М. Н. Филатовой. Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина. Москва, 2017. С. 54–58. Кузнецов А. А. Кросс-платформенная модель обучения // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Эффективные методики преподавания иностранных языков: теория и практика». М.: Издательский дом (Типография) МГУ Издательство МГУ, 2017. С. 113–121.

⁶ Кузнецов А. А. Интеграция ИКТ и компьютерная лингвистика в специализации «Русский как иностранный» // Информационно-ком-

муникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Вып. 6: сб. ст. / М-во образования и науки Российской Федерации [и др.]; под ред. А. Л. Назаренко. М.: Центр. Дистанц. Образование: ... М. В. Ломоносова; Изд-во «Университетская книга», 2014. С. 252–256.

Andrey Andreevich Kuznetsov

Lomonosov Moscow State University, Russia

Online Educational Environment *Langteach-online* for Foreign Students' Self-study of the Russian Language and Culture

The author describes the problems of teaching Russian to foreign students with the help of the Internet and modern digital technologies. Foreign students' autonomy is seen as the main factor of learning the Russian language in Russian universities. The article presents assignments that were designed for the foreign master degree students of Lomonosov Moscow State University during face-to-face project approbation.

Key words: ICT, Russian as a foreign language, independent work, Langteach.

Насс Светлана Вячеславовна

Университет Аляски, США

svnuss@alaska.edu

**Teaching Proficiency through Reading
and Storytelling по-русски:**

перевод и употребление термина в прикладном языкознании

Статья развивает корпус исследований терминологии метода **Teaching Proficiency through Reading and Storytelling** в методике преподавания иностранных языков; предлагает перевод термина и его описание на материале русского языка. Вводится термин **обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения** и его аббревиатура **ОПРиЧ**, проводится синтаксический и лексико-грамматический анализ. Работа способствует упорядочению иноязычной терминологии прикладного языкознания в русском дискурсе.

Ключевые слова: РКИ, ОПРиЧ, TPRS, storytelling, сторителлинг, ИЯ.

Распространение метода *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*, **TPRS**, в русскоязычной среде, в частности в области преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ), достигло того уровня, при котором необходимо уточнение его терминологической базы. Точного термина для описания **TPRS** в русском дискурсе пока не выработано. В специальной литературе на русском языке, посвященной теории и практике преподавания иностранных языков (далее ИЯ), в этом значении употребляются: «техника сторителлинг», «рассказывание историй», «*storytelling*» или аббревиатура **TPRS** в латинском написании¹. Необходимо уточнить операционную терминологическую базу этого метода обучения ИЯ и проанализировать плюсы и минусы некоторых моделей перевода *TPRS* на русский язык. Представляется возможным предположить, что в русском языке найдется достаточно средств выражения для передачи смысла и полного раскрытия *TPRS* как явления и как термина, равно как и для определения его дефиниции, без использования транслитерации. Данному поиску и посвящается наше исследование.

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling как метод преподавания иностранных языков существует предположительно с 80-х годов 20-го столетия. Первые наработки приписываются практику обучения испанскому языку как иностранному Блейну Рею (Blaine Ray); в англоязычном языковом пространстве **TPRS** был формально описан и оформлен, а также во многом определен предшествовавшими теоретическими работами и практикой Джеймса Ашера (James Asher) и Стефена Крашена (Stephen Krashen). В русском дискурсе не существует общепринятой дефиниции **TPRS**, термин и его элементы и производные не описаны, что делает его употребление в русскоязычном пространстве бессистемным и неупорядоченным, порой приводя к разночтениям и явным ошибкам.

Классическая терминология заставляет нас сегодня искать такие варианты для передачи значения **TPRS** в методике преподавания ИЯ, в которых его составляющая **storytelling** (по причине ее неупорядоченной многофункциональности) не передавалась бы транслитерацией. Имеет смысл подвергнуть анализу набираю-

щий популярность вариант *сторителлинг*, чтобы: а) не допустить видоизменения значения **TPRS** в русском языке и тем самым б) избежать дальнейшего терминологического дисбаланса и смешения значений; в) поддержать принцип приоритета первичности семантики языка-рецептора нового термина над языком-донором; г) избежать ошибочную презентацию явления **TPRS** в методологии преподавания ИЯ в русскоязычном языковом пространстве; д) методом научного дискурса через широкое обсуждение вопроса заинтересовавшимися специалистами исключить проникновение необоснованных псевдонаучных толкований и в итоге представить научному сообществу стройное и логичное описание явления **TPRS** через его дефиницию на русском языке. Уместным здесь представляется подчеркнуть мысль Д. С. Лотте, который показал, что **однозначность термина является результатом постоянной работы и усилий** тех, кто работает в соответствующей области, являя собой сумму направленных действий специалистов, а не появляется сама по себе, не возникает вдруг². Транслитерацию и транскрипцию при заимствовании основоположник отечественного терминоведения Д. Лотте тактично называет самым простым и нетворческим видом заимствования.

Смешивание понятийных аппаратов различных отраслей знания

При попытке перевода **TPRS** на русский язык и более пристальном рассмотрении существующей в русском языке терминологической базы для определения **TPRS** как явления выявляются противоречия и несоответствия, вызванные использованием лексемы *storytelling*. Дело в том, что помимо применения в методике обучения ИЯ, один из вариантов ее перевода на русский язык «*сторителлинг*» используется еще и в обобщенном значении «*обучение через истории*», а также в корпоративном *сторителлинге* Дэвида Армстронга (David Armstrong), у которого, как мы убедимся далее, существуют дополнительные варианты трактовки, усложняющие и без того непростую ситуацию; в этом своем значении совершенно ничего общего с методикой и методологией преподавания ИЯ он не имеет. Это ведет к смешиванию понятийных аппаратов прикладного языкознания с другими отраслями

знания и, как следствие, к неопределенности и размытости понятийного аппарата методики преподавания ИЯ.

Возможные варианты перевода TPRS на русский язык

Рассмотрим возможные варианты перевода элементов, составляющих термин **Teaching Proficiency through Reading and Storytelling**, на русский язык. Новый большой англо-русский словарь под ред. Ю. Д. Апресяна и Э. М. Медниковой³ переводит *proficiency* как ‘опытность, умение, сноровка, искусство’, уточняя словосочетание *proficiency test* как ‘экзамен по специальности (по иностранному языку и т.п.), проверка квалификации (при приеме на работу)’; *proficiency rating* с пометкой *военн.* переводит как ‘аттестация по специальной подготовке’; *to acquire proficiency in chess* переводится как ‘достигнуть мастерства при игре в шахматы’. Таким образом, в нашем значении вырисовывается довольно определенная тенденция перевода с общим семантическим значением улучшения знания языка, уровня овладения языком с отчетливой коннотацией акцента на умении, демонстрируемом на практике, уровень практически выражаемого языкового мастерства, что в терминологии методики преподавания ИЯ по-русски часто выражается как речь — устная и письменная — или навыки речи, речевые умения, беглость речи. Помня об исходной среде термина, стоит добавить, что языковое мастерство в современной методике обучения ИЯ как особой отрасли прикладного американского языкознания рассматривается в большой степени функционально через проявление компетенций обучаемого посредством *enterpretive, interpersonal, and presentational modes* — интерпретационного, межличностного и презентационного функциональных полей — тем самым особо подчёркивая коммуникативную функцию языка как средства общения. Отсюда выводим семантическую линию перевода термина **TPRS** с сохранением действенной, функциональной коннотативности, изначально заложенной в рабочем термине: *teaching*: ‘обучение / преподавание’, *proficiency*: ‘знание / профессиональный уровень / языковое мастерство / овладение’, *through*: ‘посредством / при помощи / через / используя / путём / с помощью’, *reading*: ‘чтение’, *storytelling*: ‘совместное / коллективное, создание / придумыва-

ние / рассказывание / со-творение историй / текста / повествования / рассказов’.

Полученный семантический ряд образует множество предложных, союзных и предложно-союзных синтаксических сочетаний на материале русского языка, включая следующие: «обучение языковому мастерству при помощи чтения и создания историй»; «обучение языковому мастерству чтением и созданием историй»; «преподавание языка при помощи чтения и придумывания/анных историй»; «обучение языку путем придумывания историй и чтения» (этот вариант, в частности, отражает действительный процесс применения методики, когда на практике происходит сначала со-творение истории, а потом ее чтение, хотя в исходном английском термине **TPRS** порядок использования изменён в угоду благозвучию: *reading*, чтение, стоит перед *storytelling*, со-творением повествования); «обучение языку посредством чтения и придумыванием текстов»; «обучение языку через чтение и со-творение историй», где возможны и другие варианты: «с использованием создания историй / повествования», «используя выдумывание рассказов» и т. д.

При переводе необходимо учитывать, что *storytelling* здесь — не просто рассказывание или пересказ. Это особый методологический прием со своим набором обязательных к исполнению элементов, включая приемы активизации обучающегося, с целостной системой и особым алгоритмом применения, в которой вторым этапом (в общей трехчастной системе **TPRS**, где первый этап — определение значений вводимых лексем и фраз, а третий — чтение совместно созданного текста и дальнейшая работа по развитию речи) является собственно то, что и называют *storytelling* в **TPRS**: со-творчество преподавателя и обучаемого, которое выражается в совместном со-творении текста, когда обучаемый активно дополняет создаваемый на занятии рассказ, внося детали в канву повествования, буквально вплетая повороты сюжета, описательные характеристики и реалии, часто личного характера⁴.

Эта активность того, кто обычно считается слушателем, рецептивным участником процесса *storytelling*, значительно отличается «*storytelling*» в **TPRS** от всех остальных областей его примене-

ния. Весь процесс со-творения текста в **TPRS** представляет собой обмен информацией: очень живой, эмоциональный положительный диалог преподавателя и обучаемого, который захватывает участников, организует и удерживает внимание обучающегося, превращая занятие в то, что может показаться неискушенному зрителю развлечением, а никак не работой по изучению языка⁵.

Обобщая вышеизложенное, в русский дискурс эквивалентом **TPRS** предлагается ввести термин «**обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения**». В качестве рабочего варианта можно было бы предложить аббревиатуру **ОПРиЧ**, которая может читаться как типичная словоформа русского языка *оприч*, удовлетворяя большинству требований, выдвигаемых лексикологией к новым терминам, принимающимся в языке-рецепторе. Предлагаемый русский эквивалент английского **TPRS** ‘обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения’ при дальнейшем анализе определяем как фразовое терминологическое сочетание, т. е. термин, в котором синтаксические отношения выражаются с помощью предлогов и/или союзов.

Вопрос оправданности лингвистической трансформации

В современном русскоязычном пространстве существует и прогрессирует тенденция транслитерации и транскрипции лексических единиц английского языка при их заимствовании. Эта тенденция настолько заметна, что ее обсуждение давно перестало быть областью специальных лингвистических исследований и выплеснулось в общество: при наблюдающемся непрерывном росте критических публикаций в русском языке продолжается употребление лексем, полученных при помощи транслитерации / транскрипции как способов заимствования. Подавляющее большинство литературы, посвященной этой теме, оценивает ситуацию отрицательно и призывает при необходимости формирования новых языковых единиц пользоваться средствами русского языка. В такой ситуации на представителях всех отраслей языкознания, в том числе прикладного, лежит известная доля ответственности при работе над терминологической базой: приоритетные позиции, насколько это возможно, должны отдаваться русским или наиболее русифицированным вариантам заимствований. **Много-**

численные призывы к внимательному и более консервативному отношению к заимствованиям должны быть услышаны профессиональным сообществом. Если переосмысление существующих уже значительное время терминов по понятным причинам неудобно, то в отношении новых переводимых явлений следует проявлять большую бдительность и принципиальность.

Наиболее веской и чуть ли не единственной причиной использования транслитерации и транскрипции при переводе классики отечественного переводоведения называют безэквивалентную лексику. Само словосочетание *безэквивалентная лексика* довольно точно определяет суть явления, которое оно называет, но для справки все же приведем общепринятую дефиницию. Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров безэквивалентными называют единицы, «план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями»⁶. Насколько же это применимо к рассматриваемому элементу *storytelling* терминологического сочетания **TPRS**? Действительно ли в лексико-семантическом запасе русского языка невозможно найти эквивалента лексеме *storytelling*? Ответ очевиден, и поэтому употребление лексической трансформации — транслитерации — при переводе на русский язык в данном случае представляется некорректным. Другое дело, что такой вариант соблазнителен своей простотой и незамысловатостью, не предполагает когнитивной нагрузки на пользователя, что, конечно, представляется слабым и довольно сомнительным аргументом в его пользу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Овчаренко Э.* Использование техники “storytelling” для повышения мотивации на уроках немецкого языка // Просвещение, Иностранные языки. 2016 (Декабрь) // [Электронный ресурс]: URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/12/storytelling/> (дата обращения: 16.06.2018).

² *Лотте Д. С.* Основы построения научно-технической терминологии. М.: Академия наук СССР, 1961. 160 с.

³ *Апресян Ю. Д., Медникова Э. М.* Новый большой англо-русский словарь в трех томах. М.: Русский язык, 1993–1994 гг. // [Электронный ресурс]: URL: <https://eng-rus.slovaronline.com/84176-proficiency> (дата обращения: 16.06.2018).

⁴ *Ray B., Seely C.* Fluency through TPR Storytelling. TPRS Books & Command Performance Language Institute, 2017.

⁵ *Gaab C.* Multistory Construction. *Language Magazine*, 2017 // [Электрон-

ный ресурс]: URL: <https://www.languagejournal.com/multistory-construction/> (дата обращения: 16.06.2018).

⁶Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1308 с.

Svetlana Vyacheslavovna Nuss

University of Alaska, USA

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) in Russian: Term Adoption and Its Function in Russian Discourse

This article develops terminology of *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*, *TPRS*, in Russian. The term's translation is offered and discussed. Syntactical and lexical analyses performed in search of the most relevant rendition that would help to avoid semantical misreadings and interdisciplinal confusion. The term *TPRS* for the Russian discourse is suggested as *обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения, ОПРиЧ*. The investigation advances coherent adoption of foreign terminology in the field of Russian applied linguistics.

Key words: TPRS, storytelling, teaching Russian, terminology in linguistics.

Ольховская Александра Игоревна

Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина, Россия
aleksandra_olhovskaya@mail.ru

Курс «Слова и словечки» как цифровая образовательная среда для изучающих РКИ

В статье презентуется интерактивный авторский курс «Слова и словечки», цель которого состоит в обучении иностранцев лексике русского языка в цифровой среде. Описываются содержание и структура курса, а также методические принципы, положенные в его основу, — интерактивность, мультимедийность, коммуникативность и множественная семантизация.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровое обучение, онлайн-обучение, обучение лексике, курс «Слова и словечки».

Бурное развитие цифровой педагогики привело к появлению во всемирной паутине немало количества электронных ресурсов. Специализированной образовательной средой по обучению иностранцев русскому языку является проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина»¹. Его составной элемент — курс «Слова и словечки», предназначенный для обучения лексическим средствам общения в объёме первого и второго сертификационных уровней (B1–B2). Столь высокий порог вхождения обусловлен тем, что лексический аспект приобретает самостоятельность по мере продвижения от начального этапа обучения к продвинутому. Владение языком на уровне B1 и в особенности B2 позволяет вести разговор о лексике и семантике языка в отрыве (хоть и не абсолютном) от его грамматики.

Курс состоит из двух модулей — «В мире слов» и «Лексические семьи», — каждый из которых включает в себя четыре интерактивных урока. Единицей обучения первого блока является слово как элемент тематической группы. Здесь затрагиваются такие традиционные для методики темы, как «Внешность человека», «Характер человека», «Эмоции и чувства» и «Человеческие отношения». Единицей обучения второго модуля выступает слово как компонент лексической микросистемы. Каждый урок этого модуля направлен на отработку одного вида системных отношений — синонимических, антонимических, паронимических и гиперо-гипонимических (родо-видовых).

В настоящий момент разработаны и записаны два урока первого модуля. Первый урок «Спаси Василису Премудрую» преследует активизационно-повторительные цели и организован в формате учебного квеста со всеми присущими ему характерными особенностями — приключенческой атмосферой, легендой, сюжетом, персонажами, системой бонусов и штрафов, игровыми заданиями и др.². Он реализуется продвижением по маршруту, состоящему из 11 локаций, каждая из которых опирается на формат, отвечающий ее содержанию, и определённый набор слов, преимущественно известных учащимся (входящих в минимум ТРКИ-1), но подлежащих повторению и актуализации.

Например, в локации «Центральная площадь» ученик встречается с гадалкой и играет с ней в «лексические» карты. Во время

этой игры персонаж ходит картой, на которой написано какое-либо слово, а учащийся отбивает ее, выбрав синоним с более интенсивным значением: *хороший* — *прекрасный*, *большой* — *огромный*, *маленький* — *крошечный*, *не любить* — *ненавидеть* и т. п. (рис. 1).

Рисунок 1. Урок 1, локация «Центральная площадь»

Уроки лексики с А.И. Ольховской

Центральная площадь

Посмотри на выделенное слово и найди слово с более интенсивным значением, например, *краситься* – *любить*. Выбери правильный вариант.

В этом году зима была холодной.

В этом году зима была морозной.

В этом году зима была тёплой.

В этом году зима была жаркой.

В этом году зима была прохладной.

Урок 1.
Квест
«Спаси Василису Премудрую»

В локации под названием «Музей древностей» учащийся попадает в комнату, наполненную различными предметами, где получает указание детально запомнить обстановку помещения. Через некоторое время из него пропадает несколько вещей (тематическая группа «Предметы быта»), и учащемуся предлагают ввести их названия в соответствующее поле с клавиатуры (рис. 2).

Рисунок 2. Урок 1, локация «Музей древностей»

Уроки лексики с А.И. Ольховской

Музей древностей

Из комнаты пропало 4 предмета. Введи их названия в именительном падеже одно за другим. (Введи слова по одному).

Посмотреть комнату ещё раз

Урок 1.
Квест
«Спаси Василису Премудрую»

Второй урок «Внешность и характер человека» в сценарном отношении соответствует традиционной схеме работы с лексическим материалом: презентация → семантизация → формирование лексических умений и навыков³. Однако, учитывая тот факт, что онлайн-обучение не имеет жёстких временных рамок и, в принципе, может длиться не более 10–15 минут в день, мы стремились обеспечить учащимся возможность осваивать небольшие, но завершённые учебные фрагменты. В связи с этим та часть урока, которая непосредственным образом связана с изучением и первичным закреплением новой лексики, была разбита на три блока — в каждом блоке вводятся, объясняются и закрепляются 5–6 слов по теме урока. Речевые и условно-коммуникативные упражнения вынесены в самостоятельный раздел, однако принцип дробности соблюдается и здесь: учащиеся могут выполнять задания по отдельности и в любой последовательности.

В основе курса «Слова и словечки» лежит совокупность принципов, которая, с одной стороны, вписывает его в традиционный педагогический контекст, а с другой, формирует индивидуальный облик цифрового ресурса. Среди них следует отметить прежде всего максимальную интерактивность, мультимедийность и сильную коммуникативность. Что касается принципов работы с лексикой, материалы курса базируются на вполне традиционных для методики принципах минимизации, системности и неизолированного предъявления слов в лексических и грамматических связях. Отдельного рассмотрения заслуживает разве что принцип избыточной, или множественной, семантизации, который, насколько нам известно, ранее не упоминался в методической литературе. Обсудим обозначенные принципы более подробно.

Активное внедрение компьютерных технологий в образование одновременно повысило и понизило градус его интерактивности. Повышение касается взаимодействия ученика с учебным материалом: сегодня мы имеем возможность копировать, скачивать, дополнять, прослушивать, просматривать (причем неоднократно) и т. д. содержание электронных курсов. Снижение же наблюдается в области общения учителя и ученика: субъекты

учебного процесса оказались как бы по разные стороны «компьютерных баррикад» и существуют независимо друг от друга. В курсе «Слова и словечки» предпринята попытка воплотить интерактивность обоих типов. Здесь, с одной стороны, формируется интерактивная образовательная среда, а с другой, воссоздаётся — в той мере, в какой это позволяют сделать современные компьютерные технологии, — естественная коммуникативная атмосфера урока-практикума по иностранному языку.

Взаимодействие учащихся с материалом обеспечивается удобным интерфейсом, который включает в себя кнопки «далее», «начать», символические значки ➤ «посмотреть / послушать», ✓ «готово», ↶ «вернуться» и др. Важную роль в реализации принципа интерактивности выполняют, кроме того, сами типы заданий — выбор одного или нескольких вариантов из числа предложенных, установление соответствий между вариантами, внесение единиц с клавиатуры, поиск заданной информации в тексте и проч.

Иллюзия диалога между педагогом и учащимся достигается, во-первых, видео- и аудиообращениями преподавателя к слушателю, а во-вторых, системой автоматических реакций на действия ученика. Реакция на правильный ответ обычно содержит подтверждение либо похвалу (*Молодец!*, *Всё верно!*, *Точно!*), а также дополнительную информацию по содержанию вопроса, на неправильный – опровержение (*Подумай ещё!*, *Ошибочка!*, *Нет, попробуй другой вариант*) и, по возможности, подсказку, которая позволяет ученику самостоятельно сделать правильный вывод. Ниже приводится фрагмент задания, направленного на актуализацию лексики по теме «Внешность».

Перед тобой портрет самого известного русского писателя — Александра Сергеевича Пушкина. Выбери слова и словосочетания, которые его описывают.



высокий / низкий; полный / худой; одет в зимнее пальто и шляпу / одет в шубу и шапку / носит очки; бледный / смуглый; с усами / с бородой; светлые волосы / тёмные волосы рыжие волосы / седые волосы; длинные прямые волосы / короткие кудрявые волосы; красивый / симпатичный / приятный / неприятный

Пример реакции на верный ответ (низкий): *Да! Пушкин, действительно, был невысокого роста — 166 см. Историк Михаил Погодин так вспоминал о первой встрече с Пушкиным: «...это был среднего роста, почти низенький человечек». А Пётр Вяземский, близкий друг поэта, рассказывал, что Пушкин, бывая в обществе, не любил стоять около жены, так как она была намного выше него (173 см).*

Пример реакции на неверный ответ (высокий): *Нет, Пушкина нельзя назвать высоким человеком. Родной брат поэта писал о нём: «ростом он был мал».*

Мультимедийный контент курса чрезвычайно разнообразен: в уроках используются различные иллюстрации (готовые и рисованные), анимация, аудио- и видеофрагменты (эпизоды фильмов и мультфильмов), записи дикторской речи. Новые слова, не подлежащие целенаправленной отработке на уроке, снабжаются поясняющими хинтами — всплывающими окнами, в которых слово иллюстрируется, объясняется или переводится. Таким образом, обеспечивается лексическая поддержка работы с текстами, которые всегда содержат некоторый процент неизвестных учащимся слов.

Современный уровень развития компьютерных технологий, увы, не позволяет реализовать в полной мере направленность обучения на речевое общение. Дабы восполнить этот существен-

ный недостаток, в курсе «Слова и словечки» используются субтитуты коммуникативных заданий. К ним относятся:

1) вопросно-ответные упражнения, которые создают ощущение заинтересованности педагога в личности ученика и не предполагают правильных / неправильных ответов (см. пример ниже);

Давай немного поговорим о том, какие черты характера и внешности тебе нравятся, а какие не нравятся. Я буду задавать вопросы, а ты — отвечать на них. Поехали!

1. Какая черта характера тебе нравится в людях больше всего?

а) честность.

Реакция: Это понятно, честному человеку можно доверять.

б) ответственность, серьёзность.

Реакция: Рядом с таким человеком чувствуешь себя спокойно и уверенно.

в) смелость, решительность.

Реакция: Смелые и решительные люди умеют преодолевать себя и свои страхи. У них есть чему поучиться. <...>

2) дескриптивные упражнения со встроенной функцией записи рассказа студента, например, «*Посмотри на фотографию молодого человека. Попробуй устно описать его внешность и характер. Когда будешь готов говорить, нажми на кнопку микрофона, и твой рассказ будет записан*»;

3) упражнения на трансфер, имитирующие деятельность учащихся в реальной внеязыковой ситуации, например, «*Представь, что тебе нужно создать страницу в социальной сети: выбрать аватар, описать себя и свои интересы. Ответь на вопросы, и твоя страница будет сгенерирована автоматически*».

В условиях отсутствия прямого контакта с учеником преподаватель должен быть уверен в том, что преподнесенный им материал понят правильно. В связи с этим чрезвычайно полезной оказывается многократная подача информации о значении нового слова, т. е. одновременное использование разных способов семантизации. В минимальный набор объяснительных средств курса входят сильный семантизирующий контекст, описание зна-

чения (с включением в него синонима и антонима — если таковые имеются), иллюстрация и переводной эквивалент. Ниже приведен пример последовательной семантизации прилагательного *хитрый*.

Прочитай предложение и попробуй догадаться, что обозначает выделенное слово.

*Будь осторожен с этой женщиной, не верь каждому её слову — она очень **хитрая**, никто не знает, что у неё на уме!*

***Хитрый** человек — это ...*

а) человек, который способен причинить большое зло;

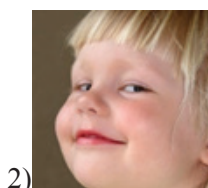
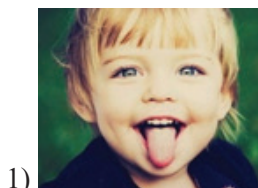
б) человек, который обманывает в своих интересах;

в) очень агрессивный человек.

Реакция на верный ответ: *Правильно! Хитрый человек скрывает от других людей свои настоящие планы, мысли и чувства. Он идёт к цели непрямым путём — обманывает, говорит неправду, льстит (льстить — англ. to flatter), манипулирует другими людьми, использует их слабые стороны и т. д. В русской культуре хитрого человека обычно сравнивают с лисой. Говорят: хитрый, как лиса.*

Реакция на неверный ответ: *Нет, вот тебе подсказка. На английский язык это слово переводится так: sly, cunning.*

Как ты думаешь, на какой из этих фотографий изображён хитрый ребёнок?



Реакция на верный ответ: *Да, у этой девчушки хитрый взгляд и хитрая улыбка.*

Реакция на неверный ответ: *Возможно, ты неправильно понял значение слова **хитрый**. Пожалуйста, переведи его на свой родной язык по словарю.*

В некоторых случаях дополнительно используются такие средства семантизации, как обращение к словообразовательной ценности и раскрытие внутренней формы слова. К примеру, единицы *целеустремлённый, остроумный, жизнерадостный, добродушный* объясняются через словосочетания *стремиться к цели, острый ум, радоваться жизни, добрая душа*, прилагательные *ответственный* и *общительный* — через глаголы *отвечать* (за свои слова) и *общаться*. Слово *обаятельный* снабжается не только толкованием, но и характеристикой внутренней формы (этимологической справкой): «*Обаятельный* происходит от глагола *обаяти*, который в старославянском языке имел значение ‘околдовать’ (‘*tobewitch*’). Это значит, что сначала прилагательное *обаятельный* имело значение ‘такой, который околдовывает других людей в общении’».

Курс «Слова и словечки» создаёт современную, открытую и доступную образовательную среду для всех, кто изучает и преподаёт русский язык как неродной и иностранный. Сочетание традиционных для методики преподавания форм с достижениями цифровой педагогики позволяет моделировать реальный учебный процесс, наполненный активными действиями учащихся. Среди перспективных задач работы над курсом следует назвать привлечение технологий, имитирующих коммуникацию на изучаемом языке (чат-боты, тьюторская поддержка, скайп-включение и т. п.). До тех пор пока общение является слабым местом электронного обучения иностранным языкам, говорить о его сопоставимости с реальными аудиторными занятиями, к сожалению, не приходится.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Интерактивные авторские курсы Института Пушкина // [Электронный ресурс]: URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/index.php> (дата обращения: 23.11.2018).

² Богачева Г. Ф., Ольховская А. И. Квест как форма реализации лексикографической работы в филологической аудитории (методическая разработка) // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5. С. 14–29.

³ Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2015. С. 131–136.

Aleksandra Igorevna Olkhovskaya

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

Course *Words and Buzz words* as a Digital Educational Environment for the Learners Russian as a Foreign Language

The article presents an interactive author's course *Words and Buzzwords* aimed at teaching Russian vocabulary to foreigners in the digital environment. The author describes the content and structure of the course, as well as its methodological principles: interactivity, use of multimedia technology, communicative orientation and multiple semantization.

Key words: Russian as a foreign language, digital learning, online learning, teaching vocabulary, course *Words and Buzzwords*.

Калугина Наталия Вадимовна

Университет Тренто, Италия

nathaliekalugina@gmail.com

Инфографика как способ снятия неоднозначности на занятиях по русскому языку как иностранному*

Исследование направлено на изучение восприятия поликодовых текстов иностранцами, изучающими русский язык, и выполнено при помощи методики регистрации движений глаз. Стимульным материалом послужили тексты в формате инфографики и их «переводы» в обычный текстовый формат. Показано, что инфографика может рассматриваться как один из приемов языковой игры, при которой равнозначной оказывается именно альтернатива значений слова или текста в одних и тех же коммуникативных условиях, и использоваться для снятия неоднозначности в учебных текстах на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: инфографика, неоднозначность, регистрация движений глаз, русский язык как иностранный.

В настоящее время наблюдается тенденция к использованию визуальной информации в различных сферах жизни (пси-

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-00-00640 «Закономерности обработки лингвистической информации в ситуации многозначности: процессы активации и выбора вариантов значений».

хологии, образовании, маркетинге). Креолизованный, или поликодовый текст, состоящий «из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)»¹, в XXI столетии стал неотъемлемой частью коммуникации. Особую актуальность получают исследования инфографики (то есть сопровождающихся краткими подписями рисунков, графиков, диаграмм и т. п.), скетчноутинга (визуальных заметок, состоящих из рукописного текста и изобразительных элементов), рекламных текстов, мультимедийных курсов, интегрирующих в себе вербальные и невербальные средства и позволяющих максимально четко представить сложную информацию и снять неоднозначность, часто присутствующую в обычном тексте. Слово и изображение (рисунок, картинка) в поликодовом сообщении не являются суммой семиотических знаков, их значения интегрируются и образуют сложно построенное значение. Предполагается, что в процессе обработки и понимания креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации: концепт изображения «накладывается» на концепт вербального текста, взаимодействие двух концептов приводит к созданию общего концепта (смысла) текста².

Несмотря на многие очевидные преимущества текстов в графическом формате, их доля в учебниках и пособиях по русскому языку для иностранцев все еще остается невелика.

Цель исследования заключалась в изучении специфики восприятия инфографики и традиционных текстов иностранными студентами и оценки эффективности представления информации в виде поликодового текста.

В качестве материала исследования из современных СМИ были отобраны 4 текста в формате инфографики, посвященные русским праздникам, которые затем были переведены в традиционный текстовый формат. Таким образом, стимульным материалом послужили 4 пары текстов.

Исследование предполагало двухэтапный эксперимент. Предварительный этап заключался в получении истинных наборов ключевых слов к каждому из текстов. Для этого была ис-

пользована методика ключевых слов³: каждый из 30 участников первого эксперимента (носители русского языка, 15 женщин, 15 мужчин, средний возраст — 22 года) читал два текста в обычном формате и два других текста в формате инфографики и должен был выписать ключевые слова к каждому тексту. По результатам эксперимента для каждого из 8 текстов был выявлен истинный набор ключевых слов, в который вошли те слова, которые встретились в ответах не менее 33 % респондентов.

Для участия в основном эксперименте с применением методики регистрации движений глаз были приглашены 18 студентов из Китая, изучающие русский язык как иностранный (уровень владения русским языком — В1-В2), и в качестве контрольной группы 10 носителей русского языка, сбалансированные по полу и возрасту. Исследование проводилось на базе Лаборатории когнитивных исследований СПбГУ на аппарате для регистрации движений глаз EyeLink 1000+.

Целью этого этапа исследования стало сравнение процесса чтения и понимания одной и той же информации, представленной в текстовом формате и в формате инфографики. В ходе эксперимента участники должны были прочитать последовательно предъявляемые на экране компьютера тексты, два из которых были в формате инфографики, а другие два — в обычном текстовом формате; после каждого текста участникам было предложено ответить на 5 вопросов. Четыре вопроса с множественным выбором касались содержания текста. В качестве ответа на пятый вопрос участникам эксперимента предлагалось оценить сложность текста по шкале от -2 (простой) до +2 (сложный). Кроме того, после прочтения текста участнику предлагалось назвать ключевые слова к этому тексту. На протяжении всего эксперимента велась запись движений глаз каждого участника. Были проанализированы следующие параметры:

- субъективная сложность текстов и инфографики по результатам ответов на пятый вопрос к каждому тексту;
- количество правильных ответов на вопросы по содержанию;
- общее время прочтения, количество фиксаций, средняя длительность фиксаций для каждого из текстов;

– параметры чтения различных зон интереса по каждому из текстов;

– совпадение индивидуальных наборов ключевых слов с истинным набором ключевых слов к каждому тексту. Мы исходили из предположения, что чем это совпадение больше, тем лучше уровень понимания текста у данного читателя.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью методов описательной статистики, анализ достоверности отличий — с использованием U-критерия Манна Уитни.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что процесс чтения текстов в формате инфографики принципиально отличается от обработки информации в обычном текстовом формате. Тексты в формате инфографики читаются изучающими русский язык значительно дольше, чем тексты в обычном формате, и по субъективной оценке читающих сложнее обычных текстов. Однако количество правильных ответов к инфографике значительно больше как в группе иностранцев, так и в контрольной группе носителей русского языка. Анализ по методике набора ключевых слов показал, что уровень понимания текста выше после прочтения его в формате инфографики.

Анализ параметров чтения различных зон интереса показал, что в целом время чтения каждой из зон коррелирует с размером зоны, однако можно выделить следующие интересные закономерности:

– носители русского языка на большинстве рисунков фиксировались значительно меньше, чем на текстовой части, зачастую игнорируя их вообще. Возможно, это связано с тем, что они хорошо знакомы с культурными феноменами, описанными в текстах, и, следовательно, у них нет потребности в обращении к изображению как дополнительному источнику информации.

– для иностранных участников эксперимента невербальная составляющая инфографики представляет большую значимость. Несмотря на то, что общее время первого прочтения текстовых зон у них выше, чем нетекстовых, количество регрессий к невербальным компонентам инфографики, время их повторного изучения значительно больше, чем у носителей русского языка;

– цифры (даже напечатанные крупно и по центру) были проигнорированы многими участниками эксперимента в том случае, когда располагались на всю страницу (возможно, из-за того, что были восприняты как некий фон, а не как содержательно значимая информация). Это наблюдение соотносится с данными о том, что если изображение не отличается по смыслу от текста, то основное внимание уделяется тексту⁴;

– большая часть респондентов читает инфографику по F-модели: максимум концентрации приходится на первый горизонтальный блок информации, с каждым последующим информант уделяет все меньше внимания неначальной части и практически не читает правый нижний угол.

Полученные данные совпадают с результатами ряда других исследований, выполненных с помощью методики регистрации движений глаз, в которых было показано, что механизмы обработки вербальной и невербальной информации различаются⁵. Было выявлено, что лучше воспринимается и лучше сохраняется в памяти информация, которая подкреплена и текстом, и картинкой⁶. Правильность ответов на вопросы по содержанию текста не связана с типом изображений, с которыми этот текст был представлен, то есть большее внимание человек уделяет текстовой части. Чем больше переключений между текстом и изображением совершает ученик в процессе изучения материала, тем лучше этот материал усваивается⁷.

Таким образом, результаты настоящего исследования показывают, что инфографика является достаточно эффективным способом представления информации, способствует ее запоминанию и может служить материалом при изучении русского языка как иностранного, поскольку позволяет «захватить» внимание читателя и воздействовать на его интеллектуальную и эмоциональную сферу. Поликодовый текст может рассматриваться как один из способов снятия неоднозначности в ситуации, когда значение того или иного слова или фрагмента текста непонятно студенту-иностранцу.

Перспективой дальнейших исследований является вопрос о том, какой тип соотношения вербальной и невербальной инфор-

мации в поликодовом тексте является наиболее удачным для восприятия и какой тип инфографики в качестве учебного материала целесообразнее подавать в той или иной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 180–186.

² *Тельминов Г. Н.* Интернет-реклама как вид креолизованного текста // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2009, № 5. С. 300–304.

³ *Мурзин Л. Н., Штерн А. С.* Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. 172 с.

⁴ *Rayner K., Rotello C. M., Stewart A. J., Keir J., & Duffy S. A.* Integrating text and pictorial information: eye movements when looking at print advertisements // Journal of Experimental Psychology: Applied. 2001. Vol. 7 (3). P. 219–226.

⁵ *Petrova T. E., Riekhakaynen E. I.* Processing of Verbal and Non-verbal Patterns: An Eye-Tracking Study of Russian. In: Yang X.S., Sherratt S., Dey N., Joshi A. (eds) Third International Congress on Information and Communication Technology. Advances in Intelligent Systems and Computing, 2019, Vol. 797. Springer, Singapore. *Черниговская Т. В. и др.* Взгляд кота Шредингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях / Под ред. Т. В. Черниговской и Т. Е. Петровой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. 214 с.

⁶ *Levie W. Howard; Lentz Richard.* Effects of Text Illustrations: A Review of Research/ Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development, 1982, V. 30 № 4. P. 195–232.

⁷ *Mason L., Tornatora M. C., Pluchino P.* Integrative processing of verbal and graphical information during re-reading predicts learning from illustrated text: an eye-movement study // Reading and Writing. 2015, Vol. 28. P. 851–872.

Tatiana Evgenievna Petrova

Saint-Petersburg State University, Russia

Natalia Vadimovna Kalugina

University of Trento, Italy

Infographics as a Way to Remove Ambiguity in Teaching Russian as a Foreign Language

The research is aimed to reveal specific features of polycode text perception using the eye-tacking method. Participants were asked to read texts in infographics and texts in verbal format. It is shown that infographics can be considered as one of the types of a linguistic game, in which it is equivalent to the alternative meanings of words or texts in the same communicative conditions. Polycode text can be used to remove ambiguity in educational texts in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: infographics, ambiguity, verbal text, eye-tracking, Russian as a foreign language.

Прусова Елена Николаевна

Ярославское высшее военное училище противовоздушной
обороны, Россия
timofeevalena76@yandex.ru

**Элементы филологического анализа текста
на уроке русского языка как иностранного
(на примере рассказа К. Паустовского
«Родник в мелколесье»)**

В статье рассмотрены актуальные вопросы, связанные с обучением чтению художественного текста на занятиях русского языка как иностранного. Представлен вариант работы с рассказом К. Г. Паустовского «Родник в мелколесье» на уроке русского языка как иностранного. Проанализированы ключевые образы произведения. В центре внимания автора — филологический анализ текста и его элементы на занятии в неязыковом вузе, а также поиск русского культурного кода.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, филологический анализ текста, ключевые образы произведения, уровни языка, русский культурный код.

Работа с художественными текстами на уроках русского языка как иностранного позволяют преподавателю решить ряд образовательных и воспитательных задач, например, таких, как закрепление слухо-произносительных навыков, расширение словарного запаса учащихся, расширение знаний о культурной и литературной традициях русского народа, формирование уважительного отношения к Российской Федерации у иностранных военных специалистов, и других задач.

В качестве объекта для анализа был выбран рассказ К. Г. Паустовского «Родник в мелколесье» из сборника «Золотая роза». К. Г. Паустовский — выдающийся русский писатель (1892–1968 гг.), воспевший в своих произведениях красоту русской природы и богатство русского языка.

Рассказ «Родник в мелколесье» был проанализирован на обобщающем занятии по теме «Русский язык: история и современное

состояние» для курсантов-иностранцев третьего курса военного вуза по дисциплине «Русский язык». В рамках данной темы были рассмотрены такие вопросы, как «Русский язык как система», «Памятники письменности русского языка», «Современное состояние русского языка». Данное произведение было выбрано для анализа на обобщающем занятии для того, чтобы проиллюстрировать и закрепить знания, полученные о русском языке, а также показать перспективы дальнейшего изучения русского языка.

Перед чтением рассказа преподаватель ставит задачу: *сегодня вы попробуете свои силы в роли исследователей-филологов. Мы проанализируем текст рассказа К. Г. Паустовского так, как это сделал бы филолог. В конце занятия вы расскажете о своих ощущениях, поделитесь своими впечатлениями.*

Во время работы с данным текстом могут быть предложены следующие варианты заданий.

Задание 1. Прочитайте заголовок рассказа «Родник в мелколесье». Как вы думаете, о чём пойдёт речь в рассказе? (Это задание направлено на прогнозирование содержания рассказа). Разберите по составу слово мелколесье (мелкий лес, подлесок).

Задание 2. Познакомьтесь со словарными статьями, объясняющими значения устаревших и специальных русских слов, встречающихся в тексте рассказа.

Бакенщик — Работник, обслуживающий бакены¹.

Горница — 1. Комната (первоначально в верхнем этаже) (устар.). 2. Чистая половина крестьянской избы².

Зарница — Отдалённая вспышка на небосклоне — отблеск далёких молний³.

Кустарь — Ремесленник, занимающийся кустарным трудом⁴.

Паромщик — Работник, перевозчик на пароме⁵.

Пасечник — Работник на пасеке, а также содержатель пасеки⁶.

Пастух — Работник, пасущий скот⁷.

Скипидар — Жидкость с едким запахом, получаемая путём перегонки живицы (смолы)⁸.

Задание 3. Прочитайте эпиграф к рассказу. Это слова Н. В. Гоголя: «Дивисься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; всё зернисто, крупно. Как сам жемчуг, и,

*право, иное название ещё драгоценнее самой вещи»⁹. Обратите внимание на определение слова «эпиграф»: «(от греч. — надпись) — точная или измененная цитата, предпосланная автором сочинению или его части». Эпиграф выполняет прогнозирующую функцию, сообщает читателю о главной теме или идее произведения¹⁰. Проанализируйте слова эпиграфа с грамматической точки зрения: **дивишься** — глагол 2 лица ед. ч.; **драгоценности** — сущ. во мн.ч.; **драгоценнее** — прилаг. в сравнит. степ.; **зернисто, крупно** — прилагат. в форме среднего рода, ед. ч. А теперь попробуйте объяснить смысловое значение изречения.*

Русский язык сравнивается с драгоценностями, с жемчугом.

Задание 4. *Определите ключевые образы этого произведения и речевые способы их выражения. Охарактеризуйте композицию (структуру, построение) рассказа.*

Ключевыми образами художественного произведения являются место и время действия, характеристики главных героев. Главные герои этого рассказа — писатель (рассказчик, от лица которого ведётся повествование) и лесник. Действие происходит в лесу, точнее в мелколесье.

Композиционно рассказ делится на две части и представляет собой рассказ в рассказе: сначала автор делится с читателями своими мыслями о красоте и богатстве русского языка, а затем иллюстрирует эти мысли рассказом о встрече с лесником. В первой части речь идёт о русском языке, а во второй части о русской природе и ее связи с языком. Таким образом, в рассказе есть еще два героя, представленных имплицитно, — это русская природа и русский язык.

Далее учащимся предлагается ряд заданий, направленных на понимание содержания произведения. Эти задания затрагивают, в первую очередь, лексический, словообразовательный, синтаксический уровни языка.

Задание 5. *Ответьте на вопросы: 1) С чем сравнивает автор русские слова? О какой ценности говорит писатель?*

Автор сравнивает русские слова с драгоценными камнями. Речь идёт не о материальной ценности, а о ценности духовной: красоте и богатстве русского языка.

2) *Какие слова проанализированы в этом тексте с точки зрения их состава? Выпишите их. О каком уровне языка идёт речь, когда мы говорим о составе слов?*

В рассказе проанализирован состав слова *аквамарин*. Речь идет о словообразовательном уровне языка, а также об этимологии слова.

Задание 6. *Подберите синоним к слову **родник** в этом рассказе. Какие ещё синонимы к этому слову вы можете подобрать? На каком уровне языка происходит анализ? Родник, источник, ключ. На лексическом уровне.*

Задание 7. *Выпишите из текста ряд однокоренных слов. Как вы объясните, что слова **родник, народ и родина** являются однокоренными? Продолжите этот ряд. Какой уровень языка затрагивает анализ лексики? Как объясняет лесник родство этих слов?*

Родной, природный, природа, род, зарождаться, родиться. Затронут лексический уровень языка. Вот как объясняет родство слов лесник: «...тут вода зарождается. Родник родит реку, а река льется-течет через всю нашу матушку землю, через всю родину, кормит народ. Вы смотрите, как это складно выходит, — родник, родина, народ. И все эти слова как бы родня между собой. Как бы родня!»¹¹.

Задание 8. *Найдите в тексте рассказа слова, называющие людей по роду занятий, по профессии. При необходимости обратитесь к Толковому словарю. (См. задание 1). Почему автора интересуют представители именно этих профессий?*

Колхозник, паромщик, пастух, пасечник, охотник, рыбак, старый рабочий, лесной объездчик, лесник, бакенщик, кустарь, сельский живописец, ремесленник. Автор считает, что представители именно этих профессий, занятий, связанных с бытом простого человека, крестьянина, сохраняют русский язык в его первоначальной чистоте и красоте. Названия этих профессий несут в себе русский культурный код.

Задание 9. *Найдите в тексте слова, называющие жилище человека и предметы русского быта. Почему эти слова использованы при описании леса?*

Это такие слова, как *горница*, *окна-колодцы*. Автор сравнивает лес с жилищем человека не случайно. Природа — это дом человека. Человек должен относиться к своему дому бережно (*горница* — это чистая половина дома), охранять его, не замусоривать. Слово *горница* — русский культурный код.

Задание 10. *Как вы понимаете следующее предложение: «Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли»?¹² На каком уровне языка происходит анализ предложений? Какие еще уровни языка мы затронули при анализе данного предложения?*

При анализе данного отрывка мы затрагиваем лексический, словообразовательный и синтаксический уровни языка. В этом предложении можно найти однокоренные слова (*кровно*, *сокровенный*), контекстуальные синонимы (*до конца*, *до косточки*, *сокровенный*: то есть скрытый, тайный). Смысл данного предложения: чтобы понять, узнать, постичь русский язык, нужно полюбить его и быть внимательным и бережным к нему.

Задание 11. *Попробуйте объяснить значение слова **родник** в этом рассказе? Какие слова можно назвать контекстуальными синонимами в этом рассказе? В чём смысл названия рассказа? Родник, источник, язык, природа. Русский язык — это тоже источник. Родник в мелколесье — это язык, открывший свои тайны читателю. Слова *источник*, *родник*, *ключ*, *колодец* несут в себе русский культурный код.*

Задание 12. *Подумайте, почему две профессии стоят рядом в этом рассказе: лесник и писатель? В чём смысл каждой из этих профессий? Какова идея этого рассказа?*

Представители этих двух профессий являются хранителями чистоты и красоты природы и языка, которые в свою очередь составляют богатство и достояние народа. Каждый человек должен задуматься о том, а что сделал он сам, чтобы сохранить природу и сохранить свой язык.

Задание 13. *Напишите сочинение — рассуждение на тему «Русский язык — живой источник». Расскажите об открытиях, которые вы сегодня совершили в роли филолога-исследователя.*

Таким образом, рассказ К. Г. Паустовского «Родник в мелколесье» проанализирован с филологической точки зрения: рассмотрены все уровни языка, исследованы грамматические средства, использованные автором для решения идейно-художественных задач произведения. Перед началом занятия учащимся неязыковой специальности была поставлена задача почувствовать себя исследователями-филологами и поучаствовать в эксперименте, а затем поделиться своими открытиями. Поставленная задача была решена, учащиеся определили роль лексических и грамматических средств языка для построения художественных образов рассказа «Родник в мелколесье». Произведения русской художественной литературы должны использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному и помогать преподавателю решать задачи обучения, как образовательные, так и воспитательные, а кроме того, решить главную задачу — обучение речевому общению.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1994. С. 31.

² Там же. С. 136.

³ Там же. С. 213.

⁴ Там же. С. 310.

⁵ Там же. С. 484.

⁶ Там же. С. 485.

⁷ Там же. С. 486.

⁸ Там же. С. 711.

⁹ Паустовский К. Г. Золотая роза. Москва: Издательство «Э», 2017. С. 106.

¹⁰ Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001. С. 850.

¹¹ Паустовский К. Г. Золотая роза. Москва: Издательство «Э», 2017. С. 110.

¹² Там же. С. 108.

Elena Nikolaevna Prusova

Yaroslavl Higher Air Defence Military College, Russia

Elements of Philological Text Analysis in Russian as a Foreign Language Classes (Considering *Spring In Undergrowth* Short Story by K. G. Paustovsky)

The article considers the topical issues related to reading skills of literary texts at Russian as a foreign language classes. The article presents one of the ways

to work with K.G. Paustovsky's short story *Spring In Undergrowth* at Russian as a foreign language class. The key images of the story are analyzed. The author of the article focuses on the elements of philological text analysis at Russian as a foreign language classes and the search of Russian cultural code. *Key words*: Russian as a foreign language, literary text, philological text analysis, key text images, levels of language, Russian cultural code.

Сергеева Надежда Михайловна

Ярославское высшее военное училище противовоздушной
обороны, Россия
nadezhda171@rambler.ru

Социальные видеоролики при обучении русскому языку как иностранному: образовательный и воспитательный потенциал

Статья посвящена актуальным вопросам использования медиаресурсов на уроках русского языка как иностранного. На примере социального видеоролика «День добрых дел» показан обучающий и воспитательный потенциал аутентичных аудиовизуальных материалов.

Ключевые слова: медиаресурсы, аудирование, русский язык как иностранный, аутентичные аудиовизуальные материалы, воспитание и обучение.

Не вызывает сомнений, что на современном этапе развития общества сложились благоприятные условия для проникновения интернета во все сферы жизни: экономическую, политическую, социальную, культурную. Глобальная сеть даёт неограниченный доступ практически к любой информации: сейчас нам трудно представить работу, учёбу и даже отдых вне этой информационной среды. Неслучайно так называемое медиаобразование — «направление в педагогике, выступающее за изучение учащимися массовой коммуникации»¹ — стало в последнее время особенно актуальным.

Современное образовательное пространство по русскому языку как иностранному многогранно и включает в себя «специ-

ализированные порталы и ресурсы по русскому языку <...>, веб-страницы образовательных учреждений с учебными и методическими материалами <...>, базы данных текстов и учебных ресурсов, электронные библиотеки и энциклопедии, электронные словари»².

Однако использование глобальной сети в учебных целях не должно ограничиваться специализированными ресурсами, предназначенными для иностранцев, изучающих русский язык. Большую лингводидактическую ценность представляют материалы всевозможных форумов, сетевых сообществ, блогов, социальные видеоролики сервиса YouTube. Это связано с рядом причин.

Во-первых, перечисленные выше материалы представляют собой аутентичный текст, то есть «...текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком»³. Использование подобных материалов на занятиях позволяет обучающимся погрузиться в реальное функционирование языка, облегчает восприятие речи носителей языка в естественных условиях: в процессе общения, при просмотре фильмов и телепередач и т. п.

Во-вторых, активными пользователями всемирной сети и, соответственно, создателями разнообразных текстовых и аудиовизуальных материалов являются преимущественно молодые люди, ровесники обучающихся. Это значительно повышает мотивацию к изучению русского языка, поскольку темы, затрагиваемые интернет-блогерами, близки и понятны учащимся.

Важно отметить, что аудирование традиционно является одним из наиболее сложных аспектов обучения языку. В связи с этим «для повышения эффективности учебного процесса необходимо как можно раньше начинать использовать для аудирования аутентичные тексты, постепенно наращивая их сложность»⁴. Однако при отборе материала следует обращать внимание не только на образовательный, но и на воспитательный потенциал используемых ресурсов, поскольку конечной целью преподавателя РКИ является не только обучение языку, но и воспитание гармоничной личности. С нашей точки зрения, предпочтение желательно

отдавать нравственно значимым аудио- и видеоматериалам: это могут быть ресурсы, в которых поднимаются вечные вопросы человеческой жизни, например, короткие анимационные фильмы или социальная реклама.

Предлагаем фрагмент занятия, включающий работу с аутентичным социальным видеороликом «День добрых дел».

Методический комментарий. Предложенный видеоролик может использоваться в группах разного уровня владения языком. На предпросмотровом этапе в группе продвинутого уровня преподаватель может ограничиться кратким вступительным словом. Для групп более низкого уровня владения языком можно рекомендовать выполнение ряда предварительных заданий, которые помогают расширить словарный запас обучающихся и облегчают дальнейшее восприятие материала.

Задание 1. *Прочитайте слова. Если необходимо, посмотрите их значения в словаре: амбиции, лавина, эгоизм.*

Задание 2. *Проанализируйте состав слов **благотворительный, полноценный**, объясните их значения.*

Задание 3. *Подберите антонимы к прилагательным **счастливыи, долгий**. Составьте с ними словосочетания.*

Задание 4. *Подберите синонимы к прилагательному **серьёзный**. Обратите внимание, что это слово многозначное. Составьте с прилагательным **серьёзный** предложения, чтобы из контекста была понятна разница в значении.*

Вступительное слово преподавателя.

На одном из центральных российских каналов еженедельно проходит акция «Четверг — день добрых дел». Сегодня четверг и поэтому я хотела бы познакомить вас с этой акцией и обсудить с вами проблему, решению которой она посвящена.

Посмотрите видеоролик⁵ и скажите, о какой проблеме в нём говорится.

Скрипт: Только после знакомства с детьми, у которых серьёзные проблемы со здоровьем, я чётко поняла, что есть вещи, которые важнее мелких бытовых проблем, пустых переживаний и эгоистичных амбиций, — это помощь тем, кто в ней нуждается. Удивительно, но часто именно дети, которым срочно нужна медицинская помощь, сами порой дарят такую лавину

нежности и любви, что, общаясь и помогая им, я чувствую себя абсолютно счастливым человеком. Попробуйте и вы: включите пятый канал в четверг, когда будет проходить благотворительная акция «День добрых дел». Для вас это будет всего одна минута и одно СМС, а для ребёнка — шанс прожить долгую и полноценную жизнь. Подарите ему эту жизнь. День добрых дел на пятом. Каждый четверг.

Беседа (в скобках даны возможные варианты ответов).

1. *Какой проблеме посвящён просмотренный вами видеоролик?* (проблеме помощи тяжело больным детям).

2. *Скажите, актуальна ли эта проблема для вашей страны и для вас лично? Почему?* (да, актуальна: к сожалению, в любой стране и в любое время есть дети, которым срочно нужна дорогостоящая медицинская помощь, государство не всегда может такую помощь обеспечить).

3. *Трудно или легко помогать другим? А принимать помощь? Почему?* (помогать другим трудно: у нас не всегда бывают для этого средства, время и т. п.; принимать помощь еще труднее: мы не всегда можем «вернуть» добро, у нас может остаться чувство долга по отношению к тому, кто нам помог, а это не очень приятно).

4. *Почему мы не всегда помогаем?* (иногда нам кажется, что наша помощь ничего не изменит, что она капля в море, но именно из таких «капель» море и состоит).

5. *Как вы считаете, что может сделать каждый из нас? Для чего мы это делаем?* (мы можем помочь материально, можем устроить праздник, исполнить чье-то желание; помогая, мы сами становимся лучше, добрее, можем ожидать, что в трудный момент нам тоже помогут).

6. *Какой благодарности вы ждёте за помощь?* (никакой; улыбка ребенка, осознание того, что ты помог спасти жизнь, простое «спасибо» — лучшая благодарность).

Задание 5. Подумаем вместе.

Вариант 1. *Познакомьтесь с пословицей: «Делай добро и бросай его в воду!». Как вы её понимаете? Как данная пословица связана с основной мыслью просмотренного видеоролика?*

Как вы считаете, нужно ли ждать благодарности за добрые дела? Аргументируйте свою точку зрения. Приведите примеры из вашей жизни.

Вариант 2. *Обратите внимание на слова М. Горького: «Любовь к людям — это ведь и есть те крылья, на которых человек поднимается выше всего». Как вы их понимаете? Как, с вашей точки зрения, они связаны с основной мыслью просмотренного видеоролика?*

Согласны ли вы с писателем? Аргументируйте свою точку зрения.

После работы с данным видеороликом обучающимся может быть предложено творческое задание: *напишите эссе на тему «Легко ли быть человеком в бесчеловечном мире».*

Таким образом, предложенная система заданий является комплексной и позволяет решать ряд образовательных задач: помогает активизировать изученную лексику и пополнять словарный запас обучающихся, совершенствовать умения интерпретировать полученную информацию и аргументировать свое мнение, развивать навыки выражения интенций согласия / несогласия. Кроме того, данный видеоролик является значимым с морально-этической точки зрения: обсуждение общечеловеческих проблем всегда актуально, и вызывает неподдельный интерес у всех категорий обучающихся.

В заключение отметим, что медиаресурсы сети интернет — это неисчерпаемый источник материалов для изучения языка. При разумном использовании они могут стать эффективным помощником преподавателя не только в обучении языку, но и в воспитании высоких моральных качеств учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 133.

² 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. С. 204.

³ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Указ. соч. С. 25–26.

⁴ Барышева О. А., Сергеева Н. М. Работа со звучащим текстом как важнейшая составляющая обучения русскому языку как иностранному (на примере

работы с аудиотекстом «Это хорошо») // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 178.

⁵ День добрых дел на пятом [Электронный ресурс]: URL: <https://yandex.ru/video/search?text> (дата обращения: 10.12.18).

Nadezhda Mikhailovna Sergeeva

Yaroslavl Higher Air Defence Military College, Russia

Teaching and Educational Potential of Social Video Clips at Russian as a Foreign Language Classes

The article deals with the topical issues of using media resources at Russian as a foreign language classes. The example of the social video clip *Good Deeds Day* shows the teaching and educational potential of authentic audiovisual materials.

Key words: media resources, listening, Russian as a foreign language, authentic audiovisual materials, education and training.

Шibaева Наталья Борисовна

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Россия
shibnataly@mail.ru

Интерактивные технологии как средство обучения лексике в практике преподавания РКИ

В данной статье рассматривается вопрос обучения речевой деятельности на основе комплекса коммуникативных упражнений, направленных на активизацию речевых навыков и умений иностранных учащихся, формирование их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: речевая деятельность, интерактивные методы, коммуникативно-речевые умения, коммуникативная компетенция.

Методика обучения языку, как известно, предполагает систему определенных взглядов на речевую деятельность, которая, по определению И. А. Зимней, есть «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения

при взаимодействии людей между собой»¹. Научить общаться на русском языке в условиях учебного процесса — задача сложная. Известно, что естественную речь стимулирует не необходимость (когда учащийся должен говорить на иностранном языке), а потребность в общении.

В настоящее время в методике преподавания РКИ все большее применение находят интерактивные методы и технологии, позволяющие оптимизировать учебный процесс, представить его в виде увлекательного путешествия в мир русского языка.

Использование интерактивных методов предполагает организацию работы в малых группах, применение методики мозгового штурма, моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблем на основе анализа обстоятельств, обращение к ролевым играм и средствам мультимедиа.

В практике преподавания РКИ, без сомнения, важным является создание такого комплекса коммуникативно-речевых упражнений, который бы в полной мере обеспечивал потребности иностранных студентов в живом общении.

Понятие «коммуникативно-речевые умения» является стержневым в методике обучения речи. Творческие задания, заставляющие размышлять, спорить, давать рекомендации, — это то новое, с чем сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный.

Для обеспечения эффективного общения и снятия так называемого «культурного шока» считаем целесообразным включение в систему упражнений заданий, помогающих иностранным студентам лучше узнать город, в который они приехали на обучение, и быстрее адаптироваться к русской действительности.

Предлагаемый урок «Живите со вкусом!» представляет собой систему упражнений, направленных на активизацию речевых навыков и умений студентов, на совершенствование их коммуникативной компетенции.

Уровень В1.

Преподаватель: *Здравствуйте, ребята! Сегодня, как и всегда, начинаем наш урок с фонетической зарядки. Слушаем и повторяем:*

Еле-еле Лена ела, есть из лени не хотела.

Проговорите эту скороговорку медленно; грустно; весело; громко; шепотом; по цепочке.

Как вы думаете, какую тему мы с вами будем обсуждать сегодня? Да, вы абсолютно правы. Мы будем говорить о еде. Кстати, как называют человека, который любит вкусно поесть? (гурман) А того, кто обожает сладкое? (сладкоежка)

Он сладкоежка. Она — ? Мы — ? Он гурман. Она — ? Мы — ? (Те, кто первыми дали правильные ответы, принимают участие в следующем конкурсе).

Ребята, в течение минуты вам нужно будет по очереди называть места, где можно хорошо поесть или перекусить. Побеждает тот, кто в итоге наберет большее количество баллов. Именно этот человек станет знатоком, то есть тем, кто все знает. Готовы? Начинаем!

кафе — 20 баллов;
ресторан — 20 баллов;
столовая — 15 баллов;
буфет — 10 баллов;
кафетерий — 5 баллов;
кофейня — 5 баллов;

бар — 5 баллов;
бистро — 5 баллов;
пельменная — 5 баллов;
блинная — 5 баллов;
шашлычная — 5 баллов;
наб — 5 баллов.

Скажите, пожалуйста, что вы ответите другу, если он вас спросит: «Как ты поел?»

вкусно — 20 баллов;
недорого — 20 баллов;
хорошо — 15 баллов;
неплохо — 10 баллов;
нормально — 10 баллов;

плотно — 5 баллов;
бесплатно — 5 баллов;
сытно — 5 баллов;
скромно — 5 баллов;
отвратительно — 5 баллов.

(Преподаватель показывает карточки со словами и соответствующим количеством баллов, если слышит от студента соответствующий вариант ответа).

Преподаватель: *Наш город — настоящий мегаполис, в котором каждый день происходит что-то интересное. А знаете ли вы, что 21-го ноября в Нижнем Новгороде пройдет очередной Ресторанный день. Как вы думаете, что это за мероприятие и что люди делают в этот день?* (ответы студентов)

Преподаватель: *Оказывается, каждый, кто умеет и любит готовить, может открыть в этот день свой ресторанчик. Это*

настоящий праздник для всех, кто обожает вкусную еду. Вы удивлены? Русские в такой ситуации говорят: «Ну и ну! А я и не знал(а)». И слышат в ответ: «Теперь будешь знать!»

Задание 1. Прочитайте следующую информацию о ресторанах и кафе Нижнего Новгорода и выразите удивление.

1. Ресторан на ул. Большая Покровская, д. 82 предлагает гостям панорамный вид на город.

2. В кафе на ул. Большая Покровская, д. 46, предлагающем блюда итальянской кухни, вы можете не только вкусно поесть, но и почитать книги, выбрав что-нибудь на свой вкус.

3. В арт-кафе на ул. Ошарская, д. 14 любой из посетителей может сыграть на фортепиано.

4. Самый дорогой в Нижнем Новгороде ресторанный комплекс на Верхне-Волжской набережной, д. 10а включает в себя картинную галерею с работами нижегородских мастеров и ледяной бар.

Преподаватель: Давайте представим, что сейчас мы с вами сидим в кафе. Нам только что принесли меню. Прочитайте его и выберите блюда, которые вы хотите заказать. Что вы возьмете из холодных / горячих закусок, на первое, на второе? Согласны ли вы с тем, что в меню нижегородских кафе, ресторанов входят блюда только данных групп? Дополните меню, предложив другие виды блюд. Используйте следующие выражения:

Из закусок я возьму....

На первое я буду

На второе мне, пожалуйста,

МЕНЮ

Живые морепродукты

Устрицы средиземноморские 290Р

Холодные закуски

Французские тосты с икрой и лососем 310Р

Брускетты с паштетом из индейки и помидорами черри 160Р

Ассорти колбас и ветчин 190Р

Брускетты с печеню трески 190Р

Оригинальная сырная тарелка 330Р

Маслины, оливки 150Р

Моцарелла с помидорами и салатом 270Р

Брускетты с паштетом из говяжьей печени и брусничной 170Р

Тартар из лосося с вяленым томатом 280Р

Салаты

«Греческий» 200Р

Тёплый салат с цыпленком 300Р

«Оливье» 190Р

Тёплый салат с утиным филе 280Р

Цезарь с куриной грудкой 240Р

Горячие закуски

Блинчики с лососем и икрой 300Р

Говяжья вырезка на гриле с печёным картофелем 340Р

Первые блюда

Лапша куриная 200Р

Суп-пюре из грибов 220Р

Паста

Паста с креветками и черри 440Р

Паста с куриной грудкой и грибами в сливках 320Р

Паста с лососем в сливках 490Р

Паста с баклажаном и вяленым помидором 290Р

Паста с говядиной в сливках 400Р

Цены данного меню действуют с 12:00 до 17:00



Задание 2. Прочитайте названия ресторанов в Нижнем Новгороде. Какую кухню вам могут предложить в каждом из ресторанов? Составьте комплексное меню. Объясните свой выбор. Соотнесите картинки с названиями ресторанов.

«Имба», «Ацумари», «Сан-Ремо», «Брюс & Ли», «Шоколадница», «Макдоналдс».



А)



Б)



В)



Г)



Д)



Е)

Задание 3. Найдите лишнее слово и объясните свой ответ.

- | | |
|---|--|
| 1. Щи, борщи, жаркое, уха. | 5. Закуски, десерты, напитки, деликатесы. |
| 2. Мясное ассорти, рис, гречка, картофель. | 6. Нож, салфетка, вилка, ложка. |
| 3. Сок, шампанское, морс, компот. | 7. Пирог, торт, пирожное, кекс. |
| 4. Ресторатор, официант, шеф-повар, бармен. | 8. Винегрет, «Оливье», солянка, «Царский». |

Преподаватель: Я слышала, что один из вас ходил вчера на открытие нового кафе. Ребята, вы слышали об этом?

Задание 4. Вы журналисты, которым нужно написать статью о новом кафе. Шанс напечатать ее есть только у того, кто сможет задать самые интересные и оригинальные вопросы. Используйте следующие выражения:

- Скажите, пожалуйста,?
- Хотелось бы узнать,?
- Мне интересно,?
- Говорят, что Это правда?

Преподаватель: *Вы согласны со мной в том, что знание речевого этикета той страны, где вы находитесь, необходимо, чтобы не оказаться в смешной ситуации? Давайте проверим себя.*

Задание 5. *Прослушайте 8 диалогов с известными вам разговорными фразами. Поставьте знак «+», если в диалоге нет коммуникативно-речевых ошибок, и «-», если ошибки есть. Объясните свой ответ, предложите правильный вариант.*

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. — Это твой любимый ресторан? | 5. — Попробуйте наше фирменное блюдо! |
| — Спроси что-нибудь полегче! | — С удовольствием! |
| 2. — Что ты будешь на первое? | 6. — Вы готовы сделать заказ? |
| — Это секрет. | — Нет, спасибо. |
| 3. — Это блюдо очень дорогое. | 7. — Извините, но здесь занято. |
| — Уступите! | — Ничего себе! |
| — Извините, я не хозяин. | |
| 4. — Девушка, можно вас? | 8. — Принесите, пожалуйста меню. |
| — Извините, у меня дел по горло. | — Да, одну минуточку. |

Задание 6. *Что вы скажете официанту в следующих случаях?*

1. В блюде, которое вам принесли, не хватает соли.
2. Вы поужинали и собираетесь уходить.
3. Вы пришли в ресторан с цветами, которые вам подарили.
4. Вам принесли блюдо, которое вы не заказывали.
5. Вы первый раз в этом ресторане и не уверены, что лучше взять.

6. Вы пришли в ресторан, в котором забронировали столик.

Задание 7. *Вы поужинали в ресторане и остались всем довольны. Напишите благодарность обслуживающему персоналу, оставив запись в «Книге отзывов и предложений».*

Задание 8. *Примите участие в диалогах. Задача первого участника — уговорить второго выполнить определенное действие; задача второго — не соглашаться, аргументируя свой отказ.*

1. Вы приглашаете своего друга сходить вечером в кафе. Ваш друг отказывается.

2. Вы советуете другу попробовать блюдо, которое вам очень понравилось в прошлый раз. Друг отказывается.

3. Вы советуете другу отметить его день рождения в ресторане. Друг против.

Задание 9. *Вы хотите отметить свой день рождения в ресторане. Позвоните администратору ресторана и узнайте детали.*

Задание 10. *Восстановите реплики диалога:*

- | | |
|-------------------------|----------------------------------|
| 1. — | 5. — |
| — Нам бы столик у окна. | — Минут через двадцать. |
| 2. — | 6. — |
| — Прямо и направо. | — Нет, это все. |
| 3. — | 7. — |
| — Наличными. | — Рекомендую мясо по-французски. |
| 4. — | 8. — |
| — Да, минуточку. | — Спасибо, все очень вкусно. |

Задание 11. *Вы собираетесь открывать ресторан. Ваша задача – привлечь посетителей в свое заведение. Проведите рекламную акцию вашего ресторана /кафе.*

Задание 12. *Все большие ресторанов предлагают «скинуть» половину стоимости ужина, если посетители сделают одну любопытную вещь. Как вы думаете какую?*

Преподаватель: *Ребята, скажите, пожалуйста, для чего люди встречаются в кафе? Предлагаю посмотреть фрагмент фильма «Семнадцать мгновений весны» (встреча в кафе): portall.zp.ua/video/shtirlic-kafe-slon-vstrecha-s-zhenoy/id-pblbB2N1Xxp.html.*

Задание 13: *Ответьте на следующие вопросы.*

Итак, есть Он и Она. Что можно рассказать об этих людях?

Это знакомые, друзья, муж и жена? Почему их встреча происходит в кафе? Кто организовал их свидание? Почему Она пришла не одна? В каком настроении Она пришла? В какой момент Ее поведение изменилось? Что мог сказать Ей мужчина, с которым Она пришла в кафе? Почему Она не подошла к Нему, а только смотрела на Него? Что Она хотела Ему сказать?

Задание 14. *Напишите дома диалог, который мог бы произойти между этими людьми в кафе.*

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Шукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / *А. Н. Шукин.* М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

Natalia Borisovna Shibaeva

Linguistics University of Nizhniy Novgorod, Russia

Interactive Technologies for Teaching Vocabulary at Russian as a Foreign Language Classes

The article discusses the issue of teaching speaking with communicative exercises aimed to develop speaking skills and communicative competence of foreign students.

Key words: speaking activity, interactive methods, communicative skills, communicative competence.

РАЗДЕЛ 4. ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Греф Елена Борисовна

Псковский государственный университет, Россия

egref2012@gmail.com

Политическая корректность как объект сатиры (на материале книги «Политически корректные сказки на сон грядущий» Дж. Ф. Гарнера)

Статья посвящена изучению феномена политкорректности и эвфемизации как наиболее общей стратегии политкорректности. На основе анализа и классификации эвфемизмов из «Политически корректных сказок» Дж.Ф. Гарнера делается вывод о том, что эвфемизмы используются как средство выражения иронии, а феномен политической корректности в исследуемых произведениях является объектом сатиры.

Ключевые слова: политическая корректность, эвфемизм, ирония, сатира.

«Политическая корректность» — явление, возникшее в США в конце 70 — начале 80-х гг. XX века. Различные аспекты этого феномена рассматриваются в работах зарубежных и отечественных лингвистов, философов и культурологов, таких, как Д. Адлер, Г. Бирд и К. Серф, Б. Брайсон, Д. Равич, С. Уолкер, У. Эко, Ю. Л. Туманова, Л. В. Мерзлякова, Л. В. Мельникова, М. Ю. Палажченко, Н. Н. Шульгин, С. Г. Тер-Минасова, Л. В. Цурикова, В. В. Панин.

Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, политическая корректность реализуется главным образом в английском языке, что объясняется 1) высокой социальной и поведенческой культурой; 2) менталитетом и идеологией общества, установившего культ отдельной личности, а также коммерческими целями и интересами: человек — прежде всего покупатель и потребитель, который всегда прав¹.

По определению Н. Г. Комлева, «политическая корректность, политкорректность (англ. *political correctness*, сокр. *PC*) — утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирующее либеральную направленность американской политики, имеющее дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декодируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа»².

В 80-е годы политическая корректность оценивалась как положительное явление, однако с начала 90-х годов усиливается тенденция к ее критическому переосмыслению.

Л. В. Саватеева, к примеру, не подвергая сомнению необходимость использования политически корректных слов и выражений, отмечает, что «намеренный отбор строго предписанных языковых средств общения, способных к замещению номинаций, содержащих дискриминационные смыслы, зачастую лишает говорящего свободного выбора»³.

Феномен политической корректности все чаще становятся объектом иронии. Эту тенденцию ярко иллюстрирует появление в США пародийных словарей и справочников, в которых встречаются следующие варианты: «*геокооррекция*» — землетрясение, «*субъект гибкого расселения*» — бродяга, «*фолликулярная регрессия*» — облысение.

У. Эко иронично отмечает: «В интернете можно найти политкорректные варианты Красной Шапочки и Белоснежки. Не видел правда, как называются гномы — без упоминания росточка?»⁴.

В книге Джеймса Финна Гарнера «Политически корректные сказки на сон грядущий», опубликованной в 1994 году, 13 традиционных сказок пародийно «переписаны» политически корректным языком.

Наиболее общей стратегией политкорректности является эвфемизация. По определению Л. В. Саватеевой, эвфемизмы представляют собой ««словесные зашифровки», смягчающие вуалирующие предмет сообщения, но все-таки позволяющие каждому носителю языка понять смысл сказанного»⁵.

В данной статье будут рассмотрены эвфемизмы, используемые в книге Дж. Ф. Гарнера и выявлена их функция в контексте

произведения. В авторском предисловии к книге задается иронический тон повествования и обозначается стратегия автора. Писатель ставит своей целью изобразить в современной версии сказок «более просвещенные времена», по сравнению с теми, когда еще не уделялось достаточного внимания проблемам женщин ('women's issues'), национальных меньшинств, вопросам защиты окружающей среды, а также «неотъемлемым правам русалок». Автор политкорректно извиняется за любое непреднамеренное проявление сексизма, расизма, культурализма, национализма, регионализма, эйджизма, этноцентризма и т.д. и обращается к читателю с просьбой незамедлительно указать ему на эти недостатки, демонстрируя готовность их устранить⁶.

Первая сказка книги — «Красная Шапочка» («Little Red Riding Hood»). Традиционный зачин сказки Ш. Перро «Жила-была маленькая девочка...» в современной версии «политкорректно» изменяется: «Жил-был на свете юный индивид ('a young person'), которого звали Красная Шапочка»⁷. Эта же тенденция представлена и в именовании дровосека, появляющегося в доме бабушки в конце сказки: «Крики услышал проходивший мимо индивид, зарабатывавший на жизнь заготовлением дров» ('a woodchopper person'). В данном контексте использование эвфемизма «индивид» ('person'), смягчающего дискриминацию по половой принадлежности и созданного с целью исключения проявлений сексизма в языке, имеет явно выраженную ироническую коннотацию.

В тексте сказки используется политкорректный, с точки зрения феминистских организаций, вариант написания слова *woman* («женщина») — *womyn*, позволяющий избежать нежелательных ассоциаций со словом *man* («мужчина»).

Эвфемизмы, смягчающие возрастную дискриминацию, а также направленные против дискриминации по состоянию здоровья используются при описании бабушки Красной Шапочки: «Следует так же подчеркнуть, что бабушка Красной Шапочки **вовсе не была дряхла и немощна, а напротив, находилась в самом расцвете творческих и физических сил, то есть вполне могла заботиться о себе, как и подобает зрелому и полноценному человеческому существу**».

Другой пример представлен в диалоге Красной Шапочки и Серого Волка:

«Подойди поближе, деточка, я тебя плохо вижу.

— *Ах, я совсем забыла, что ты **оптически неординарен**, как кротиха, — сказала Красная Шапочка».*

— Ну вот что, — Эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду, англ. *lookism* (от слова *look* — «вид, наружность»), также подвергаются авторской иронии:

«— *А какой у тебя **большой носик!** То есть я хочу сказать, **относительно большой и, безусловно, по-своему привлекательный.***

— *Он много нюхал, милая. Много нюхал и многое прощал.*

— *А какие у тебя **зубищи!***

не выдержал Серый Волк, — я вполне удовлетворен собой таким, каков я есть».

Эвфемизм, созданный для исключения дискриминации по социальному статусу, используется при описании работы дровосека: *«Крики услышал проходивший мимо индивид, **зарабатывавший на жизнь заготовлением дров** (он предпочитал, чтобы его называли **древотопным инженером**) (*‘log-fuel technician’*).*

В русском языке достаточно много подобного рода примеров: *«оператор машинного доения»* вместо «доярка», *«мастер ногтевого сервиса»* вместо «маникюрша» и т. д. Остроумное замечание на эту тему принадлежит Татьяне Толстой: «Продавец у нас становится работником прилавка или товароведом. Все эти труженики полей, машинисты доильных аппаратов, операторы подъемников (вместо крестьян, дояров и лифтеров) — попытка повысить статус малопрестижных профессий. Царя ведь никто не назовет «работником престола». А следовало бы, по справедливости»⁸. Из американских реалий подобного типа: *«оператор по быкоуправлению»* вместо «ковбой».

В финале сказки «Красная Шапочка», представляющей собой пародию на классическое произведение Ш. Перро, проблема политкорректности комически обобщается и заостряется:

*«Вбежав в избушку, **древотопный инженер** попытался изменить ход событий. Но когда он замахнулся топором, Красная Шапочка и Серый Волк взглянули на него с негодованием.*

— Что это вы собираетесь тут делать? — спросила Красная Шапочка.

Древотопный инженер захлопал глазами и не нашелся что ответить.

— Вы ведете себя как неандерталец! — воскликнула Красная Шапочка. — Головой надо думать, а не топором. Паршивый сексист! Враг живой природы! Неужто вы думаете, что женщины и волки не решат своих проблем без вмешательства со стороны мужчин?»

Как видно из данного примера, Красная Шапочка утрачивает политкорректность и опускается до использования вульгарных ругательств в адрес дровосека, неосторожно попытавшегося предложить помощь. К «лагерю феминисток» в данном случае по умолчанию присоединяется и волк.

Проведенный анализ «политкорректных» сказок позволил выявить следующие группы эвфемизмов (за основу взята классификация эвфемизмов В. В. Панина)⁹:

1) смягчающие дискриминацию по половой принадлежности:

Little Red Riding Hood: There once was a young *person* named Red Riding Hood; *womyn*; a *woodchopper person*.

Rumpelstiltskin: an independent young *wommon*.

Rapunzel: this peculiar *individual* was a tinker by trade; the tinker's wife gave birth to a beautiful, healthy *prewommon*; there Rapunzel grew to *mommonhood*.

Goldilocks: they tried to be happy and took steps to avoid these pitfalls, such as naming their offspring the non-gender-specific "Baby."

Snow White: the royal *woodsperson*.

The Frog Prince: One day, while she was envisioning the utopia that her *queendom* could become if *womyn* were in the position of power, she dropped the ball, which rolled into pond.

2) созданные для исключения дискриминации по социальному статусу:

Little Red Riding Hood: a log-fuel technician.

Rumpelstiltskin: there lived a miller who was very *economically disadvantaged*.

Rapunzel: there once lived an *economically disadvantaged tinker and his wife*; His *lack of material accomplishment* is not meant to imply that all tinkers are *economically marginalized*.

Cinderella: The prince was celebrating his exploitation of *the dispossessed and marginalized peasantry* by throwing a ball.

Snow White: A woman of *unreliable income*.

Jack and the Beanstalk: They were very *excluded from the normal circles of economic activity*.

3) смягчающие возрастную дискриминацию:

Little Red Riding Hood: a *mature adult*.

The Three Codependent Goats Gruff: This goat was *least chronologically accomplished* of the siblings; This goat was *more chronologically advanced* than the first goat

Snow White: A *chronologically gifted* woman.

4) направленные против дискриминации по состоянию здоровья, по физическим или умственным качествам:

Little Red Riding Hood: her grandmother was *not sick*, but rather was *in full physical and mental health* and was *fully capable of taking care of herself* as a mature adult; as *optically challenged* as a bat.

Rumpelstiltskin: What are you, *specialy abled* or something.

Cinderella: The prince's best friend, who was a large if *cerebrally constrained* duke.

Goldilocks: With Goldilocks now a *mobility nonprocessor*.

Chicken Little: Her conclusion was *not wrong* or *stupid* or *silly*, only *logically underenhanced*.

Jack and the Beanstalk: She used to think her son was *merely a conceptual rather than a linear thinker*, but now she was sure that he was *downright differently abled*; someone with his *overtaxed mental resources*; Jack apparently was a complete sizeist, who thought that all giants were clumsy, *knowledge-impaired*, and exploitable.

The Pied Piper of Hamelin: the man of *enhanced strangeness*.

5) направленные против дискриминации по внешнему виду:

Little Red Riding Hood: what a *big nose you have* — *only relatively, of course, and certainly attractive in its own way*.

Rumpelstiltskin: the differently statured man; the vertically challenged man; the man of nonstandard height.

The Three Codependent Goats Gruff: This goat was least chronologically accomplished of the siblings and thus *had achieved the least superiority in size*; This goat was more chronologically advanced than the first goat and so *enjoyed an advantage in size*; a troll — hairy, *dirt-accomplished*, and *odour-enhanced*.

Chicken Little: Chicken Little was also of *shorter-than-average height*.

The Pied Piper of Hamelin: very *vertically gifted* and of *lower-than-average weight* for his age; very *vertically gifted* and of *lower-than-average weight* for his age.

б) связанные с защитой окружающей среды, животного мира:

Chicken Little: Goosey Loosey was teaching her canine *animal companion* to eat grass.

Jack and the Beanstalk: Never mind the hours of pleasure their *bovine animal companion* had provided.

7) направленные на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий:

Little Red Riding Hood: He burst into the house and ate Grandma, an *entirely valid course of action for a carnivore* such as himself.

The Three Little Pigs: Their next was *to liberate their homeland*.

Rapunzel: at night he jumped the wall and *liberated some of the lettuce*.

8) смягчающие негативную оценку личностных качеств:

Rapunzel: This witch was very *kindness-impaired*.

9) смягчающие негативную оценку физических процессов:

Goldilocks: The porridge was *too thermally enhanced* to eat.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что эвфемизмы в «Политически корректных сказках» являются средством выражения иронии. В контексте книги Дж. Ф. Гарнера «некорректная» политическая корректность превращается в объект сатиры, так как раскрывается как нечто несообразное посредством смеховых, обличительно-осмеивающих образов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 227.

² Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо-пресс, 1999. С. 279–280.

³ Савватеева Л. В. Метаязык коммуникации: лингвистическая политкорректность и социальная толерантность // Вестник ТГУ, 2008. Вып. 10(66). С. 27.

⁴ Эко У. «Полный назад» / Пер. с итал. Е. Костюкович. М.: «Астрель», 2012. 608 с. // Умберто Эко «О политкорректности» [Электронный ресурс] // URL: <https://users.livejournal.com/-evgeni-/111598.html> (дата обращения 12.12.2018).

⁵ Савватеева Л. В. Указ соч. С. 27.

⁶ Garner, James Finn. Politically Correct Bedtime Stories. Macmillan Publishing Company, New York., 1994.

⁷ Гарнер, Джеймс Финн. Политически корректные сказки на сон грядущий / Пер. с англ. Г. Чхартишвили [Электронный ресурс] // Красная шапочка – Смешные истории, рассказы, funny stories. URL: <http://jokesland.net.ru/krsh.html> (дата обращения 12.12.2018).

⁸ Толстая Т. Политическая корректность // Н. Толстая, Т. Толстая. «Двое: разное» М.: Подкова, 2001. С. 297–332. [Электронный ресурс] // URL: http://lib.ru/PROZA/TOLSTAYA/p_politcorr.txt (дата обращения 12.12.2018).

⁹ Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: Автореф. дисс...канд. фил. наук / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2004. С. 16–17.

Elena Borisovna Gref

Pskov State University, Russia

Political Correctness in the Focus of Satire (Based on the Analysis of Politically Correct Bedtime Stories by J.F. Garner)

The article is devoted to the political correctness phenomenon and euphemisation as one the most common linguistic strategies. The analysis and classification of euphemisms from *Politically Correct Bedtime Stories* by J.F. Garner enables the author to come to the conclusion that euphemisms are used to create an ironic effect and, on the whole, the political correctness phenomenon may be viewed as the target of satire in the book.

Key words: political correctness, euphemism, irony, satire.

Грошева Татьяна Николаевна
Российский университет кооперации, Россия
groshevatn@mail.ru

Традиции советской школы в преподавании иностранных языков

В советский период сложились определенные традиции преподавания иностранных языков. Серьезное отношение к иностранным языкам, постоянный поиск новых методов обучения, идея всестороннего развития личности и сохранения национальной и культурной идентичности учащихся относятся к тем из традиций этого периода, которые заслуживают сохранения. Практическое владение иностранным языком как средством общения было и остается проблемой. В статье рассматриваются возможные способы достижения этой цели.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, традиции, поликультурность, полилингвальность, межкультурная коммуникация

В нашей стране в советское время сложились определенные традиции преподавания иностранных языков в школе, от средней общеобразовательной до высшей, которые имели и положительные, и отрицательные стороны. В статье предпринимается попытка определить те аспекты преподавания, которые заслуживают сохранения и дальнейшего развития.

Основная традиция, исторически сложившаяся в советской школе, — это интерес к иностранному языку и серьезное отношение к его изучению.

Обучению иностранным языкам оказывалось внимание уже в первые послереволюционные годы, несмотря на трудности, переживаемые нашей страной.

В программе Государственного Ученого Совета 1925 г. предлагалось введение необязательного второго языка в школах, а в 1929 г. были приняты постановления о введении иностранных языков в фабрично-заводской семилетке, об усилении изучения иностранных языков в техникумах и вузах.

Иностранный язык рассматривался не только как «оружие» в идеологической борьбе с возможным противником, но и как средство развития логического мышления, памяти. В обучении языкам первоначально использовался грамматико-переводной метод, который давал хорошие результаты в обучении аналитическому чтению и переводу, но не подразумевал серьезного обучения говорению и аудированию.

В 30-е гг. начал утверждаться сознательно-сопоставительный метод, предполагавший осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. В эти годы одним из популярных было высказывание Н. К. Крупской: «Изучение иностранных языков обогащает родной язык, делает его более ярким, гибким и выразительным»¹. Оно раскрывает идеологическое содержание обучения языкам, его цель — развитие родного языка учащихся, патриотическое воспитание, формирование логического мышления, усидчивости и прилежания школьников. Практические цели овладения иностранным языком обсуждались методистами, но для реального решения этой задачи не было условий.

Задача практического овладения языком была законодательно озвучена в постановлении правительства 1961 г. «Об улучшении преподавания иностранных языков». Был разработан сознательно-практический метод, предполагающий единство практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения иностранному языку.

Развивающий аспект предусматривает развитие речевых способностей, психических функций и мыслительных операций, связанных с речевой деятельностью — способность логически излагать, обобщать, сравнивать, анализировать, догадываться и воображать.

Воспитательные цели ориентируются на усвоение общечеловеческих ценностей, воспитание положительного, уважительного отношения к другой культуре, более глубокое осознание своей родной.

Образовательные (познавательные) цели предполагают осознание учащимися многообразия способов выражения мысли, существующих в разных языках, знакомство с культурой страны изучаемого языка в сравнении с имеющимися знаниями о своей стране и о самих себе.

Практические цели подразумевают практическое владение языком как средством общения. Эти цели, сохраняющиеся до сих пор, обеспечивают обучение не просто языку, но и иноязычной культуре, а также всестороннее развитие личности. Это соответствует одной из советских традиций — отсутствию «голового» прагматизма.

Советские методики до 1980-х гг. базировались на сочетании сопоставительного грамматико-переводного и натурального подходов, что предполагало пояснения на родном языке, большое количество переводных упражнений, наличие в учебном материале текстов, посвященных реалиям и фактам собственной страны. Такой подход требовал от обучаемых основательного знания родного языка и культуры.

Позднесоветские учебники содержали тексты с лингвокультурными пояснениями, русско-английскими параллелями, с описанием событий, в которых история и культуры пересекались, то есть событий, актуальных для обеих стран.

Двуязычие и поликультурность способствовали сохранению национально-культурной идентичности учащихся и повышению коммуникативной компетенции, что соответствует задачам, поставленным в последнее время в связи с реальной необходимостью вступать в межкультурные коммуникации. Очень важно не только знать чужую культуру, но и уметь знакомить ее представителей с родной культурой, с реалиями своей страны, своей семьи.

Постсоветский период отмечается переходом к одноязычному монокультурному подходу в обучении. В вузах и школах используются западные учебники и программы. Кроме того, что материалы этих изданий воспроизводят в основном англо-американские стереотипы и идеологемы, создают некий идеальный образ страны изучаемого языка, в них отсутствуют справочные

материалы и пояснения на родном языке, что, по нашему мнению, затрудняет понимание и усвоение языка учащимися, ограничивает их самостоятельную работу².

Основным недостатком советской системы обучения иностранному языку было слабое владение иностранным языком как средством общения. Достижение практических целей остается проблемой и сейчас. Основной причиной, по нашему мнению, является отсутствие конкретной мотивации обучающихся, т. е. представления о том, с какой целью будет использоваться язык — учеба в вузе, профессиональная деятельность, туризм, проживание в стране.

Автором проведена определенная работа по выявлению некоторых аспектов этой мотивации в Арзамасском филиале Российского университета кооперации.

Студенты 1 курса отвечали на вопрос: «Зачем я изучаю иностранный язык?». Среди ответов были такие: «Это интересно» (2), «Для общего развития» (2), «Чтобы читать, смотреть фильмы в оригинальной озвучке» (1), «Для профессии» (1), «Входит в программу» (1). Двенадцать человек из шестнадцати ответили: «Чтобы общаться с иностранцами» («вдруг я уеду жить в другую страну»).

Как видим, студенты экономического вуза не понимают и не видят связи иностранного языка с их будущей профессиональной деятельностью. В задачи преподавателя входит конкретизация и детализация этой связи.

Опрос также показал, что студенты имеют интерес и желание общаться с представителями других культур. Но слово *друг* становится здесь ключевым. Для жителей провинциальных городов и деревень нашей большой страны общение с иностранцами еще не стало повседневностью, работа в другой стране не является целью или необходимостью, да и путешествие за границу не общедоступно.

Поэтому такая традиция советского времени как основательность и академичность в изучении иностранного языка, в освоении фонетических и грамматических норм, возможно, устарела. Тем более, процесс затягивается на девять лет в школе.

Для того чтобы формировать практическое владение иностранным языком более целесообразным представляется подход С. Г. Тер-Минасовой, предлагающей вместо основательного обучения одному языку преподавать несколько языков на базовом уровне, в неразрывном единстве с миром и культурой народов, пользующихся этими языками как средством общения. Выпускник школы в результате будет, во-первых, иметь представление о культурном многообразии, что поможет преодолеть языковой и культурный барьер при общении. Во-вторых, он будет знать основы нескольких языков и при необходимости сможет углубить знание любого из них. Это положение вполне соответствует основным идеям документов Болонской системы о непрерывном образовании в течение всей жизни³.

В Российской Федерации принята концепция поликультурного образования, в которой обозначены его цели, задачи и принципы. Эта концепция сочетает новые требования к изучению иностранных языков и плодотворные традиции советской школы. Первый из принципов звучит так: «Принцип полилингвальности. Лингвосоциокультурной основой российской идентичности является языковая компетенция, обеспечивающая формирование поликультурно-ориентированной личности, владеющей несколькими языками». Далее говорится о том, что необходимость полилингвальности обусловлена «общими тенденциями интеграции, диалога культур, расширения межкультурной коммуникации». При этом важное значение придается тому, чтобы соотношение языков обучения и изучения было методически обоснованным, о чем упоминалось выше как о традиции советской школы. Изучение иностранного языка признается важным компонентом поликультурности: «В гуманистической парадигме образования возрастает и роль иностранного языка, используемого как способ постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов, сознания принадлежности к планетарному культурному сообществу»⁴.

Включение предмета «Иностранный язык» в обязательную школьную программу — неоспоримый плюс нашей образовательной системы. Каждому ребенку предоставляется возможность

развивать свои способности, определить свои наклонности и предпочтения. Однако в неязыковых вузах, особенно на заочном отделении, стоит сделать его предметом по выбору. В 18 лет (и тем более в 30, 40) личность достаточно сформирована, чтобы сознательно определить свои образовательные запросы. Студентам, планирующим работать за границей или в контакте с зарубежными партнерами, вуз может предлагать курс по выбору «Иностранный язык» и некоторые предметы на иностранном языке. Возможен и курс «Разговорный иностранный язык» для тех, кто мечтает путешествовать и общаться с друзьями. В любом случае это будет высокомотивированная группа без проблем с «незачетами» и «хвостами». Незаинтересованных же студентов целесообразнее освободить от этой «повинности». Освободившееся время и силы они смогут потратить на более важные для них предметы.

Советская школа накопила богатый опыт и традиции в преподавании иностранных языков. Такие из них, как постоянный поиск новых методов обучения, идея всестороннего развития личности и сохранения национальной и культурной идентичности учащихся, по нашему мнению, заслуживают сохранения и развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Цит. по: *Мильруд Р.* Языковая политика и преподавание английского языка // Просвещение. Иностранные языки. Интернет-издание для учителя. [Электронный ресурс]: URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/08/linguistic-policy/#more-17723> (дата обращения: 10.12.2018).

² См.: *Шелестюк Е. В.* Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин // Академия [Электронный ресурс]: URL: <https://www.academia.edu/5472381a> (дата обращения: 10.12.2018).

³ См.: Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж, 1998. [Электронный ресурс]: URL: ru/documents/decl_conv/decl_education.shtml (дата обращения: 10.12.2018); Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века, 1996 // Электронная версия основных положений Доклада, Москва, 2007. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 10.12.2018).

⁴ Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации / Министерство образования и науки Российской Федерации // Официальный сайт. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения: 15.09.18).

Tatiana Nikolaevna Grosheva

Russian University of Cooperation, Russia

Soviet School Traditions of Teaching Foreign Languages

During the Soviet period, there were developed certain traditions of teaching foreign languages. Serious attitude to foreign languages, constant search for new teaching methods, the idea of student's full development, and the preservation of national and cultural identity belong to those Soviet traditions that must be kept. The use of a foreign language as a means of communication has been a problem. The article presents some possible ways to achieve this goal.

Key words: teaching foreign languages, traditions, multiculturalism, polylingualism, cross-cultural communication.

Маслова Галина Геннадьевна

Псковский государственный университет, Россия

galenamas@mail.ru

К вопросу о реализации межкультурного подхода в обучении иностранному языку

Для достижения цели обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, необходимо сочетание различных подходов в обучении, среди которых автор особо выделяет межкультурный подход, предполагающий развитие межкультурной компетенции обучающихся. Анализируя содержание межкультурной компетенции как методической категории, автор предлагает приемы и технологии, способствующие расширению знаний родной культуры и других культур, развитию умений применять эти знания, развитию качеств личности, обуславливающих применение этих знаний и умений, а также приобретению практического опыта использования знаний и умений в ситуациях межкультурной коммуникации. Помимо этого, все предлагаемые коммуникативные задания способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку в структуре задания — реальные коммуникативные задачи.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная компетенция, межкультурная восприимчивость, критическое мышление, коммуникативные задания.

На протяжении последних десятилетий требования к обучению иностранным языкам постоянно возрастают: расширяются межкультурные контакты, повышается скорость получения и обработки информации в глобальном масштабе, что не может не оказывать влияние на потребность во владении не только одним, но и несколькими иностранными языками.

Цели обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, сформулированы в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»¹, в котором основная цель изучения иностранного языка формулируется как создание условий эффективного всестороннего развития личности и формирования социокультурной идентичности обучающегося в процессе познания иностранного языка и культуры. Таким образом, авторы концепции подчёркивают, в первую очередь, роль изучения иностранного языка в развитии личности и раскрытии её потенциала. При этом способность участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне, что на протяжении долгого времени рассматривалось в качестве цели обучения иностранным языкам в Российской Федерации, становится средством достижения этой цели.

Таким образом, в настоящий момент становление у обучающихся основных черт вторичной языковой личности, совокупность которых составляет сложное интегративное целое, выходящее на коммуникативную и межкультурную компетенции, рассматривается как условие для личностного становления и развития личности с помощью изучаемого языка. Иначе говоря, делается акцент на необходимость осознания своих лингвокультурных истоков в процессе обучения языку как средству общения и познания другой культуры. Интерпретируя основную цель обучения иностранным языкам, Н. Д. Гальскова и др. отмечают, что данная цель реализуется за счёт воспитания у обучающихся средствами дисциплины «Иностранный язык» социально значимых качеств и личностных свойств; расширения его индивидуальной картины мира за счёт приобщения к языковой и концептуальной картинам мира носителей изучаемого языка; приобщения его к

иной языковой системе; ознакомление с иной системой ценностей и лучшего осознания им своей идентичности; овладения им предметными знаниями, языковыми и речевыми навыками, коммуникативными умениями и способами познавательной деятельности на изучаемом неродном языке и с помощью этого языка².

Достижение цели обуславливается доминирующим подходом или подходами в обучении. Подход к обучению — признанная базовая педагогическая и методическая категория. Однако методисты трактуют понятие «подход к обучению» по-разному. Мы разделяем позицию А. Н. Щукина, который под подходом понимает «стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию»³. Поскольку единой, признаваемой всеми, классификации подходов к обучению иностранным языкам не существует, рассмотрим классификацию Л. И. Московкина, касающуюся обучения русскому языку как иностранному. Автор выделяет следующие подходы в методике обучения русскому языку как иностранному: лингвистический, коммуникативный, культуроведческий, антропоцентрический, тестологический, технологический⁴.

Каждый из приведенных подходов актуален и сегодня. Так, жизнеспособность **лингвистического** подхода обуславливается значимостью изучения аспектов языка на всех этапах образовательного процесса. **Коммуникативный** подход акцентирует важность усвоения речевого материала и овладение видами речевой деятельности для решения коммуникативных задач на изучаемом языке. В рамках **культуроведческого** подхода особую роль играет понимание иноязычной культуры и способность обучающихся осуществлять межкультурный диалог. **Антропоцентрический**, или личностно-ориентированный, подход ставит в центр процесса обучения личность обучающегося и развивает технологии и методы, которые способствуют наиболее эффективному процессу усвоения лингвистического материала каждым из обучающихся. **Тестологический** подход оказывает влияние на процесс обучения с точки зрения учета специфики лингводидактического теста и конкретного уровня владения иностранным языком. Что касается **технологического** подхода, он развивается

под влиянием информационных и телекоммуникационных технологий⁵.

Отмечая значимость каждого из подходов, мы считаем необходимым особо отметить роль **межкультурного** подхода, основу для которого создали лингвострановедческий, социокультурный и лингвокультуроведческий подходы. Как справедливо отмечают Н. Д. Гальскова и др., «специфика межкультурного подхода заключается в его направленности на установление в процессе обучения иностранному языку равноправия языков и культур и на формирование у обучающихся способности строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами современного поликультурного и многоязычного общего жизненного пространства, т. е. способности к межкультурной коммуникации»⁶. Таким образом, межкультурный подход объединяет диалог культур (культуроведческий подход) и создание условий для самореализации личности (антропоцентрический подход) в процессе межкультурного общения (коммуникативный подход).

Межкультурный подход предполагает развитие межкультурной компетенции, определяющейся как способность осуществлять эффективное взаимодействие с представителями других культур. Эта способность включает знание родной культуры и других культур; умения применить эти знания; развитие качеств личности, способствующих применению этих знаний и умений; практический опыт использования знаний и умений в ситуациях межкультурной коммуникации. Майкл Байрам и его коллеги, разрабатывая общеевропейские компетенции владения иностранным языком, не только дали определение межкультурной компетенции, но и предложили свою интерпретацию знаниям и умениям, способствующим эффективному межкультурному взаимодействию. По их мнению, межкультурная компетенция предполагает знание/осознание себя и другого, умение корректно интерпретировать значение в социокультурном контексте, развитие критического мышления, умение идентифицировать информацию, относящуюся к социокультурному контексту, умение адекватно оценивать себя и осознавать ценность мнений и отношений других людей⁷. Такое понимание межкультурной

компетенции, на наш взгляд, требует от личности обучающегося высокого уровня развития межкультурной восприимчивости (intercultural sensitivity). Под межкультурной восприимчивостью мы понимаем интегративное качество личности, объединяющее любознательность, открытость, эмпатию в межкультурном общении; основывающееся на осознании изучающими иностранный язык различий между представителями различных культур и готовность учитывать эти культурные различия, проявляя гибкость в выборе коммуникативных стратегий и способов вербальной и невербальной коммуникации⁸.

Развитие межкультурной восприимчивости как задача образовательного процесса по иностранному языку полностью соответствует целям обучения иностранным языкам. Однако остается вопрос, какие технологии и приемы способствуют ее развитию. Джон Коберт собрал целый ряд коммуникативных заданий, развивающих, как мы считаем, межкультурную восприимчивость, в своем пособии «Intercultural Language Activities»⁹. Приведем несколько примеров таких заданий, которые мы адаптировали к процессу изучения русского языка как иностранного в условиях университетского обучения по образовательной программе 44.03.01 «Русский язык как иностранный», а также в условиях изучения русского языка по программам предвузовской подготовки иностранных граждан к освоению основных профессиональных программ.

Технология **«Посещение музея»** предполагает, что обучающимся предлагается посетить музей (в г. Пскове Псковский государственный объединённый историко-архитектурный и художественный музей-заповедник Паганкины Палаты) и описать его по следующему плану: название музея; месторасположение; часы работы; входная плата; когда вы его посетили; сколько времени провели; картина, которая вам больше всего понравилась и почему; картина, которая вам понравилась меньше всего и почему. Студенты готовят индивидуальные или групповые презентации (если задание предусматривает групповое выполнение, особенно в случае возможности разделить группы в зависимости от страны проживания и родной культуры). После презентаций

возможен анализ культурных предпочтений студентов на основе выбранных картин. В качестве домашнего задания студентам предлагается описать известный музей их страны по выше предложенному плану и подготовить соответствующие презентации, после которых также предусмотрен анализ и обсуждение того, какой музей из представленных в презентациях хотели бы посетить студенты и почему.

Подобное сопоставление культур может быть организовано и по теме «**Путешествие**». Студентам предлагается подумать о тех местах в их странах, которые могли бы быть привлекательными для туристов. Студенты готовят презентации по плану (месторасположение, климат, растения, животные, памятники, инфраструктура и т. д.) и представляют их в формате ролевой игры (представители туристических агентств и потенциальные клиенты). После прослушивания презентаций и их обсуждения студенты выбирают то место, которое бы хотели посетить и объясняют почему.

Подобные коммуникативные задания способствуют более глубокому осознанию себя и другого и должны побуждать учащихся расширять знания о динамичности взаимоотношений между отдельными личностями и группами через анализ монологических высказываний на заданную тему, историй из личного жизненного опыта, анализ средств невербальной коммуникации (трансляция ценностей, отношений и т. д.).

Помимо этого, достаточный для успешной коммуникации уровень межкультурной компетенции предполагает умение корректно интерпретировать значение в социокультурном контексте. Поскольку значение передаётся через стиль речи (работа с текстами различных жанров); с помощью невербальных средств; с помощью выражения личных предпочтений (марка автомобиля, предпочитаемые музыкальные жанры, дресс-код, макияж и т. д.), коммуникативные задания должны предусматривать анализ языковых средств и символов, используемых в различных общественных группах, развитие умения их корректно интерпретировать и соотносить с ценностями, ожиданиями и целями, которые их обуславливают. Для развития данного умения подходят

упражнения и задания, в структуре которых содержатся элементы социопросов. Например, задание «**Домашние обязанности**», в рамках которого обучающиеся опрашивают членов группы о том, кто в их семье выполняет те или иные обязанности по дому: готовит еду, делает покупки, стирает и гладит одежду, поливает цветы, косит лужайку и убирает в саду, убирает жилище и т. д. Данные заносятся в таблицу, анализируются, а затем обучающиеся презентуют результаты и делают выводы о культурных различиях. Обсуждение вопроса о домашних обязанностях позволяет сделать выводы об особенностях гендерных отношений, что позволяет корректно интерпретировать ценности в изучаемой и родной культурах. Таким же образом возможен анализ предпочтений музыкальных жанров, телевизионных передач, видов спорта и т. д. студентов-представителей различных культур, представителей различных возрастных и гендерных групп.

Развитие межкультурной компетенции предполагает, что взаимодействие между представителями различных культур должно их взаимно обогащать. Однако на характер взаимодействия оказывает влияние исторический контекст. Учащиеся должны осознавать исторические процессы, оказывающие влияние на отношения между культурами, видеть плюсы и минусы глобализации и мультикультурализма, быть способными открыто обсуждать и критически анализировать культурные ценности на основе принципов эмпатии и уважения к другому.

В методике обучения иностранным языкам существует множество приемов и технологий, развивающих критическое мышление. Один из таких приемов — «**Один день жизни**», на наш взгляд, активно способствует его развитию. В качестве домашнего задания обучающимся предлагается в течение одного дня подумать о наиболее важных событиях, которые в этот день произошли. Какой именно день берётся для анализа, решают учащиеся совместно с преподавателем. Например, если задание дается на выходные дни, это может быть суббота или воскресенье. Каждому из обучающихся необходимо выбрать одно международное событие (политическое, спортивное, научное, т. д.); одно событие, которое произошло в их стране; одно событие, которое произошло

в России; одно событие регионального уровня (например, произошедшее в Псковской области); одно событие, которое произошло с обучающимися лично (встреча, мероприятие, случай, беседа, т. д.). На занятии обучающиеся делятся на группы по 4 человека (возможно и другое количественное деление) и обмениваются информацией. В результате обсуждения группа представляет день во всем многообразии событий на различных уровнях — от личных до международных, а также события в регионе, странах и мире, которые группа считает наиболее значимыми. Затем наиболее важные события выбираются на уровне всей группы обучающихся в целом. В процессе обсуждения следует делать акцент на обосновании причин выбора того или иного события, особенно, если это события мирового или государственного уровня. При условии периодического выполнения данное задание повышает интерес обучающихся к тому, что происходит в мире, а также позволяет увидеть взаимосвязь между личными и групповыми событиями. Кроме того, обучающиеся учатся отделять главное от второстепенного, определять причинно-следственные связи, отличать факты от мнений, что является основными интеллектуальными операциями развитого критического мышления.

Одно из ключевых умений в контексте межкультурной компетенции — умение находить информацию, относящуюся к социокультурному контексту, чему способствует описание обычаев и традиций родной культуры, особенно на примере собственных семей и других общественных групп; лингвистическое наблюдение и анализ языковых средств, используемых в различных социокультурных ситуациях; наблюдение и анализ невербальных средств общения. Эффективным приемом, нацеленным на развитие данного умения, может служить задание **«Буквы алфавита»**. Обучающимся предлагается подумать о важных памятниках, культурных символах, элементах одежды, названиях блюд, украшений, названиях растений или животных и т. д., имеющих важное значение для их культуры и представить их в алфавитном порядке, соответствующем буквам русского алфавита от А до Я. В качестве примера можно предложить студентам просмотреть видеоролик «Азбука Олимпиады», который был создан перед

зимней олимпиадой 2014 года в г. Сочи (Россия). После просмотра целесообразно обсудить, все ли культурные символы России, представленные в этом видеоролике, известны иностранным студентам, что определенно будет способствовать расширению культурного кругозора изучающих русский язык студентов.

Развитие выше представленных умений, определяющих межкультурную компетенцию, подводит обучающихся к важнейшему умению, которое напрямую связано с развитием межкультурной восприимчивости как основополагающему качеству личности, эффективно осуществляющей межкультурное взаимодействие — умению адекватно оценивать себя и осознавать ценность мнений и отношений других людей. Для эффективного развития данного умения содержание обучения должно предусматривать знакомство с отношениями к еде, жилищу, красоте, дружбе и т. д. в других культурах и давать возможность посмотреть на то, что близко родной культуре глазами представителей других культур.

Способность встать на место другого, прочувствовать его состояние, а также увидеть себя его глазами развивают задания, в основе которых лежит драматизация и один из её видов – ролевая игра. В задании **«Представления на улице»** обучающимся предлагаются картинки с изображениями разнообразных уличных актеров (живые статуи, уличные музыканты, жонглирование и клоунада и т. д.). Обучающиеся должны изучить изображения и подумать, как эти люди могли бы ответить на представленные вопросы (Сколько вам лет? Откуда вы? Вы замужем/женаты? Вам нравится участвовать в праздниках? Это ваша основная работа? Если нет, то чем ещё вы занимаетесь? Как вы научились танцевать / петь / двигаться? И т. д.), учитывая, что все они выступают в России. Обучающиеся разыгрывают интервью и комментируют ответы друг друга. Затем целесообразно предложить ещё один комплект изображений с уличными актёрами, выступающими в разных странах, и предложить обучающимся проиграть интервью ещё раз в зависимости от изменившихся инструкций. В заданиях такого типа вместо уличных актёров могут выступать представители молодежных субкультур, различных профессий,

жители иных планет и т. д. Основной акцент в заданиях делается на то, что в процессе их выполнения незнакомое становится знакомым через проживание роли, а знакомое и родное воспринимается с новой стороны, что позволяет взглянуть на него глазами представителя иной культуры.

Все приведенные задания, выполняющиеся на русском языке, способствуют расширению культурного кругозора обучающихся, реализуют их индивидуальный потенциал как личности и как субъекта образовательного процесса. Кроме того, все задания носят подлинно коммуникативный характер и, соответственно, способствуют эффективному развитию речевых умений. С лингвистической точки зрения эти упражнения позволяют обучающимся формировать собственный тезаурус на изучаемом языке для обсуждения особенностей русской культуры, а также для трансляции характеристик родной культуры всем социокультурным группам, для которых русский язык является родным или языком межкультурного общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. www.coe.int/lang-CEFR

² Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. А. Акимова. М.: КНО-РУС, 2018. С. 71.

³ *Шукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. С. 218.

⁴ *Московкин Л. В.* Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 72–77.

⁵ Там же.

⁶ Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. А. Акимова. М.: КНО-РУС, 2018. С. 62.

⁷ *Corbett John.* Intercultural Language Activities. Cambridge University Press. 2010. P. 2.

⁸ *Маслова Г. Г.* Развитие культурной восприимчивости как принцип обучения иностранным языкам // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: Сборник материалов первой международной научно-практической конференции. Псков: Логос, 2015. С. 43–48.

⁹ *Corbett John.* Intercultural Language Activities. Cambridge University Press. 2010. 162 p.

Galena Gennadievna Maslova

Pskov State University, Russia

On the Issue of Applying Intercultural Approach in Foreign Language Teaching

For achieving the goal of foreign language teaching, including teaching Russian as a foreign language, one should combine different approaches in education. Among the approaches the author focuses most on the intercultural approach, which presupposes the development of learners' intercultural competence. Analyzing the content of intercultural competence as a methodological category the author offers methods and technologies that foster enlarging the learners' knowledge about their own culture and other cultures, developing the skills to apply this knowledge, developing the personality traits that enable the use of these skills and knowledge, and acquiring practical experience in situations of intercultural communication. Besides, all offered activities effectively develop foreign language communicative competence because the structure of the activity comprises real communicative tasks.

Key words: intercultural approach, intercultural competence, intercultural sensitivity, critical thinking, communicative activities.

Мацевич Светлана Федоровна

Псковский государственный университет, Россия

s_matsevich@mail.ru

Полилингвальность в лингвокраеведческом пособии

В статье рассматривается попытка организации поликультурного образования в многонациональной учебной группе на базе англоязычных пособий по лингвокраеведению пограничного региона. В качестве единицы обучения английскому языку используются основные пространственные культурные концепты пограничья. Представлена полилингвальная языковая манифестация концептов. Предлагается сочетание научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности студентов. Упражнения пособия направлены на развитие культурно-направленных языковых и речевых компетенций.

Ключевые слова: лингвокраеведение, многонациональная группа, поликультурное образование, личный языковой опыт, культурные концепты, полилингвальность.

Проблема организации обучения иностранному языку в многонациональной группе, членами которой являются представители разных этнокультур, является очень актуальной. Этнокультурный состав обучающихся в каждой учебной группе может быть разным, но в любом случае преимуществом мультикультурных групп является то, что у обучающихся есть возможность узнать о других этносах, культуре, обычаях.

Учебная деятельность в таких группах предполагает познавательное обучение, подлинный обмен информацией, использование иностранного языка при решении коммуникативных проблем. При выработке стратегии обучения преподаватель должен использовать темы занятий и виды заданий, повышающие мотивацию и направленные на преодоление этноцентристских установок и стереотипов обучающихся.

Лингвокраеведение, рассматриваемое как поле образовательной деятельности в обучении иностранному языку, предоставляет исключительные возможности реализации регионального и национального компонентов в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе, способствующие обновлению содержания образования, соответствующие актуальным социально-экономическим потребностям общества в силу своего неограниченного образовательного и познавательного потенциала. Идеи лингвистического краеведения в последнее время стали весьма популярными и актуальными, особенно применительно к вузовскому филологическому образованию. Лингвокраеведение, по мнению ряда ученых, — это необходимая часть гуманитарного образования. Историческое лингвокраеведение сегодня становится одним из самых перспективных направлений современной лингвистики. В последние десятилетия и в исследовательском поле лингвокультурологии прочно занимает место краеведческая проблематика. Именно краеведение способствует национальной самоидентификации личности и позволяет человеку определить и занять свое место в мировой культуре, формирует лингвокраеведческую, лингвокультурологическую, и поликонцептуальную компетенции.

В наших англоязычных пособиях по лингвострановедению в силу особенностей региона обучения предлагается более ши-

рокая трактовка понятия «краеведение» за счет расширения географического компонента понятия *край* до *региона пограничья*, поэтому в рамках лингвокраеведения мы изучаем культуру всего пограничного региона. Кроме того, в условиях многонациональной группы культурный потенциал региона, отличающийся устойчивостью в силу тесной привязки к локальному своеобразию, приобретает большую открытость и контактность с другими территориями и, следовательно, языками и культурами¹.

В полилингвокультурном сообществе эффективность обучения языкам тесным образом связана с коммуникативно-лингвокультурологической концепцией лингвистического образования, в центре которой лежит идея взаимосвязанного изучения языков и культур. Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции, формирование полилингвального мышления становится основной целью обучения иностранным языкам.

В условиях пограничного региона неизбежна поликультурная коммуникация, которая в силу незнания одного из контактирующих языков осуществляется посредством третьего — английского как языка глобальной коммуникации.

Пособия направлены на формирование поликультурной языковой личности, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в поликультурном сообществе пограничья.

Задачей преподавателя при работе с пособиями является создание условий для интеграции личности в поликультурную образовательную среду, где поликультура — это не просто сумма культур, а их неповторимое единство.

Известны примеры использования концептов в обучении иностранным языкам. Наиболее интересной представляется нам методическая концепция, обосновывающая возможности восприятия и понимания концептосфер разных лингвокультур поликультурного мира в процессе обучения иностранным языкам для формирования поликультурной личности, разработанная Л. П. Халяпиной².

Поликультурное образование — это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни

в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним, готовность к активному взаимодействию³.

По нашему мнению, поликультурность становится качеством личности только при сохранении ею своей национальной идентичности, языка и культуры.

Поликультурность неразрывно связана с полилингвизмом. Полилингвизм (мультилингвизм) — это употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности, употребление индивидумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, не всегда способность говорить на нескольких языках, а особый тип мышления, впитывающий в себя культурные ценности нескольких цивилизаций, мышление, открытое к диалогу. Актуальность мультилингвизма как социокультурного феномена состоит в том, что оперирование несколькими языками становится необходимым условием успешной жизнедеятельности человека⁴.

Сталкиваясь в регионе пограничья с несколькими языками (русский, белорусский, эстонский и латышский, плюс свой собственный) наши обучаемые нуждаются в совершенствовании языка межкультурного общения, которым в настоящее время является английский, что дополнительно мотивирует как русских, так и иностранных студентов к его изучению.

Необходимость выживания в стране и регионе, получения высшего образования настоятельно диктует иностранным студентам постижение русского языка и культуры. Неожиданно для себя русскоязычные обучаемые осознают ответственность за наличие у них национально гражданственного уровня владения русским языком и культурой. Это не может не мотивировать их на познание собственного языка и культуры.

Толерантность и формирующаяся в таких условиях необходимость в межкультурном общении вызывают у русскоязычных

студентов интерес не только к иным культурам, но и языкам, формируют полилингвистическое мышление как готовность и открытость к многоязычному диалогу.

Полилингвальность предлагаемых нами пособий по лингвокраеведению пограничья помогает знакомству с различными языковыми системами как гостей, так и ближайших соседей, формирует лингвокраеведческую, лингвокультурную, лингвокультурологическую, концептуальную и поликонцептуальную компетенции. Филологическая (лингвистическая) направленность личности обучающегося стимулирует его когнитивную стратегическую самостоятельность.

Выбор стратегии собственного учения и ее эффективность зависят от степени осознания обучающимся важности задач, полезности заданий и понимания сущности требований преподавателя, личностных качеств, уровня мотивации и целей учения. В рекомендуемых пособиях мы старались обеспечить степень осознания обучающимся себя как языковой (билингвистической или полилингвистической) личности.

Понятие *полилингвальность* или *мультилингвальность*, относительно новое для мировой науки и практически не разработанное, включает в себе уникальный загадочный феномен многоязычия⁵. Мы говорим сейчас о формировании полилингвистической личности, общающейся с миром с позиций своего лингвистического опыта, с целью проявления свободной инициативы, толерантности, продуктивного диалога и полилога культур. Причем, в нашем случае речь не идет о владении многими языками, а об опыте разнообразных отношений личности с языками, об отношении к языкам. Известно, что мультилингвальная реальность богаче способов и приемов передачи мультилингвального опыта. В коммуникации перевод с одного языка на другой зачастую не пословен, а протекает путем перевода некоторых значимых частей предложения. В книге «Разум и язык» Н. Хомский писал: «Знать язык, значит уметь приписывать семантическую и фонетическую интерпретацию глубинной структуре и выделить связанную с ней поверхностную структуру»⁶. Знакомство наших обучающихся с языками и культурами стран пограничья,

осуществляемое на базе описания пространственных культурных концептов пограничья, раздвигает перед ним границы одного языкового мира и расширяет культурное пространство.

При написании пособий мы исходили из того, что процесс приобретения обучающимися личного опыта общения с иноязычными лингвокультурами требует демонстрации и создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В пособиях им предлагается учебно-исследовательская деятельность, организованная на базе осуществленной их предшественниками научно-исследовательской деятельности.

На занятиях по английскому языку студенты неязыковых факультетов познакомились с культурой пограничья в рамках лингвокраеведческой тематики, выполнили небольшие исследовательские проекты, т. е. сформировали умения реконструировать культуриноформативные единицы и моделировать культурные концепты. Цель, которую мы ставим перед студентами при организации их учебно-исследовательской работы, — это распаковка информации (языковая объективация, расширение лексической манифестации) внутри рамок концепта описываемого явления с целью глубокого проникновения в тему и, таким образом, формирование и совершенствование всех ранее обозначенных компетенций.

Продуцирование собственных текстов представляет для студентов неязыковых направлений, обладающих недостаточным уровнем владения иностранным языком, значительные трудности. В пособии мы предлагаем студентам изучение Псковского пограничья на базе ключевых концептов путем воссоздания на их основе мини-текстов для углубленного изучения пограничья. Представленная на трех языках языковая манифестация пространственных концептов легко ложится в англоязычной речи студентов на простейшие, неоднократно повторяемые речевые структуры.

Приведем в качестве примера один из фрагментов раздела пособия: Ганзейские города пограничья.

One of the Latvian sister-cities of Pskov-Valmiera was a member of the Medieval Hansa and now is a member of Modern Day Hanseatic League.

К ядерным лексемам, вербализирующим концепт «Валмиера», относятся лексемы *Латвия, Гауя, Валмиера*. Коррелирующими лексическими единицами английского языка являются: *Latvia, Gauja, Valmiera*, а латышского языка: *Latvija, Gauja, Valmier*.

The time-based layer of the concept is represented by Hanseatic history of Valmiera: крестоносцы (crusaders, krustneši), Вольмар (Volmar — historical name of Valmiera, Volmar — Valmieras vēstures nosaukums), 1323 год — первое упоминание о Валмиере (the first mention, Valmieras pilsēta bija pirmo reizi minēta), 1365 год — город упомянут в летописях как член Ганзейского союза (the city is mentioned in chronicles as the member of the Hanseatic League, pilsēta bija minēta hronikās kā Hanzas savienības locekle), 1434 год — ганзейский съезд в Вольмаре (Hanseatic Convention in the Volmar, Hanzas sanāksme Volmarā) и т. д.

Culture-based layer also has Hanseatic features: в 2003 г. была выпущена монета ганзейского города Валмиера (the coin of the Hanseatic city of Valmiera, 2003. gadā bija izlaistā monēta Valmierā Hanzas laika pilsēta), «Ганзейская стена» — фреска на фасаде дома с надписью «Валмиера — ганзейский город» («The Hanseatic Wall» — fresco on the front of the house with the inscription «Valmiera — Hanseatic City», «Hanzas siena» — freska uz fasādes ar uzrakstu «Valmiera — Hanzas pilsēta»).

При описании этого и других концептов студентами были составлены на трех языках лингвокультурные профили, глоссарии, антропонимиконы и т. д. На пространственном уровне представлены географические объекты и достопримечательности, на культурном уровне описаны праздники, государственные символы, национальная кухня и т. д.

Упражнения, приводимые в пособиях, включают как ответы на вопросы, работу с лексикой, так и актуализацию личного опыта студента и речевые задания, например,

Summarize the factors, which manifest Pskov as the center of the region; Meet the description of the concept of Belorussian sister city of Pskov in three languages; Study the description of the concept “Estonia” in the time-, space- and culture-based layers; Find out if any of your fellow students come from some Pskov region district. Ask

them to tell the group about their homeland; Think back to when you visited Tartu (if applicable). What monument of its Hanseatic past can you recall? Develop your personal concept of any of the Hanseatic cities of Latvia, if you've ever visited one. Share your concept with the group; Describe the concept of Pskov as the center of the region, make your thematic presentations. Describe the concept of Pskov as a city-partner in the system of sister cities of the Borderlands; Tell your group mates about famous historical personalities in your culture; Tell your group mates about similar dishes in your culture; Tell your group mates about the way people in your culture celebrate New Year's Day; Prepare a short presentation about the local holiday people in your home town (region) celebrate и т. д.

Работа над пособием демонстрирует улучшение понимания значения лексических единиц с регионально-культурным фоном на всех языках, усиливается интерес обучающихся к языковой форме, возрастает готовность к межкультурному общению.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Мацевич С. Ф., Мюррей С. Л.* Pskov and adjacent borderlands. Псков и ближнее зарубежье. Учебно-методическое пособие по лингвокраеведению на английском языке для студентов уровня бакалавриата. Псков, 2018. 68 с.; *Мацевич С. Ф., Мюррей С. Л.* Русская кухня и праздники. Учебно-методическое пособие на английском языке для работы в мультикультурных группах нелингвистических направлений подготовки со студентами уровня бакалавриата. Псков, 2016. 124 с.

² *Халыпина Л. П.* Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Автореф... дис. док. наук. СПб., 2006. 48 с.

³ *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2008. 752.

⁴ New Oxford American Dictionary. Цит. по: Коняева Л. А. Полилингвальность современного электронного языкового образовательного пространства и медиаобразование // Современные тенденции развития науки и производства. Кемерово, 2016. Ч. 1. // [Электронный ресурс]; URL: <http://arbir.ru/miscellany/U18S919E57936-полилингвальность-современного-электронного-языкового-образовательного-пространства-и-медиаобразование> (дата обращения: 20.11.2018).

⁵ *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Издание 5-е, исправленное и дополненное. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010, С. 207.

⁶ *Коняева Л. А.* Указ. соч.

Svetlana Fedorovna Matsevich

Pskov State University, Russia

Polylingualism in Linguistic and Cultural Regional Studies Manual

The article discusses an attempt to organize multicultural education in a multinational educational group based on English-language manuals on linguistic study of the border region. The basic spatial cultural concepts of the borderlands are used as the unit of instruction in the English language. A multilingual language manifestation of concepts has been introduced. A combination of student research and teaching activities is proposed. Exercises are aimed at the development of culture-oriented language and speech competences.

Key words: lingvocultural regional studies, multinational group, polycultural education, personal linguistic experience, cultural concepts, polylingualism.

Насс Светлана Вячеславовна

Университет Аляски, США

svnuss@alaska.edu

**Преподавание русского языка в США:
история, современность, перспективы**

В статье приводятся последние данные, опубликованные ведущими исследовательскими институтами США, о современном состоянии изучения иностранных языков (ИЯ) в Америке и русского в частности. Приводится статистика наполнения программ по изучению русского языка как иностранного (РКИ) в средней школе и вузах страны. Описана структура профессиональных организаций США для преподавателей ИЯ и научных сотрудников. Обозначены отмечаемые американскими исследователями современные тенденции в области преподавания ИЯ и русского языка.

Ключевые слова: РКИ в США, русский язык в Америке, статистика.

Эта статья зародилась как идея удовлетворить любопытство: как обстоит дело с преподаванием русского языка и интересен ли русский вообще кому-нибудь в США? Оказалось, русский в США преподают, о русском говорят, русский изучают.

В США несколько профессиональных организаций, занимающихся развитием и поддержкой профессионального преподавания русского языка, объединяющих в своих рядах как преподавателей и учёных вузов страны, так и школьных учителей. Наиболее организованные из них являются членами Общеамериканского совета по обучению иностранным языкам, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), который объединяет более двенадцати с половиной тысяч специалистов в области обучения иностранным языкам. Эти организации выпускают свои научные и научно-популярные журналы различной периодичности и проводят ежегодные конференции. На общеамериканском, федеральном уровне русским языком занимаются следующие организации: Американская ассоциация преподавателей славянских и восточно-европейских языков, American Association of Teachers of Slavic and East European Languages (AATSEEL), Национальный совет по менее изучаемым языкам, National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL), и с 1974 года активно работает Американский совет учителей русского языка American Council of Teachers of Russian (ACTR). В той или иной степени русским занимаются Центр прикладной лингвистики Center for Applied Linguistics (CAL), Ассоциация современного языка Modern Language Association (MLA), Общеамериканский совет директоров программ иностранных языков штатов National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) и др. организации.

В каждом отдельном штате Америки есть своя организация учителей иностранных языков, в работе которых принимают участие и профессионалы в области обучения русскому языку. Эти организации, в свою очередь, составляют семь региональных объединений: организация тихоокеанских северо-западных штатов Pacific Northwest Council for Languages (PNCFL), центральных штатов США Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (CSCTFL); северо-восточные штаты представлены в Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (NECTFL), южные — в Southern Conference on Language Teaching (SCOLT) и юго-западные — в Southwest Conference on Language Teaching (SWCOLT).

По материалам Национального доклада о количестве изучающих иностранные языки в средней школе США¹ (представленная информация в основном касается 1–12 классов, хотя информация по вузам тоже присутствует в некоторых статьях анализа), проведённом в 2017 г., можно оценить, насколько серьёзно современное американское общество относится к изучению иностранных языков. Так, шестая страница этого доклада приводит следующие **данные в общем по стране: около 20 % всех американских школьников изучает иностранные языки в школе.** В 11-ти штатах США иностранный язык внесён в список обязательных предметов, в то время как в 16-ти штатах изучение иностранного языка вообще не требуется для получения аттестата, и ещё в 24-х штатах иностранный язык находится в числе целого ряда различных факультативных предметов, которые могут быть засчитаны в общем количестве кредитов, необходимых для получения аттестата, как один из предметов по выбору. Иными словами, в подавляющем большинстве случаев русский — наряду с другими иностранными языками — преподаётся в основном как факультатив, со всеми вытекающими из этого последствиями нестабильности количества изучающих. За небольшими исключениями отдельных школ, где преподавание иностранного языка ведётся на основе полного или частичного погружения, русский, как и другие иностранные языки в школах США, преподаётся в основном исключительно в старших классах, с девятого по двенадцатый. Из-за факультативного характера предмета, русский совсем не обязательно изучается все четыре года старшей школы: учащиеся могут брать его любое количество семестров, возможно один.

Как следует из доклада², наибольший процент американских школьников, изучающих какой-либо иностранный язык, в Нью Джерси: 51,2 % от общего количества учеников. За ним следуют Дистрикт Колумбия — 47,2 %, Висконсин — 36 % от общего количества учащихся, далее Вермонт и Мэриленд с тридцатью пятью процентами от общего количества школьников в каждом. В Аризоне, Арканзасе и Нью Мексико иностранный язык изучает менее 10 % школьников. Между 10 % и 13 % находится процент школьников, изучающих иностранные языки в Калифорнии, Ко-

лорадо, Айдахо, Иллинойсе, Кентуки, Миссиссиппи, Монтане, Неваде, Оклахоме, Орегоне, Западной Верджинии.

В среднем же по Америке иностранные языки изучает около 20 % школьников³, чуть более десяти с половиной миллионов человек. Из них русским занимается около 15 тысяч учащихся. Докладом проецируется рост количества американских школьников, изучающих русский язык, на 2,72 %⁴. «Результаты опроса показали, что в ответивших на запрос школах русский язык изучают 3562 ученика, с которыми работают 41 учитель на полную ставку и 33 учителя с неполной ставкой. Русский язык преподаётся в 147 школах в 41 штате. Наибольшее количество учеников, изучающих русский, находится в Нью Йорке — 1108 учеников, а в Северной Каролине наибольшее количество школ, в которых изучается русский язык»⁵.

В свете этих цифр вполне понятна горечь Дэна Дэвидсона, одного из авторов процитированного доклада, когда он говорит, что **«вопрос изучения иностранных языков американцами стар, как сама Америка»**⁶, отсылая читателя ко времени Американской революции и факту основания Американской академии искусства и науки «с целью развития искусства и науки во благо свободного и независимого народа». Дэвидсон констатирует, что за свои 236 лет Америка так и не достигла равенства между иностранными языками и другими отраслями научного знания, на особую важность которых в своё время указывали основатели американского государства, считая их равными при определении приоритетов развития научного потенциала страны. Далее Дэвидсон отмечает, что современное американское общество не в состоянии оценить важность изучения иностранных языков, приводя в доказательство тот факт, что лишь один из пяти маленьких американцев сегодня имеет доступ к изучению иностранного языка в школе. Вывод комиссии однозначен: США необходима новая стратегия, которая бы приравняла изучение иностранного языка к математике и английскому по своей важности.

С 1958 г. централизованным сбором данных о том, какие иностранные языки и в каком объёме изучаются в вузах США, занимается Ассоциация современных языков Modern Language

Association (MLA). В своём докладе за 2016 г. ею сообщается о снижении количества изучающих иностранные языки студентов в вузах Америки на 9,2% по сравнению с 2013 г. С 2009 по 2013 г. количество студентов, изучающих русский как иностранный, в вузах США уменьшилось на 17,8% и составило 21979 студентов. С 2013 по 2016 г. констатировано ещё одно понижение, в этот раз на 7,4 % до 20353 студентов. Другие два языка, которыми занимается от 20 до 30 тысяч студентов в США, — это арабский (31554 изучающих) и латинский (24866 изучающих). Для сравнения приведем количество занимающихся корейским языком, который следует сразу за русским; разрыв значителен: корейский изучает 13936 человек. Со значительным отрывом русский (наряду с упомянутыми уже латинским и арабским) в вузах США опережен китайским языком с 53069 изучающими его студентами⁷.

В том же документе далее сообщается, что 15052 студента в 2016 г. изучали русский язык на начальном этапе (первый и второй год обучения), 4777 студентов занимались на продвинутом этапе (третий и четвертый годы обучения), т. е. приблизительно каждый третий студент остаётся в программе. Процент продолжающих изучать русский довольно неплохо выглядит на общем уровне: лучше показатели лишь у библейского иврита, где на продвинутый уровень выходит каждый второй из начинающих его изучать. Интересно отметить другие языки, в которых на продвинутый уровень студенты переходят в таком же соотношении: это китайский и португальский.

Современное американское общество обеспокоено положением в области изучения иностранных языков в США вообще и русского языка в частности. Дэн Дэвидсон в своих «Комментариях к докладу о состоянии обучения иностранным языкам в США» с болью отмечает, что в эпоху массивного транснационального передвижения рабочей силы, таланта и идей, в эпоху многоязычия, динамичного двуязычия и гибридности культуры одним языком больше не обойтись. Когда члены международной команды обмениваются комментариями или просто рассказывают старый анекдот, легко переходя с английского на другой язык, за рамками дискурса остается тот, кто говорит на одном языке⁸. Не удиви-

тельно поэтому, что в докладе намечаются пути изменения ситуации и указываются необходимые для этого механизмы в системе народного образования США. Много в этой области уже сделано в обучении русскому как иностранному, в частности, членами Американского совета учителей русского языка (ACTR).

Глубокие качественные изменения в американском образовании вообще, общая тенденция персонализации обучения, серьезное технологическое оснащение образовательных учреждений способствовали существенным изменениям в методах обучения РКИ в США сегодня. Классические подходы, основанные на использовании учебника с набором упражнений на отработку грамматических конструкций, начинают и здесь — вслед за испанским, французским, немецким и др. — вытесняться более гибкими гибридными системами. Процесс обучения больше связан на общении в маленьких группах, творческих проектах, разнообразных практических воплощениях теории понимаемого исходного материала Крашена *comprehensible input*, в числе многих других активационных методов и подходов. При этом процесс обучения выходит за рамки уроков, выплескивается в мир реального дискурса.

Уже с первого класса начальной школы на уроках русского как иностранного огромное внимание уделяется самоанализу процесса обучения учеником, развитию навыков такого самоанализа, обучению целеположению и развитию личностной мотивации. Конечно, обучение на таком высоком уровне методологического мастерства происходит не везде, но тенденция явно обозначена и движение в этом направлении набирает силу.

Особенно успешны в этом отношении учебные заведения — участники федеральной программы *The Language Flagship*: 31 программа в 21 вузе США, в которых углубленно изучаются арабский, китайский, корейский, персидский, португальский, русский и турецкий языки. Цели, заявленные при создании программы, довольно амбициозны: готовятся специалисты, не только хорошо владеющие перечисленными языками, но и прекрасно разбирающиеся в культуре и историческом наследии говорящих на этих языках народов. Эта инициатива остаётся в приоритете

финансовой поддержки правительства: совсем недавно был объявлен очередной грант на 2020–2024 гг., заявки на который должны быть представлены к осени 2019 г. Посредством критических нововведений и изменений подходов к изучению американцами иностранных языков эта общенациональная инициатива призвана изменить в корне то, как изучаются иностранные языки в США, от детского сада до университета⁹.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ The National k-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. American Councils for International Education. June 2017 // [Электронный ресурс]: URL: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> (дата обращения: 13.12.18).

² Там же. С. 7.

³ Там же. С. 6.

⁴ Там же. С. 16.

⁵ Там же. С. 25.

⁶ *Dan Davidson*. Why Study a Foreign Language when the Rest of the World is Learning English? Notes on the American Academy Commission Report, America's Languages (2017). ACTR Letter. Volume 44 (1), P. 1.

⁷ *Dennis Looney, Natalia Lusin*. Enrollments in Languages Other Than English I United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report. Web Publication, February 2018. Modern Language Association of America // [Электронный ресурс]: URL: <https://www.mla.org/content/download/83540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf> (дата обращения: 13.12.18).

⁸ *Dan Davidson*. Why Study a Foreign Language when the Rest of the World is Learning English? Notes on the American Academy Commission Report, America's Languages (2017). ACTR Letter. Volume 44 (1), P. 4.

⁹ The Language Flagship. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.thelanguageflagship.org/> (дата обращения: 13.12.18).

Svetlana Vyacheslavovna Nuss

University of Alaska, USA

Teaching Russian in the USA: Past, Present, Perspectives

The article cites information on the study of world languages, including Russian, in the United States. A comprehensive description of the professional organizations of linguists and language practitioners is offered in the Russian language. The most recent findings of the American researchers are reported based on their relevancy to the broader picture of the teaching of Russian as a Foreign Language on all levels in the U. S.

Key words: Russian as a Foreign Language in the U. S., teaching languages, professional organizations for teaching of Russian as a FL.

Шарипова Мадина Куанаевна
Евразийский национальный университет
им. Л. Н. Гумилева, Казахстан
madina_pgu@mail.ru

Перевод как средство познания иноязычной культуры

В данной статье рассматривается проблема перевода с точки зрения лингвокультурологии и социолингвистики. Здесь рассматривается отражение в переводческой проблематике двух разных сторон проблемы «язык и общество». Анализируются переводы текстов с казахского языка на русский. В статье описаны некоторые основные трудности, с которыми сталкивается переводчик, также особенности самого процесса перевода текста. Также рассматриваются процесс и оценка результатов перевода.

Ключевые слова: текст, перевод, лингвокультурология, художественные тексты, культура.

Перевод определяется как средство межъязыковой коммуникации и один из видов языкового посредничества. Проблема переводимости рассматривается в связи с потерями информации в процессе передачи сообщения. Раскрывается коммуникативная схема перевода, отражающая роль источника информации, переводчика и рецепторов оригинала и перевода, а также соотношение процесса перевода с его результатом и другими релевантными факторами лингвокультурологических и социолингвистических аспектов переводоведения. Здесь рассматривается отражение в переводческой проблематике двух разных сторон проблемы «язык и общество» — существование языка как единого социально-культурного образования и отражения в нем неоднородности социума. Культурологические аспекты переводоведения включают изучение как роли перевода в развитии культуры, так и культурной обусловленности переводческой. В процессе перевода происходит коммуникативное приравнивание текстов на разных языках для адекватного восприятия и понимания. Осуществление этого процесса и оценка его результатов предполагают умение сопоставлять форму и содержание различных типов текста, учитывать особенности структуры и функционирования текстов в

каждом из языков, анализировать соотношение текста как целостного образования с составляющими текст языковыми единицами и структурами. Все это становится возможным на основе положений и подходов лингвистики текста. Текст — это не набор отдельных высказываний, это сложное структурное и содержательное целое, коммуникативный потенциал которого гораздо больше совокупного содержания составляющих его высказываний. Важную роль играют социально-культурные факторы в формировании у коммуникантов фоновых знаний, без которых невозможна интерпретация речевых высказываний. Для теории и практики перевода необходимой является информация, которая непосредственно отражает условия жизни, обычаи, традиции представителей определенной культуры. Так, например, тесные контакты между восточными славянами и тюрками, обусловленные территориальной близостью и жизненной необходимостью поддерживать торгово-экономические взаимоотношения, потребовали практического знания языков своих соседей. В связи с этим появились первые толмачи-переводчики. Частые поездки русских князей в Орду, общение с представителями Орды вызвали к жизни появление первых переводчиков толмачей (тюркское *тил* — ‘язык’). Устаревшее слово *толмач* в словаре С. И. Ожегова толкуется как ‘переводчик во время беседы, переговоров, устный переводчик’¹. Это слово заимствовано из тюркских языков: кыпч. *tylmač*, казах. *тілмаш*, алт. *tylmäč*, турец. *dilmaç*, уйгур. *Tilmäži*². В русском языке от него образовался глагол *толмачить* в значении ‘переводить с одного языка на другой’. В. И. Даль дает параллельный глагол *толмить*, *тольмить* ‘толковать, объяснять, рассказывать подробно, заставить понять. // Твердить, затверживать наизусть, долбить, зубрить, учить на память’, при этом поясняет: *толмачить* в значении ‘переводить’, а *толмить* в значении ‘толковать’, ср. также: *толмаченье*, *толмачка*, *толмачество*, *толмачский*, *толмацкий*³. Ср.: *Вот на прошлой неделе пришел я в канцелярию за паспортом, а тильмач ради наступающего праздника с меня 20 копеек взял*⁴. Художественные переводы составляют часть литературы в принимающей культуре наряду с оригинальными произведениями. Для достижения художественности переводчик порой отказывается от максимальной точности в передаче содержания

оригинала. Напротив, в информативном переводе в центре внимания переводчика находится информация, содержащаяся в исходном тексте, которую он стремится передать возможно полнее. В лексике любого национального языка находит отражение род той деятельности, которой издревле занимался носитель этого дела — народ. Скотоводство являлось основным видом хозяйства у тюркоязычных народов с древнейших времен. В эту эпоху скотоводство было доминирующим видом хозяйства, преобладала скотоводческая культура. Главными видами скотоводческого хозяйства у древних тюрков были, судя по данным языка, коневодство, верблюдоводство и овцеводство. Общность названий указанных животных во всех тюркских языках отражает первоначальную общность скотоводческого хозяйства древних тюркских народов и служит свидетельством их культурной общности в этот период⁵. Рассмотрим перевод слов *ат*, *айғыр*, *бие*, *мал*, *жорға*, *құлын*, *байтал* в казахских пословицах и поговорках на русский язык, чтобы продемонстрировать положение о том, что в языке находит отражение культура народа – носителя языка, его образ жизни, отношения с природой. *Атты аунаған жердетүкқалар* — Где **конь** поваляется, там волос останется; *Атыңарық болса, біршап, Отының аз болса, біржақ* — Если **конь** худой, один раз проскочи, Если мало дров, один разожги⁶; *Атты бардыңтынысы бар, Асы бардыңырысы бар* — У кого есть **конь**, тот иногда отдыхает, У кого есть пища, тот радость испытает; *Атжақсысы бозыболар, итжақсысы тазы болар* — **Конь** — белый конь, лучшая собака — тазы (тазы — гончая собака); *Ат ерінді келсін, ер мұрынды келсін* — Пусть **конь** будет губастый, а мужик носатый; *Ат құлыннан, батыр баладан* — **Конь** вырастает с жеребенка, Батыр вырастает с ребенка; *Бір құ байтал екі айғырды ашқалдырады* — Хитрая **кобыла** двух **коней** голодными оставит⁷; *Ат* — биеден, аруана — түйеден — От **кобылы конь**, от верблюдицы верблюдо⁸; *Бірде бие, бірдетүйе* — Иногда как **кобыла**, иногда как верблюдо⁹; *Жорға мінген жолдасына қарамас* — Кто **коня** хорошего седлает, Тот о друге своем забывает; *Жақсы ат жаңгасерік* — **Конь** хороший — друг дешевый¹⁰; *Жылқыда өт жоқ, құста сүт жоқ* — Нету желчи у **коня**, нет у птицы молока; *Аузын аш, тісі жоқ болса, қаш* — Рот коню открывай, если нет

зубов, не покупай; **Құлындаған биеден құдықтағы су артылмас** — Из-за **кобылы с жеребенком** не останется в колодеце воды; *Бұралқымалминугежақсы, Бұралқы сөз күлуге жақсы* — Хорошо ездить на чужом **коне**, А шутка для смеха хороша вполне; *Та-мырыңнан түйе сұрасаң, Қорыққанан бие берер* — Если попросишь верблюда у родни, С перепугу дадут **коня** они; *Қолдатұған аттың тай атықалмайды* — **Конь** ручной всегда **жеребенком** остается; *Атың барда жертаны желіп жүріп, Асың барда ел таныберіп жүріп* — **Конь** есть — мир изучай, Угощение есть — гостей созывай¹¹. Слова *ат, айғыр, бие, мал, жорғав* данных пословицах переводятся на русский язык одним словом *конь, құлын* — жеребенок, *байтал* — кобыла. Хотя, как известно, с давних времен значение коня в жизни человека огромно, в особенности для кочевника, ибо конь дает главное — движение, что определяет жизнь человека. В иерархии животных конь держит первенство. Конь всего образец — идеал всех качеств: прямооты, гладкости, зеркальности, чистоплотности и др. Кочевники (тюрки в частности) мыслят и ощущают мир конем и рассуждают о себе через коня, они словно «приросли» к коням. Г. Гачев писал: «Везде (у кочевников) язык — атрибут головы, источник мудрости — приравнивается к мудрости и красоте движения, меру чего дает конь, его низ копыта»¹². Отвлеченные идеи рождаются через коня, ср.: *Не бывает языка без ошибок, копыт не спотыкающихся; Конь о четырех ногах, и тот спотыкается*; ср.: у В. И. Даля: *Нет такой лошади, чтобы не спотыкалась*¹³. Анализируя киргизский национальный образ мира, Г. Гачев пишет «Вассальный Манасу, катаганский хан Кашой» (Эр-Кошой) семидесятилетний старец «отец народа», согласно распространенному у киргизов сравнению — «подобный воротнику на халате и подкове на ноге лошади».

Голова человека, которая предохраняет воротник, здесь приравнена к копыту, что укутывает подкова, и то и другое — «главное, ибо у кочевника — кентавра самое важное может обозначаться равно головой и копытом»¹⁴. Конь глядит вперед и верх (грива и крылья) и отрывается от земли, преодолевает притяжение и взлетает. Конь — это верхняя часть космоса: «Пища для человека — сила, лошадь — крылья». Ср. пословицу: *Лошадь человеку крылья*. Для тюрок конь — это не только средство пе-

редвижения. Связь между конем и богатырем устанавливается с рождения, ср. обряд *ашамайгаотырғызу* (посажение ребенка на деревянного коня) у казахов, посредством которого ребенку дают информацию о коне, чтобы затем по мере взросления он ощущал, что знал коней с рождения¹⁵. У древних славян также существовал обряд «сажания на конь». Для кочевников главным было движение. Поскольку движение, скорость в прошлом мог давать только конь, его ноги, то в воинских сражениях подвижность, маневренность были, в первую очередь, за всадником, его конем, и подтверждением этому находим в памятниках русской письменности: *той же Ананиа мужествен бе... упо коне его мнози знающе. Толик бо скор конь той ... егда же исходаше Ананиа на брань. То вси по конестреляюще* (Сказание Авраама Палицына); ср.: *бързыякомонив* «Слове о полку Игореве». Прилагательное *бързыив* древнерусском языке употреблялось со словами *конь / комонь*: *Всядемъ, братие, на своибързыякомони; (Игорь) въръжесе на свои бързыякомони* (Слове о полку Игореве)¹⁶. «Конь целиком вошел в плоть и кровь кипчака и отплатил народу взаимностью — вывел в степь, открыл ее чарующие просторы... вся жизнь степняка, по крайней мере, с гуннских времен, проходила на коне или рядом с ним»¹⁷; ср. русскую пословицу: *Конь не выдаст, и враг не съест*¹⁸. Ср.: «Для степняка были священны три желания. Первое оседлать коня. Второе — съесть мясо. Третье — привести жену»¹⁹. Конь для кочевников продолжение души и тела, его второе «я». В национальной картине мира конь олицетворял и интеллект, ср.: *Если джигит бесстыдный болтун, то он похож на коня без узды*. Для кочевника конь является посредником человека и свободы, ср.: *Добрый конь подо мною, господь надо мною*²⁰. Известно, что духовный мир любой нации определяется природой, окружающей средой. Г. Гачев пишет об этом: «Первое, очевидное, что определяет лицо народа, — это природа, среди которой он вырастает и совершает свою историю. Она — фактор постоянно действующий. Тело земли: лес (и какой), горы, пустыня, тундра, вечная мерзлота или джунгли, климат умеренный или с катастрофическими изломами, животный мир, растительность — предопределяет и последующий род труда (охота, бортничество, скотоводство — кочевье, земледелие, торговля —

мореплавание и т. д.), и образ мира: устроен ли космос как мировое дерево (Игдразилль в скандинавском эпосе) или как тело кита («Моби Дик») и т. д. Здесь коренится и образный арсенал литературы, обычно стабильный: например, роль гор как мировых координат — в искусстве народов Кавказа; «ветер-ветер да белый снег», бесконечный простор: ширь, ровная гладь, даль; роль образов движения: дорога, Русь-тройка, Медный всадник, Железный поток, бронепоезд и броненосец — для России»²¹. В книге об Ч. Айтматове Г. Гачев писал: «Культура есть прилаженность человека, народа, всего натворенного им, выплетенного за срок жизни и историю, к тому варианту Природы, который ему дан... на любовно-супружескую жизнь в браке. И как жена — не рукавица, не скинешь, так и природа народу: нельзя ее произвольно сменить без потери народом своей сути. Национальный космос есть — Природина Народу»²². Скотоводство как основное занятие тюрков-кочевников нашло отражение в названиях животных и многочисленных скотоводческих терминах. «Названия животных, особенно — домашних, с которыми тюркоязычные народы имели дело в течение тысячелетий, образовали словообразовательные гнезда, в которых содержатся все стороны жизни народа, связанные с данным животным, его роль в хозяйстве народа. Особенно это заметно в названиях овцы и лошади, на основе которых образованы многочисленные новые слова как синтетическим, так и аналитическим способами»²³. Формирование обобщенного названия скота в тюркских языках относится к более позднему периоду, чем формирование терминов, обозначающих конкретные виды животных²⁴. В тюркских языках слова, называющие различные виды животных по полу, возрасту и другим характерным признакам, многочисленны и разнообразны.

В наиболее древних тюркских письменных памятниках преобладают названия лошади по возрасту, полу, в зависимости от ее породы или по каким-либо другим признакам. Это свидетельствует о том, что еще в древнюю эпоху у тюркских народов разведение лошадей пользовалось большой популярностью. Кроме слова *ат*, значение 'лошадь' имеет слово *жылкы*. Слово *ат* обозначает один из видов домашнего скота как средство верховой езды²⁵.

Значение слова *жылкы*, *йылкы* в современных тюркских языках — ‘табун’, ‘табунная лошадь, не употреблявшаяся для езды’²⁶. К тому же слово *жылкы* относится к числу названий животных, широко употребляемых в собирательном значении ‘лошадь как вид скота’²⁷. В тюркских языках (азербайджанском, алтайском, башкирском, казахском, киргизском, кумыкском, узбекском и др.) для обозначения самца употреблялось слово *айгыр* ‘жеребец’. Однако в якутском языке это слово в форме *атир* является наименованием самца-производителя любого животного, т. е. характеризуется обобщенно-неопределенным значением, напр.: якутск. *атирсiлгi*, *атират* ‘жеребец’, *атирогус* ‘бык’, *атирит* ‘кобель’, *атиркуоска* ‘кот’ и т. д. Следы обобщенно-неопределенной семантики слова *айгыр* («самец-производитель») сохраняются не только в якутском языке, но и в других современных тюркских языках, например, в каракалпакском: *айгырэшэк* «осел-самец»²⁸. В русском языке существуют названия самцов животных, например: русск. *жеребец* — *мерин*, имеющие дифференциальные семы ‘легченый — нелегченый’. Для обозначения животного женского пола в казахском языке употребляются слова *байтал*, *бие*, различающиеся по значению: *байтал* ‘нежеребившаяся кобылица-трехлетка’, *бие* ‘жеребившаяся кобыла’. Эти слова различаются семами ‘жеребившаяся — нежеребившаяся’. В русском языке используется слово *кобыла*, без конкретизации в его значении признака ‘жеребившаяся — нежеребившаяся’. Невзрослая особь животного обозначалась словами *кулын* ‘жеребенок от рождения до одного года’, *тай* ‘годовалый жеребенок-самец’. Для наименования молодняка лошади в возрасте двух-трех лет использовалось слово *кунан*, выражающее в пределах указанной возрастной группы принадлежность к определенному полу, ср.: алт. *кунанбозу* ‘теленка двух-трех лет’; башк. *кнануҗез* ‘бычок двух-трех лет’; казахск. *кунанбузау* ‘теленка от двух до трех лет’; кирг. *кунанбозу зили кунан бука* ‘бычок от двух до трех лет’²⁹. В казахском языке годовалого называют *кулын*, двухлетнего — *тай*, которые еще не пригодны особо для выполнения какой-либо работы, т. е. еще маленькие, отсюда ласкательные имена *кулыным*, *кулынишақ*, *тайым*. В русском языке таких возрастных разграничений нет, есть только наименование *жеребенок*.

Әрі қарай ұрғашысы да, еркегі де жасымен аталып, жеті жасар, сегіз...деп береді. Тек: дөнен бие (7–8 құлындаған бие); сары қарын бие (он шақты құлындаған бие), лақса бие (он сегізден асқан), жасаған бие (жиырма жас шамасы), қартамыс бие, қәрі бие деп құлындауына, жасына байланысты осылай атай береді.

Яркая особенность анализируемой подсистемы казахской лексики — четкая дифференциация детенышей и молодняка не только по половому, но и по возрастному признаку, что также обусловлено экстралингвистическими причинами. В парах наименований детенышей и молодняка слова могут различаться: а) только по половому, напр.: *дөнен* ‘жеребец трех-четырёх лет’ — *дөнежін* ‘самка этого же возраста’ и др.; б) по половому и по возрастному признакам, например: *кулын* ‘жеребенок от рождения до одного года’ — *тай* ‘годовалый жеребенок-самец’ и др. Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что разнообразие наименований по половому, возрастному признакам вида животных predetermined его хозяйственной ценностью или той ролью, которую оно играло в жизни казахского народа. В обозначениях животных находит отражение род хозяйственной деятельности, которой издревле занимался народ. В русском языке отмечаются супплетивные названия домашних животных и суффиксальные обозначения диких животных, это объясняется тем, что в хозяйстве очень важно было уточнить пол животного, а в отношении диких животных это различие было не так существенно. Разные слова, обозначающие домашних животных мужского и женского пола, с развитием грамматической абстракции начинают соотноситься как формы одного слова для выражения грамматической категории рода. Например, при переводе казахских пословиц: *Ер жігіт айтқанынекі етпес* — если *дәжигит* обещает, то от слова не отступает; *Ер жігітке өлім бар да, қорлық жоқ* — В героизме нет унижений, не переводится слово *ер*. В словосочетании *ер жігіт*, где слово *ер* выражает родовое понятие *мужчина*, а *жігіт* — видовое, *молодой мужчина*. Каждое слово реализует свои основные значения, а во фразе в целом наблюдается некоторая избыточность средств, обеспечивающих высказыванию определенный запас «информационной прочности», где подразумевается значение ‘*настоящий мужчина*’.

Билингвизм профессионального переводчика — это не только знание двух языков, но и умение находить и соотносить коммуникативно равноценные средства этих языков с учетом особенностей конкретного акта общения, а также знание принципов, методов и приемов, создающих такое умение языков и способами их использования для наименования объектов и описания ситуаций. Основные трудности, с которыми сталкивается переводчик, также связаны с особенностями. Здесь можно выделить три типа трудностей: специфичность семантики языковых единиц, несоответствие «картин мира», создаваемых языками для отражения внеязыковой реальности, и различия в самой этой реальности, описываемые в переводимых текстах.

Языковые единицы — это не просто ярлыки, которые используются для обозначения соответствующих объектов. У каждого языкового знака имеется устойчивое, ему одному присущее значение, и эти значения у единиц разных языков в основном не совпадают. Поэтому перевод никогда не сводится к простой замене одной формы на другую, и переводчику приходится постоянно решать, значения каких единиц языка перевода наиболее соответствуют содержанию оригинала. Переводчик играет важную роль — посредника между культурами, народами, поскольку, как бы хорошо человек ни владел языком, он все равно неизбежно «споткнется» о культурную составляющую иностранного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

² *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М.: Изд-во АСТ, 2003. Т. 1–4.

³ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1999. Т. 1–4.

⁴ *Аблхасимова Б. Б.* Казахизмы в русскоязычных газетах Казахстана (II половина XIX в.): Исследование и словарь. Алматы: Изд-во «Арыс», 2006. 116 с.

⁵ *Мусаев К. М.* Лексика тюркских языков в сравнительном освещении (западно-кыпчакская группа). М.: Наука, 1975. 253 с.

⁶ *Қазақтн мақал-мәтелдер / Құраст. М. Қ. Рахметова.* Алматы, Көшпенділер баспасы, 2007. 240 б.

⁷ Там же. С. 229.

⁸ Там же. С. 230.

⁹ Там же. С. 231

¹⁰ Там же. С. 232.

¹¹ Там же. С. 233.

¹² *Гачев Г.* Национальные образы мира. Общие вопросы. М.: Советский писатель, 1988. 445 с.

¹³ *Даль В. И.* Указ. соч. С. 76.

¹⁴ *Гачев Г.* Указ. соч. С. 45.

¹⁵ *Нурланова К.* Человек и мир. Казахская национальная идея. Алматы: Каржы-каражат, 1994. 298 с.

¹⁶ *Срезневский И. И.* Словарь древнерусского языка: В 3 т. СПб., 1893. Т. I: А-К; 1895. Т. II: Л-П; 1803. Т. III: Р-W и дополнения А-Я. (Репринтное изд.). М.: Книга, 1989.

¹⁷ *Аджи М.* Кипчаки. Древняя история тюрков и Великой Степи. М., 1999. 176 с.

¹⁸ Пословицы русского народа. Сборник В. И. Даля: В 2 т. М.: Худож. литер., 1984. Т. 2. 340 с.

¹⁹ *Аджи М.* Тюрки и мир: сокровенная история. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. 649 с.

²⁰ Пословицы русского народа. Указ. соч. С. 356.

²¹ *Гачев Г.* Указ. соч. С. 47.

²² Там же. С. 49.

²³ *Мусаев К. М.* Указ. соч. С. 64.

²⁴ Там же. С. 53.

²⁵ Там же. С. 109.

²⁶ *Щербак А. М.* Названия домашних и диких животных в тюркских языках // История развития лексики тюркских языков. М.: Наука, 1961. С. 82–99.

²⁷ *Мусаев К. М.* Указ. соч. С. 110.

²⁸ *Щербак А. М.* Указ. соч. С. 88.

²⁹ *Тасыбаева Г. М.* Семантическая категория пола животных: проблема супплетивности (на материале семантической категории пола животных): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 2003. 26 с.

Madina Kuanaevna Sharipova

Gumilev Eurasian National University, Kazakhstan

Translation as a Means of Foreign Culture Acquisition

The article deals with the problem of translation from the aspect of linguoculturology and sociolinguistics. There is considered the *language and society* problem. Translated texts from Kazakh into Russian are analyzed. The article describes some main difficulties that a translator faces with, as well as the peculiarities of text translation process. The process and evaluation of translation results are also considered.

Key words: text, translation, cultural linguistics, literary texts, culture.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

Вопросы обучения иностранных граждан в вузах России: проблемы языковой подготовки и социокультурной адаптации

<i>Андреева С. А.</i> Художественные и документальные фильмы как средство формирования общекультурных компетенций у магистров из стран СНГ и дальнего зарубежья	3
<i>Апанасюк Л. А.</i> К вопросу проектирования технологии межкультурного взаимодействия в системе высшего профессионального образования	8
<i>Булгарова Б. А., Брагина М. А.</i> Специфика обучения русскому языку как иностранному на базе международно-ориентированного вуза (начальный этап обучения) .	11
<i>Васильева М. В.</i> Проблема двуязычия в образовательном пространстве школы и пути ее решения	17
<i>Гурьева Н. Ю.</i> Речевой этикет русской коммерческой корреспонденции	24
<i>Гусман Т. Р., Соколова Л. В.</i> Современная русская литература в испаноязычной аудитории. Анализ мотивации учащихся	29
<i>Ермакова Е. В.</i> Использование аутентичной культурной среды для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык	35
<i>Жуманиязов М. А.</i> Учет родного языка при обучении русской грамматике туркменских студентов (на материале имени прилагательного)	42
<i>Князева Е. С., Шаповалова Е. В.</i> Организация учебно-воспитательной работы со слушателями магистратуры из стран СНГ и дальнего зарубежья	47
<i>Кондрашова Н. В.</i> К проблеме составления учебных пособий по языку специальности для студентов-иностранцев	52
<i>Костючук Л. Я.</i> К истокам становления русского языка как иностранного как направления науки в середине XX века (уроки и достижения)	58
<i>Кузнецова Н. Ю.</i> Использование мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку	65
<i>Кузнецова С. О.</i> Особенности современного молодежного лексикона (в аспекте обучения русскому языку иностранцев)	72

<i>Никитина Т. Г.</i> «Полный словарь народной фразеологии» как средство формирования профессиональных компетенций иностранцев-русистов	77
<i>Полякова Ю. Д.</i> Городское пространство как источник лексико-грамматического материала при обучении РКИ на начальном этапе	83
<i>Резникова Т. Н., Овчинникова Л. О.</i> Варианты введения элементов религиозно-культурной информации в тексты лингвострановедческой направленности для занятий по РКИ	89
<i>Савинова М. И.</i> Другой взгляд на лингвокультурный компонент обучения языку	96
<i>Свойкина Л. Ф.</i> Формирование профессионально-коммуникативной компетенции у учащихся подготовительного факультета — будущих ординаторов	100
<i>Снежицкая О. С.</i> Проблемы формирования слухо-произносительных навыков индийскими студентами	106
<i>Уткина И. В.</i> Речевая адаптация иностранных военнослужащих в учебно-профессиональной сфере общения	109
<i>Федотова Н. Л.</i> Использование поликодовых текстов при обучении русскому языку как иностранному	114
<i>Шевелева Т. Н., Вакушкина Е.</i> Разговорный клуб в рамках организации внеурочной деятельности по русскому языку как иностранному	122

РАЗДЕЛ 2

Проблемы лингводидактического тестирования в России и за рубежом

<i>Воробьева Л. Б.</i> Система государственного тестирования по национальному языку в России и Литве	127
<i>Головина Л. С.</i> Особенности использования региональной ономастики в лексико-грамматических субтестах для иностранцев	135
<i>Грицкевич Ю. Н.</i> Особенности подготовки китайских студентов к тестированию по русскому языку как иностранному	140
<i>Ефимова А. А.</i> К вопросу об итоговой аттестации иностранцев слушателей, обучающихся по программе предвузовской подготовки	147
<i>Лукьянова С. В.</i> Тестирование на уровень ТРКИ-II / B2: проблемы и перспективы	152
<i>Мельникова Е. Г.</i> Ошибки в речи мигрантов (субтест «Говорение») ..	158

<i>Молчанова Н. С.</i> Оценочные возможности тестовых заданий различных типов	168
<i>Попкова Л. М.</i> К вопросу о лексическом минимуме	175
<i>Яковлева А. С.</i> Об особенностях подготовки к написанию сочинения-рассуждения (на материале IELTS Writing Task 2 и ЕГЭ) ..	182

РАЗДЕЛ 3

Инновационные методы и образовательные практики в области преподавания русского языка как иностранного

<i>Андреев В. К.</i> Песня о Пскове в аспекте преподавания РКИ	189
<i>Анциферова О. В.</i> Педагогическая практика: вопросы и перспективы	196
<i>Верецагина А. Н., Верецагина О. Н.</i> Короткометражный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному	200
<i>Гужова Н. В., Каманин К. В.</i> Сетевые технологии в практике преподавания РКИ	207
<i>Карпенко Л. Б.</i> Значение современных лингвистических парадигм для методики преподавания РКИ	214
<i>Корчагина Е. Л.</i> Контроль в современной парадигме образования: необходимость и возможности	221
<i>Кузнецов А. А.</i> Образовательная онлайн-среда Langteach-online для самостоятельного изучения русского языка и культуры России иностранными студентами	227
<i>Насс С. В.</i> Teaching Proficiency through Reading and Storytelling по-русски: перевод и употребление термина в прикладном языкознании	234
<i>Ольховская А. И.</i> Курс «Слова и словечки» как цифровая образовательная среда для изучающих РКИ	241
<i>Петрова Т. Е., Калугина Н. В.</i> Инфографика как способ снятия неоднозначности на занятиях по русскому языку как иностранному	250
<i>Прусова Е. Н.</i> Элементы филологического анализа текста на уроке русского языка как иностранного (на примере рассказа К. Паустовского «Родник в мелколесье»)	256
<i>Сергеева Н. М.</i> Социальные видеоролики при обучении русскому языку как иностранному: образовательный и воспитательный потенциал	262
<i>Шibaева Н. Б.</i> Интерактивные технологии как средство обучения лексике в практике преподавания РКИ	267

РАЗДЕЛ 4

Перевод и межкультурная коммуникация

<i>Греф Е. Б.</i> Политическая корректность как объект сатиры (на материале книги «Политически корректные сказки на сон грядущий» Дж. Ф. Гарнера)	275
<i>Грошева Т. Н.</i> Традиции советской школы в преподавании иностраных языков	283
<i>Маслова Г. Г.</i> К вопросу о реализации межкультурного подхода в обучении иностранному языку	289
<i>Мацевич С. Ф.</i> Полилингвальность в лингвокраеведческом пособии	299
<i>Насс С. В.</i> Преподавание русского языка в США: история, современность, перспективы	307
<i>Шарипова М. К.</i> Перевод как средство познания иноязычной культуры	314

Научное издание

МИР БЕЗ ГРАНИЦ:
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы
Международной научно-практической конференции
13–14 декабря 2018 г.

Технический редактор:
Компьютерная верстка: Н. А. Васильева
Корректор: С. Н. Емельянова

Подписано в печать 15.04.2019. Формат 60х90/16.

Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 20,5.

Тираж 100 экз. Заказ № 5701.

Изготовлено на Versant 2100.

Адрес издательства:
Россия, 180000, г. Псков, ул. Л. Толстого, д. 4^а, корп. 3^а.
Издательство Псковского государственного университета