

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Материалы Международной научно-практической
и научно-методической конференции
«Актуальные проблемы преподавания русского языка
как иностранного в современном образовании — 2021»*

Петрозаводск
Издательство ПетрГУ
2022

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

A437

Исследование выполнено в рамках Программы
развития опорного университета на 2017—2021 гг.

Редколлегия:

И. Н. Дьячкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного и прикладной лингвистики ПетрГУ;

Е. А. Мухина, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного и прикладной лингвистики ПетрГУ;

А. А. Котов, кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного ПетрГУ;

И. А. Кюришунова, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного и прикладной лингвистики ПетрГУ

A437 **Актуальные проблемы преподавания РКИ** [Электронный ресурс]: материалы
Международной научно-практической и научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном образовании — 2021» / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун-т. — Электрон. дан. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2022. — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. — Систем. требования: PC, MAC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше; Windows, MAC OSX; 256 Мб; видеосистема: разрешение экрана 800×600 и выше; графический ускоритель (опционально); мышь или другое аналогичное устройство. — Загл. с этикетки диска.

ISBN 978-5-8021-3925-7

В сборник вошли тексты докладов и статьи Международной научно-практической и научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном образовании — 2021», прошедшей в Петрозаводском государственном университете в 2021 году. Исследования участников посвящены актуальным вопросам преподавания русского языка для иностранных граждан в вузах, языковых центрах и школах в России и за рубежом.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, специалистам в области РКИ, а также студентам гуманитарных факультетов.

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

ISBN 978-5-8021-3925-7

© Петрозаводский государственный университет, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

© <i>Котов А. А.</i>	
Предисловие.....	6
© <i>Адаева О. Б.</i>	
Формирование метапредметных умений на занятиях РКИ	8
© <i>Алешина А. Б.</i>	
Обучение РКИ в мессенджерах: оценка и перспективы.....	13
© <i>Алиева А. Т., Алкадарская С. Б.</i>	
Трудности дистанционного обучения русскому языку как иностранному и способы их преодоления	16
© <i>Багрова Н. А.</i>	
А и Б сидели на трубе, или Особенности преподавания фонетики в финноговорящей среде.....	20
© <i>Балтак О. Н.</i>	
Роль экстенсивного чтения в языковом образовании.....	24
© <i>Баско Н. В.</i>	
Сложные аспекты фразеологии в практике преподавания РКИ.....	31
© <i>Белухина С. Н., Казакова Е. В., Ильина Л. А.</i>	
Особенности текстового материала профильно ориентированных учебников по РКИ.....	37
© <i>Великанова Е. А., Рудина М. А.</i>	
Методики обучения профессионально ориентированной лексике студентов-музыкантов на начальном этапе.....	41
© <i>Власенко Н. И., Толмачева И. А.</i>	
Типологические особенности русской грамматики.....	47
© <i>Воронина О. А., Ли О. Д.</i>	
Коммуникативный подход в преподавании РКИ (на примере дисциплин «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практический курс русского языка», «Общий научный стиль речи»).....	52
© <i>Галанкина И. И.</i>	
Об альтернативах лингвообразовательной экскурсии при дистанционном и смешанном обучении РКИ на довузовском этапе.....	58
© <i>Глазунова О. И.</i>	
Онлайн-обучение студентов-иностранцев: плюсы, минусы и организационно-методические рекомендации.....	64
© <i>Гранкина М. А.</i>	
Исторические памятники архитектуры г. Ростова-на-Дону как способ погружения в русскую культуру (на примере учебного пособия по русскому языку «Архитектура. Тексты по специальности»).....	70
© <i>Дьяконова Е. А.</i>	
Психолингвистический подход в практике преподавания РКИ (использование результатов психолингвистических экспериментов).....	74
© <i>Задонская Г. А.</i>	
Современное образовательное пространство: РКИ в аспекте стратегии профессионально-языкового саморазвития студента.....	79

© <i>Зубарева А. В., Фролова О. А.</i> Дистанционный формат проведения лингвострановедческих квестов для иностранных обучающихся на довузовском этапе подготовки	83
© <i>Касарова В. Г.</i> Языковые особенности учебных пособий по истории для иностранных учащихся подготовительного факультета	87
© <i>Касьянова В. М.</i> Застольные песни как феномен национальной культуры (спецкурс для изучающих русский язык как иностранный)	91
© <i>Кашипова Т. Б.</i> Онлайн-курсы по русскому языку для иностранных граждан в эпоху цифровизации образования	97
© <i>Кове А. А., Аду С. С.</i> Межкультурный диалог как педагогическая технология на уроке русского языка как неродного	103
© <i>Кулакова В. А.</i> Традиционные формы объяснения языкового материала в режиме онлайн (РКИ).....	109
© <i>Кулева А. С.</i> Названия растений в зеркале перевода: идеостилевой и этнокультурный аспекты	114
© <i>Ли Хэнжэнь, Лу Яо</i> Исследование изменения самоидентичности китайских студентов-русистов (на примере Северо-Восточного нефтяного университета).....	120
© <i>Логинова О. В.</i> Современные электронные средства обучения русскому языку как иностранному.....	128
© <i>Макарова И. Н.</i> Способы преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей студентов-иностранцев	132
© <i>Макеева Е. В.</i> Обучение студентов-филологов аудированию текстов по специальности в условиях дистанта: проблемы и пути решения	137
© <i>Мухина Е. А., Лисков А. О.</i> Глаголы движения в русской народной сказке как предмет изучения в выпускной квалификационной работе по русскому языку как иностранному	142
© <i>Налимова Т. А.</i> Проблемы обучения русскому языку как иностранному на основном этапе в новых образовательных условиях.....	148
© <i>Науменко Ю. М.</i> Проблемы обучения структуре фонетического слова на современном этапе.....	154
© <i>Николенко Е. Ю.</i> Медиа контент в обучении русскому языку как иностранному.....	159
© <i>Овчинникова М. В.</i> Дискуссионный онлайн-форум как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному ...	166

© Рожкова А. В.	
Отбор и адаптация текстов профессиональной направленности при обучении РКИ.....	170
© Сари Ад-Дин М. Л.	
Разработка и использование материалов открытого онлайн-курса KEY. ELEMENTARY RUSSIAN на занятиях по русскому языку в ливанских университетах.....	173
© Сентябова А. В.	
Способы повышения мотивации англоязычных студентов при обучении РКИ в условиях пандемии.....	180
© Сироткина Т. А.	
Использование аутентичных текстов на начальном уровне изучения РКИ	184
© Стенина Н. С.	
Русский язык в сфере профессиональной коммуникации	188
© Стрельникова Н. Д.	
К вопросу об этнокультурных аспектах преподавания РКИ (словарь «Русское зодчество» на уроках РКИ)	193
© Суровцева Е. В.	
Современная историческая повесть как часть иерейской прозы в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на материале «Да исправится молитва моя» Николая Агафонова)	199
© Тищенко Н. Г., Тищенко С. Ф., Чекмарева Н. Н.	
Дидактический потенциал современного политического дискурса.....	202
© Толмачева Г. С., Лэй Сунь	
Опыт и методы преподавания РКИ в Китае.....	207
© Трофимова С. А.	
Освоение языка профессиональной коммуникации иностранными студентами на этапе предвузовской подготовки	212
© Филиппова В. М., Паремузашвили Э. Э.	
Особенности дистанционного обучения вьетнамских студентов.....	216
© Цзин Сунь	
Проблема изучения составных союзов с компонентом <i>что</i> в преподавании русского языка как иностранного в Китае.....	221
© Шамсутдинова Р. Р.	
Современный русский язык: специфика преподавания в иноязычной аудитории	227
© Шубина Н. С.	
Зимний фестиваль «Гиперборея» глазами иностранных студентов, изучающих русский язык: опыт использования регионального материала в рамках курса «Лингвострановедение России»	233
© Шустикова Т. В.	
Фонетическая культура русской речи иностранного абитуриента (учебно-научная сфера общения).....	241

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник сформирован из докладов и материалов, представленных на Международной научно-практической и научно-методической конференции «*Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном образовании — 2021*», которая была проведена в сентябре 2021 г. кафедрой русского языка как иностранного и прикладной лингвистики Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) совместно с Подготовительным факультетом ПетрГУ и кафедрой гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории имени А. К. Глазунова.

В 2018—2020 гг. в ПетрГУ была проведена серия Межвузовских (всероссийских) с международным участием научно-методических семинаров «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе», по итогам работы которых были изданы электронные сборники материалов, размещенные в РИНЦ. Проведенные семинары вызвали положительный отклик со стороны специалистов в области РКИ, и было принято решение провести очередное мероприятие в ранге международной конференции.

Конференция проводилась в традиционном очном формате и формате онлайн; также решением редакционной коллегии в состав сборника вошли статьи авторов, которые по тем или иным причинам могли участвовать только заочно. Пленарное заседание и две секции: «Цифровые технологии и профессионально ориентированное преподавание РКИ», «Проблемные зоны русской лексики и грамматики. Профессионально ориентированное преподавание РКИ» — проводились очно, секция «РКИ в современном образовании: проблемы, решения, перспективы» проводилась онлайн.

Конференция вызвала большой интерес как в России, так и за рубежом: в ее работе приняли участие преподаватели и исследователи из России, Беларуси, Болгарии, Италии, Китая, Ливана, Польши, Словакии и Финляндии, представляющие ведущие российские и зарубежные университеты и институты, различные языковые центры и школы.

В Петрозаводске собрались специалисты в области преподавания русского языка как иностранного из Москвы, Санкт-Петербурга, Курска, Челябинска, Пятигорска, Тулы, Иванова, представляющие ведущие вузы России, в том числе Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Государственный университет русского языка им. А. С. Пушкина, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Тульский государственный университет, Пятигорский государственный университет, Юго-западный государственный университет, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Московский государственный строительный университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого и другие.

Спектр обсуждаемых во время конференции вопросов был крайне широк: концептосфера русского языка в аспекте преподавания РКИ, цифровое чтение, использование различных лингводидактических подходов в преподавании РКИ, создание и разработка новых электронных ресурсов, специфика преподавания РКИ онлайн, специфика преподавания РКИ в практике изучения русского языка за рубежом с учетом национальной и этноязыковой специфики и проч.

Основные направления исследований, которые отражены в статьях сборника:

1. Использование различных лингводидактических подходов в преподавании РКИ.

2. Проблемные зоны русской фонетики, лексики и грамматики в практике преподавания РКИ.

3. Стилистические аспекты в практике преподавания РКИ.

4. Использование современных информационных технологий в практике преподавания РКИ.

5. Специфика преподавания РКИ в режиме онлайн.

6. Создание и разработка электронных ресурсов по РКИ.

7. Этноспецифичные и этнокультурные аспекты преподавания РКИ и специальных дисциплин в иноязычной аудитории.

8. Преподавание специальных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории.

Надеемся, что материалы сборника окажутся полезными и востребованными, вызовут живой интерес со стороны наших коллег. Приглашаем всех к участию в наших мероприятиях, ждем отзывов и предложений по адресу: rki2021@yandex.ru.

А. А. Котов

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Аннотация. В статье представлен опыт формирования метапредметных умений иностранных учащихся подготовительного отделения при изучении лексико-грамматической темы «География». Метапредметные умения рассматриваются как обобщенные способы деятельности, применимые не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях. Основное внимание уделено умению работать с разными источниками информации, с разными видами текстов, в том числе нелинейными и составными. Показано, как при отборе содержания обучения реализуются внутрисубъектные и межпредметные связи. Приводятся примеры ситуативных заданий, обеспечивающих развитие как разговорной, так и учебно-научной речи.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, метапредметные умения, ситуативные упражнения.

Любое обучение, в том числе обучение русскому языку как иностранному, протекает гораздо успешнее, если учащийся имеет широкий кругозор, фоновые знания [6] и владеет метапредметными умениями — умением находить и перерабатывать информацию, определяя надежность и достоверность источника, анализировать факты, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы, работать в группе, проявляя терпимость к чужому мнению, и многими другими [7]. Опыт практической работы с иностранными учащимися на подготовительном отделении ЮУрГГПУ свидетельствует, что эти умения, востребованные не только в рамках образовательного процесса, но и прежде всего в реальных жизненных ситуациях, достаточно успешно формируются, если обучение проходит с учетом психологических и социальных особенностей современного поколения (так называемого поколения Z). К таким особенностям исследователи относят раннее овладение цифровыми технологиями и постоянное нахождение онлайн (поиск новой информации, общение, самообучение происходит в Сети), увеличение скорости восприятия информации, способность быстро переключать внимание и решать сразу несколько простых и лаконичных задач, предпочтение визуального контента текстовому, потребность в ясных и коротких инструкциях, быстрая утомляемость и потеря интереса при выполнении заданий, которые не носят практического, прикладного характера [2], [4].

Отбирая содержание обучения (лексический и грамматический материал, тексты, языковые модели, речевые образцы), мы исходили из того, что оно должно осознаваться как интересное, нужное, полезное, практически значимое. В нашем случае наибольший интерес подавляющего большинства иностранных учащихся вызвала лексико-грамматическая тема широкого объема «География», включающая сведения о географической оболочке Земли и о территориальной организации социально-экономической жизни общества. Такой интерес объясняется, на наш взгляд, тем, что каждый изучал в школе географию, каждый совершил хотя бы одно путешествие — приехал из родной страны в Россию — и, значит, имеет достаточно хорошее представление о тех внеязыковых реалиях, которые необходимо обозначить новыми языковыми единицами, подкрепленные ощущениями и чувствами.

На лексическом уровне учащиеся осваивали такие тематические группы слов, как «Природные объекты», «Континенты и страны», «Государство и власть», «Наименования человека по месту жительства и национальности», «Путешествие и туризм», а также на новом уровне повторяли уже изученные ранее темы, естественным образом связанные с физической и экономической географией, — погода, климат и времена года, растения и животные, поездки и транспорт, расстояние и ориентация в пространстве, единицы измерения, праздники, формулы этикета, эмоции и оценка чего-либо, т. е. практически все темы, заявленные в лексическом минимуме для первого сертификационного уровня [5].

В качестве средств обучения, наряду с учебниками и адаптированными текстами из художественной литературы, активно использовались бумажные и электронные географические карты, сайт Русского географического общества, сайты «Всемирная география», «География мира», «Географический справочник», интернет-сервисы на русском языке, позволяющие заказать билет на самолет или поезд, забронировать гостиницу, узнать прогноз погоды и под., а также телепередачи о путешествиях («Орел и решка», «Поедем, поедим», «Непутевые заметки с Дмитрием Крыловым» и под.). Другими словами, иностранные учащиеся были погружены в аутентичный дискурс, включающий тексты разных стилей и жанров, и справляться с трудностями понимания им помогали фоновые знания, ситуативный контекст и яркая интерактивная визуализация изучаемого материала.

Особенность письменных интернет-текстов, служащих основным источником информации для современных молодых людей, заключается в их особой организации, которую нельзя не учитывать при обучении. Это, как правило, не сплошные тексты, включающие наряду с вербальной информацией графики, схемы, таблицы, карты, фотографии, пиктограммы (примером подобного текста может служить почти любая статья из Википедии). Визуальная информация, с одной стороны, упрощает иностранцу восприятие русского текста [1], [3], а с другой — увеличивает его информационную плотность и требует умения быстро сканировать страницу в поисках нужного и интегрировать отдельные сообщения в единое целое. Кроме того, система гиперссылок, возможность комментировать написанное нередко заставляют читателя иметь дело с взаимоисключающими точками зрения и самостоятельно принимать решение по тому или иному вопросу.

Приведем примеры заданий и упражнений, формирующих, наряду с различными предметными умениями, метапредметные умения работать с разными источниками информации — извлекать главную и второстепенную информацию из разных фрагментов текста, в том числе из фотографий, подписей к рисункам, примечаний, т. е. заданную в неявном виде; интерпретировать полученную информацию, оценивать ее достоверность; оценивать форму текста; обосновывать собственную точку зрения по поводу прочитанной информации; использовать в практических целях найденную информацию, опираясь на фоновые знания и личный опыт.

1. Составьте предложения из данных слов. Будьте внимательны: в каждой группе есть одно лишнее слово, его использовать не надо.

Образец. Завод, Байкал, находится, территория, Челябинская область. — Завод находится на территории Челябинской области.

- 1) Население, страна, составлять, граничить, 57 млн человек.
- 2) Территория, России, Египет, находится, самый древний, самый глубокий, озеро.
- 3) Кенгуру, слон, обитать, Азия, Африка.
- 4) Индия, я, привезти, золотой, украшения, белый медведь.

5) Страна, Антарктида, занимать, первое место, мир, население.

6) Бразилия, находится, Берлин, Южная Америка.

7) Крупнейший, мир, река, Амазонка, Нил, протекать, Бразилия.

8) Россия, Челябинская область, экспортировать, газ, Европа.

9) Якутия, добывать, выращивать, алмазы.

10) Губернатор, Челябинская область, находится, рабочий визит, Китай, Северный полюс.

2. Прочитайте туристический буклет «Прогулки по Москве» и назовите /запишите достопримечательности, которые вам предлагают посетить (информацию надо извлечь из сплошного вербального текста и из подписей к фотографиям).

3. Пользуясь географическим атласом или опираясь только на свои знания, назовите страну по ее признакам.

1) Эта страна находится в Северной Европе, в западной части Скандинавского полуострова, граничит с Россией, знаменита своими фиордами (Норвегия).

2) Эта страна занимает целый материк в Южном полушарии, омывается водами Индийского и Тихого океанов, долгое время была британской колонией (Австралия).

3) Это самая большая страна Южной Америки по территории и численности населения, по территории страны протекает река Амазонка, главная достопримечательность — статуя Христа-Искупителя в Рио-де-Жанейро.

4. Почитайте текст. Два предложения в этом тексте содержат явно ошибочную информацию. Зачеркните эти предложения.

На какие части можно разделить этот текст? Составьте план.

Дополните текст конкретными примерами, фактами, которые подтверждают изложенную информацию.

Подберите в Интернете фотографии, которыми можно иллюстрировать этот текст. Подпишите фотографии словами из текста.

Индия находится почти на самом краю земного диска. Республика граничит с Пакистаном на западе, с Китаем, Непалом и Бутаном на северо-востоке, с Бангладеш и Мьянмой на востоке. Индия омывается водами Аравийского моря и Бенгальского залива. По численности населения (1,2 млрд человек) Индия занимает второе место в мире после Китая. Это многонациональное государство. На климат Индии оказывают сильное влияние Гималаи, которые служат преградой холодным ветрам, делая климат на большей части Индии более тёплым, чем на тех же широтах в других регионах планеты. Растительный и животный мир Индии очень разнообразен. Среди самых известных животных — бенгальский тигр и индийский слон. Основными природными ресурсами Индии являются уголь, алмазы, железная руда, природный газ, нефть и руды титана. **Индия — очень богатая страна, и богата она золотом, которое там не копают из земли, как в других странах, а добывают особые муравьи, каждый из которых величиной почти с собаку.** (Выделенные предложения, содержащие ошибочную информацию, из сказки Л. Лагина «Старик Хоттабыч».)

5. Прочитайте таблицу и сравните два озера (две реки, две страны, два города и др.). Озера, например, сравнивались по местоположению, площади, глубине, наличию вытекающих рек, солёности. Попутно отработывалась структура текста сравнительного характера и типичные для сравнения языковые средства.

6. Прочитайте отзывы туристов о гостинице (городе, стране) и составьте таблицу, в которой будут отражены плюсы и минусы отдыха в этом месте.

7. Подготовьте мультимедийную презентацию «Место, в котором должен побывать каждый». Найдите не меньше трех аргументов в пользу своего тезиса.

8. Представьте, что во время каникул вы с друзьями собираетесь посетить какой-либо город России, но ваш бюджет ограничен. Найдите в Интернете информацию и обсудите в группе, на чем можно добраться до этого города, где остановиться, какие достопримечательности посмотреть, чтобы уложиться в установленную сумму.

9. Обсудите в группе и выберите наиболее оптимальный маршрут передвижения из точки А в точку Б (Это может быть кругосветное путешествие, поездка из одной страны в другую, прогулка по городу, но сначала нужно договориться о том, что для группы значит «оптимальный» — наиболее дешевый, наиболее быстрый, наиболее короткий, наиболее живописный и под.)

10. Анна собирается в августе посетить столицу Эквадора город Кито. Какая одежда ей там понадобится? (Несмотря на то что Эквадор — экваториальное государство, средняя температура в Кито — 13 градусов тепла, т. к. город находится на высоте 2800 метров, так что без теплой одежды вечером там не обойтись.)

В зависимости от этапа изучения темы для выполнения заданий преподаватель сначала сам отбирает источники информации, ограничивая их объем и имея в виду грамматические особенности текстов, потом возможные источники обсуждаются в группе и, наконец, учащиеся должны сами определить, где искать необходимую достоверную информацию.

Для формирования метапредметных умений наибольшую результативность показала коллективная работа в небольших группах или парах, когда есть необходимость распределять обязанности, выслушивать чужое мнение, отстаивать свою точку зрения и когда происходит непроизвольное взаимообучение.

Эффективность упражнений повышается и при игровой форме их проведения — при распределении на команды, ограничениях во времени (особенно важно при работе с интернет-источниками, иначе студенты по гиперссылкам уходят в свободное плавание по Сети), при поощрении победителей.

Наш опыт показал, что формирование метапредметных умений работать с информацией, используя привычные современным учащимся интернет-тексты и сервисы, используя практико-ориентированные задания и групповую форму работы, положительно сказывается и на усвоении русской лексики и грамматических конструкций, т. к. это усвоение происходит в условиях мотивированной речевой ситуации.

Список литературы

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. — 448 с.

2. Борисенко Н. А. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z / Н. А. Борисенко // Русский язык в школе. — 2021. — № 3. — С. 7—17.

3. Иваненко Г. С. Методика экспресс-чтения новостного текста при обучении русскому языку как иностранному / Г. С. Иваненко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2 (155). — С. 100—112.

4. *Лёвина Г. М.* Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху. Часть 1. Уровень А1: монография / Г. М. Лёвина. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. — 186 с.

5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина и др. (электронное издание). — 7-е изд. — Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. — 200 с.

6. *Николина Н. Н.* Роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации / Н. Н. Николина // Лингвокультурология. — 2017. — № 11. — С. 99—107.

7. *Резцова В. А.* Иноязычное образование сегодня: формирование метапредметных универсальных умений / В. А. Резцова, Н. Ю. Степанова // Преподаватель года 2020: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса. — Петрозаводск, 2020. — С. 89—96.

ОБУЧЕНИЕ РКИ В МЕССЕНДЖЕРАХ: ОЦЕНКА И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В своей статье автор дает оценку современной тенденции к задействованию всё большего числа сетевых ресурсов, в частности мессенджеров (WhatsApp, Telegram и др.), в качестве дидактических платформ для обучения иностранных учащихся русскому языку. Автор указывает на достоинства таких альтернативных подходов, не допуская, конечно, того, что данные технологии могут вытеснить стандартное обучение. В статье приводятся примеры заданий, предлагаемых учащимся в рамках курса в мессенджере «Telegram», направленных на развитие навыков и умений говорения и аудирования на уровнях А2–В1.

Ключевые слова: мессенджер, альтернативные подходы к обучению РКИ, асинхронное обучение РКИ, онлайн-обучение, русский язык как иностранный (РКИ), дидактическая платформа.

В связи с вынужденным для многих переходом на дистанционное обучение в последние несколько лет в образовательной сфере стали стремительно развиваться новые подходы к обучению иностранным языкам с применением современных технологий. Изучающим РКИ предлагаются не только уже кажущиеся привычными онлайн-курсы с преподавателем индивидуально или в группе, которые обычно проводят через программы для видеоконференций, такие как Skype, Zoom и др., но и ещё не до конца осмысленные методически асинхронные варианты обучения через мессенджеры, при которых можно заниматься в любое удобное время, самостоятельно определяя продолжительность и глубину работы с предлагаемым в курсе материалом.

Большинство таких курсов ставит своей целью либо усвоение учащимися ряда лексических тем путем предоставления им списка слов и упражнений, либо формирование навыков письменной речи. И, хотя есть противники того, что тренировка письменной речи через мессенджер обоснована, мы полагаем, что в «век информационных технологий именно навык быстрой печатной письменной речи выходит на первый план по причине глобальной компьютеризации общества» [2].

Следуя современным тенденциям, в учебном центре при издательстве «Златоуст» был разработан собственный курс в мессенджере «Telegram», нацеленный на развитие навыков устного общения (говорения и аудирования) у учащихся, владеющих русским языком на базовом — первом сертификационном уровнях.

Выбор мессенджера был определен его расширенными возможностями по сравнению с другими подобными сервисами. В отличие, к примеру, от WhatsApp, Telegram дает возможность создавать каналы, которые представляют собой смесь блога и новостной ленты [1]. Публикации в канале при соответствующих настройках может делать только администратор, а все общение идет в чате, привязывающемся к каналу. Таким образом, очень удобно отделять ленту с заданиями от сплошного потока сообщений при переписке с учащимися.

Мы полагаем, что использование мессенджера в качестве дидактической платформы при обучении устной речи является возможным благодаря функции обмена аудио- и видеосообщениями. Безусловно, такой диалог не имеет всех характеристик разговора с носителем в режиме реального времени, к примеру, в нём отсутствует спонтанность и неподготовлен-

ность, присущие естественному устному общению. Однако создаваемая в мессенджере учебная среда служит тренажёром для обучаемых, который готовит их к будущей реальной коммуникации на русском языке.

Преимуществом обучения общению на русском языке в мессенджере выступает возможность прослушивать аудиотексты несколько раз. Помимо этого, вступая в диалог в Telegram, учащийся не должен отвечать на реплику собеседника моментально, что позволяет снять стресс, снизить языковой барьер, добавить уверенности, ведь есть возможность продумать, что и как он хочет сказать перед отправкой сообщения. Именно такие условия помогают выговориться учащимся, изучающим русский язык уже более-менее продолжительное время, но владеющим им по большей части пассивно. Именно такой подход, на наш взгляд, подходит в качестве первичного инструмента по формированию навыков говорения и аудирования для тех, кто овладевал русским вне языковой среды в условиях минимальной речевой практики.

В нашем курсе в мессенджере Telegram мы предлагаем широкий спектр заданий на аудирование и говорение. Задания для аудирования готовят несколько преподавателей, часто предлагая несколько речевых образцов на одну и ту же тему, чтобы у учащихся была возможность слышать разные голоса (женский и мужской), говорящие о похожих вещах, использующие одну и ту же лексику. Некоторые задания специально записываются для курса и пересылаются в виде звукового файла в мессенджере с сопроводительными вопросами. Другие же записываются в режиме реального времени с помощью инструмента отправки аудио- или видеосообщений в Telegram. Обычно такой формат используется для общения с учащимися за рамками заданий курса: к примеру, преподаватель может рассказать, как он провел выходные, а учащийся в ответ может прислать фотографии или видео с рассказом о своем отдыхе и т. д. Безусловно, такая работа требует от педагога большей вовлеченности в общение с учащимися, чем при проведении курсов другого формата, так как он должен быть регулярно на связи, поддерживать диалог с учениками, отвечать на их сообщения. Для того чтобы снизить эту нагрузку, наш курс ведут два преподавателя, а также в чате с учащимися общаются волонтеры, большая часть которых изучает методику РКИ в университете и готовится стать преподавателями.

Среди заданий на говорение, предлагаемых нами в рамках Telegram-курса, можно выделить задания с опорой на вопросы и речевые образцы речи носителей языка и коммуникативные задания открытого плана. Ко вторым относится, к примеру, следующее. Проработав речевую ситуацию назначения встречи другу, учащемуся предлагается записать аудиосообщение с приглашением друга на футбол, а заканчивая тему «Еда», учащиеся должны снять видео или сделать фото своего завтрака, ужина или обеда и рассказать, что они сейчас едят, какой это прием пищи, вкусно это или нет, из каких продуктов они это приготовили и пр.

Удобство работы над речевым материалом в мессенджере состоит также в возможности прослушать свою речь после ее производства, чтобы оценить со стороны её правильность, произношение. Это прекрасный способ не только услышать свои фонетические и грамматические ошибки, но и улучшить навыки и умения говорения и аудирования. В нашем Telegram-курсе мы ведем работу над ошибками и, прислав аудио с правильно произнесенными словами или фразами, просим учащихся потренироваться и отправить нам эти же фразы еще раз, чтобы закрепить именно корректную форму.

В заключение отметим, что, несомненно, асинхронные курсы в мессенджерах не способны заменить обучение «лицом к лицу» с квалифицированным педагогом, однако они могут стать дополнением, восполняющим пробелы в знаниях и навыках иностранных учащихся, или единственной альтернативой для тех, кому по каким-то причинам не подходят другие форматы обучения.

Список литературы

1. *Гатулин Р. Р.* Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе / Р. Р. Гатулин, Д. А. Колупаева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2017. — № 11—12. — С. 31—33.

2. *Резникова А. В.* К вопросу о возможности использования мессенджера «WhatsApp» как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному / А. В. Резникова, А. В. Внуковская // Вестник Уфимского юридического института МВД России. — 2019. — № 2. — С. 183—187.

Айшат Тайгибовна Алиева

старший преподаватель кафедры русского языка

с курсом подготовительного отделения

Дагестанский государственный медицинский университет

(Махачкала, Российская Федерация)

Сакинат Бейдулаховна Алкадарская

заведующая подготовительным отделением для иностранных граждан

Дагестанский государственный медицинский университет

(Махачкала, Российская Федерация)

ТРУДНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности дистанционного обучения русскому языку как иностранному, предлагаются способы их преодоления, рассматриваются плюсы и минусы перехода учебного процесса в онлайн-режим.

Ключевые слова: техническое оснащение, дистанционное обучение, виртуальная языковая среда, онлайн-формат, коммуникативные особенности.

В последнее время в связи с пандемией коронавируса большая часть занятий проводится в онлайн-режиме. Многим преподавателям, особенно старшего поколения, трудно приспособиться к данному виду обучения. Причин тому немало. В данной статье мы рассмотрим основные трудности дистанционного обучения русскому языку иностранных студентов подготовительных отделений и предложим варианты их преодоления. Переход в формат онлайн обязал преподавателей за короткий период видоизменить учебно-образовательный процесс и внес свои коррективы в обучение всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму и аудированию. В то же время постановка задач при обучении иностранных студентов русскому языку «как компонент дидактической системы не имеет принципиальных отличий, связанных с формой обучения» [3].

Большое значение имеет полное техническое оснащение кафедры: наличие хорошего интернета, колонок, камеры с высокой четкостью изображения, графического планшета, микрофона и большого монитора для хорошей визуализации лиц. В противном случае частые проблемы с интернетом, технические сбои, невозможность подключиться к конференции ZOOM вызовут раздражение и неудовлетворенность учебным процессом как у студентов, так и у преподавателей.

Пользоваться графическим планшетом, выводящим изображение на монитор, удобнее, чем писать на доске, это облегчает восприятие материала студентами. Очень важно правильно выбрать цвет и размер шрифта, с которым вы будете работать, чтобы студентам было легко рассмотреть и переписать с монитора грамматический материал.

Обязательно надо учитывать разницу во времени. В одной группе могут оказаться студенты из стран с различными часовыми поясами. Соответственно, приходится регулировать время проведения занятий.

Как отмечают многие специалисты, дистанционное обучение — хороший вариант для совершенствования существующих знаний и умений, но на подготовительное отделение чаще всего поступают иностранные студенты с нулевым знанием русского языка. Поэтому трудности возникают уже на первых занятиях, если преподаватель не владеет языком обучающихся, а обучающиеся не владеют каким-либо одним языком-посредником (например, английским), что часто бывает со студентами-иностранцами из небольших городов. Если в очном формате есть возможность объяснить материал «на пальцах» (имеются в виду первые занятия), то дистанционно сделать это очень сложно. На первых двух-трех занятиях можно прибегнуть к помощи переводчика (если есть такая возможность), далее обязательно переходим исключительно на русский язык. Студенты должны научиться воспринимать речь преподавателя на слух, а преподаватель должен учитывать коммуникативные особенности студентов, чтобы они общались доверительно, не боясь сделать ошибку. В многонациональной группе студенты обычно лучше усваивают язык, т. к. имеют возможность общения (на перемене), но при дистанционном обучении такое общение не всегда возможно.

Если учащийся не может попасть в реальную среду изучаемого языка, такую среду необходимо создать в виртуальной форме. Для этого можно использовать диалоги, реальные языковые ситуации, в которые необходимо вовлечь всех студентов, чтобы они таким образом вступали в диалог, подключали свое воображение и фантазию, не только отвечали на поставленные вопросы, но и задавали свои вопросы как преподавателю, так и друг другу. Важно, чтобы преподаватель, вовлекая студентов в диалог, немного отстранялся, давая возможность студентам проявить самостоятельность, поговорить. Речь студентов при этом должна занимать 80—90 % времени урока.

Ответственность за усвоение информации при обучении в режиме онлайн целиком ложится на студента, а это требует сильной мотивации и самодисциплины [1]. Большой проблемой является то, что на занятии абсолютно невозможно проконтролировать самостоятельность выполнения студентами не только письменных заданий и упражнений, но и устных (например, пересказ текста или стихотворения). Нет гарантии того, что студент не читает с монитора или не смотрит в книгу. Соответственно, при дистанционном обучении не чувствуется обратной связи, т. к. у преподавателя нет уверенности в том, что студент полностью понял и выучил материал. Также существует проблема с подлинностью почерка. Если у вас уже возникли сомнения по этому поводу, то желательно сохранять все письменные работы обучающегося с самого первого дня дистанционной работы. Мы не можем быть уверены, что письменные работы за студента не выполняет кто-либо другой, владеющий русским языком, оказывая тем самым студенту «медвежью услугу».

Написание изложений — еще одна сложность, возникающая в учебном процессе на подготовительном отделении. Научить иностранного студента восстановить текст по памяти весьма трудно даже в аудитории, а при дистанционном обучении еще труднее вследствие значительного уменьшения времени непосредственного общения с преподавателем. Если обычно достаточно прочитать текст изложения 2—3 раза, объяснив предварительно новые и непонятные слова и термины, то в режиме онлайн этого недостаточно. Читать текст приходится (особенно в начале обучения) не менее 3—4 раз, при этом разбирая каждый абзац отдельно. И лишь после заключительного чтения текста возможно его полное восстановление. Желательно придерживаться среднего темпа чтения (быстро — не поймут, слишком медленно — успеют записать как диктант).

Здесь же возникает еще одна проблема. Нет гарантии того, что студент не запишет вашу речь на диктофон и не воспользуется этой записью для воспроизведения текста изложения. Для решения этой проблемы можно установить основные условия написания изложения: постоянно включенные камера (в идеале не одна) и микрофон (чтобы слышать, что происходит вне зоны видимости камеры). На чтение и разбор текста изложения достаточно 40 минут, на написание — не более 45 минут.

Текущий контроль знаний при дистанционном обучении надо проводить чаще обычного. Наиболее оптимальным видом контроля является диалог в вопросно-ответной форме. Преподаватель задает студенту вопросы ситуативно, придерживаясь определенной темы, формулируя следующий вопрос на основе предыдущего ответа. Так можно определить степень владения студентом тем или иным материалом. Здесь же можно предложить и ограничение во времени при выполнении какого-либо задания.

На первых занятиях, пока студенты не владеют или плохо владеют русским языком, возникают трудности с домашними заданиями. Проверять их и объяснять ошибки приходится во внеурочное время, используя WhatsApp. Алгоритм простой — делаешь фото задания, отправляешь студентам, они выполняют его, затем пересылают вам ответ. Проверка этих ответов занимает много времени, так как нужно: а) разобрать почерк, который порой оставляет желать лучшего; б) исправить ошибки непосредственно в телефоне на небольшом экране; в) переслать фото с исправлениями студенту. На последующих занятиях все это возможно выполнять устно.

Есть, конечно, и положительные моменты дистанционного обучения — доступность, гибкость, социальное равноправие [2]. Происходит внедрение передовых цифровых технологий в образовательный процесс, освоение электронных платформ. Преподаватели сумели продумать новые методики обучения, максимально разнообразить формы подачи материала, стимулируя включение учащихся в освоение нового материала. Чередую сложные задания с простыми, подбирая интересные тексты, аудио- и видеоматериалы, они обеспечили лучшее усвоение материала. Таким образом, свои внутренние резервы раскрыли не только студенты, но и преподаватели.

Все вышесказанное означает, что работа над усовершенствованием дистанционного учебного процесса еще предстоит большая и долгая. Переход от традиционных занятий к онлайн-формату требует времени для адаптации к переменам. Никакие современные технологии не заменят в полной мере человеческого общения, однако в сложившейся в мире ситуации человечество вынуждено социально дистанцироваться. Как никогда ранее, именно сегодня обучение в режиме онлайн стало актуальным и вводится во всех образовательных учреждениях. Отличаясь от традиционного обучения, дистанционное порождает проблемы, но эти проблемы решаемы. Достаточно лишь принять дистанционный формат как факт и необходимость в современных реалиях, изменить свое отношение к нему, получить необходимые технические навыки и помнить, что дистанционное обучение — это только способ образования, а его содержание остается неизменным.

Список литературы

1. *Бондаренко В. А.* Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) /

В. А. Бондаренко // Молодой ученый. — 2020. — № 39 (329). — С. 185—187. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/329/73787/> (дата обращения: 05.07.2021).

2. *Костромина Н. Г.* Дистанционное образование: плюсы и минусы // Образование и педагогика: теория и практика : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] — Чебоксары : ИД «Среда», 2020. — С. 40—45.

3. *Ускова О. А.* Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О. А. Ускова, Л. В. Ипполитова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. — 2017. — № 5. — С. 42—50.

А И Б СИДЕЛИ НА ТРУБЕ, ИЛИ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ В ФИННОГОВОРЯЩЕЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются практические приёмы отработки сложных для финноговорящей аудитории букв русского алфавита. Автором выявляются причины сложности произношения ряда букв и предоставляются упражнения фонетического характера для формирования произносительных навыков.

Ключевые слова: свистящие звуки, шипящие звуки, аффрикаты, русская фонетика, русский язык как иностранный.

С алфавита и произносительных норм начинается знакомство иностранных студентов с русским языком. Сложность при изучении русского алфавита и русской фонетики заключается в том, что почти все буквы могут обозначать несколько разных звуков. Иностранные студенты считают многие буквы необычными и экзотическими, с любопытством узнавая, что «В» читается не как [б], а как [в] и так далее. Для них знакомство с кириллицей начинается при помощи различных видео культурологического содержания, например, видео с открытия Олимпиады 2014 г. в г. Сочи. Почему мы остановились на нём? Ответ прост: видео универсально на все времена, так как примерами слов на буквы алфавита служат либо личности, оставившие след в истории России, либо значимые моменты для страны в целом. На основании просмотренного видео преподаватель вместе со студентами отмечает буквы, артикуляция которых вызывает затруднения.

Было выявлено, что для финноговорящей среды наибольшее смешение звуков вызывают свистящие, шипящие согласные и аффрикаты, а также гласный [ы]. Успех постановки гласного [ы] зависит от степени подъёма языка и наличия/отсутствия лабиализации, то есть учитываются те характеристики фонемы, которые приводят к смешению фонем. Как правило, на месте гласного [ы] произносится звук [и], то есть масса языка оказывается продвинута вперед, средняя часть языка вместе с передней оказывается поднята к твердому нёбу. В большинстве случаев это нарушение встречается в позиции после губных согласных [б] и [п]. При постановке или коррекции произношения [ы] необходимо добиться смещения всей массы языка назад и поднятия средней и задней части языка к мягкому нёбу — для этого используются такие ощутимые моменты артикуляции, как движение языка назад и положение кончика языка (из двух возможных положений — кончик языка приподнят/кончик языка опущен — для постановки [ы] следует выбирать вариант с приподнятым кончиком языка — такая артикуляция препятствует образованию «и» подобного звука) [1; 33]. Звуками-помощниками в постановке правильной артикуляции [ы] являются [к], [г] и [х], а также в дальнейшем [ж] и [ш].

Работу над постановкой звука русского языка надо начинать с постановки фонематического слуха, то есть сначала нужно добиться, чтобы носитель языка различал звуки на слух. Это важно, потому что для финноговорящей аудитории данные буквы звучат одинаково.

Например, проблема в восприятии финнами звуков [щ], [ж] или [ч] связана с тем, что в их родном языке этот звук в чистом виде отсутствует. Это ведёт к тому, что речевой аппарат может быть неприспособлен не только к генерации этого звука так такового, но и в комбинации звуков, которые кажутся типичными для русскоязычных. Обучение произношению шипящих, свистящих и аффрикат проводится с ознакомлением с местом и способом образования, а также фонемами других языков, напоминающие шипящие, свистящие и аффрикаты русского языка. Остановимся подробнее на этих моментах.

Для произношения звуков [з] и [с] положение органов речи одинаково. Кончик языка соприкасается с нижними зубами, передняя часть стенки языка сближается с верхними зубами и альвеолами, образуя щель. Поток воздуха, проходя через щель, образует звук.

Преподаватель должен акцентировать внимание студентов на том, что звуки [ш] и [ж] всегда твёрдые. Положение органов речи при произношении данных звуков также одинаково: кончик языка поднят к альвеолам, а передняя часть спинки языка приближена к началу твёрдого нёба, образуя щель. Средняя часть спинки языка вогнута, весь язык имеет форму ложечки, губы немного выдвигаются вперёд и округляются. Поток воздуха, проходя через две щели, образует звук.

При объяснении произношения аффрикат необходимо выработать правильную артикуляцию. Важно отметить, что звук [ч] всегда мягкий, а [ц] — всегда твёрдый. При произношении звука [ч] язык продвинут вперёд, кончик языка и передняя часть спинки языка упираются в альвеолы, образуя преграду. Губы немного выдвигаются вперёд. Поток воздуха, проходя через ротовую полость, немного размыкает преграду и с шумом выходит наружу, образуя звук. Звук-помощником является [и] и сочетание: *пить чай*. В работе над постановкой звуков [ш], [ж] и [ч] помогала параллель с английским языком: *measure, shop и chair*. При артикуляции звука [ц] язык оттянут назад, передняя часть языка прижимается к альвеолам, а кончик языка прижат к краю нижних зубов, опущен. Зубы сомкнуты. Губы растянуты и немного раскрыты. Расположение органов речи как при артикуляции [т], но поток воздуха не сильно прорывает смычку зубов и проходит через образовавшуюся щель. Нужная артикуляция вызывается при помощи смычного [т] в сочетаниях типа: *отцы, сердце, колодца, молодцы*. Благоприятная позиция для произношения [ц] между гласными не переднего ряда: *а, о, у, ы*. Также необходимо использовать параллель с родным языком: *tsaari*.

Основное различие между аффрикатами [ч] и [ц] заключается в способе образования смычки и щели. При [ц] — дорсальная смычка: кончик языка опущен к нижним зубам; при [ч] — апикальная смычка: кончик языка прижимается к альвеолам. При [ц] смычка переходит в однофокусную щель, а при [ч] — в двухфокусную. Однофокусность создает свистящий элемент, а двухфокусность — шипящий элемент в составе [ч]. [1; 41] Смычка должна быть очень жёсткой. Она тренируется на сочетаниях [тч] и [дч]: *от чего, подчеркнуть*.

Самым проблематичным звуком для финноговорящей аудитории является долгий мягкий звук [щ], который не имеет аналогов произношения в европейских языках. При произношении его мышцы языка напряжены, язык продвинут вперед, кончик языка приподнят вверх, края языка касаются боковых верхних зубов, средняя часть спинки языка поднята к нёбу; губы слегка выпячены и менее округлены по сравнению с [ш], но края губ немного растягиваются в улыбку и прижаты к зубам, то есть и-образная окраска. Выдыхаемый воздух проходит через разомкнутые зубы, образует шум, воздушная струя широкая и сильная, идёт к альвео-

лам. Голосовые связки не вибрируют. Звуком-помощником будет являться [и]: *ищи, щи*. Также можно тренировать правильную артикуляцию в сочетаниях [тщ] и [дщ].

Важно отметить, что необходимо дифференцировать и автоматизировать в речи финнов все ранее перечисленные трудные звуки. Для того чтобы иностранцы научились различать звуки на слух, рекомендуем использовать следующие задания:

1. Чтение слогов со звуками-помощниками, а затем пропеваем их на известные мелодии, например, «Катюша», «Калинка».

гжу — жу — журнал — жук — жужжу

ищи — щи — щит

тс — тс — ца — цо.

2. Громкое чтение с чёткой утрированной артикуляцией, обращая внимание на ритмико-мелодическое оформление, интонирование и паузацию.

ык — ыг — кы — гы — ыкы — ыгы

кы — кмы — мы — мыл

гы — гвы — вы — выл

кы — кбы — бы — был

мыло, было, выход, выставка, сын, сыр, буквы, умный.

3. Чтение скороговорок для дифференциации звуков.

Тесть любит честь, зять любит взять, а шурин глаза шурит.

В четверг четвёртого числа в четыре четверти часа четыре чёрненьких чумазеньких чертёнка чертили чёрными чернилами чертёж чрезвычайно чисто.

Слишком много ножек у сороконожек.

Едет поезд скрежеща «Ж — Ш — Ч — Щ».

4. Игра «Снежный ком»: прочитайте сначала пять слов, повторите их по памяти, потом восемь и так далее. Стараемся увеличить количество слогов и слов.

Девушка, щучка, сосенка, чайничек, пичужка...

5. Упражнение «Фонетический диктант»: преподаватель диктует ученику звуки, слоги, слова, а иностранец записывает то, что услышал.

Прослушайте слова. Какая гласная пропущена: и или ы?

1. муз__ка, 2. бенз__н, 3. джи́нс__, 4. г__та́ра, 5. к__но́,

6. л__фт, 7. В__со́цкий, 8. М__ла, 9. шо́рт__, 10. бут__лка.

6. После чтения фраз и поговорок можно перейти к тексту. Прочитать небольшой текст или сначала слова к нему и постараться восстановить по памяти слова на одну и ту же букву, например, Ж или З.

Любое фонетическое упражнение необходимо выполнять, придерживаясь следующей схемы:

1. Сначала преподаватель читает слоги и слова, а иностранец следит по тексту.

2. Затем преподаватель читает ещё раз, а иностранец повторяет.

3. И только теперь иностранец самостоятельно читает.

Фонетические упражнения и игры по работе с алфавитом не требуют продолжительной подготовки и помогают эффективно отработать и автоматизировать навыки произношения. Возможные варианты:

1. Сделать презентацию с интернациональными словами, в которых пропущены изучаемые буквы. Важно — в одном слове может быть пропущена только одна буква. На начальном

этапе обучения данные слова можно сопроводить картинками, чтобы студенту было легче воспринимать. Задача студента заключается в озвучивании слов и вычленении пропущенных букв с последующей их артикуляцией.

2. Следующим этапом студентам предлагается игра «Поле чудес». Если они не знакомы с данной передачей, рекомендуется просмотреть небольшой отрывок, который наиболее ярко характеризует эту программу. В предложенных словах уже пропущено по несколько букв. Слова идут в сопровождении картинок.

3. Прочитать мини-диалог приветствие и составить подобный.

В словах диалога пропущены тренируемые буквы. Задача студента — правильно подставить недостающие буквы. Задание выполняется индивидуально или в парах.

4. Написать на доске несколько имён, в том числе имена студентов. Предложить прочитать их, найти среди них своё имя и записать его в тетрадь.

5. Отгадать слова-интернационализмы, записанные на доске. На примере этих слов предложить студентам попробовать свои силы в написании слов прописными буквами в приложении Write it: Russian.

При постановке произношения для более эффективной работы нужно ориентироваться как на родной язык учащихся, так и на иностранные языки, которыми они владеют. Это в значительной степени упрощает и облегчает объяснение постановки того или иного звука. Необходимо также предлагать больше фонетических упражнений, где эти звуки будут находиться в различном окружении и в разных сочетаниях. Очень продуктивны в использовании материалы для детей: считалки, скороговорки, стихотворения; а также задания в игровой форме, которые повышают мотивацию обучающихся к процессу обучения сложным звукам.

Список литературы

1. *Битехтина Н. Б.* Русский язык как иностранный: фонетика РКИ / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. — Москва : Русский язык курсы, 2011. — 128 с.

2. *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонации русской речи / Е. А. Брызгунова. — Москва : Русский язык, 1977. — 279 с.

3. Видео ролик об алфавите с презентации Олимпийских игр 2014 в Сочи. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=6lCF_p8SY6s.

4. *Караванова Н. Б.* Корректировочный курс фонетики русского языка / Н. Б. Караванова. — Москва : Русский язык курсы, 2015. — 72 с.

5. *Ковалёва Е. Г.* Введение алфавита / Е. Г. Ковалёва. — URL: <https://mgu-russian.com>.

6. *Лебедева Ю. Г.* Звуки, ударение, интонация : учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев / Ю. Г. Лебедева. — Москва : Русский язык, 1986. — 272 с.

7. *Одинцова И. В.* Звуки. Ритмика. Интонация : учебное пособие / И. В. Одинцова. — Москва : Флинта, 2017. — 368 с.

8. *Салминен И.* Усвоение свистящих, шипящих и аффрикат русского языка финскими учащимися / И. Салминен. — URL: <https://trepo.tuni.fi>.

9. Семь фонетических игр и упражнений на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. — URL: <https://eduneo.ru>.

10. Фонетика русского языка для иностранцев. — URL: <https://rki-site.ru>.

РОЛЬ ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В преподавании русского языка как иностранного тема адаптированного чтения воспринимается достаточно неоднозначно. Противники адаптации художественных текстов указывают на тот факт, что адаптация лишает оригинальный текст неповторимого своеобразия авторской манеры изложения и скрытых смыслов, однако цели адаптированного чтения отличаются от тех задач, которые возлагаются на аутентичные материалы. В современной лингводидактике книги адаптированного чтения рассматриваются как эффективный инструмент, который способствует процессу усвоения языкового материала. Программы экстенсивного чтения, существующие в западной методике преподавания иностранных языков и работающие с градуированными и адаптированными текстами, направлены на создание интереса и привитие любви к чтению. Большинство западных издательств учебной литературы видят в экстенсивном чтении важнейший источник мотивации и катализатор процесса усвоения иностранного языка на начальном этапе языкового обучения. Чтение должно быть прежде всего понятным, интересным, соответствующим как уровню языковой подготовки, так и интеллектуальному запросу и эмоциональной вовлечённости учащихся. Если в РКИ экстенсивное чтение рассматривается как вид учебного чтения, которое предполагает умение читать значительные по объёму тексты с общим охватом содержания, в западной лингводидактике перед экстенсивным чтением ставятся более широкие задачи, такие как повышение уровня учебной мотивации учащихся, создание благоприятных условий для усвоения языка, формирование навыков учебной автономии, развитие навыков чтения и чтения как вида речевой деятельности. Экстенсивное чтение является важнейшей частью современной и сбалансированной программы изучения иностранного языка, которая включает в себя такие элементы, как работа с рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, работа в ключевых интенсивного чтения, работа с фонетикой, лексикой, грамматикой, развитие навыков свободного владения языком.

Ключевые слова: экстенсивное чтение, адаптированное чтение, процесс усвоения иностранного/второго языка.

Отношение к теме адаптированного чтения в РКИ достаточно неоднозначное. Противники адаптации художественных текстов указывают на тот факт, что адаптация лишает оригинальный текст неповторимого своеобразия авторской манеры изложения [5] и скрытых смыслов. Безусловно, с точки зрения художественной выразительности, адаптированный текст ни в коей мере не может соперничать с оригиналом, однако в этом нет никакой необходимости. Цели адаптированного чтения отличаются от тех задач, которые возлагаются на аутентичные материалы. Отечественные методисты, работающие над адаптацией художественных текстов, рассматривают текст как «единицу не только и не столько художественную, эстетическую, а как единицу познавательно-учебную» [2], а под адаптацией художественного текста подразумевают «сокращение и упрощение текста, часто на иностранном языке, для изучения этого иностранного языка слабо подготовленными читателями» [6].

Адаптация предполагает создание в учебных целях **вторичного** текста для студентов, которые не могут понять аутентичный текст. «В полученном после различных преобразований вторичном (адаптированном) тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но она описывается иначе, в зависимости от выбранного вида адаптации текста и новых условий его функционирования. Так как адаптированный текст создаётся для других групп читателей, чем текст-источник, то он должен опираться на языковое сознание но-

вой группы читателей, их языковое сознание и их языковую картину мира» [7, 97]. Вторичный текст «складывается из комбинации цитируемых и трансформируемых фрагментов. Цитация — это дословное сохранение авторского текста; трансформация — изменение авторского текста. Приёмы замены, исключения, добавления являются различными способами трансформации текста» [3]. Таким образом, под адаптацией художественного текста мы понимаем упрощение, приспособление, облегчение текста соответственно языковой компетенции учащихся [1], а адаптированные тексты используются для решения учебных задач.

Английские методисты видят в книгах адаптированного чтения не столько «познавательную-учебную единицу для *изучения*» (learning), сколько эффективный инструмент, который способствует процессу *усвоения* иностранного/второго языка (Second Language Acquisition). В западной лингводидактике изучение и усвоение языка трактуются как два отдельных, но взаимосвязанных и взаимодополняющих процесса. *Изучение* — это планомерный, системный и целенаправленный процесс овладения иностранным языком в условиях специального обучения [1]. Мы занимаемся изучением, когда учим новые слова, работаем над грамматикой, занимаемся анализом текста или переводом, делаем упражнения и т. д. Подобная работа с текстом часто называется изучающим или интенсивным чтением. *Усвоение* второго языка происходит бессознательно, человек воспринимает знания на подсознательном уровне; это в некоторой мере похоже (однако не идентично!) на то, как ребёнок овладевает родным языком: он усваивает язык в прямом смысле слова, а не учит его намеренно. Концепция усвоения второго языка связана с принципом понятного входного материала [10]. Мы усваиваем язык, когда понимаем смысл сказанного. Экстенсивное чтение предполагает чтение большого количества понятных текстов (понятного входного материала). Главный проводник идеи экстенсивного чтения, Фонд экстенсивного чтения (the Extensive Reading Foundation), указывает на тот факт, что чтение простых историй для удовольствия помогает закрепить и усвоить полученные знания, развивает беглость чтения, формирует навыки смыслового чтения и языковой догадки. Если интенсивное чтение знакомит учащихся с новым материалом, то экстенсивное чтение ориентируется на практику. Первый вид чтения можно сравнить с уроками вождения в автошколе, а второй — с вождением на дороге [17].

Программы экстенсивного чтения, существующие в западной методике преподавания иностранных языков и использующие адаптированные (градуированные) тексты, направлены в первую очередь на создание благоприятных условий для *усвоения* иностранного/второго языка, а именно:

- акцент делается на рецептивные навыки (чтение и аудирование);
- все тексты адаптированы/разработаны в соответствии с принципом понятного входного материала;
- все тексты адаптированы/написаны в соответствии с уровнем языковой компетенции читателя и в границах тщательно составленного словаря;
- в книгах используются постоянно повторяющиеся слова и устойчивые словосочетания (коллокации);
- языковая поддержка (скаффолдинг) в виде визуальных материалов (иллюстраций, иллюстрированных словарей) и специально составленных словариков и упражнений;
- учащиеся имеют доступ к большому количеству книг для чтения, рекомендуется создание библиотек с книгами адаптированного/градуированного чтения;

- регулярная работа с «дневником читателя», организация книжных клубов и театральных постановок;

- формирование и дальнейшее развитие навыка учебной автономии учащихся;
- создание интереса и устойчивой привычки к досуговому чтению.

Безусловно, сбалансированный языковой курс должен включать в себя разные элементы и принимать во внимание различные процессы. Усвоение языка невозможно рассматривать отдельно от осознанного обучения. Вся наша система формального образования основана на осознанном процессе получения знаний [12]. Нэйшен указывает на важность интеграции и сбалансированности четырёх элементов [13], [14], [15, 6—9]:

- входного материала (meaning-focused input): работа с рецептивными видами речевой деятельности, причём бóльшая часть времени должна уделяться экстенсивному чтению и экстенсивному аудированию;

- продуцирования речи (meaning-focused output): работа с продуктивными видами речевой деятельности (говорением и письмом);

- обучения (deliberate learning, language-focused learning): работа в ключе интенсивного чтения, работа с фонетикой, лексикой, грамматикой, формирование навыков автономного обучения;

- развития навыков свободного владения языком (fluency development) в контексте всех четырёх видов речевой деятельности.

Считается, что термины «экстенсивное» и «интенсивное» чтение первым употребил английский лингвист Гарольд Пальмер. «Чтение может быть интенсивным и экстенсивным. В первом случае каждое предложение подвергается тщательному изучению, и наиболее интересные фрагменты могут быть перефразированы, переведены или выучены наизусть. Во втором случае учащиеся будут читать книгу за книгой, не останавливаясь на отдельных лексических единицах» [15, 205]. В РКИ экстенсивное и интенсивное чтение рассматривается как один из видов работы с текстом и во многом повторяет первоначальную трактовку Пальмера. В современной английской лингводидактике понятие экстенсивного чтения трактуется несколько шире. Большинство западных учёных видят в экстенсивном чтении важнейший инструмент, формирующий устойчивую привычку к досуговому чтению, и катализатор процесса усвоения иностранного языка. Экстенсивное чтение воспринимается как своего рода философия, цель которой заключается в возвращении интереса к чтению, причём данные идеи применимы как к изучающим иностранный язык, так и к билингуам.

Гарольд Пальмер и Майкл Уэст сформулировали основные принципы отбора и адаптации художественных текстов в двадцатых годах прошлого века. Эти принципы в большой степени актуальны и по сей день: тексты должны соответствовать как уровню языковой подготовки, так и возрасту, интеллектуальному запросу и эмоциональному состоянию учащихся. Предпочтение следует отдавать известным и популярным произведениям мировой классики [20, 20] а также интересным и занимательным историям из современных периодических изданий, так как они более подходят для развития устной речи [16, 205]. Тексты должны создаваться в соответствии со специально подготовленным словарём из знакомых, наиболее полезных и частотных слов и содержать на начальном этапе до 95 % знакомой лексики, а значение незнакомых слов должно быть понятно из контекста и не нарушать понимание текста [16, 205].

Современные английские методисты считают возможной адаптацию известных художественных произведений для начальных и средних уровней, так как процессы усвоения ино-

странного языка (SLA) наиболее актуальны именно для этого этапа обучения, поэтому среди самых популярных книг адаптированного чтения на английском языке для начального уровня (A1-A2) мы найдём «Джейн Эйр», «Путешествия Гулливера», «Остров сокровищ», адаптации произведений Чарльза Диккенса, Эдгара По, Артура Конан Дойля, Джека Лондона. В РКИ до сих пор существует мнение о том, что «по этическим соображениям» не следует перефразировать художественные тексты в учебных целях, поэтому в качестве материала для учебных текстов для начального и среднего этапа обучения предпочтение отдаётся произведениям В. Драгунского, В. Голявкина, Л. Ленча и нежелательны трансформации произведений А. Пушкина, Л. Толстого, И. Бунина [2]. Безусловно, трепетное отношение к русской классике воспитано в каждом русском человеке, однако, отказываясь от обращения к известным и популярным во всём мире именам, мы упускаем возможность популяризации русской культуры среди людей, которые только начинают знакомиться с русским языком. Очень важно помнить, что интерес и мотивацию студентов, изучающих русский язык, необходимо формировать и укреплять именно на начальном этапе изучения русского языка. Знакомство на самом раннем этапе с русской литературой, пусть даже в упрощённом варианте, может стать мощнейшим стимулом к изучению русского языка и русской культуры в целом. Излишнее обращение к сказкам или детским произведениям может быть контрпродуктивным, если мы работаем с подростками или взрослой аудиторией. Тексты советских писателей (Драгунский, Довлатов), так горячо любимые методистами РКИ, могут быть неактуальны или неинтересны современным читателям. Безусловно, не все классические произведения можно и стоит адаптировать, необходимо очень внимательно подходить как к выбору, так и к адаптации художественного произведения. Качественная адаптация художественного текста — это очень трудоёмкий и сложный процесс, требующий огромной методической и лингвистической подготовки. Майкл Уэст видел в книгах адаптированного чтения «книги в миниатюре». В своей работе «Обучение английскому языку в трудных условиях» английский лингвист так формулирует своё видение работы по адаптации художественных текстов: «Составитель хрестоматии должен обладать определенными литературными способностями. Дело здесь не в том, чтобы предложить книгу с использованием другого словаря, а в том, чтобы написать её заново, как бы в миниатюре... Для этой работы нужен человек, который мог бы писать с вдохновением, в то же время сохраняя правильное значение слова и избегая неидиоматических оборотов. Помимо всего, он должен уметь придерживаться построения книги... Наиболее удачными книгами для чтения будут, по-видимому, такие, в которых пересказываются известные приключенческие рассказы для юношества, причем манера изложения и длина рассказа должны быть приемлемыми для современного читателя-иностранца» [8, 44]. Уэст указывал на тот факт, что использование адаптированных текстов может быть оправдано тем, что это даёт учащимся возможность познакомиться с произведениями, которые иначе были бы недоступны из-за языковой сложности. Безусловно, адаптированный текст является, по словам Уэста, в лучшем случае «тенью оригинала» [8], и всегда есть риск того, что учащиеся ограничатся чтением только адаптированного варианта, однако формирование привычки к регулярному чтению будет способствовать языковому прогрессу и скорейшему переходу к чтению неадаптированных материалов. Интересно отметить, что все западные учёные видят в книгах адаптированного чтения переходный, наиболее эффективный для уровней A2-B2, этап к более комплексному чтению оригинальных или академических материалов [11].

Майкл Уэст считал чтение краеугольным камнем языкового обучения. В своей работе «*Learning To Read A Foreign Language*» («Как научиться читать на иностранном языке») он утверждал, что «самый простой навык, позволяющий овладеть языком — это чтение; навык, который позволяет эффективно работать с иностранным языком, — это чтение; навык, который можно улучшить самостоятельно, без помощи учителя, — это чтение» [19, 7]. Английский лингвист предложил новую методику, основанную на чтении, так называемый «новый метод обучения чтению». «М. Уэст широко известен как создатель рациональной системы обучения чтению, включающей учебники и учебные пособия для учащихся и чётко разработанную методику обучения этому виду речевой деятельности, предназначенную для учителя ... В книжках много иллюстраций, помогающих детям в понимании и усвоении языкового материала ... М. Уэст стремился создать такую систему обучения, в которой ведущая роль принадлежала бы учебнику, учебным пособиям, составленным на научных основах и обеспечивающим усвоение лексико-грамматического материала через чтение и на основе чтения» [8, 4—5]. Уэст внёс огромный вклад в развитие методики чтения, он одним из первых определил принципы отбора лексики, разработал методику составления книг для чтения [19, 25—54] с использованием ограниченного словаря (одно незнакомое слово на 50—60 слов текста) [8, 42], указал на важность повторения устойчивых словосочетаний [15, 17], предложил систему уровней сложности для словарного запаса до 2000 слов (the General Service List) [18].

В современных книгах адаптированного чтения мы увидим многие идеи Уэста и Пальмера. Крупнейшие западные издатели учебной литературы, такие как «Oxford University Press», «Cambridge University Press», «Pearson», «Macmillan», «ELI» разработали отдельные серии книг адаптированного чтения и программы по экстенсивному чтению, которые предполагают создание библиотек и подробный план работы с чтением. Обязательный элемент сегодня — наличие аудиофайлов, видеоматериалов, дополнительных упражнений, мобильных приложений, интернет-ресурсов. Издательства предоставляют огромный выбор как адаптированных художественных текстов, так и градуированных материалов по культуре, истории, географии и естествознанию, которые используются в современных методиках обучения, таких как интегрированный предметно-языковой подход (CLIL). Итальянское издательство «ELI» имеет долгую историю книг адаптированного/ градуированного чтения на английском, немецком, французском, испанском и итальянском языках [9]. В 2016 г. вышла первая книга на китайском языке, а с 2018 г. издательство ELI выпускает книги адаптированного чтения и на русском языке в новом для РКИ, «западном», формате: это адаптации повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» (2018) и повести-феерии А. С. Грина «Алые паруса» (2021), а также книга градуированного чтения «Санкт-Петербург от А до Я» (2018) [4]. Все эти книги являются прекрасной иллюстрацией идеи «книги в миниатюре»: они красочно оформлены, текст пересказан простым и понятным языком, на каждой странице есть словарик-гlossарий, новая лексика часто вводится через иллюстрированный словарь. Аудиоприложения позволяют трансформировать экстенсивное чтение в экстенсивное аудирование, используются фрагменты произведений русских композиторов (увертюра «1812 год», полонез из оперы «Евгений Онегин» и «Танец Феи Драже» из балета «Щелкунчик» Петра Ильича Чайковского). В каждой книге есть биография писателя и лингвострановедческая информация. Предтекстовые и послетекстовые упражнения будут способствовать усвоению коллокаций.

Как показывает успешный многолетний опыт зарубежных коллег, экстенсивное чтение обладает огромным потенциалом в преподавании иностранного языка. В современном пре-

подавании русского языка как иностранного стоит рассматривать экстенсивное чтение не только как один из видов работы с текстом, а в более широком контексте — как комплексную и важную составляющую языкового обучения. Безусловно, для создания эффективной программы экстенсивного чтения преподавателям РКИ нужны современные книги адаптированного/градуированного чтения и методические пособия, в которых подробно описываются план работы, создание библиотеки, интеграция экстенсивного чтения в учебную программу, процесс работы на уроке и дома, использование творческого потенциала учащихся, организация театральных постановок или книжного клуба, работа с дневником читателя. Хотелось бы надеяться, что в ближайшем будущем данное направление станет приоритетным для отечественных издательств, авторов и преподавателей РКИ.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : Икар, 2009. — 448 с.
2. Брыгина А. В. Добавление как лингвометодический прием адаптации художественного текста / А. В. Брыгина // Материалы международной научно-практической конференции «Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык — речь — специальность». Сборник статей. Часть 2. — Москва, 2005. — Режим доступа: <https://www.academia.edu/43398831>.
3. Брыгина А. В. Художественный текст при обучении РКИ студентов-нефилологов на начальном этапе / А. В. Брыгина, Г. С. Зорина // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». — 2010. — № 2. — С. 79—84.
4. Издательство ELI. Книги адаптированного чтения на русском языке. — URL: <https://www.elionline.com/ita/risultati-ricerca?chinese-русcknn-r3bk-lingua-latina/русcknn-r3bk/readers/tutti/tutti/tutti> (accessed: 21.07.2021).
«Пиковая Дама» (A1/A2), пересказ Олеси Балтак, ELI, 2018.
«Алые паруса» (A1/A2), пересказ Олеси Балтак, ELI, 2021.
«Санкт-Петербург от А до Я» (A2/B1), Олеся Балтак, ELI, 2018.
5. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» / Н. В. Кулибина // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 5. — С. 22—30.
6. Первухина С. В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности / С. В. Первухина // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. — 2011. — № 25 (240). — С. 130—134.
7. Первухина С. В. Виды адаптации текста / С. В. Первухина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». — 2014 — Т. 11, № 1. — С. 97—100.
8. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст; пред. Г. В. Роговой. — Москва : Просвещение, 1966. — 116 с.
9. ELI Graded Readers. URL: <https://www.eligradedreaders.com/en/> (accessed: 21.07.2021).
10. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen // University of Southern California. First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc. First internet edition July 2009. — URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (accessed: 21.07.2021).

11. *Krashen S.* Free Voluntary Reading: Still a Very Good Idea / S. Krashen. — Libraries Unlimited, 2011.
12. *Lewis M.* The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. — Language Teaching Publications, 1993.
13. *Nation I. S. P.* The Four Strands / I. S. P. Nation. — Innovation in Language Learning and Teaching, 2007. 1(1), 1—12.
14. *Nation P.* Applying the four strands to language learning. International Journal of Innovation in English Language Teaching / P. Nation, A. Yamamoto. Volume 1, Number 2. 2012 Nova Science Publishers, Inc. — URL: https://www.victoria.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0003/1626123/2012-Yamamoto-Four-strands.pdf (accessed: 21.07.2021).
15. *Nation I. S. P.* Teaching Extensive Reading in Another Language / I. S. P. Nation, R. Waring. — Routledge, 2020.
16. *Palmer H. E.* The Scientific Study & Teaching of Languages / H. E. Palmer. — London: Harrap, 1937. — URL: <https://archive.org/details/principlesoflang00palmrich> (accessed: 21.07.2021).
17. The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading. — URL: https://erfoundation.org/guide/ERF_Guide.pdf (accessed: 21.07.2021).
18. The word list by Michael West of the most useful 2000 words of English. — URL: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/about/staff/publications/general-service-list-headwords.pdf> (accessed: 21.07.2021).
19. *West M. P.* Learning To Read A Foreign Language, Longman's New Method Readers For Teaching English to Foreign Children / M. P. West. — Longmans, Green And Co., Ltd. 39, Paternoster Row, London, E.G. 4 New York, Toronto Bombay, Calcutta And Madras, 1926.
20. *West M.* The Construction of Reading Material for Teaching a Foreign Language / M. West. — Oxford University Press, 1927.

СЛОЖНЫЕ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются сложные аспекты фразеологии русского языка, которые вызывают наибольшие трудности в практике преподавания РКИ. Описывается специфика фразеологического оборота как коммуникативной единицы, особенности семантики, грамматических свойств и функционирования фразеологизма в речи. Отмечаются важные моменты в организации процесса обучения иностранных учащихся русской фразеологии.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, фразеологический оборот, метафора, методические приёмы.

Традиционная методика русского языка как иностранного ориентируется на коммуникативно-функциональный подход. Это ставит перед преподавателем-русистом ряд методических задач, решение которых ведёт к формированию у иностранных учащихся необходимых коммуникативных умений и навыков в различных сферах общения — обиходно-бытовой, учебной, социокультурной, научной и профессиональной.

Среди языковых единиц, необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке, особое место занимают фразеологические обороты — устойчиво воспроизводимые в речи образно мотивированные словосочетания: *бежать впереди паровоза* «опережать естественный ход событий», *белый и пушистый* «идеальный, без недостатков», *кот наплакал* «малое количество», *сидеть на нефтяной игле* «находиться в зависимости от производства и экспорта нефти», *идти в гору* «успешно развиваться» и др. Обучение фразеологии русского языка входит в программу по русскому языку как иностранному студентов-филологов и студентов-нефилологов, получающих в университетах разные специальности.

Фразеологические обороты — это языковые единицы, обладающие рядом особенностей, отличающих их от слова и свободного словосочетания. В данной статье рассматриваются сложные аспекты фразеологических оборотов как коммуникативных единиц, вызывающих значительные трудности при обучении русскому языку студентов-иностранцев, и намечаются пути преодоления этих трудностей.

В чём же заключается сложность фразеологических оборотов как коммуникативных единиц при изучении их иностранными студентами? Главная сложность фразеологизмов кроется в лингвистической природе этих языковых единиц — в идиоматичности их значения. Особенности семантики фразеологизмов заключаются в том, что смысл этих устойчиво воспроизводимых словосочетаний не равен общей сумме значений входящих в него слов-компонентов. Ср.: фразеологический оборот *наступать на пятки* означает «догонять кого-либо в каком-либо деле», фразеологизм *собаку съел* означает «кто-либо имеет большой опыт, знания в какой-либо специальности, профессии», фразеологизм *затягивать пояса* имеет значение «экономить финансовые средства». Иначе говоря, фразеологические обороты обладают идиоматичностью, «скрытым» значением. Носители языка понимают этот скрытый смысл образного выражения, а для иностранца семантика фразеологических оборотов, как

правило, непонятна, вызывает вопросы. В результате в процессе коммуникации на русском языке у иностранца возникает непонимание смысла всей фразы, услышанной или прочитанной в тексте. А это, в свою очередь, создаёт недопонимание, формирует неверное представление о предмете, объекте речи между участниками коммуникации.

Фразеологизмы представляют собой уникальное языковое явление. С одной стороны, фразеологизмы обеспечивают в обществе полноценную коммуникацию. С другой стороны, они являются выразителями национально-культурной семантики, отражая стереотипы национально-культурного видения мира: национальные обычаи, традиции народа, детали быта, исторические события, духовные ценности народа. То есть фразеологизмы обладают как коммуникативной, так и культурологической ценностью. Эта особенность фразеологизмов играет важную культурно-познавательную роль в практике преподавания РКИ, обогащает иностранных студентов знаниями о России и русской культуре.

Помимо специфической семантики, трудности у иностранных студентов вызывают и грамматические свойства фразеологической единицы, особенности её функционирования в речи, которые реализуются в правилах соединения фразеологизма с другими словами в предложении, в её лексической и синтаксической сочетаемости. Приведём примеры лексической сочетаемости фразеологизмов: *как грибы после дождя* расти, появляться; *куры не клюют* денег, *на скорую руку* приготовить, поесть, перекусить; *не покладая рук* работать, трудиться. Приведём примеры синтаксической сочетаемости фразеологизмов: *бить (ударить) по карману (кого)* население, граждан, предпринимателей, фермеров; *бросать тень (на кого)* на человека, на работника, на производителей; *вешать всех собак (на кого)* на сотрудника, на невиновного; *вносить /внести вклад (во что)* в сотрудничество, в развитие культуры, инфраструктуры; *вставлять палки в колёса (кому)* сопернику, конкуренту; *заложить фундамент (чего)* сотрудничества, партнёрства, совместной деятельности; *начинать с нуля (что)* дело, бизнес, проект. Преподавателю важно помнить, что знание лексической и синтаксической сочетаемости фразеологического оборота помогает учащимся правильно использовать фразеологизм в речи, создаёт предпосылки для формирования у иностранных студентов языковой и коммуникативной компетенции.

Значительные трудности у иностранных студентов вызывают и особенности функционирования фразеологизмов в речи, обусловленные стилистическими свойствами этих единиц, их стилистическими различиями. Использование в речи фразеологических оборотов различной стилистической окраски определяется характером общения (официальное или неофициальное, обиходно-бытовое, дружеское), формой общения (устная или письменная речь), а также социальным статусом участников коммуникации.

Большинство фразеологизмов русского языка относится к единицам разговорной речи, или стилистически нейтральным: они преобладают в обиходно-бытовом, дружеском общении в неформальной обстановке, в живых публичных дискуссиях на телевидении. Ср. фразеологизмы бизнес-сферы: *ударить по рукам, затянуть пояса, бить по карману, вылететь в трубу, набирать обороты, наступать на пятки, встать на ноги, приказать долго жить, сидеть на нефтяной игле* и др. Их отличает эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому явлению, экспрессивность, оценочный характер значения. Иначе говоря, фразеологизмы разговорной речи не только обозначают какой-либо фрагмент действительности (явление, предмет, процесс, свойство), но и выражают положительное или отрицательное мнение говорящего о том, что обозначается. Например, глагольные фразеологизмы *зайти*

в тупик «закончиться безуспешно, безрезультатно», *закручивать гайки* «усиливать строгость, ужесточать требования», *наступать на те же грабли* «повторять одни и те же ошибки», *раскачивать лодку* «нарушать стабильность, обострять конфликтную ситуацию» выражают отрицательное мнение человека, употребляющего этот фразеологизм, по поводу названных действий. А фразеологизмы *набирать обороты* «получать развитие», *идти в гору* «добиваться большего успеха, более высокого положения в обществе», *встать на ноги* «укрепиться, усилиться» выражают положительное мнение человека, его одобрение названных действий. Фразеологизмы, относящиеся к нейтральному и разговорному стилям, в большинстве своем с точки зрения этимологии являются исконно русскими или общеславянскими языковыми единицами.

Фразеологизмы книжного характера, используемые в официальном устном общении или в письменных текстах, широко представлены в информационных материалах СМИ, а также в аналитических обзорах, посвященных проблемам общественно-политической, экономической и культурной жизни России и мира. Ср.: *вступать в силу*, *закладывать/заложить фундамент, камень преткновения*, *вносить/внести вклад, пальма первенства*, *стоять у руля* и др. Значительную часть фразеологических оборотов, относящихся к книжному стилю речи, составляют фразеологизмы-термины, по своему происхождению представляющие собой заимствования из американского варианта английского языка, и это понятно. Переход России от социалистической плановой экономики к экономике рыночной вызвал процесс интенсивного заимствования русским языком английских экономических и финансовых терминов и формирование в русском языке сложной терминосистемы экономики рыночного типа. В качестве примера заимствованной фразеологии, активно функционирующей в профессиональном общении на русском языке, можно привести такие единицы, как *белые воротнички* (англ. *white collar*), *золотой парашют* (англ. *golden parachute*), *финансовая пирамида* (англ. *financial pyramid*), *потребительская корзина* (англ. *basket of goods*), *чёрный рынок* (англ. *black (illegal) market*), *деловые круги* (англ. *business community*) и др. Фразеологические обороты терминологического характера, как правило, имеют интернациональный характер, их активно используют в своей речи специалисты в сфере политики, экономики, банковско-финансовой деятельности разных стран. Это обстоятельство создает предпосылки для успешного освоения фразеологизмов-терминов на русском языке студентами-иностранцами, владеющими английским языком.

Важно объяснять учащимся, что использование фразеологических оборотов должно определяться целями общения в конкретной ситуации и происходить с учётом функционально-стилевых особенностей фразеологических единиц. В выборе при коммуникации различных языковых средств проявляется влияние социологических и психологических факторов, от этого в значительной степени зависит и результат общения. По меткому замечанию известного фразеолога, профессора В. Н. Телия, «сам выбор той или иной идиомы в определенных условиях речи — это как бы ход в социальной речевой игре» [3, 14]. Поэтому при обучении иностранных учащихся фразеологизмам русского языка важно не только раскрывать семантику фразеологической единицы, но и указывать на ситуацию её употребления, на уместность или неуместность, на возможность или недопустимость использования той или иной фразеологической единицы в определенных условиях коммуникации.

Рассмотрим, как эффективнее организовать процесс обучения иностранных учащихся русской фразеологии. Заметим, что в большинстве учебников и учебных пособий по РКИ

представлена в основном стилистически нейтральная, «чистая» лексика и практически отсутствует фразеология. Это в определённой степени не соответствует живой речи носителей русского языка, их реальному общению в различных жизненных ситуациях. В результате у учащихся образуется разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке. Для решения сложных проблем при обучении русской фразеологии необходима специальная, целенаправленная работа преподавателя РКИ, которая может проводиться как на учебных занятиях по русскому языку, так и в форме факультативных спецкурсов или спецсеминаров.

Объяснить значение русских фразеологизмов и ситуацию их употребления в речи, раскрыть их культурологическую ценность, связь фразеологического оборота с национальной культурой, показать особенности функционирования фразеологических единиц, научить правильно употреблять фразеологизмы в речи должно, на наш взгляд, стать задачами обучения русской фразеологии иностранцев.

Остановимся на отдельных моментах, важных, на наш взгляд, при обучении иностранных студентов русской фразеологии.

1. Необходимо соблюдать принципы отбора и предъявления фразеологического материала иностранным студентам на разных этапах обучения. В учебное содержание должны быть включены наиболее употребительные фразеологические единицы, представляющие собой ядро современной фразеологии русского языка, соответствующие по своей семантике изучаемым речевым темам.

В процессе обучения следует предъявлять фразеологизмы не в изолированном виде, а в системе, объединяя единицы в тематические группы, синонимические ряды или антонимические пары (большое или малое количество, длинное или короткое расстояние, высокое или низкое качество работы и др.) [1, 27]. В качестве примера при обучении иностранных студентов-экономистов можно привести фразеологизмы, объединённые общей темой «Конкурентная борьба в условиях рынка», куда целесообразно включить следующие единицы: *вставлять палки в колёса, наступать на пятки, брать верх, пальма первенства, львиная доля, идти в гору, быть на коне* и др. Тема «Финансово-экономический кризис» объединяет такие фразеологические обороты, как *затянуть пояса, бить по карману, держаться на плаву, вылететь в трубу, приказать долго жить*.

Приведём примеры фразеологических оборотов из новой, только формирующейся в наши дни тематической группы языковых единиц, связанной с коронавирусной эпидемией: *черный лебедь* «внезапное масштабное явление или событие, которое имеет значительные последствия для общества»; *на удалёнке (работать, находиться)* «вне офиса, аудитории, вне помещения, в котором обычно работают служащие фирмы, учреждения, или занимаются студенты и школьники»; *подушка безопасности* «денежный запас, финансовые средства (государства, семьи) на случай непредвиденных обстоятельств, чрезвычайных ситуаций»; *вертолётные деньги* «прямые безвозмездные выплаты денежных средств физическим лицам с целью повышения потребительского спроса и стимулирования экономической активности в кризисной ситуации»; *сидеть в бункере* «находиться в защитном укрытии на самоизоляции, избегая контактов с окружающими».

2. Важным методическим приёмом при обучении иностранцев, особенно студентов-филологов, является объяснение метафоры, лежащей в основе фразеологической семантики. Известно, что у каждого народа коммуникация обусловлена национально-культурной тради-

цией. Иностранцы обучаются русскому языку в единстве с русской национальной культурой.

В подавляющем большинстве фразеологизмы — образно мотивированные словосочетания, то есть их значение мотивировано тем образом, который осознаётся при буквальном восприятии фразеологизма. Это восприятие ассоциируется с каким-либо свойством, состоянием, действием, чувством, ситуацией и осознаётся как их подобие. Иногда фразеологизмы сохраняют в своей семантической структуре признаки значения, и метафорический образ, лежащий в основе их семантики, легко угадывается, расшифровывается. Например, *в двух шагах, как две капли воды, вставлять палки в колёса, делать из мухи слона* и др. Мотивировка значений таких фразеологизмов является основой их понимания. Ведь, по мнению известных учёных-фразеологов Н. М. Шанского, В. Н. Телия, В. И. Зимина, первоначально, при образовании все фразеологизмы были мотивированными: образы, лежащие в основе их семантики, были понятны современникам. Но в большинстве случаев со временем фразеологические обороты утрачивают мотивированность значения, в результате чего их образное содержание становится непонятным, странным для современных носителей языка и тем более для иностранцев. Почему фразеологический оборот *кот заплакал* обозначает малое количество, а фразеологизм *пруд пруди*, наоборот, большое? Почему Москву образно называют «Третьим Римом», а Санкт-Петербург — «Северной Пальмирой»? Найти ответы на подобные вопросы помогает историко-культурологический или этимологический комментарий.

Иностранцы, как правило, стремятся буквально понять тот первоначальный образ, который был положен в основу фразеологизма, хотят доискаться до мотивировки значения фразеологизма. Например, у иностранных студентов большой интерес вызывает история появления таких фразеологических оборотов, как *попасть впросак, перемывать косточки, держать в ежовых рукавицах* и др. И здесь преподавателю РКИ приходят на помощь работы известных учёных-фразеологов, которые занимались вопросами этимологии фразеологизмов, — Н. М. Шанского, В. Н. Телия, В. М. Мокиенко, В. И. Зимина. Например, из книги В. М. Мокиенко «В глубь поговорки» можно узнать о происхождении исконно русского фразеологического оборота *попасть впросак*, имеющего значение «по своей оплошности оказаться в неловком, неудобном, неприятном, затруднительном положении». Происхождение его таково. Существовал станок, скручивающий верёвки, который назывался — *просак*; работавшие на станке часто попадали в него платьем, одеждой; такая ситуация по ассоциации и дала возможность назвать выражением *попасть впросак* уже любое неловкое, затруднительное положение [2, 27—28]. Подобные лингвистические открытия вызывают большой интерес не только у иностранных студентов, но и у большинства россиян. Таким образом, сама необычность, загадочность семантики фразеологических оборотов служит стимулом для их изучения иностранными учащимися.

3. Эффективным способом работы над русской фразеологией оказывается сопоставление русских фразеологизмов с близкими по семантике фразеологизмами родного языка, использование фразеологизмов-аналогий из родного языка.

Задания на подбор фразеологического эквивалента из родного языка, сходного или близкого по семантике русскому фразеологизму, даёт возможность учащимся сравнить образы и ситуации, которые лежат в основе фразеологизмов в разных языках. Ср.: *последняя капля* (рус.) — *последняя соломинка, придавившая верблюда* (кит.); *как грибы после дождя* (рус.) — *как весенние бамбуковые побеги после дождя* (кит.); *наступить на одни и те же грабли*

(рус.) — снова ехать по той же дороге, где опрокинулась повозка (кит.); ждать у моря погоды (рус.) — сидеть под деревом и ждать зайца (кит.).

Такие сопоставления в процессе обучения дают иностранным учащимся осознание того, что языковая номинация и коммуникация у разных народов обусловлены национально-культурной традицией, что именно знания о чужой стране, её истории и культуре позволяют в полной мере осознанно осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Коммуникативно-ориентированная направленность обучения на занятиях по РКИ предусматривает как выполнение чисто лингвистических, репродуктивно-тренировочных заданий, так и выполнение проблемно-речевых и творческих заданий, которые предполагают работу в парах или небольших группах, рассказы студентов на заданную тему с использованием фразеологических оборотов, заданий на анализ художественного текста или статьи из российской газеты на предмет выявления и характеристики содержащихся в них фразеологизмов определенной семантики. В конечном счёте это создаёт предпосылки для самостоятельного успешного использования фразеологизмов в качестве одного из средств межкультурной коммуникации.

Подводя итоги наблюдениям над сложными аспектами русской фразеологии в практике преподавания РКИ, в формировании у иностранных учащихся коммуникации на русском языке, можно сделать следующий вывод. Расширяющиеся контакты между народами разных стран в эпоху глобализации, широкое участие России в международном сотрудничестве предполагают новый, более высокий уровень владения русским языком как иностранным в социокультурной и профессиональной сфере, что невозможно без активного использования в речи фразеологических оборотов. Владение фразеологическими оборотами русского языка не только свидетельствует о полноценной языковой, речевой и профессиональной компетентности иностранца, но и помогает преодолеть языковой барьер между участниками коммуникации, создать особую психологическую атмосферу доверия между ними, что во многом определяет успех сотрудничества.

Список литературы

1. Баско Н. В. Русские фразеологизмы в ситуациях : учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи / Н. В. Баско. — 2-е изд. — Москва : Русский язык. Курсы, 2015. — 160 с.
2. Мокиенко В. М. В глубь поговорки / В. М. Мокиенко. — Москва : Азбука-классика, 1975. — 256 с.
3. Телия В. Н. Основные особенности значения идиом как единиц фразеологического состава языка / В. Н. Телия // Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Аристова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева и др. ; под ред. В. Н. Телия. — Москва : Отечество, 1995. — С. 10—16.

Светлана Николаевна Белухина

*заведующая кафедрой русского языка как иностранного
Московский государственный строительный университет
(Москва, Российская Федерация)*

Елена Викторовна Казакова

*доцент кафедры русского языка как иностранного
Московский государственный строительный университет
(Москва, Российская Федерация)*

Людмила Александровна Ильина

*старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного
Московский государственный строительный университет
(Москва, Российская Федерация)*

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ПРОФИЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам профильно ориентированного обучения РКИ студентов инженерных специальностей на предвузовском этапе и ранней профилизации как одному из принципов такого обучения. В статье рассматривается направление, реализующее заявленный принцип.

Ключевые слова: профильно ориентированное обучение РКИ, ранняя профилизация, учебный текст.

Одним из показателей успешности работы российского вуза и его конкурентоспособности является подготовка иностранных специалистов.

Для иностранных учащихся российского вуза русский язык является инструментом получения специальности, средством профессиональной коммуникации. Освоение основных образовательных программ требует высокого уровня сформированности профильно- / профессионально-коммуникативной компетенции. Эти требования несоотносимо выше тех, которые предъявляются к выпускнику подготовительного факультета (отделения), из-за чего иностранные учащиеся первого курса оказываются в стрессовой ситуации, препятствующей усвоению учебного материала различных дисциплин. Отметим, что ситуация усугубляется отсутствием полноценного сопроводительного курса русского языка в период обучения на основных факультетах.

В сложившейся ситуации актуальна реализация ранней профилизации обучения РКИ в техническом университете, т. е. обучения с учётом будущей специальности уже на начальном этапе. Этот принцип подразумевает формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивает успешную интеграцию иностранного учащегося как в новое социально-культурное и социально-бытовое пространство, так и в академическое пространство вуза. По завершении предвузовской подготовки достигнутого слушателем уровня владения русским языком должно быть достаточно для жизни в Москве и эффективной учебной деятельности на подготовительном факультете при изучении профильных дисциплин и в первые два месяца обучения на основном факультете. Принцип ранней профилизации содействует межпредметной координации на подготовительном факультете, преемственности обучения ино-

странцев на подготовительных и основных факультетах, что, в свою очередь, существенно облегчает учащимся общение на последующих этапах обучения и повышает его эффективность, закладывает основы для обучения речевому общению в профессиональной сфере, повышает качество образования.

Отметим, что профилизация на начальном этапе — процесс разносторонний. Её реализация в системе языковой подготовки происходит не только 1) путём внедрения в учебный процесс по русскому языку модуля «Научный стиль речи», но и 2) путём включения в программу по общему владению, в обучающие и контролирующие материалы специальной лексики, учебно-профессиональных ситуаций и тем общения.

В настоящее время существует объективная необходимость пересмотреть содержание программ обучения РКИ на предвузовском этапе с целью их координации с программами основных факультетов вуза и большей адаптации иностранных слушателей подготовительных факультетов к обучению на основном этапе. Результатом этой работы станет описание методической системы языковой подготовки на предвузовском этапе обучения в техническом вузе и создание образовательной программы, учебного плана по дисциплине «Русский язык», учебных комплексов по русскому языку уровней А1-В1 — комплексов, созданных в соответствии с государственными регламентирующими документами, с одной стороны, а с другой — с учётом профиля обучения, будущей специальности, коммуникативных потребностей обучающихся в конкретной академической среде, реалий отдельного вуза, накопленного методического опыта работы кафедры.

Достижению заявленного результата способствует:

1) ознакомление с методическим опытом преподавания РКИ на уровнях А1-В1, накопленным на кафедре, опора на многолетний опыт кафедры;

2) описание образовательной программы уровней А1-В1 с учётом специфики вуза и выявление актуальных учебно-профессиональных ситуаций и тем общения (в инженерно-строительном дискурсе такими являются «Традиционные и современные строительные материалы», «Проектирование и планирование», «Элементы конструкции здания», «Строительная площадка», «Инженерные системы здания», «Экологическое жилище», «Экология в строительстве», «Защита окружающей среды», «Объекты инфраструктуры», «Краткая история архитектуры», «Известные инженеры и архитекторы»);

3) составление лексического минимума с включением единиц из профильных дисциплин, компьютерной лексики, которой активно пользуются наши слушатели;

4) построение комплексной работы по развитию программных навыков и умений по видам речевой деятельности, *актуальных* в социально-культурной, социально-бытовой и академической сфере вуза;

5) работа по созданию корпуса текстов для предвузовского этапа обучения будущих специалистов — текстов, с одной стороны, соответствующих по своему языковому содержанию регламентирующим документам, а с другой стороны — созданных с учётом реалий вуза, коммуникативных потребностей обучающихся в конкретной академической среде и, конечно же, профиля обучения, т. е. тексты, тематически и коммуникативно актуальные для учащихся. Немаловажно, чтобы учебные тексты имели не только практическое языковое, но и познавательное значение, знакомили иностранца с российской научной традицией в естествознании и инженерии, формировали общую учебно-познавательную и социокультурную компетенцию.

Оптимальным учебным средством профилизации является научно-популярный текст. Благодаря информативности, познавательности, доступности изложения научного материала, он активизирует интеллектуально-речевую деятельность учащегося, нейтрализует факторы, затрудняющие формирование профильно-коммуникативной компетенции в период предвузовской языковой подготовки, о которых говорилось выше. Кроме этого, межпредметный характер научно-популярных текстов обеспечивает комплексность в формировании коммуникативной компетенции в социально-культурной, повседневной, а также в сфере учебно-научного общения по избранному направлению подготовки. Меньшая степень абстрактности, невысокая концентрация стилистически маркированных средств (терминов, специфических конструкций научного стиля речи), представление ключевых концептов образовательного пространства на доступном учащимся языковом материале делают научно-популярный текст связующим звеном между двумя аспектами предвузовской языковой подготовки: между общим владением и языком учебно-научного общения.

К текстам научно-популярной направленности могут быть отнесены тексты, представленные на сайтах университетов. Сайт — это визитная карточка вуза. Тексты, размещённые там, информативны, рассказывают о об истории создания университета, о событиях и людях, имеющих отношение к жизни университета, и самих иностранных обучающихся. Работа с такими текстами способствует формированию положительного образа вуза, лучшей адаптации студентов-иностранцев к социокультурной и образовательной среде вуза, успешной интеграции в неё, повышению мотивации к изучению русского языка, получению высшего образования именно в данном университете, осознанию значимости выбранной профессии. Важность проблемы адаптации студентов-иностранцев в российских вузах определяется задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов. Успешная адаптация помогает быстро включиться в учебный процесс и способствует повышению качества подготовки студентов в вузе.

Текст, являясь объектом деятельности, в частности чтения, имеет, по мнению исследователей, ряд особенностей. С одной стороны, в тексте заключена содержательная информация, которая интересна читающему, а с другой — он содержит лингвистический материал, совокупность языковых явлений различного уровня, подлежащих анализу. Разнообразные статьи на страницах сайта университета — это богатый аутентичный текстовый материал, который является основой для создания учебных материалов для работы с иностранными обучающимися разного уровня подготовки. С одной стороны, данные тексты знакомят студентов-иностранцев с историей университета, его традициями, с другой — учат анализировать текст с точки зрения лексического и грамматического наполнения, использовать его в процессе составления собственных текстов.

В то же время, подобные тексты, являясь аутентичными, не могут быть использованы в учебном процессе на начальном этапе обучения без определенной степени языковой адаптации. Большинство отечественных и зарубежных методистов (А. А. Вейзе, Е. В. Носонович, Г. Уилдоусон) придерживаются точки зрения, что при адаптации текста следует исходить из уровня владения обучающимися иностранным языком.

Дидактически ценным представляется то, что в работе с научно-популярными текстами реализуются формы речевого общения, актуальные для будущего профессионального общения: обмен информацией, обмен мнениями, сообщение информации в устной и письменной форме. На материале научно-популярных текстов иностранные студенты учатся читать тексты учебников по специальности, конспектировать, воспроизводить содержание текстов по

конспекту, соотносить информацию нескольких текстов, создавать презентации учебных проектов на основе прочитанного. Таким образом, с помощью научно-популярных текстов, введённых в содержание обучения на подготовительном факультете, создаются оптимальные условия для формирования профильно-коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности.

В качестве наиболее значимых результатов в области профилизации обучения, существующих на кафедре русского языка Московского государственного строительного университета, хотелось бы отметить: 1) пособие «От теории к практике» [1], включающее тексты следующей тематики: «Строительство и строительные материалы», «Величайшие архитектурные сооружения мира», «Чудеса инженерной мысли», «Архитекторы-новаторы», «Человек и наука», «Научные авторитеты»; 2) словарь «Строительные термины и определения» [2], содержащий корпус наиболее важных терминов строительной отрасли: промышленного и гражданского строительства, архитектуры, гидротехники, водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и др. и отражающий их словообразовательные отношения и сочетаемость. В настоящее время ведётся работа над учебным комплексом «Ступени», в котором уже на элементарном уровне реализуется идея профилизации обучения — постепенного формирования профессионального мышления средствами русского языка.

Создание и описание методической системы языковой подготовки на предвузовском этапе обучения, включающей образовательную программу, утверждённую в отраслевом министерстве, учебные планы по модулям языковой предвузовской подготовки, учебный комплекс по русскому языку — комплекс, созданный в рамках ранней профилизации обучения и отвечающий актуальным коммуникативным потребностям иностранных учащихся, помогут преодолеть трудности, возникшие в системе языковой подготовки в современном техническом вузе в последнее время.

Список литературы

1. Белухина С. Н. От теории к практике : пособие по чтению для иностранных обучающихся / С. Н. Белухина. — Москва : Изд-во МГСУ, 2018. — 173 с.
2. Белухина С. Н. Строительные термины и определения. Терминологический словарь / С. Н. Белухина, О. Б. Ляпидевская, В. С. Семёнов. — Москва : Изд-во МИСИ-МГСУ, 2018. — 560 с.

Екатерина Александровна Великанова

доцент кафедры гуманитарных дисциплин

Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова

(Петрозаводск, Российская Федерация)

Марина Александровна Рудина

старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин

Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова

(Петрозаводск, Российская Федерация)

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В данной статье проанализирована специализированная учебная литература для иностранных студентов-музыкантов, представлены собственные методические наработки и опыт некоторых преподавателей, работающих с иностранными студентами в музыкальных вузах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, студенты-музыканты, профессиональная лексика.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного большое внимание уделяется обучению профессиональной лексике. Создаются учебники, учебные пособия, сборники упражнений для различных профессиональных профилей (для медиков, инженеров, дипломатов и т. д). В то же время недостаточно развит музыкальный профиль. Тема данной статьи — специфика обучения профессионально ориентированной лексике студентов-музыкантов на начальном этапе. Актуальность данной темы заключается в том, что она мало изучена и представляет большой интерес для преподавателей РКИ, работающих в музыкальных вузах.

В данной работе мы проанализируем специализированную учебную литературу для иностранных студентов-музыкантов, представим методические наработки и опыт некоторых преподавателей, работающих с иностранными студентами в музыкальных вузах, а также познакомим с собственным учебным пособием, созданным специально для иностранных студентов-музыкантов.

Преподаватели РКИ средней специальной музыкальной школы при Санкт-Петербургской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова провели исследование, посвященное анализу учебного материала, используемого на занятиях по русскому языку как иностранному. Они пришли к выводу, что существует очень мало учебного материала, ориентированного на преподавание в аудитории музыкантов: «Среди них можно назвать учебник Л. М. Верещагиной, специально разработанный для иностранцев, обучающихся в консерватории: “Русский язык для музыкантов: элементарный практический курс русского языка”¹ и учебник О. Р. Рякиной, С. Б. Березовского “Русский язык как иностранный. Увертюра”². На занятиях по русскому языку мы используем учебник Л. М. Верещагиной. Данный учебник очень помогает в обуче-

¹ Верещагина Л. М. Русский язык для музыкантов: элементарный практический курс русского языка: учебник. М. : Русский язык. Курсы, 2014. 368 с.

² Рякина О., Березовский С. Русский язык как иностранный. Увертюра. М. : Согласие, 2018. 524 с.

нии иностранных музыкантов русскому языку, вся профессиональная лексика, которая требуется на начальном этапе обучения, представлена здесь доступно и широко. Этот учебный комплекс дает возможность для отработки грамматических навыков на профессиональных темах. Результативность работы по данному комплексу очевидна: школьники успешно осваивают основы русской грамматики, приобретают свой профессиональный лексический запас и вливаются в процесс обучения по специальности» [1].

Далее исследователи анализируют учебник О. Р. Рякиной, С. Б. Березовского «Русский язык как иностранный. Увертюра». «Авторы “Увертюры” основной единицей обучения считают текст. Тексты, предназначенные для чтения, профессионально ориентированы: Времена года Вивальди (113); Мы слушаем концерт (114); Рассказы о русской музыке (324); На музыкальном конкурсе (287); В доме-музее Чайковского (324). <...> Сжатые сроки обучения, необходимость совмещения как общего курса русского языка, так и профессионально ориентированного обуславливает чрезвычайно плотный характер подачи материала. Так, например, материал только одного урока “Увертюры” предполагает освоение дательного падежа существительного, прилагательного, местоимения единственного числа для обозначения адресата действия, субъекта при указании на возраст, субъекта в безличных предложениях, направления движения; прилагательных, местоимений в пространстве; кратких прилагательных в качестве сказуемого (311). Объем материала такого масштаба требует существенных усилий в развитии умений и навыков говорения у студентов. Грамматические упражнения, которые составляют основу рабочей тетради учебного комплекса, также носят письменный характер. Таким образом, основная работа сосредоточена в области грамматики и чтения. Каждый урок учебника построен по типовой схеме: грамматические правила, серия грамматических упражнений, текст, предназначенный для чтения, рассказы-шутки, предназначенные для пересказа. При этом значительно меньше внимания уделяется формированию основ устной речи. Это обнаруживается в качестве заданий по развитию устной речи. К таким заданиям относятся следующие: Расскажите истории, которые вы видите на картинке (473); Начните ваш рассказ так: ... (473); Читаем и рассказываем шутки (476); Читаем следующий текст. Чем он отличается от предыдущего текста? Всё ли правильно в этом тексте? (451); Читаем и учим диалог (444); Пересказываем диалог без прямой речи как рассказ (402); Разговариваем: Куда ты идёшь? — Я иду к другу — Что ты несёшь? — Я несу ему книгу, которую я брал у него (388); Составляем маршрут экскурсии по Кремлю (389); Читаем и учим наизусть стихи “Дом, который построил Джек”» (283) [2].

Исследователи, имеющие опыт работы с иностранными студентами-музыкантами, пришли к выводу, что материалов данных учебников, имеющих специализированную направленность, недостаточно. Они говорят о необходимости использования дополнительных материалов на уроках РКИ и предлагают разнообразные приемы и методические решения. Среди них — фонетические, грамматические, лексические упражнения; работа с текстовыми материалами; работа с песнями и музыкальными произведениями; создание спектаклей и даже музыкального дискуссионного клуба. Рассмотрим некоторые из этих приемов.

Исследователи Н. А. Антонова и Т. А. Милехина предлагают специально разработанные упражнения и задания для уроков РКИ. «Лексической основой для фонетических диктантов школьников выступают музыкальные термины: хор, аккорд, антракт, гобой, аккордеон, орган, сопрано, к которым постепенно присоединяются названия музыкальных инструментов и музыкантов-исполнителей: скрипка — скрипач — скрипачка, пианино — пианист — пианистка, альт — альтист — альтистка и т. д. Например: предлагается записать слова и словосоче-

тания под диктовку: тембр, ритм, выразительность, высота, длительность, динамика, мелодия, жанр, характер, звук, аккорд, тональность, октава, дуэт, гармония. Организация работы с музыкальными терминами продолжается и на материале контекстных антонимов, таких как, например: мажор — минор, соло — хор — оркестр, высокий звук — низкий звук, диез — бемоль, сопрано — баритон, петь хором — исполнять соло, народная музыка — классическая музыка и т. д.

По мере изучения русского языка задания усложняются, вводятся терминологические музыкальные диктанты, во время которых преподаватель предлагает школьникам описание музыкального термина, инструмента или портрет композитора, в результате чего школьники должны угадать, о ком говорит преподаватель, и написать название или имя композитора. Приведем примеры таких заданий: 1) Он был изобретен ещё в 1816 году. Это позволило указывать темп более точно, чем раньше. Он называется — ... (Метроном); 2) Это скорость исполнения музыкального произведения. Он бывает медленный, умеренный и быстрый. Это называется — (Темп); 3) Это звуковые волны, которые слышит человек. У него есть четыре свойства: высота, громкость, длительность и тембр. Это — ... (Звук)» [2].

Также исследователи рекомендуют работать с различными текстовыми материалами. Студентам предлагается прочитать афишу и рассказать о том, кто выступает, гастролирует и т. д. Затем студентам предлагаются тексты о современных музыкантах и композиторах. Источниками таких текстов может быть Интернет. Также преподаватель может брать тексты из учебников по музыкальной литературе и сольфеджио, адаптировать их под уровень владения языком обучающихся.

Н. А. Антонова и Т. А. Милехина советуют также использовать на уроках РКИ песни и стихи, связанные с музыкой. В качестве примера они предлагают песню в исполнении Эдиты Пьехи «Замечательный сосед» и песенку черепахи из мультфильма «Как львенок и черепаха пели песню».

В качестве внеаудиторной работы исследователи предлагают разнообразные экскурсии по городу. В Санкт-Петербурге иностранные студенты могут посетить Музей-квартиру Н. А. Римского-Корсакова, Дом-музей Ф. И. Шаляпина, Театральный музей, Музей музыкальных инструментов и многие другие.

По мнению исследователей, подготовка праздничных новогодних спектаклей также является одним из методов, которые хорошо зарекомендовали себя. Они отмечают, что иностранные студенты с интересом относятся к новогодним русским традициям. Основой такого спектакля может быть опера Римского-Корсакова «Снегурочка». Студенты-вокалисты могут исполнить народные песни и даже танцы. Конечно, чтобы подготовить такой вечер, потребуется 1—2 месяца, но эффект от такой работы будет огромен.

Исследователь Л. С. Крюкова из Государственного музыкально-педагогического института им. М. М. Ипполитова-Иванова считает, что исполнение иноязычных песен — один из способов развития фонетических навыков. Песня служит более прочному закреплению лексического и грамматического материала и своего рода релаксации в середине или конце занятия, когда студенты устали и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность. «Эффективно использование аудиозаписей музыкальных произведений в начале занятия со студентами, владеющими иностранным языком на среднем уровне или выше. Во время занятия они прослушивают в течение нескольких минут музыкальный отрывок в исполнении нескольких инструментов, которые легко определить. После прослушивания аудиозаписи студенты обсуждают, сколько музыкальных инструментов они услы-

шали и какие. Подобные задания вызывают особый интерес у учащихся музыкальных вузов, поскольку относятся непосредственно к их профессиональным интересам» [4].

Исследователь Т. В. Глазкова из Российской академии музыки им. Гнесиных в своем исследовании делает акцент на необходимости внимания к культурологическому аспекту изучения русского языка как иностранного: «Студентов необходимо познакомить с основными театрами страны и города, в котором они учатся; со спектаклями, идущими в этих театрах; с композиторами, написавшими музыку к операм и балетам; с либретто к этим произведениям; с постановщиками и актерами спектаклей, о которых идет речь на уроке и которые студенты могут посетить с педагогом или самостоятельно» [3].

Таким образом, мы рассмотрели методические наработки некоторых преподавателей. Все они отмечают, что на данный момент недостаточно учебных материалов, ориентированных на иностранных студентов-музыкантов. В связи с этим преподавателям РКИ предстоит кропотливая методическая работа, чтобы расширить материал имеющихся учебных пособий. При этом необходимо учитывать уровень владения языком, этническую принадлежность обучающихся, а также месторасположение вуза (город, регион), в котором они учатся. Мы полностью согласны с мнением исследователей. Нам также приходится сталкиваться с этими проблемами в своем вузе. В связи с этим мы приняли решение о создании учебного пособия по русскому языку как иностранному для студентов-музыкантов, обучающихся в Петрозаводской государственной консерватории им. А. К. Глазунова.

Учебное пособие «Я учусь в Петрозаводской консерватории»³ адресовано иностранным студентам, обучающимся на подготовительном курсе Петрозаводской государственной консерватории и готовящимся к поступлению в бакалавриат, специалитет и магистратуру по специальностям «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство», «Искусство концертного исполнительства», «Музыкально-театральное искусство». Помимо основной цели — формирования языковой компетенции, развития и активации у обучающихся речевых навыков — пособие призвано помочь иностранным студентам в адаптации, а также усилить привлекательность и эффективность учебного процесса на первых этапах изучения языка благодаря актуальности используемых материалов и учету конкретных условий обучения. Пособие предназначено для использования в качестве дополнительного к основному учебному курсу русского языка как иностранного. Издание включает 30 тематических текстов, за которыми следуют послетекстовые задания. Тематика текстов связана с бытовыми и учебными ситуациями стандартного типа, содержит лингвострановедческий компонент. В процессе работы с данным пособием иностранные студенты получают первые сведения о жизни и учебе в России, познакомятся с Петрозаводской государственной консерваторией им. А. К. Глазунова, ее людьми, историей и событиями.

Учебное пособие ориентировано на начальный этап изучения русского языка (A1-A2). Его особенность состоит в том, что, помимо словарной лексики элементарного и базового уровня, оно включает профессиональную лексику в ограниченном количестве. Начинать работу с пособием рекомендуется, когда студенты познакомились с графикой и фонетикой русского языка. Большое внимание в издании уделяется чтению. Основной целью при обучении чтению является формирование умения извлекать и понимать информацию текста. Главными видами обучения чтению служат изучающее и ознакомительное чтение с элементами поис-

³ Великанова Е. А., Рудина М. А. Я учусь в Петрозаводской консерватории: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2020. 84 с.

кового. Все задания сформулированы в форме простых и уже знакомых обучающемуся инструкций: «Читайте», «Ответьте на вопросы» и пр. Типы заданий стандартные и не должны вызывать затруднений при самостоятельной работе. В некоторых текстах пособия используется курсив, так как авторы считают необходимым формирование навыка чтения курсивного письма. Грамматические формы вводятся последовательно, поэтому преподавателю рекомендуется предварительно изучить текст и его трудности, чтобы подобрать материал, соответствующий уровню и потребностям студентов. Преподаватель может организовать более обширную, чем предложено в пособии, предтекстовую работу, связанную с тематикой изучаемого текста, содержащую игровые и интерактивные элементы, с опорой на лексику специальности учебной группы, отражающую учебные и жизненные реалии или обращённую к изучаемому в основном курсе грамматическому материалу. Большое количество фотографий поможет разнообразить работу, дополнив заданиями и вопросами: «Опишите фотографию» (Кто здесь? Что они делают? Как вы думаете, почему... где... когда?), «Составьте диалог» (О чем говорят люди на фото? Что говорит преподаватель? Что говорит студент?), «Напишите афишу концерта» (Какой это концерт? Что они исполняют? Кто композитор? Кто дирижер? Когда будет концерт? Сколько стоит билет?) и пр. Послетекстовые задания помогают проверить, хорошо ли студенты поняли прочитанное, повторить новые слова и выражения. Они могут выполняться под руководством преподавателя или самостоятельно. Ключи к заданиям даны в конце учебного пособия.

В конце учебного пособия также находится «Словарь музыкальных терминов», к которому рекомендуется обращаться с первых занятий и на протяжении всей работы с пособием. В нем представлены названия музыкальных инструментов, певческих голосов, музыкальные термины. Можно рекомендовать обучающимся перевести термины на родной язык и записать в словаре для удобства использования.

Последовательность расположения текстов учитывает коммуникативно-языковую сложность изучаемого материала. Задания предназначены для устного и письменного выполнения, направлены на формирование и закрепление навыков чтения, устной речи, письма. Тексты и задания сопровождаются фотографиями из архива Петрозаводской государственной консерватории.

Особенность учебного пособия «Я учусь в Петрозаводской консерватории» заключается в том, что все действующие лица, о которых повествуется в текстах, являются реальными студентами, педагогами и сотрудниками консерватории. Работая с данным пособием, будущие студенты могут познакомиться с консерваторией, с городом, с республикой и нашими традициями. Также мы попросили иностранных студентов, уже закончивших обучение в консерватории, написать письма будущим иностранным студентам. В них они рассказывают о своем опыте жизни в Петрозаводске, делятся своими эмоциями и дают полезные советы.

Надеемся, что наш опыт создания учебного пособия и наши идеи будут полезны для преподавателей РКИ, работающих в музыкальных вузах.

Список литературы

1. Антонова Н. А. Анализ учебного материала по русскому языку как иностранному для музыкантов / Н. А. Антонова // Актуальные проблемы современной лингвистики: сборник научных статей. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. — С. 151—156.

2. Антонова Н. А. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного китайским школьникам и студентам-музыкантам / Н. А. Антонова, Т. А. Милехина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. — 2019. — Т. 19. — № 3. — С. 315—320.

3. Глазкова Т. В. Изучение языка специальности на уроке русского языка как иностранного в музыкальном вузе: культурологический аспект / Т. В. Глазкова // Язык и текст. — 2014. — № 3. — С. 72—76.

4. Крюкова Л. С. Музыка как средство обучения иностранному языку в музыкальном вузе / Л. С. Крюкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 4—3 (58). — С. 188—190.

Наталья Ивановна Власенко*доцент кафедры иностранных языков
Юго-Западный государственный университет
(Курск, Российская Федерация)***Ирина Анатольевна Толмачева***доцент кафедры иностранных языков
Юго-Западный государственный университет
(Курск, Российская Федерация)*

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены грамматические явления русского языка, которые либо совсем не имеют эквивалентов в других языках, либо имеют определённые дифференциальные особенности в способах оформления в разных языках и в силу этого представляют известную трудность при обучении РКИ.

Ключевые слова: русский язык, испанский язык, РКИ, иностранные студенты, падежная система.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) сегодня очень актуально по многим причинам. Это связано как с практической необходимостью, поскольку количество студентов-иностранцев увеличивается из года в год, так и с более глобальными задачами, такими как популяризация русского языка в мире. Знакомство иностранцев с вышеуказанными задачами начинается постепенно и неразрывно связано с изучением русского языка, а следовательно, и с методикой его преподавания. То, что русский язык является одним из самых сложных языков в мире, является общеизвестным фактом. Главной задачей преподавателя РКИ является разъяснить сложности и особенности русского языка, привить понимание его структуры, чтобы облегчить студентам трудоемкий процесс изучения русского языка.

В грамматике русского языка есть немало явлений, которые либо совсем не имеют эквивалентов в других языках, либо имеют определённые дифференциальные особенности в способах оформления в разных языках и в силу этого представляют известную трудность при обучении РКИ [3], [4], [5]. Рассмотрим наиболее значимые явления русской грамматики, которые составляют ядро грамматического минимума предвузовского этапа обучения и усваиваются носителями разных языков с большим или меньшим трудом.

Изучение грамматики иностранные учащиеся начинают с категории рода. Изучение этого грамматического явления вызывает у носителей разных языков трудности, обусловленные типологическими особенностями родного языка учащихся или языка-посредника. Наибольшую трудность эта категория вызовет, несомненно, у носителей типологически далеких языков, в которых эта категория отсутствует, например в финском, японском, турецком, китайском, бирманском языках. Преподавателям РКИ, работающим с этим контингентом учащихся, предстоит серьезная и кропотливая работа по формированию в их сознании понятия рода. Часто эта работа занимает много учебного времени, так как при разъяснении сущности этой категории необходимо создать в сознании учащихся целостную систему, которая могла бы служить надёжной опорой для самостоятельного распознавания этого явления. Добиться осознанного понимания учащимися грамматического значения категории рода можно через использование родного языка студента. Такой подход может быть реализован лишь в том

случае, если преподаватель владеет языком учащихся или имеет на этом языке печатные материалы. Неадекватное понимание сущности категории рода является причиной многочисленных ошибок при коммуникации [1].

Много интерференционных ошибок обусловлено расхождением в роде между существительными в романских, германских и русском языках. Ошибки, как правило, появляются в тех случаях, когда близкие (или совпадающие) по значению и форме французские, испанские и русские существительные, относящиеся к интернациональной лексике, различаются по роду. Так, слова, соответствующие русским существительным *кризис, адрес, класс, этап, анализ, купол*, относятся в испанском языке к женскому роду, а корреляты слов: *группа, проблема, телеграмма, система, блокада, программа, территория, аудитория* — к мужскому роду. При определении рода русских существительных иностранные студенты часто оперируют знаниями родного языка, и здесь вероятны такие ошибки, как *наша город, мой машин, один минут, чей тетрадь* и т. д. В этой связи следует отметить, что носителям европейских языков для овладения русскими родовыми формами целесообразнее заучить модели русских существительных, не прибегая к их сопоставлению, чем иметь в виду многочисленные несовпадения.

Кроме этого, при рассмотрении русского и испанского языков существуют различия в области рода имен существительных. Это связано с тем, что в испанском языке два рода, а в русском три рода. Данный факт отражается на усвоении категории рода имен существительных. Другой отличительной чертой является наличие артикля в испанском языке и его отсутствие в русском. Кроме этого, в русском и испанском языке есть одинаковые родовые окончания, но они определяют разный род. Например: окончание *-o* в русском языке — это показатель среднего рода, а в испанском окончание *-o* — это показатель мужского рода. Третья причина — это ограниченность синтаксического способа выражения категории рода в испанском языке. Показатель женского и мужского рода на мягкий согласный выражен не так ярко. Например: *площадь, ночь* — ж. р., *корабль* — м. р. Как упоминалось выше, очень часто испаноговорящие студенты забывают о том, что в русском языке есть ещё и средний род имен существительных, и относят все существительные только к мужскому и женскому роду. В таком случае выступает показателем именительный, а не родительный: окончание *-я* у существительных мужского рода (*корабль* — *корабля*) и окончание *-и* для женского рода (*площадь* — *площади*).

Для испаноговорящих студентов данное явление вызывает затруднения.

Можно выделить следующие ошибки испаноговорящих студентов, которые связаны с ошибочной идентификацией рода. Данные ошибки возникают по нескольким причинам:

— у некоторых слов нет формального показателя рода (это, как правило, существительные, оканчивающиеся на мягкий согласный);

— в испанском языке у существительных, которые употребляются только во множественном числе, есть род. Нарушение в согласовании из-за ошибочной идентификации рода существительных происходит по нескольким причинам: существительное не имеет формального показателя рода (обычно это слово на мягкий согласный: особая разновидность); существительные, схожие по звучанию в русском и испанском языке, но имеющие разную родовую принадлежность;

— соотнесение слов по аналогии с родным языком. Например, слово *perro* мужского рода в испанском языке, а в русском языке женского рода. Иностранные студенты затрудняются

определить род существительных, которые согласуются с прилагательными. Поэтому возникают интерференционные ошибки. Данные ошибки возникают на начальном этапе обучения, когда у студентов отсутствует русская языковая среда. Поэтому задачей преподавателя является тщательная работа и подбор качественного материала для более точного освоения данной грамматической категории. Поскольку эта категория, как многие другие, занимает важное место как в методическом плане, так и в лингвистическом [1, 3—5].

Для всех существительных английского языка категория рода имеет важное значение. Она отражает родовые признаки обозначаемого референта [2]. Категория рода проявляется при соотнесении имен существительных с местоимением 3-го лица единственного числа (*he, she, it*). Например: *boy — he, girl — she, tree — it*. Таким образом, мы можем говорить о том, что местоимения в английском языке выступают в роли родового классификатора. Множество лингвистов придерживается мнения, что категория рода существовала только в древние времена. Утверждают, что категории рода больше не существует, поскольку его формальные показатели исчезли к концу среднеанглийского периода и также говорят о том, что существительное больше не согласуется с примыкающим к нему прилагательным и глаголом.

Итак, приступая к изучению рода существительных (или любой другой грамматической категории) преподаватель должен иметь в виду, как представлена эта категория в родном языке или языке-посреднике учащихся, и делать из этого практические выводы.

Практика работы с иностранными учащимися убеждает, что при правильной методической организации работы над этим грамматическим явлением род русских существительных является, несомненно, наиболее легкой для понимания иностранными учащимися категорией. Но легкость понимания — это еще не гарантия правильного употребления в речи.

Изучение и усвоение падежей русского языка вызывает трудности у большинства иностранных учащихся независимо от того, существует ли в их родном языке аналогичное грамматическое явление. Написание окончаний вызывает меньше сложностей, т. к. они и без помощи преподавателя могут выучить наизусть падежные окончания. Но самое важное, что должны понять иностранные учащиеся, — это то, какой падеж нужно употреблять в том или ином случае. И это невозможно без помощи преподавателя. Так, например, многим учащимся неясно, почему в данных примерах употребляются именно эти падежи:

- «Иду по аллее» — дательный падеж;
- «Иду с подругой» — творительный падеж;
- «Иду без костюма» — родительный падеж;
- «Иду с урока» — родительный падеж;
- «Иду в банк» — винительный падеж;
- «Иду к преподавателю» — дательный падеж.

Можно посоветовать подставлять падежные вопросы (например: *иду к кому?* — к преподавателю), но во многих случаях данный совет никак не поможет иностранному студенту. Учащийся сможет определить, какой это падеж, потому что он выучил наизусть падежные окончания, но понять, почему необходимо употреблять именно этот падеж, а не любой другой, возможно только при участии преподавателя, поскольку именно преподаватель знает ситуации, в которых употребляется каждый из падежей. Подразумевается, что преподаватель владеет методикой преподавания РКИ и в состоянии самостоятельно объяснить выбор падежей. Носители языка употребляют нужный падеж безошибочно, но не осознают, в каких случаях они употребляют каждый из падежей [4, 5].

Необходимо сказать также и о том, что во многих иностранных падежах отсутствует падежная парадигма, и этот аспект русской грамматики также вызывает трудности у всех обучаемых независимо от того, каким является их родной язык. Русские слова похожи на паззл (все составные части паззла должны не просто совпадать, а плотно примыкать друг к другу). Иначе говоря, речь идет о необходимости тщательно подбирать форму, учитывая разные характеристики, для того чтобы оно подходило, если хотите, состыковывалось с последующим словом. Чтобы выучить английское слово, нужно освоить две формы (ед. и мн. число). Чтобы выучить русское слово — 6 падежей + 2 формы числа + формы рода.

В случае с англо- и испаноговорящими студентами чаще всего есть возможность провести аналогии с предложными формами английского и испанского языков и предложно-падежными формами русского языка. Например, предлог *of, de* имеет аналогию с родительным падежом; предлог *about, sobre* — с предложным падежом; предлог *with, con* — с творительным падежом. *El teléfono de mi hermano, la mesa de madera* — телефон моего брата, стол из дерева; *street of this city* — улица города. *Leer sobre Pushkin, escribir sobre la vida en Rusia* — читать о Пушкине, писать о жизни в России; *story about my life* — история моей жизни; *té con azúcar, café con leche* — чай с сахаром, кофе с молоком; см. в английском *coffee with milk*. Однако далеко не все так однозначно. Дательный и винительные падежи вызывают особую трудность у испаноговорящих учащихся. Во многих случаях эти отношения в испанском языке выражаются предлогом *a*. На испанском: *voy a casa de mi hermana* — я иду к сестре; *voy a la universidad* — я иду в университет. Из данного выше примера, мы видим, что фраза *voy a casa de mi hermana* не является полным эквивалентом русской фразы 'я иду к сестре', а лишь передает общий смысл [1], [3], [5]. Поэтому преподавателю приходится обращать особое внимание на такие случаи. И не всегда смысл фраз типа *иду к сестре, иду к врачу, иду к другу* понятен учащимся.

Таким образом, мы можем говорить о том, что при изучении падежной системы необходимо учитывать наличие или отсутствие данного явления в родном языке учащегося, поскольку падежная система русского языка значительно отличается от других языков. И преподаватель является главным источником правильного овладения данным грамматическим явлением.

Тщательный анализ и учёт ошибок и «подводных камней» могут помочь разобраться в трудностях овладения различными аспектами языка. Описанные нами области являются зонами частых ошибок во всех видах речевой деятельности иностранных студентов. Поэтому важно учитывать особенности языковых структур, которыми владеет иностранный учащийся, с целью их дальнейшего использования при подготовке материалов обучения.

Список литературы

1. Власенко Н. И. Некоторые особенности обучения русскому языку как иностранному в группах с разнородным этническим составом / Н. И. Власенко, О. Н. Занина, И. А. Толмачева // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве : сборник научных статей I Международной научно-практической конференции, Курск, 4—5 декабря 2019 года / отв. ред. Н. С. Степанова. — Курск : Юго-Западный государственный университет, 2019. — С. 25—30.

2. Журавлева О. А. Категория рода в английском и китайском языках / О. А. Журавлева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. — 2013. — № 4. — С. 45—48.

3. Толмачева И. А. Многоязычие иностранных студентов / И. А. Толмачева // Язык для специальных целей: система, функции, среда : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции, Курск, 17—18 мая 2018 года / отв. ред. Е. Г. Баянкина. — Курск : Юго-Западный государственный университет, 2018. — С. 331—336.

4. Толмачева И. А. «Третья система» при взаимодействии языков / И. А. Толмачева, Н. И. Власенко // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : сборник материалов VIII Международной научной конференции, Москва, 19—20 апреля 2018 года. — Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. — С. 177—180.

5. Vlasenko N. The study of language interaction (experimental research) / N. Vlasenko, I. Tolmacheva // Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2019: Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020 : 33, Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020, Granada, 10—11 апреля 2019 года. — Granada, 2019. — P. 5519—5524.

Олеся Анатольевна Воронина
старший преподаватель кафедры русского языка

Ольга Дмитриевна Ли
старший преподаватель кафедры русского языка
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(Владивосток, Российская Федерация)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИКУМ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ», «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА», «ОБЩИЙ НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ»)

Аннотация. В данной статье рассматриваются приёмы коммуникативного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного, описываются типы заданий.

Ключевые слова: коммуникативный подход, дистанционное обучение, русский язык как иностранный, общий научный стиль речи, грамматика, межкультурная коммуникация.

В настоящее время коммуникативный подход является ведущим при обучении иностранным языкам. В рамках принципа коммуникативности язык понимается как инструмент общения, и главной задачей преподавателя становится обучение студентов умению использовать языковые единицы в речевой деятельности.

Ученые отмечают большую заинтересованность коммуникативным подходом в обучении в разных областях научного знания. Стоит отметить работы исследователя Е. И. Пассова, который разработал принципы и признаки коммуникативного метода, а также труды А. Н. Леонтьева и И. А. Зимней, послужившие основой для формирования коммуникативной направленности обучения РКИ [4].

Во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса обучение иностранных студентов по лингвистическим дисциплинам осуществляется с помощью приёмов коммуникативного подхода.

В данной работе мы хотим поделиться опытом преподавания учебных дисциплин «Практический курс русского языка» (студенты первого и второго курсов направления «Лингвистика»), «Общий научный стиль речи» (студенты первого курса направления «Лингвистика») и «Практикум по межкультурной коммуникации» (студенты третьего курса направления «Лингвистика» и «Экономика»).

Коммуникативный подход к обучению предполагает использование на занятии заданий, направленных на формирование навыков, обеспечивающих реализацию речевых актов в конкретной ситуации общения. Приемы коммуникативного подхода используются в сочетании с комплексным подходом к обучению (преподаватели учитывают материал, изучаемый студентами на других занятиях) и принципами формирования навыков межкультурного общения и толерантности в совокупности с принципами сохранения культурной самоидентификации (преподаватели предлагают иностранным и российским студентам совместную аудиторную и внеаудиторную деятельность).

Дисциплина «Общий научный стиль речи» является дисциплиной по выбору основной профессиональной образовательной программы и изучается студентами-лингвистами на

первом курсе во втором семестре. На занятиях данного модуля у учащихся должна быть сформирована комплексная научно-исследовательская компетенция, необходимая для овладения навыками профессионального общения. Научный стиль обладает определённой спецификой: ему присущ монологический характер, строгая логичность, смысловая точность, однозначность толкования, обобщенность и последовательность умозаключений. На языковом уровне в научном стиле преобладает абстрактная лексика, включая терминологическую, неопределённо-личные предложения, пассивные конструкции, для него также характерна частотность формы единственного числа существительных, употребление кратких прилагательных [2; 189].

Все эти особенности создают определённую сложность при изучении научного стиля речи иностранными учащимися. Большую роль в овладении навыками профессионального общения играют аутентичные тексты. Здесь важен ситуативный аспект аутентичности, который предполагает интерес к заявленной теме и естественность ее обсуждения [3; 8].

Чтобы обеспечить условия для «выхода в коммуникацию» студентам предлагается выполнение следующего задания: накануне занятия необходимо прочитать научную статью (по выбору преподавателя) на сайте postnauka.ru. (ПостНаука — интернет-журнал о науке), выделить в ней стилистические черты научного стиля и подготовить вопросы для дискуссии, причём один из студентов должен подготовить пересказ данной статьи со своими комментариями. Выбор статьи преподавателем обусловлен специальностью студентов-иностранцев (в нашем случае это «Лингвистика»). Это связано с тем, что в рамках дисциплины «Общий научный стиль речи» студентам необходимо овладеть навыками профессиональной коммуникации, которые включают знание терминологии по специальности, владение дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания, а также способность свободно использовать языковые единицы для выражения собственных мыслей. На занятии студент, готовивший пересказ, выступает с сообщением, включая комментарии, перед аудиторией. Остальная аудитория задаёт вопросы по текущей теме, а также вступает в дискуссию, в ходе которой студенты не только высказывают своё мнение относительно содержательной стороны материала, но и отмечают, какие стилистические черты присущи данному конкретному тексту. Такое задание можно использовать на каждом занятии, независимо от изучаемой темы.

Дисциплина «Практический курс русского языка» (ПКРЯ) является базовой дисциплиной основной профессиональной образовательной программы и осваивается студентами-лингвистами на протяжении всего обучения — 4 года. В рамках освоения предмета студенты изучают грамматический строй русского языка, представленный, к примеру, следующими темами: «Имя существительное. Категории рода и числа», «Имя прилагательное. Категории рода и числа», «Предложно-падежная система русского языка», «Имя прилагательное. Сравнительная и превосходная степень», «Глагол. Глаголы движения», «Глагол. Категория вида», «Причастия в русском языке», «Деепричастия в русском языке», «Простое предложение», «Сложное предложение».

Необходимость применения приёмов коммуникативного подхода в практике преподавания грамматики (ПКРЯ) очевидна. Исследователи отмечают наличие разнообразных возможностей применения принципа коммуникативности в обучении данной дисциплине, в частности, применение эксплицитного и имплицитного подходов [Воронина, 17].

Рассмотрим примеры коммуникативных заданий, используемых нами на занятиях.

- *Задание 1. Задайте вопрос другу. Используйте форму Родительного падежа.*

При объяснении и отработке навыков использования грамматического материала учитываются темы, изучаемые студентами по дисциплине «Практикум по развитию речи», где студенты обучаются навыкам устной речи. Студентам предлагается задавать вопросы друг другу, используя изучаемую падежную форму в рамках уже знакомой темы устной речи: «Моя семья», «Продукты», «В магазине», «Моя профессия» и другие. Таким образом студенты преодолевают трудности использования новой падежной формы в устной речи и в то же время повторяют лексический материал.

- *Задание 2. Составьте диалог. Используйте формы Родительного, Винительного и Дательного падежей.*

Задание также выполняется в соответствии с изученным лексическим материалом. Как известно, применение грамматического материала в определенных жизненных реалиях представляет трудность для учащихся-иностранцев. Студент, демонстрирующий высокий уровень знаний в учебном процессе, совершает большое количество ошибок в процессе коммуникации с носителями языка в быту. Это задание может быть преобразовано. Российские студенты, обучающиеся в нашем вузе и изучающие дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловом общении», «Межкультурная коммуникация», выступают в качестве гостей на занятии, а иностранные студенты имеют возможность применять изученный материал в коммуникации с носителями языка. В данной ситуации мы предлагаем студентам следующие темы для диалогов: «Русская и китайская кухни», «Путешествия по Китаю и России», «Профессии популярные в моей стране» и другие, позволяющие студентам повысить уровень лингвокультурной компетенции.

- *Задание 3. Посмотрите видеоклип. Опишите увиденное. В своем рассказе используйте глаголы движения: принести, уйти, переехать, зайти, прибежать / используйте не менее пяти глаголов движения.*

Такое задание не только позволяет формировать навыки использования грамматического материала в потоке речи, но и несет в себе функцию психологической разгрузки. Грамматика русского языка в представлении иностранцев сложная и трудно изучаемая. В процессе преподавания нам встречались случаи психологического барьера при освоении именно грамматического материала. Задания подобного типа помогают повысить заинтересованность учащихся и сформировать мотивацию к дальнейшей работе. Мы стараемся использовать не только классику советского кинематографа — «Ирония судьбы, или с легким паром», «Операция «Б» и другие приключения Шурика», «Бриллиантовая рука», «Кавказская пленница», — но и современные фильмы: «Мамы», «Лед», «Лед 2», «Ирония любви» и другие. Просмотр фрагментов современных популярных фильмов позволяет иностранцам познакомиться с разговорной формой русской речи и лучше ориентироваться в национальной культуре и реалиях жизни в России. Для выполнения этого вида работы также подходят некоторые музыкальные клипы с четкой сюжетной линией (например, «До скорой встречи» группы Звери).

В связи с временным переходом вузов России в формат дистанционного обучения наша аудиторная работа была модифицирована. Практические занятия были переведены в формат вебинаров через платформы Google Meet и Zoom. Кроме того, в работе мы используем электронную обучающую среду MOODLE.

В период дистанционной работы мы придерживаемся коммуникативного подхода в сочетании с комплексным преподаванием дисциплин и навыков межнационального взаимодействия. Основные формы заданий, несмотря на переход на дистанционное обучение, удалось сохранить. Приведем примеры видеоизменённых коммуникативных заданий в период онлайн-обучения:

- *Задание 4. Ответьте устно на вопросы, запишите ответы на аудио, аудиофайл прикрепите в раздел. Расскажите, что вы обычно приносите, когда приходите в гости? Что обычно дарят на новоселье в вашей стране? Чем вас угощают, когда вы приходите в гости в Китае? В своем ответе используйте прилагательные.*

Студенты размещают ответ в соответствующем разделе электронной обучающей среды. Преподаватель оставляет комментарий и выставляет оценку.

- *Задание 5. Составление диалогов.*

- *Задание 5.1. Составьте диалог. Используйте не менее пяти глаголов движения. Запишите диалог на видео. Разместите ваше видео в электронной обучающей среде MOODLE.*

- *Задание 5.2. Составьте диалог на тему «Мой рабочий день» с товарищем из вашей группы, используя глаголы при передаче последовательности действий. Диалог запишите на видео, видеофайл разместите в разделе. В ответах используйте формы императива глагола.*

Студенты размещают видеофайл в соответствующем разделе электронной обучающей среды. Преподаватель просматривает, оставляет комментарий и выставляет оценку.

- *Задание 6. Составьте монолог по предложенным темам: «Моя семья», «Путешествие мечты», «Учеба в университете», «Мои жизненные цели», «Моя мечта», «Учёба в университете». Используйте не менее пяти сложноподчиненных предложений. Запишите диалог на видео. Разместите ваше видео в электронной обучающей среде MOODLE.*

Студент, соблюдая указанное грамматическое требование, записывает монологическое высказывание в соответствии с лексическим материалом, изученным ранее. Запись ответа на видео повышает уровень самоконтроля студента — пересмотрев запись, студент может самостоятельно исправить свои ошибки.

Дисциплина «Практикум по межкультурной коммуникации» является дисциплиной по выбору основной профессиональной образовательной программы и изучается студентами направлений «Лингвистика» и «Экономика» в пятом семестре. Специфика преподавания дисциплины предполагает непрерывное использование приёмов коммуникативного подхода. В ходе освоения дисциплины ведется работа по следующим темам: «Теория межкультурной коммуникации», «Культурный шок и аккультурация», «Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации», «Ценностные ориентации культур», концепция «Культурной грамматики», «Теория культурных измерений», «Культуры и доминантный способ действия», «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура». Весь процесс обучения сопровождается совместными мероприятиями российских и иностранных студентов. Приведем примеры заданий.

- *Задание 1. Проанализируйте национальные анекдоты. Назовите основные черты национального характера определенного народа.*

В рамках темы «Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации» студентам предлагается заранее подготовить национальные анекдоты, в аудитории проводится обсуждение и анализ прочитанных анекдотов с целью выявления в них основных черт национального характера представителей различных народов. Итогом данного задания является разра-

ботка в малых группах (3—4 человека) перечня основных черт характера людей конкретной национальности. В качестве домашнего задания необходимо написать эссе «Нужны ли стереотипы», а также найти русские художественные фильмы, в которых показаны национальные стереотипы, выявить, какие именно стереотипы отражены и доказать свою точку зрения.

• *Задание 2. Составьте иерархию ценностей различных культур. Примите участие в дискуссии по теме «Ценностные ориентации культур».*

Тема «Ценностные ориентации культур» также является интересной с точки зрения коммуникативного подхода при обучении иностранцев. В пределах данной темы студентам предлагается разработать иерархию ценностей в малых группах, далее провести дискуссию по результатам. В качестве домашнего задания следует написать эссе «Что для меня самое главное в жизни», а также просмотреть рекламные видеоролики (по выбору студента), провести анализ рекламных слоганов и выявить, к каким ценностям апеллирует реклама.

• *Задание 3. Подготовьте сообщения по одной из выбранных тем: «Россия моими глазами», «Когда я ехал в Россию, я думал...», «Я испытал культурный шок, когда...», «Я рекомендую студентам, приезжающим в Россию впервые...».*

Работа с результатами данного задания проводится в виде дискуссии. Студенты рассказывают о своем опыте и слушают мнения других участников обсуждения. По возможности на занятие приглашаются российские студенты, изучающие дисциплину «Межкультурная коммуникация» на первом или втором курсе.

• *Задание 4. Объясните, почему произошли эти ситуации: «На свадебной церемонии русские молодожены получили в подарок от китайских друзей 24 розы. Русская пара обиделась. Почему?».*

Данное задание формируется не только на основе русских культурных традиций, но и культурных особенностей других стран — Японии, Кореи, Китая, стран Европы и Америки. В результате его выполнения иностранные студенты не только знакомятся с обычаями разных народов, но и практикуют устную речь, формируют навыки продуцирования монологического высказывания и объяснения своей точки зрения.

• *Задание 5. Подготовьте выступления по темам, освещающим культуру Вашей страны: «Столица Китая. История и современность», «Чайная церемония», «Происхождение корейского языка», «Корпоративная культуры Кореи» и другие.*

Для выполнения этого задания иностранные студенты посещают занятия по дисциплине «Межкультурная коммуникация» российских студентов. Зарубежные студенты выступают с докладом, сопровождая его презентацией Power Point, просмотром фотографий и видеофрагментов заявленной тематики. Российские студенты задают вопросы после выступления. Данное задание является платформой для межкультурной дискуссии — учащиеся практикуют навыки выступления на русском языке перед аудиторией, формируют умения отвечать на вопросы носителей языка без подготовки, развивают умения объяснять новую информацию, что является неотъемлемой частью их будущей профессиональной деятельности.

• *Задание 6. Проведите мастер-класс для знакомства российских студентов с иностранной культурой («Уроки каллиграфии», «Китайский рисунок», «Рукоделия Кореи», «Национальные корейские блюда»).*

Иностранные студенты ведут подготовку мастер-классов, работая в малых группах. Мастер-классы проводятся во время занятий российских студентов по дисциплине «Межкультурная коммуникация» и занимает двадцать-двадцать пять минут учебного времени. Мастер-

класс сопровождается исторической и культурой справкой на русском языке. Зарубежные студенты совершенствуют навыки продуцирования неподготовленной речи.

• *Задание 7. Проведите анкетирование по одной из представленных тем: «Стереотипы и национальные характеры», «Символы национальных культур», «Отношение к родине».*

Это задание выполняется в три этапа. На первом этапе иностранные студенты самостоятельно разрабатывают вопросы по одной из представленных тем и согласовывают анкету с преподавателем. На втором этапе учащиеся проводят анкетирование среди российских студентов (минимальное количество респондентов составляет 20 человек). На третьем этапе представляют полученные результаты и выводы в виде презентации Power Point и отчета в письменном виде. В ходе выполнения данного задания студенты совершенствуют навыки межкультурного взаимодействия и ораторского искусства, практикуют навыки официально-делового общения и разговорной речи, учатся составлять документы.

Итак, в данной статье был представлен опыт преподавания лингвистических дисциплин иностранным учащимся в аспекте коммуникативного подхода, описаны задания, представлен комментариий к каждому типу упражнений.

Список литературы

1. *Воронина Е. Б.* Роль грамматики при коммуникативном обучении студентов высших учебных заведений английскому языку / Е. Б. Воронина // Вестник НЦ БЖД. — Казань, 2017. — № 3 (33). — С. 17—20.

2. *Стилистика русского языка [электронный ресурс]: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский.* — 4-е изд., стереотип. — Москва : ФЛИНТА : Наука, 2008. — 464 с.

3. *Мильруд Р. П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович // ИЯШ. — 1999. — № 2. — С. 8—12.

4. *Занкова А. А.* К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / А. А. Занкова. — Режим доступа: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/communicative-approach>, свободный.

ОБ АЛЬТЕРНАТИВАХ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ И СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена учебной экскурсии в РКИ; поиску методической альтернативы данной форме обучения и адаптации учащихся на довузовском этапе в условиях дистанционного и смешанного обучения; представлен опыт методического обеспечения интернет-экскурсии на ВДНХ и в Мемориальный музей космонавтики.

Ключевые слова: РКИ, дистанционное обучение, виртуальная учебная экскурсия, экскурсионная технология, лингвокультурная компетенция.

В данной статье рассматривается возможность применения комплекса методических приемов, составляющих альтернативу учебной экскурсии в условиях дистанционного или смешанного обучения РКИ на довузовском этапе, и описывается опыт подобной интернет-экскурсии. По определению Л. В. Московкина, «учебные экскурсии являются одной из форм обучения иностранному языку» [7, 20]. Поиск методической замены реальной экскурсии обусловлен значимостью внеаудиторной работы и экскурсии как одной из её форм в системе обучения и адаптации иностранных учащихся на подготовительных факультетах российских вузов. Многими методистами отмечается, что для повышения эффективности обучения и скорейшей интеграции учащихся в новую социокультурную среду необходимо сочетать аудиторные занятия «с планомерной и целенаправленной внеаудиторной работой» [4, 59], «которая осуществляется... в рамках всего учебного процесса [5, 68]. Фоновые знания, свойственные носителям изучаемого языка [2, 41], передаются обучаемым благодаря продуманной координации аудиторной и внеаудиторной работы. Принятие во внимание культурного кода, культурных традиций и менталитета носителей русского языка является актуальным аспектом в методике преподавания РКИ [12, 527]. От учета национальной специфики зависят успешность межкультурного общения [9, 14] и устойчивость коммуникативной компетенции, которая, как указывает А. Н. Щукин, является многоуровневым комплексом, включающим как обязательный элемент социокультурную компетенцию — знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и умение этим знанием пользоваться [10, 139]. Интеграция «в ценностно-смысловое поле иной социальной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» является, по Н. В. Поморцевой, необходимым условием лингвокультурной адаптации [8, 71].

Итак, учебная экскурсия — это признанная эффективная организационная форма внеаудиторной работы, инструмент лингвокультурной адаптации и формирования социокультурной компетенции. Термин «учебная» подразумевает включенность экскурсии в систему обучения и поэтапное методическое обеспечение экскурсии: подготовку, проведение, подведе-

ние итогов [7, 11]. Координация деятельности экскурсовода (преподавателя) и экскурсантов, активная вовлеченность студентов на всех этапах реализации экскурсии, создание условий для их разумной инициативы, диалогизация процесса передачи информации позволяют говорить об элементах продуктивной экскурсионной технологии [7, 12] уже на начальном этапе обучения. Учитывая значение экскурсии в контексте образовательного процесса, тщательный отбор языкового и страноведческого материала, культурологическую насыщенность и воздействие экскурсии на личностное развитие учащихся, представляется целесообразным использовать термин «лингвообразовательная экскурсия» [3, 75].

Отметим, что при дистанционном обучении термин «внеаудиторная» становится условным. Как аудиторное, так и внеаудиторное пространство ограничено рамкой экрана монитора, языковая среда представлена в усеченном виде — доступными интернет-ресурсами и общением с преподавателем; учащиеся разобщены из-за расстояний, разницы времени, а чаще всего из-за плохого качества интернета; как правило, отсутствует общение вне занятий. Многочасовое напряженное сидение у компьютера вызывает переутомление; снижается работоспособность и притупляется восприятие учебного материала. Несмотря на некоторые преимущества цифровых технологий, репертуар методических приемов при дистанционном обучении значительно сужается. Тем важнее поиск альтернативных возможностей повышения эффективности занятий и адаптации учащихся к обучению в российских вузах. Традиционные методические формы трансформируются под влиянием новых реалий.

Можно ли в новых условиях говорить об учебной (лингвообразовательной) экскурсии, виртуальной экскурсии, интернет-экскурсии, онлайн-экскурсии, альтернативной экскурсии, визуально-информационном комплексе или следует употребить иной термин? Вопрос о терминологии остаётся открытым, что предполагает возможность дискуссии и ряда новых исследований и практических разработок. Однако термин «виртуальная экскурсия» появился задолго до пандемии. Возможность проведения виртуальной экскурсии в музей при обучении русскому языку как иностранному рассматривалась в 2011 г. в статье Д. В. Юрьевой, которая рекомендовала использовать в виртуальной экскурсии «следующие компоненты мультимедиапрограмм: видеоэкскурсии, слайд-обзоры, слайд-фильмы, фрагменты кинофильмов, гипертекстовые описания, интерактивные карты и планы, показывающие пространственное расположение объектов и позволяющие оперативно перемещаться в пространстве, линию времени, позволяющую свободно перемещаться во времени, алфавитные указатели имен и фамилий, библиографические указатели для организации возможности виртуального перемещения в пространстве и времени...» [11, 286]. А. М. Лесохиной отмечались такие положительные стороны виртуальной экскурсии как наглядность, доступность, возможность повтора, детальной проработки отдельных фрагментов, интерактивность. Вместе с тем был назван основной недостаток виртуальной экскурсии — отсутствие эмоционального воздействия и, следовательно, неспособность влиять на формирование культурного самоопределения личности в процессе виртуального посещения музея в отличие от реального. [6, 7—8]. Выводы А. М. Лесохиной, по нашему мнению, в целом справедливы, но было бы точнее говорить о значительном снижении эмоционального воздействия, а не о его отсутствии. Необходимо учитывать, что в культуре современной молодёжи и не только молодёжи принято делиться в соцсетях фотографиями, короткими видео, запечатлевающими интересные моменты жизни. Обмен визуальным контентом способствует эмоциональной эмпатии, хотя и ограничивает индивидуальность восприятия. Таким образом, благодаря современному образу жизни учащиеся подготовлены к путешествиям и общению онлайн.

Дистанционная форма обучения не оставляет выбора между реальной и виртуальной экскурсией. Знакомство учащихся с культурным кодом, присущим смысловому полю русского языка, осуществляется в тех условиях, которые диктуются текущей ситуацией. Согласно сложившейся традиции, обучение в московском вузе предполагает посещение достопримечательностей столицы, связанных с важными вехами российской истории. Знаковыми местами, представляющими советский период истории России, являются ВДНХ и соседствующие с ней аллея Космонавтов и Мемориальный музей космонавтики. Целесообразно объединить посещение этих мест в одной экскурсии. Это не только информационно насыщенный комплексный объект, но и зеленая зона, парк для отдыха, прогулок, спортивных занятий. Тематика оформления аллеи, ВДНХ и экспозиции музея — взаимодействие и многообразие народов СССР, достижения экономики, успехи науки, освоение природных богатств и покорение космоса, уважение к созидательному труду — это историческое наследие, которое нельзя оставить без внимания. Учащиеся знакомятся с этим наследием не только на уроках истории, но и в процессе экскурсий. В течение нескольких лет по описанному маршруту успешно проводились «живые» экскурсии. В статье представлен первый опыт виртуального посещения данных культурных объектов по материалам, подготовленным на кафедрах РКИ в РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева и в НИУ МГСУ.

Следует пояснить, что в 2020—2021 учебном году на кафедре русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин РГАУ-МСХА обучались в основном смешанные группы. Некоторые студенты приехали в Москву и занимались в аудиториях, но большинство обучалось онлайн. В группе, где проводилась экскурсия, только одна студентка непосредственно присутствовала на занятиях, все остальные обучались виртуально, что обусловило специфику экскурсии.

Экскурсионные занятия были приурочены ко Дню космонавтики. По рекомендациям методистов, они проводились в три этапа: подготовительный, этап предъявления и итоговый.

Виртуальный «выход в город» стал поводом для повторения лексики и грамматики по теме «Город, транспорт», речевых клише и кратких диалогов. С помощью интерактивной схемы метро был проложен маршрут от станции «Петровско-Разумовская», где находится РГАУ-МСХА до станции «ВДНХ» [13]. С проработки этого материала начался подготовительный этап экскурсии.

В организации учебного материала были применены и грамматический, и тематический подходы. В качестве основного грамматического материала были представлены конструкции обозначения времени в простом предложении. Основной лексический материал необходимый словарь по теме, ядро которого составила лексико-семантическая группа глаголов, обозначающих трудовую деятельность: научную (*изучать, исследовать, доказывать, рассчитывать, разрабатывать*), строительную и конструкторскую (*строить, создавать, изобретать, конструировать, применять на практике*), сельскохозяйственную (*выращивать, культивировать, обрабатывать*), экономическую (*торговать, взаимодействовать*) и т. д.

На подготовительном этапе было уделено достаточное внимание чтению небольших текстов о начале освоения космоса по материалам Л. А. Ильиной, а также об аллее космонавтов и о ВДНХ [2, 21—34]. Тексты были снабжены предтекстовыми лексическими и грамматическими упражнениями и иллюстрировались фотографиями.

На этапе предъявления была предложена презентация «День космонавтики», подборка фотографий «Аллея Космонавтов» с экскурсий предыдущих лет и фильм-экскурсия в Мемо-

риальный музей космонавтики (<https://www.youtube.com/watch?v=glQqVHRCLkU>). Во время просмотра презентации и фотографий учащиеся могли кратко комментировать некоторые слайды, используя полученную из текстов информацию, выражать своё мнение об увиденном. Перед просмотром фильма было дано задание ответить на ряд вопросов, что сориентировало учащихся на внимательное аудирование. В фильме показана экскурсия для российских младших школьников, речь экскурсовода была иногда сложной для восприятия студентов, некоторые фрагменты были просмотрены и прослушаны повторно. Аналогично была построена работа с видеороликом о фонтанах ВДНХ (<https://mostrek.ru/fontany-na-vdnh/>).

В конце нашей виртуальной экскурсии мы еще раз «обошли» понравившиеся места с помощью функции просмотра улиц на картах Google [16]. В ходе экскурсии возникли вопросы, обсуждение которых было перенесено на третий этап экскурсии: подведение итогов.

В выходной день единственная студентка из группы, находящаяся в Москве, вместе с земляками вьетнамцами посетила ВДНХ. По её словам, усвоенная информация помогла ей сориентироваться и поделиться с товарищами заинтересовавшими ее фактами, о которых она узнала из текстов. Кроме того, она предоставила для итогового занятия свои фотографии. Во время краткой прогулки она обнаружила много красивых зданий и архитектурных элементов, о которых мы не говорили на предыдущем занятии. Нам интересно было увидеть ВДНХ её глазами, с её точки зрения. Особый интерес в агрономической группе вызвала сельскохозяйственная символика в оформлении многих объектов ВДНХ, в частности фонтана «Дружба народов». Мы обратились к иллюстрированной статье «16 аллегорических скульптур фонтана “Дружбы народов”», просмотрели фотографии каждой фигуры и прокомментировали специфику сельского хозяйства в каждой республике СССР, что помогло закрепить актуальную для данной специальности лексику. В группе было пять этнических таджиков из Афганистана, которые с интересом расспрашивали о жизни республик в постсоветский период. Вызвал интерес и Москвариум. Мы изучили информацию о Москвариуме [18], обсудили расписание, стоимость билетов и оптимальное время посещения. В качестве домашнего задания было предложено написать письмо воображаемому другу об экскурсии на ВДНХ с описанием наиболее понравившихся объектов, обоснованием своего мнения, рекомендациями.

Таким образом, к опыту посещения ВДНХ с несколькими группами иностранных студентов в период изоляции добавился опыт виртуального посещения. Конечно, виртуальная экскурсия не может дать полного впечатления о памятнике культуры. «Экскурсанты» вынуждены осматривать достопримечательность «чужими глазами» и не могут с ней непосредственно взаимодействовать, их эмоциональное впечатление не вполне самостоятельно. С другой стороны, виртуальная экскурсия более насыщена информационно и экономична по времени. И в том, и в другом случае экскурсия знакомит с важной страноведческой информацией, даёт импульс к общению на русском языке и познанию нового. Следовательно, экскурсия не утрачивает своего значения как важный инструмент формирования социокультурной компетенции у учащихся и их лингвокультурной адаптации, который успешно может применяться при обучении РКИ в любом формате.

ВДНХ — гармоничное пространство, наполненное символикой успеха, процветания, изобилия, созидательного труда. В декоре построек ВДНХ и прилегающей территории символически воплощены как национальные, так и общечеловеческие ценности. К тому же это зеленая зона, приспособленная для отдыха самых разных категорий людей. Те, кто посетил это место, с удовольствием туда возвращаются. Надеемся, что студенты, обучавшиеся заочно, смогут приехать в Москву и побывать на ВДНХ.

Список литературы

1. *Большакова Н. Г.* Достопримечательности и маршруты. Первое знакомство : учебное пособие по русскому языку для иностранцев (базовый уровень) / Н. Г. Большакова, И. И. Галанкина, Л. А. Ильина. — Москва : Экон-информ, 2017. — 48 с.
2. *Верещагин В. М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — Москва : Русский язык, 1990. — 246 с.
3. *Ильина Л. А.* Лингвообразовательные экскурсии как вариант диалога культур в концепции иноязычного образования / Л. А. Ильина, Н. Г. Большакова, И. И. Галанкина // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования : материалы научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова / под общ. ред. В. В. Царьковой, А. А. Люлюшина. — Москва, 2020. — С. 73—76.
4. *Кондрашова О. А.* Внеаудиторная работа по РКИ как условие формирования совершенствования коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих / О. А. Кондрашова // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. — 2015. — № 4. — С. 53—59.
5. *Лебедева Т. П.* Организация внеаудиторной работы в процессе преподавания русского языка на довузовском этапе обучения / Т. П. Лебедева, И. А. Асадулаева // Иностранный язык в сфере межкультурной и профессиональной коммуникации : сборник материалов межвузовской научно-методической конференции, Ростов-на-Дону, 25 января 2019 года. — Ростов-на-Дону : Ростовский государственный медицинский университет, 2019. — С. 67—72.
6. *Лесохина А. М.* Виртуальная экскурсия в музей как форма дистанционного обучения иностранным языкам в РКИ / А. М. Лесохина // Дистанционное обучение: Актуальные вопросы : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 16 июля 2020 г.) / редкол. Ж. В. Мурзина и др. — Чебоксары : ИД «Среда», 2020. — С. 72—75.
7. *Московкин Л. В.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина ; под ред. Л. В. Московкина. — Москва : Русский язык. Курсы, 2017. — 144 с.
8. *Поморцева Н. В.* Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект / Н. В. Поморцева // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2008. — № 5. — С. 69—74.
9. *Шустикова Т. В.* Интегративный подход к обучению русскому языку иностранных абитуриентов / Т. В. Шустикова // Обучение русскому языку иностранных абитуриентов : коллективная монография ; под ред. Т. В. Шустиковой, Л. А. Ильиной. — Москва : ФЛИНТА 2020. — С. 9—54.
10. *Щукин А. Н.* Теория обучения иностранному языку : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. — Москва : ВК, 2016. — 336 с.
11. *Юрьева Д. В.* Виртуальная среда становления лингвокультурной компетенции у студентов (на материале виртуальных экскурсий) / Д. В. Юрьева // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы Третьей международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2011. — Т. 1. — С. 286—288.
12. *Novospasskaya N. V.* Cultural Component in the Multicultural Education / N. V. Novospasskaya, N. V. Perfilieva, O. V. Lazareva // The European proceedings of Social &

Behavioural Sciences EEIA — 2018 International Conference «Education Environment for the Information Age». — Moscow, 2018. — P. 526—534.

13. Москва — схема метро [Электронный ресурс]. — Режим доступа: yandex.ua/metro/moscow (дата обращения: 09.04.2021).

14. Музеемания. Музей космонавтики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=glQqVHRCLkU> (дата обращения: 09.04.2021).

15. Фонтаны на ВДНХ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mostrek.ru/fontany-na-vdnh/> (дата обращения: 09.04.2021).

16. Карты Google [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.google.com/maps/@55.8298075,37.6313311,3a,75y,297.22h,96.26t/data=!3m8!1e1!3m6!1sAF1QipMTWMgA8_-8CpA32dZ3u7L0Ja3JIctSv5bzQFh8!2e10!3e11!6shhttps:%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipMTWMgA8CpA32dZ3u7L0Ja3JIctSv5bzQFh8%3Dw203-h100-k-no-pi-0-ya96.26963-ro-0-fo100!7i10752!8i4932 (дата обращения: 09.04.2021).

17. 16 аллегорических скульптур фонтана «Дружбы народов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vdnh.ru/news/1139/> (дата обращения: 12.04.2021).

18. Москвариум [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.moskvarium.ru/about/news/den-semi-lyubvi-i-vernosti-v-moskvariume-2021/> (дата обращения: 12.04.2021).

Ольга Игоревна Глазунова*доцент кафедры русского языка как иностранного
и методики его преподавания**Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Российская Федерация)*

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: ПЛЮСЫ, МИНУСЫ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация. Онлайн-курсы — это особая форма проведения занятий, и она требует тщательной подготовки. В статье дается определение дистанционного обучения, а также приводятся рекомендации по созданию онлайн-курсов, проведению онлайн-занятий и осуществлению контроля за усвоением учебного материала.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, социология образования, онлайн-курсы, дистанционные образовательные программы, качество образования.

Весной 2020 г. системы образования многих стран столкнулись с колоссальным вызовом, и Россия не стала исключением. Проблемы, вызванные пандемией, усугублялись тем, что перевод образовательного процесса в дистанционный режим сопровождался психологическими трудностями как для студентов, так и для преподавателей, а отсутствие серьезных методических разработок в сфере онлайн-обучения существенно затрудняло преподавание.

Прошел год, со стрессом многие справились, но проблемы, связанные с учебно-методической подготовкой и проведением онлайн-занятий на качественном уровне, до сих пор не решены. Механический перевод классических форм обучения в режим видеоконференций не оправдал надежд. Частичные изменения в обычном курсе с целью приспособить его для внеаудиторной работы не принесли желаемого результата. По сути, онлайн-обучение — это новый учебно-методический формат, который требует особого подхода и особых приемов, дающих возможность сохранить уровень образования (его содержание и степень усвоения) при изменении формы презентации.

Как у каждой системы, у дистанционного обучения есть свои плюсы и минусы. К *плюсам* относится абсолютная безопасность проведения занятий, экономия времени, возможность для студентов сколько угодно раз знакомиться с размещенным в сети учебным материалом и планировать свое время при выполнении домашнего задания. К несомненным достоинствам также относится возможность вовлечения в учебный процесс тех студентов, которые по каким-либо причинам не смогли приехать в Россию.

Минусы онлайн-обучения состоят прежде всего в отсутствии живого общения, благодаря которому студенты-иностранцы получают не только основные знания в рамках учебного курса, но и сопровождающую их дополнительную информацию эмоционального, социального, национально-культурного характера. Упрощенный характер онлайн-презентаций существенно затрудняет вхождение студентов-иностранцев в общественное пространство страны изучаемого языка, снижая степень их адаптации в обществе.

Кроме ограничения личных контактов, исследователи выделяют такие недостатки дистанционного режима обучения, как «слабая дисциплина слушателей» и «недостаточная техническая оснащенность» преподавателей и учащихся [10, 838]. Стоит отметить, что «слабая дис-

циплина», если она имеет место в процессе обучения, как правило, вызвана не столько отсутствием интереса у учащихся, сколько низким уровнем профессионализма преподавателя, его неспособностью организовать учебный процесс, мотивировать учащихся на результат, нивелировав недостатки новой формы обучения.

Еще одной существенной проблемой дистанционного обучения является то, что формат видеоконференций не дает в полной мере контролировать степень усвоения знаний. Особенно негативно это сказывается на практических занятиях по русскому языку, которые требуют от преподавателя гибкости в презентации учебного материала и непосредственного общения в ситуациях, приближенных к естественной обстановке.

В процессе онлайн-обучения существенно возрастает не только учебная нагрузка преподавателей, но и их ответственность за проведение занятий. Несмотря на новый формат, студенты должны получить те же знания, что и при посещении аудиторных занятий. Если раньше контроль за выполнением домашнего задания осуществлялся выборочно и занимал незначительное количество времени, то при дистанционном обучении все материалы, которые студенты присылают преподавателю, необходимо проверить, проанализировать и сопроводить ответными комментариями.

Д. В. Куркина обращает внимание на «иллюзию беглости», которая возникает у студентов в связи с упрощением учебного материала, необходимым для того, чтобы приспособить его для онлайн-презентаций. Способы донесения учебной информации через иллюстрации или графику не всегда дают желаемые результаты: чем проще представление, тем проще восприятие и — сильнее иллюзия, что студент легко и просто освоил трудную тему [5, 75].

Несмотря на все трудности, в условиях пандемии российские вузы вынуждены были перейти на онлайн-обучение. Насколько успешным был этот переход, судить трудно. В последнее время появилось большое количество публикаций, в которых приводятся результаты анкетирования преподавателей и студентов относительно онлайн-курсов и практики их применения¹. Но, к сожалению, серьезных работ, посвященных учебно-методическим принципам создания и использования таких курсов, пока нет.

Отсюда следует, что в настоящее время сложно предсказать, насколько удачным будет этот формат, впишется ли он в систему российского образования и даст ли положительные результаты. Без специально разработанной организационно-методической базы, на основании которой будет проводиться дистанционное обучение, оно обречено на провал. Только обозначив цели и заложив его методические основы, мы сможем сделать выводы относительно перспективы такого рода образования в России.

Качественный аспект обучения всегда должен превалировать при оценке целесообразности дистанционного обучения. Особое значение это приобретает сегодня, когда онлайн-обучение стало рассматриваться как способ коммерциализации деятельности высших учебных заведений», при котором на первое место выходят бизнес-интересы и получение прибыли [6, 34].

Онлайн-курсы — это особая форма проведения занятий, и она требует тщательной методической и психолого-педагогической подготовки. При этом должны учитываться многие факторы: содержание учебного материала, теоретическая или практическая его направленность, наличие технических средств, позволяющих проводить презентации и осуществлять

¹ См., например, работы [1], [2], [8].

контроль за усвоением знаний, способы мотивации и психологическое состояние учащихся и т. д.

Совсем недавно онлайн-обучение рассматривалось как «способ организации процесса самостоятельного изучения учебных материалов с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях, обучение с помощью сети Интернет и мультимедиа» [9, 101]. Сегодня, в условиях строгих эпидемиологических ограничений, когда дистанционный формат заменил собой все остальные виды учебной деятельности и стал непосредственно осуществляться преподавателем, представление об онлайн-обучении требует уточнения.

В «Российской педагогической энциклопедии», которая была издана в конце XX в., подчеркивалось взаимодействие образования и воспитания: «В О[образовании] объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и проф[ессиональных] ролей»; «Обучение и воспитание — стороны единого процесса О[образования]. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющее тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке объективных значений элементов культуры» [7, 62].

Однако затем в отечественном образовании стали нарастать совсем другие тенденции. В 2007 г. на Западе вышла «Энциклопедия социологии», в которой была изложена западная точка зрения на систему государственного образования. Образование трактовалось «как совокупность инвестиций, которые увеличивают знания и навыки отдельных людей, что, в свою очередь, повышает национальную производительность труда и экономический рост»². Представленная в Энциклопедии точка зрения опиралась на теорию немецкого социолога Макса Вебера, который видел потенциал школьного образования в том, чтобы «либо облегчать, либо блокировать социальную мобильность»³ общества [11, 1323].

Функция социального разделения общества, которую Вебер возложил на школьное образование, была поддержана на Западе. Перед западными учебными заведениями была поставлена задача — стать инструментом, который даст возможность работодателям сортировать работников начиная с самого раннего возраста в соответствии с предназначенной им социальной нишей в будущем.

В России сторонником теории немецкого социолога Вебера по сегрегации школьников выступил председатель правления Сбербанка Герман Греф. Суть предложений Грефа сводится к следующему: покончить с фундаментальным и разносторонним образованием, которым традиционно был силен СССР, проводить занятия в российских учебных заведениях на английском языке как наиболее востребованном в мире, основное время уделять практическим навыкам и проектной деятельности в той сфере, которая обеспечит учащимся рабочее место в будущем [3], [4].

Очевидно, что человек из системы координат Грефа, не владеющий фундаментальными знаниями и причинно-следственным аппаратом мышления, не умеющий логически мыслить и воспринимать окружающий мир через призму своей национально-исторической идентичности, легко будет подвержен разного рода манипуляциям. По сути, то, что предлагает Греф, может низвести систему государственного образования современной России до уровня цер-

² «The human capital perspective describes education as a set of investments that increase individuals' knowledge and skills, which in turn improves national labor productivity and economic growth». Перевод с англ. мой. — О. Г.

³ «Weber recognized schools' potential to either facilitate or block social mobility». Перевод с англ. мой. — О. Г.

ковно-приходских школ Российской империи. Для страны это может стать огромной проблемой.

С той же проблемой мы можем столкнуться, если онлайн-образование не получит соответствующего методического сопровождения, дающего возможность достигать тех же результатов, что и обучение в обычном режиме.

В настоящее время можно предложить следующее определение онлайн, или дистанционного, обучения⁴: *Дистанционное обучение — это овладение знаниями в рамках программы учебной дисциплины посредством использования образовательных интернет-ресурсов, имеющихся в распоряжении преподавателя и учащегося. Дистанционное обучение подразумевает: 1) перевод учебной информации в визуальный или аудио-визуальный формат; 2) структурирование этой информации с учетом специфики содержания и особенностей восприятия ее учащимися; 3) размещение учебной информации на образовательных интернет-платформах для интерактивной, самостоятельной или частично-самостоятельной работы над ней учащихся при обязательном контроле со стороны преподавателя за усвоением полученных знаний.*

Таким образом, дистанционное обучение включает три этапа: 1) создание курса с учетом дистанционных форм презентации, 2) проведение онлайн-занятий и 3) контроль с помощью технических средств за усвоением учебного материала. Учебно-методические разработки по дистанционному обучению должны стать основой для создания отечественных образовательных Интернет-платформ. Но это дело будущего, а пока обратимся к тому, на что следует обратить внимание при планировании, разработке и проведении занятий в дистанционном режиме.

Создание онлайн-курса. *Форма презентации учебного материала* напрямую зависит от его содержания и целей обучения. Если в дистанционный формат переводятся теоретические дисциплины, то в качестве базовых форм презентаций лучше выбрать видеолекции или снабженное аудиокomentarиями слайд-шоу.

Если мы имеем дело с разговорной практикой или другими практическими занятиями, внимание преподавателя должно быть сосредоточено на отборе видеосюжетов по темам занятий, а также на разработке сопровождающих их предпросмотровых и постпросмотровых заданий, которые должны сочетать пассивное усвоение учебного материала с интерактивными действиями, расширяющими возможности учащихся.

Не стоит забывать о том, что во время аудиторных занятий преподаватель не только дает знания, но и способствует созданию в коллективе благоприятного климата. Онлайн-обучения лишает его этой возможности. Следовательно, во время работы над содержанием дистанционного курса необходимо подумать над возможными отступлениями, которые могли бы способствовать периодическому снятию у учащихся усталости и напряжения, неизбежных при переходе на новый формат.

После того как будет сформировано представление о содержании курса, необходимо выработать соответствующие этому содержанию *структурные алгоритмы подачи учебного материала* (из каких частей будет состоять каждое занятие, в какой последовательности эти части будут представлены и как они должны сочетаться между собой, какие формы контроля

⁴ Как правило, понятия *дистанционное обучение* и *онлайн-обучение* используются как синонимы, хотя иногда онлайн-обучение рассматривается как форма дистанционного обучения с применением мультимедиа и интернет-технологий. С нашей точки зрения, разница между этими понятиями может быть только условной.

будут наиболее продуктивными при том или другом виде деятельности во время занятий и т. д.). Содержание занятий варьируется, но их структура должна оставаться неизменной. Это существенно облегчит студентам восприятие учебного материала.

Огромный поток информации, объединенный заданной курсом темой, обычно делится на короткие и хорошо усвояемые порции знаний, выстроенные в виде иерархической модульной конструкции. Каждый модуль должен включать одни и те же составные части, объединенные на основе понятных для студентов принципов.

После создания курса преподавателю необходимо подумать над *правилами, которых учащиеся должны будут придерживаться в процессе онлайн-обучения*. Эти правила должны стимулировать их активность, повышать мотивацию, нацеливая на получение новых знаний. Учащиеся должны стать не пассивными слушателями или зрителями, а соучастниками разработанных преподавателем онлайн-занятий. Для них должна существовать *система вознаграждений за успешно выполненные задания и достижения в учебе*, которую определяет преподаватель. Это может быть, например, сдача экзамена по упрощенной схеме или зачет, поставленный в конце семестра без итоговой проверки.

Поощрительный подход не только побуждает учащихся более ответственно относиться к учебе, но и повышает объективность оценивания их работы в конце семестра. В результате количество конфликтных ситуаций и претензий со стороны студентов может существенно снизиться.

Проведение онлайн-занятий. Форма проведения занятий зависит от содержания курса и вариантов презентации учебного материала, выбранных преподавателем. Это могут быть онлайн-встречи, видеопрезентации или показ слайдов. Для плодотворного проведения онлайн-занятия необходимо, чтобы студенты заранее установили нужные программы на свои компьютеры.

При дистанционном обучении целесообразно сократить количество контактных часов, выделяя студентам больше времени для самостоятельной работы над учебным материалом. В этой связи онлайн-лекции лучше заменить видеолекциями, которые студенты могут просматривать столько раз, сколько им необходимо, и в удобное для них время. Теоретические курсы лучше переводить на систему PowerPoint слайдов. Такая форма презентации позволит представить материал наглядно и в сопровождении голосовых сообщений и комментариев со стороны преподавателя.

Контроль за усвоением учебного материала. Принципиально важной частью процесса дистанционного обучения является система контроля за усвоением полученных знаний. Этот контроль должен осуществляться автоматически и включать для студентов возможность анализировать допущенные ошибки. Тестовая система контроля (например, на базе бесплатного интернет-сервиса «Мастер-тест») позволяет преподавателям выбирать форму заданий, которая отвечает учебно-методическим целям занятия, а также назначать единое время начала и окончания тестирования.

При дистанционном обучении целесообразно каждое занятие начинать с тестирования. Сквозная форма контроля мобилизует учащихся, приучая их к ответственности, потому что пропуск контрольного теста приравнивается к пропуску занятия и влечет за собой последствия. Такой подход позволит преподавателю адекватно оценивать знания учащихся по всем темам курса.

Подводя итоги, следует отметить, что алгоритмизация учебного процесса, повторяемость форм презентации и форм представления учебного материала, т. е. порядка его следования, а также форм контроля за его усвоением знаний даст возможность приблизить качество дистанционного обучения к аудиторным занятиям, снизив уровень негативных последствий перехода на новый формат как у студентов, так и у преподавателей.

Список литературы

1. Антропова О. Н. Исследование практики дистанционного обучения в вузах в условиях пандемии / О. Н. Антропова, М. Н. Семиколенова, Т. А. Рудакова, И. Г. Полякова // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 1 (86). — С. 105—107.
2. Бурилкина С. А. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в электронном образовательном процессе технического вуза / С. А. Бурилкина, Н. Г. Супрун, А. В. Томаров // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 2. — С. 38—41.
3. Герман Греф об образовании в России и за рубежом // GlobalDialog [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.globaldialog.ru/articles/german-gref-ob-obrazovanii-v-rossii-i-za-rubezhom>.
4. Герман Греф рассказал о том, какой видит будущую систему образования в России // Новые Известия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://newizv.ru/news/society/15-01-2021/german-gref-rasskazal-o-tom-kakoy-vidit-buduschuyu-sistemu-obrazovaniya-v-rossii>.
5. Куркина Д. В. Педагогический потенциал и проблемы онлайн-обучения / Д. В. Куркина // Вестник науки и образования. — 2018. — № 11 (47). — С. 71—75.
6. Лубский А. В. От «онлайнизации» высшей школы к онлайн-образованию / А. В. Лубский, В. В. Ковалев // Гуманитарий юга России. — 2020. — Т. 9 (42). — № 2. — С. 33—50.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т / В. В. Давыдов [и др.]. — Москва: Большая Рос. энцикл., 1999—1999. — Т. 2. — 670 с.
8. Савченко Е. В. Интеграция сервисов Google в языковой класс / Е. В. Савченко // Известия РГПУ им. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 99—107.
9. Фомина А. С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии / А. С. Фомина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 1. — С. 101—106.
10. Юмагузин В. В. Прочему будущее за онлайн-обучением? / В. В. Юмагузин // Россия: Тенденции и перспективы развития. Ежегодник ИНИОН РАН. Отд. науч. сотрудничества. — 2018. — Вып. 13. — Ч. 2. — С. 837—838.
11. The Blackwell Encyclopedia of Sociology / Ed. by George Ritzer. — Blackwell Publishing Ltd., 2007. — 5658 p.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАМЯТНИКИ АРХИТЕКТУРЫ г. РОСТОВА-НА-ДОНУ
КАК СПОСОБ ПОГРУЖЕНИЯ В РУССКУЮ КУЛЬТУРУ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
«АРХИТЕКТУРА. ТЕКСТЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ»)**

Аннотация. В статье автор акцентирует внимание на концепции коммуникативного обучения русскому языку как иностранному сквозь призму русской культуры. Знакомство иностранцев с историческими памятниками г. Ростова-на-Дону и Ростовской области, с историей их создания позволит инофону глубже узнать место, где он обучается, приобщиться к культуре и быту русского человека. Предлагается проведение внеклассных уроков-экскурсий, которые способствуют активизации коммуникативных навыков и вовлечению в диалог по типу «здесь и сейчас». В статье анализируется пособие, которое включает в себя информацию об известных исторических архитектурных памятниках города г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Кроме того, данное пособие поможет студенту изучить незнакомую лексику по языку специальности и познакомиться с текстами, которые включают в себя информацию о значимых архитектурных объектах города, где они обучаются. Данное пособие может быть использовано и в качестве путеводителя по значимым историческим памятникам г. Ростова-на-Дону и России.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, социокультурная компетенция, русский язык как иностранный, инофон, русская культура, учебное пособие.

Коммуникативный подход на протяжении десятков лет лежит в основе обучения русскому языку как иностранному, а иноязычная коммуникативная компетенция, которая входит в состав этого подхода, включает в себя ряд компетенций, которые направлены на развитие языковых навыков общения, умения вести диалоги, развитие навыков репродукции текстов различного характера и т. д. В данной статье мы рассмотрим методы и способы обучения русскому языку как иностранному, связанные в первую очередь с социокультурной компетенцией, в частности акцентируя внимание на изучении исторических памятников архитектуры г. Ростова-на-Дону.

В процессе изучения русского языка иностранному студенту важно овладение не только грамматическими навыками, но и знаниями, касающимися истории и культуры того места, где они обучаются. Формирование социокультурной компетенции прежде всего определяет возможность познакомиться с культурой и традициями России, в частности г. Ростова-на-Дону — места, где инофоны изучают русский язык. Кроме того, развитие социокультурной компетенции на занятиях по РКИ дает возможность иностранному студенту избежать коммуникативных неудач, которые могут быть связаны «с низким уровнем образования в области культуры, использованием <...> источников, дающих искаженное представление о культуре страны изучаемого языка и его представителей, <...> с плохим знанием страны изучаемого языка» и др. [1, 41].

«Возрастающая роль регионального фактора приводит к необходимости изучения региона как самостоятельной социокультурной единицы» [3, 3]. Также изучение региональной культуры вызывает неотъемлемый интерес у иностранных учащихся, что позволяет лучше понять окружающий мир коренного народа, а также место, где они изучают язык.

Мы считаем, что исторические памятники г. Ростова-на-Дону должны не только сохраняться, но и использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному. По нашему мнению, погружаясь в культуру русского народа через призму изучения исторических памятников, инофон сможет понять «особенности культурного пространства, аккумулирующие в себе опыт и достижения мировой культуры» [3, 4]. Кроме того, «необходимость соизучения языка и культуры его носителей является несомненным фактом и декларируется отечественными и зарубежными лингвистами, занимающимися разработкой проблем лингвострановедения, лингвокультурологии и адаптации иностранцев к неродной среде проживания и обучения» [5, 316].

Общеизвестно, что памятники архитектуры представляют собой особый вид культурного наследия. Исторические постройки г. Ростова-на-Дону не являются исключением. Особенно большое их средоточие можно встретить в старой части города, которая и является центром этого населенного пункта. Безусловный интерес к таким необычным и непривычным постройкам возникает не только у горожанина или гостя города, но и у иностранца, который приезжает обучаться в г. Ростов-на-Дону.

Одной из главных достопримечательностей города Ростова-на-Дону считается Донская государственная публичная библиотека. ДГПБ открылась еще в 1886 г., фонд которой насчитывал в первое время более 3000 книг, а на сегодняшний день — более пяти миллионов изданий. Новое здание библиотеки, которое сейчас имеет историческую ценность, начали возводить в СССР в 1974 г., строительство которого продолжалось в течение двадцати лет. Здание библиотеки состоит из нескольких блоков, один из которых представляет собой шестнадцатизэтажное здание. Это книгохранилище библиотеки. Оно сделано из монолитного бетона. Уникальность и открытый интерес к этой постройке заключается в том, что ее внешний облик лишен какого-либо архитектурного декора, единственное место, где есть декор, включающий в себя определенный набор символов — ликов гениев — это угол фасада. В то же время внутренняя отделка удивляет многообразием интерьера. Наибольший интерес вызывает зимний сад, который находится на первом этаже библиотеки, со множеством водопадов и бассейнов, где можно провести время в уединении с книгой. Любопытство иностранных студентов к библиотеке оправдано еще и тем, что здание построено в стилистике 70-х гг. XX в.

Многообразие архитектурных памятников не только г. Ростова-на-Дону, но и всей России можно выделить в отдельный обучающий пласт и представить иностранному студенту с целью погружения в русскую культуру помимо изучения и разбора народных песен и сказок, художественных текстов и фильмов. Кроме того, знакомство с историческими памятниками России способствует популяризации русской культуры за рубежом.

Данное мнение привело нас к мысли о создании пособия для иностранных студентов, которое включает в себя информацию о наиболее значимых памятниках архитектуры города Ростова-на-Дону. Пособие состоит из восьми уроков, каждый из которых включает в себя текст о том или ином историческом памятнике архитектуры.

Также мы считаем, что, прежде чем перейти к изучению исторических памятников г. Ростова-на-Дону, следует познакомить иностранных студентов с основными архитектурными эпохами, поэтому мы включили в данное пособие информацию и об известнейших мировых памятниках архитектуры: Собор Святого Петра в Италии (эпоха Возрождения), Версальский парк и Ансамбль Капитолийского холма в Италии (барокко), Большой театр в Москве (поздний классицизм), Эйфелева башня во Франции (конструктивизм), башня Эйн-

штейна в Потсдаме (Германия) (экспрессионизм), Кристалл-Паллас в Лондоне и др. Кроме того, данное пособие включает в себя и информацию о таких выдающихся мировых архитекторах, как Д. А. Браманте — основоположник Высокого Возрождения — Микеланджело Буонарроти и К. Мадерна, Ч. Дженкинс, Р. Стерн и др.

Каждый текст пособия имеет обязательные предтекстовые задания, которые включают в себя работу с неизвестной лексикой (архитектурными терминами) и послетекстовые задания, направленные на составление различных видов плана, реплик, высказываний, создания монологов и диалогов. С целью продуктивного использования данного пособия все задания имеют коммуникативную направленность. Так, например, в одном из уроков, где есть текст о Ростовском академическом театре драмы им. М. Горького, предлагается создать свой уникальный проект здания, который отличается оригинальностью внешнего вида. Данное задание способствует не только развитию у иностранного студента навыков трансформации и репродукции текста, но и развитию творческих способностей в производстве своего, уникального текста.

В учебное пособие по архитектуре мы поместили еще одно коммуникативное задание, в котором предлагаем рассказать об известном памятнике архитектуре страны, откуда приехал иностранец. Данный тип задания направлен на развитие межкультурной коммуникации, что дает возможность иностранному студенту сравнить архитектуру родного места с архитектурой города, куда он приехал изучать русский язык. Изучая культуру и менталитет русского народа сквозь призму исторических памятников, иностранный студент будет прибегать к сравнительному анализу региональных символов, которые существуют в месте, где он обучается, и в месте, откуда он родом, что, безусловно, является стимулом к познавательной деятельности.

Вместе с тем этот материал может быть использован как на занятиях по русскому языку с необходимым комментарием преподавателя неизвестных архитектурных терминов, так и самостоятельно. Иностраный студент может использовать его и в качестве путеводителя в таком незнакомом, но (благодаря этому) таком интересном месте, как г. Ростов-на-Дону. Кроме того, данное пособие может послужить хорошей лингвистической подготовкой к внеаудиторным экскурсиям-урокам, которые направлены на знакомство с историческими памятниками архитектуры г. Ростова-на-Дону. Данный тип внеаудиторных занятий способствует расширению коммуникативных навыков, кругозора обучающихся, а также приобщает к культуре того места, где они обучаются.

Стоит отметить, что в Южном федеральном университете в Академии архитектуры и искусств обучаются иностранные студенты, которые могут обращаться к данному пособию с целью знакомства с профессиональной лексикой и текстами научного стиля. В приложение мы поместили терминологический словарь, который включает в себя определения частотных архитектурных терминов, которые активно используют не только преподаватели архитектуры, но и представители этой творческой профессии.

Таким образом, на уроках страноведения, культурологии, внеклассных мероприятиях считаем необходимым познакомить иностранцев с самыми известными памятниками архитектуры г. Ростова-на-Дону, а затем провести учебную экскурсию с целью осмотра и знакомства вживую с ними. Зная историю, время создания, стиль постройки, иностранец познакомится с культурой русского народа, его историей, особенностями того места, где он обучается, потому что памятники архитектуры отражают историко-культурный фон не только русского народа в целом, но и конкретного локуса, где проживают и учатся иностранные студенты.

Список литературы

1. Барсегян К. М. Формирование социокультурной компетенции в преподавании русского языка как иностранного / К. М. Барсегян, А. Н. Щукин // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. — 2018. — № 6. — С. 39—42.
2. Гранкина М. А. Архитектура: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся: тексты по специальности : учеб. пособие / М. А. Гранкина, Н. А. Стороженко. — Ростов-на-Дону : Изд-во АкадемЛит, 2017. — 30 с.
3. Ло Сяоя. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному (на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ло Сяоя. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 24 с.
4. Лысакова И. П. Основы методики обучения русскому языку как неродному: учебно-методический комплекс : учеб. пособие / И. П. Лысакова. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 163 с.
5. Сенаторова О. А. Учебно-методическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и приемы / О. А. Сенаторова // Руссистика. — 2020. — № 3. — С. 315—327.

Евгения Александровна Дьяконова
*экстерн кафедры общего языкознания и стилистики
филологического факультета
Воронежский государственный университет
(Воронеж, Российская Федерация)*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (использование результатов психолингвистических экспериментов)

Аннотация. Предлагается психолингвистический подход к семантизации лексики, имеющей лингвокультурную значимость, для формирования в языковом сознании иностранца значений, близких к значениям в сознании русскоговорящего человека, что приблизит языковое сознание студента РКИ к языковому сознанию носителя русского языка.

Ключевые слова: лингвокультурная значимость, психолингвистика, русский язык как иностранный, семантизация лексики, топонимы, языковое сознание.

Данная статья предлагает психолингвистический подход к семантизации лексики, имеющей лингвокультурную значимость, в частности топонимов. Суть этого подхода заключается в выявлении экспериментальным путем представления среднего россиянина о той или иной лексической единице и отражения ее в словаре нового типа — психолингвистическом лингвострановедческом словаре. Данный словарь имеет целью описать актуальное русское языковое сознание. В приложении к словарю следует ряд упражнений разного уровня сложности на отработку семантизируемой лексики.

Предлагаемый подход позволит сформировать в языковом сознании иностранца значения русской лексики, имеющей лингвокультурную значимость, в частности топонимов, близкого к ее значению в современном сознании русскоговорящего человека, а значит, приблизит языковое сознание студентов, изучающих русский язык как иностранный, к языковому сознанию носителя русского языка, что является одной из первостепенных задач обучения русскому языку как иностранному.

Каким образом можно «получить доступ» к актуальному языковому сознанию носителей русского языка? С этой целью используются психолингвистические (антропометрические) методы, такие как лингвистическое интервьюирование, а также ассоциативные эксперименты (свободный и направленный). Кратко опишем методику создания «Психолингвистического лингвострановедческого словаря топонимов», моделью для которой послужила методика, предложенная И. А. Стерниным, А. В. Рудаковой, С. В. Коваленко для создания «Психолингвистического толкового словаря русского языка» [1, 3—20].

1 этап — отбор топонимов. Лексика, включаемая в толковый психолингвистический словарь топонимов, должна принадлежать к наиболее употребительной в русском языке, включать топонимы, важные для характеристики современной России. С целью выявления списка городов, символизирующих Россию в сознании носителей русского языка, проводилось лингвистическое интервьюирование, по результатам которого был создан ранжированный список (рейтинг) из 10 городов, представляющих Россию в актуальном сознании носителей современного русского языка:

1. Москва;

2. Санкт-Петербург;
3. Владивосток;
4. Екатеринбург;
5. Нижний Новгород;
6. Новосибирск;
7. Казань;
8. Ярославль;
9. Воронеж;
10. Рязань.

Дальнейшее исследование было сосредоточено именно на этих городах.

2 этап — проведение свободного и направленного ассоциативных экспериментов, в том числе с «визуальной/графической» составляющей [2, 3], что дало возможность впоследствии создать иллюстрации для достоверной визуальной семантизации исследуемых топонимов.

3 этап — обработка полученных результатов;

4 этап — формулирование психолингвистических значений [5];

5 этап — создание иллюстраций для визуальной семантизации топонимов, которая осуществлялась по комплексной методике, предложенной автором [1, 4].

Как видно из вышесказанного, материалы, на которых основан предлагаемый словарь, получены экспериментальным путем. Вследствие этого данный словарь может претендовать на описание современного русского языкового сознания. Использование данного пособия позволит сформировать в языковом сознании иностранца значение русского топонима, близкое к его значению в актуальном сознании русскоговорящего человека.

Структура лингвострановедческого психолингвистического словаря топонимов

1. Введение. В нем описывается специфика словаря; специфика подачи иллюстративного материала.

2. Список топонимов в алфавитном порядке.

3. Текст словаря в алфавитном порядке.

Структура словарной статьи

1. Заголовочное слово, выделенное шрифтом и/или цветом.

2. Герб населенного пункта или страны.

3. Описание психолингвистического значения топонима:

Краткая связанная дефиниция, выделенная полужирным шрифтом. Так как словарь преследует учебную цель, то эта дефиниция может являться «стартом» для знакомства с городами России на самом начальном этапе изучения РКИ, послужить материалом для обучения чтению и лексике.

Развернутая связанная дефиниция без использования специфических научных данных. В данной дефиниции представляется целесообразным опираться на ядерные семы и семы ближайшей периферии, сформулированные при обработке результатов психолингвистических экспериментов.

Иллюстрация — визуальная семантизация топонима, основанная на обобщении результатов психолингвистических экспериментов.

Приложение к словарю

Упражнения на закрепление приведенного в нем материала.

Пример словарной статьи психолингвистического лингвострановедческого словаря



Рис. 1. Герб Москвы

Москва — большой красивый столичный город с быстрым темпом жизни и плохой экологией

Москва — это столица России. Это большой красивый современный город с быстрым темпом жизни и высоким уровнем жизни, но с плохой экологией. В Москве много достопримечательностей и развлечений, это культурный и деловой центр. Москва в основном православный город, но в нем живут люди разных национальностей и религий. В Москве есть вокзалы, и сюда приезжает много людей из разных городов. В Москве хорошо развита транспортная сеть, но пробки на дорогах — частое явление. Москва — шумный, агрессивный город, но при этом это город возможностей. Для многих это родной, любимый город, город детства.



Рис. 2. Иллюстрация, представляющая в визуальной форме семантизацию топонима Москва

Как видно, *иллюстрация* имеет ПОЛЕВУЮ структуру. В ее «ядре» проиллюстрированы наиболее частотные образы, явившиеся реакциями на стимул «Москва» в ходе экспериментов. Именно с этого «ядра» представляется целесообразным начать изучение топонима. Для студентов начального уровня этого достаточно. Для студентов более продвинутого уровня после изучения «ядра» предлагается продолжать изучение «периферии» значения.

Приведем примеры упражнений на закрепление приведенного в данной словарной статье материала. Упражнения адресованы студентам разных уровней.

1. *Задание: ответьте на вопросы.*

1. Какой город является столицей России?
2. Москва — город с хорошей экологией?
3. Кто такие москвичи?
4. Какой темп жизни у москвичей?
5. Бывают ли в Москве пробки на дорогах?
6. Что такое «город возможностей»?
7. Как вы думаете, почему для многих Москва — любимый город?

2. *Задание: посмотрите на иллюстрацию и ответьте на вопросы.*

1. Какой самый популярный вид транспорта в Москве?
2. Какое самое популярное место в Москве?
3. Москва была основана в 1147 г. Почему она воспринимается как современный город?
4. Как называется главная река в Москве?

В зависимости от уровня владения языком студентам можно предлагать информацию, «углубляющую» уже имеющуюся в словаре, или предлагать им самостоятельно «разворачивать» имеющуюся информацию, в том числе и графическую. Например, подробнее рассказать о московском метрополитене, о музеях, о театрах города и т. п. Степень детализации также должна соответствовать уровню владения русским языком.

Представляется полезной и интерактивная форма работы в интернете, к примеру, в одной из социальных сетей.

Данная форма работы направлена на то, чтобы студенты научились «видеть» города так же, как их видят (или представляют себе) носители русского языка.

Предлагаемая схема работы.

Подготовительный этап.

1. Создание группы в одной из соцсетей;
2. Размещение описаний городов, взятых из психолингвистического лингвострановедческого словаря;
3. Разъяснение специфики размещенной информации;
4. Разъяснение цели предлагаемой работы.

Далее студенты-участники группы находят в интернете или в любом другом источнике и размещают в группе материалы, «подтверждающие» эти описания.

Например, Москва.

Это большой красивый современный город с быстрым темпом жизни и высоким уровнем жизни, но с плохой экологией.

Выделим из этого фрагмента «семь» (информацию) для подтверждения: красивый город, современный город, с быстрым темпом жизни, с высоким уровнем жизни, с плохой экологией.

Вербальный вариант «подтверждения»

Возможно найти и процитировать газетную или журнальную статью, информацию на каком-либо сайте, в группах в ВК или других соцсетях.

Визуальный вариант «подтверждения»

Найти фотографии в интернете, иллюстрирующие данные семы, или сделать и разместить свои собственные фотографии.

Для практики общения студентам РКИ можно предложить находить собеседников среди студентов вузов из 10 приведенных в словаре городов и просить их присылать подтверждения семам. Таким образом, будет осуществляться коммуникация на русском языке, основанная на лингвострановедческом интересе. В процессе общения лингвострановедческая информация будет постоянно расширяться и углубляться, а диалог будет становиться все более неформальным. Таким образом, через кумулятивную функцию языка, с которой связано лингвострановедение, студенты, изучающие русский язык как иностранный, перейдут к коммуникативной.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод, о том, что результаты психолингвистических исследований могут и должны служить основой для создания лингвострановедческих пособий. Это также дает возможность предложить развитие новой области в лингвострановедении — *психолингвистического лингвострановедения*.

Список литературы

1. Дьяконова Е. А. Визуальная составляющая при описании психолингвистического значения / Е. А. Дьяконова // Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка : тезисы III Всероссийской научной конференции 20—21 октября 2017 / науч. ред. А. В. Рудакова. — Воронеж : Ритм, 2017. — С. 25—28.

2. Дьяконова Е. А. Психолингвистическое описание семантики топонимов с «визуальной» составляющей / Е. А. Дьяконова // Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка : материалы IV Всероссийской научной конференции 26—27 октября 2018 / науч. ред. А. В. Рудакова. — Воронеж : Ритм, 2018. — С. 13—16.

3. Дьяконова Е. А. Топоним *Санкт Петербург* в сознании носителей языка: «вербализованные» и «визуализированные» образы (на материале свободного ассоциативного эксперимента с включением «графической» составляющей) / Е. А. Дьяконова // Язык и национальное сознание : межвузовский научный сборник / науч. ред. И. А. Стернин. — Воронеж : Ритм, 2018. — Вып. 24. — С. 72—77.

4. Дьяконова Е. А. Исследование визуального компонента семантики топонима (на материале топонима Москва) / Е. А. Дьяконова // Семантико-когнитивные исследования : межвузовский научный сборник / науч. ред. И. А. Стернин. — Воронеж : Ритм, 2019. — Вып. 10. — С. 3—5.

5. Рудакова А. В. Трафаретная модель описания психолингвистического значения слова / А. В. Рудакова, И. А. Стернин // Психолингвистика и лексикография : сборник научных трудов / науч. ред. А. В. Рудакова. — Воронеж : Истоки, 2015. — Вып. 2. — С. 97—110.

6. Рудакова А. В. Психолингвистический толковый словарь русского языка / А. В. Рудакова, С. В. Коваленко, И. А. Стернин. — Вып. 1 : Антропонимы. — Воронеж : Ритм, 2018. — 135 с.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РКИ В АСПЕКТЕ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Аннотация. Расширение образовательного пространства и требований к выпускнику вуза определяет вектор корректировки профессионально-языковой подготовки иностранных учащихся. Рассматриваются возможности цифровых технологий и самостоятельной работы студентов в аспекте формирования принципов их саморазвития при изучении РКИ.

Ключевые слова: цифровые технологии в РКИ, саморазвитие студентов, самостоятельная работа учащихся.

Динамичное развитие современного образовательного пространства, продиктованное прежде всего вызовами времени и изменениями рынка труда, определило корректировку требований к выпускнику вуза, что, в свою очередь, явилось предпосылкой поиска новых средств и методов обучения в том числе в дисциплине русский язык как иностранный. Стратегия профессионально-языковой направленности преподавания РКИ основывается на формировании универсальных компетенций, сформулированных в требованиях ФГОС-3++ для конкретных профессий, приобретаемых учащимися.

Так, для архитектурно-строительных специальностей необходимыми являются в том числе способность к самоорганизации и самообразованию, закладывающим основы саморазвития личности творческой, новаторской, постоянно совершенствующейся, отвечающей современным международным архитектурно-творческим практикам. Важность побуждения студентов к постоянному саморазвитию определяет смену всей образовательной парадигмы вуза, рассматриваемой в данном контексте как единой модели образования-науки-практики, где передача быстро утрачивающих свою новизну и актуальность знаний перестает быть основополагающей задачей. Главным при этом, как отмечает В. И. Наумова, определяя «актуальные векторы архитектурного образования», становится «вооружение» студентов четкой методологией познания, формирование у них умения работать в условиях постоянно изменяющейся действительности» [7, 41]. Такая задача подразумевает становление навыков саморазвития личности студента, его профессионально-языковую готовность к самостоятельной работе, к умению планировать и творчески ответственно, целеустремленно подходить к её выполнению.

В рамках дисциплины РКИ успешность решения сформулированной задачи предопределена интегративным подходом к обучению языку, использованием в преподавании принципов текстоцентричности и коммуникативно-профессиональной направленности, чему подчинены отбор учебного материала и его методическая интерпретация как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Важно отметить, что коммуникативно-профессиональный подход к обучению русскому языку предполагает применение в учебном процессе форм, близких к реальному профессионально-речевому общению студентов, и текстов (основной единицы обучения), не столько

собственно научных, сколько публицистических, размещенных на страницах профессиональных сайтов и интернет-ресурсов, отражающих по своему предназначению реальные актуальные профессиональные события и предпочитаемые современными студентами классической газетно-журнальной информации. Предлагаемый на занятиях регулярно обновляемый материал должен быть тематически важным для выбранной специальности, актуализирующим достижения отрасли, перспективные направления её развития, её проблемы, новизну и оригинальность предлагаемых решений, спорные, обсуждаемые вопросы, вызывающие желание определить и аргументировать свою точку зрения.

Такой отбор текстов соответствует современному взгляду на обучение иностранцев языку специальности, который, по мнению М. Ю. Сидоровой и Ш. Ю. Хапчаева, «обязан быть когнитивно-функциональным», создающим условия для взаимосвязанного развития коммуникативной и когнитивной компетенции обучаемых, в которых авторы обоснованно видят прагматичную необходимость [8, 64].

Так, для студентов строительно-архитектурных специальностей презентация архитектурных, градостроительных, ландшафтных объектов является той технологией, владение которой рассматривается современными образовательными стандартами как необходимая коммуникативно-профессиональная компетенция специалиста. Именно в этой форме происходит поэтапная (от клаузуры к форэскизу, эскизу, конечному варианту) подача учебного проекта — воплощения архитектурной идеи в конкретную, готовую к реализации «модель комплексного решения объёмно-пространственных, функциональных и конструктивных задач», отражающих процесс проектировании зданий и сооружений [2, 309]. В настоящее время архитектурная презентация, по мнению самих зодчих, рассматривается как комплексный продукт: и «как средство выражения архитектурного замысла, и как часть процесса коммуникации участников архитектурного проектирования» [1, 2], что подчеркивает важность владения навыками её подготовки, представления в ней информации.

Опыт работы в курсе «профессиональный иностранный язык» (русский) позволяет утверждать, что использование в учебном процессе презентации как инновационной технологии не только углубляет коммуникативно-когнитивные компетенции иностранных учащихся — будущих архитекторов и строителей, но и способствует широкомасштабному видению, пониманию предмета их будущей профессии, активного творческого начала в ней, необходимости регулярного обновления знаний, что возможно только при условии постоянного, в течение всей жизни профессионально-языкового саморазвития и самосовершенствования.

Медиатексты, предлагаемые для работы в аудитории, отражают актуальные профессиональные проблемы, обсуждаемые известными российскими и зарубежными архитекторами на международных конференциях, конгрессах, и всегда с интересом воспринимаются студентами: «Правила потребления нового поколения», «Архитектура после коронавируса», «Городской дизайн и психическое здоровье», «Что такое воркаут», «Будущее серого пояса Санкт-Петербурга», «Концепция «третьего места» и другие. Подобные тексты и конкретные задания к ним отражены в издаваемых на кафедре русского языка СПбГАСУ учебно-методических пособиях [2].

Творческие задания к таким текстам (например, создать презентацию на тему «Дружелюбный к детям город» по теме «Соучастие как элемент городского развития») показывают, какими неожиданными могут быть результаты творческих архитектурно-конструктивных решений, предлагаемых в том числе детьми от 7 до 14 лет по организации школьного, дворового, паркового пространства с использованием вторичных материалов от пластиковых бу-

тылок, рыбацких сетей до деревянных поддонов и высохших деревьев. Подготовка презентаций акцентирует профессиональные задачи, поставленные временем и требованиями потребителей к комфортности жизненной среды, расширяет представление о профессиональных творческих возможностях, но она же убеждает учащихся в необходимости непрерывно расширять источники знаний для совершенствования своего профессионального «Я», профессиональных способностей, качеств, при которых возможны творческая самореализации, саморазвитие, преобразования внутреннего мира.

Соединяя визуальные и вербальные компоненты, презентация формирует в процессе обучения навыки самостоятельного поиска текстового материала на профессиональных сайтах, углубляет приобретённые ранее умения работать с различными источниками информации (аннотирование, реферирование), сохраняя её, анализируя, трансформируя лексико-грамматическую составляющую, коррелирующую с параллельным видеорядом. Учащимися приобретаются умения понимать аутентичные тексты; их сложность определяется, по мнению В. Г. Костомарова, тем, что «роль языка, диктующего, каким должно быть его употребление, ослабляется по мере тематического и социального усложнения коммуникативных потребностей, притязаний, а также по мере технологического расширения возможностей передачи информации» [5, 132].

Другими словами, отражая функционирование современного русского языка как динамично существующего «языка текущего момента» [6, 1], постоянно обновляющего свой стилистический инструментарий, медиатексты позволяют иностранцам приблизиться к живой профессиональной речи носителей профессионального языка, что обеспечивается постоянным самостоятельным осознанным обращением к этому источнику информации. Трансформируя известные слова академика Л. В. Щербы, можно утверждать, что знание иностранными учащимися современного русского языка — это километры прочитанных книг и медиатекстов.

Процессу его изучения, кропотливой и настойчивой самостоятельной работе способствует высокая степень мотивации, заданная интегрированностью с профессиональными интересами, а также осознанная необходимость понимать и использовать на практике содержащуюся в текстах информацию, перерабатывать в формы устной и письменной речи. Такая работа побуждает студентов к дальнейшему языковому саморазвитию; в профессиональной сфере — через чтение, поиск и лингво-структурную обработку материала для презентации, участие в ее обсуждении, аргументированном оценивании, формулировании собственных предложений.

Таким образом, самостоятельная работа иностранных учащихся на занятиях РКИ, в частности в подготовке презентации, способствует формированию их языкового и профессионального саморазвития, процесс которого рассматривается Ю. А. Егоровой как «внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение личности, выражающееся в изменении качества учебно-профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой его изменения» [4, 6].

Самосовершенствование обучаемых в самостоятельной работе проявляется также в освоении новых способов поиска знаний, методов их оптимального усвоения, в развитии логики действий, грамотности в подаче презентуемого материала.

Когнитивно-эмоциональный фон обучения, интерактивность также побуждают студентов к личностному саморазвитию не только в профессиональной, но и в духовной, нравственной сферах, приводят к пониманию необходимости постоянного самосовершенствования, от которого во многом зависит профессиональная и жизненная успешность специалиста.

Список литературы

1. *Акатьева А. О.* Архитектурная презентация как средство коммуникации в архитектурной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата архитектуры / А. О. Акатьева. — Нижний Новгород, 2012. — 29 с.
2. *Гилянова Л. В.* Задания по обучению письменной научной речи иностранных бакалавров, магистрантов и аспирантов (на материале профессионально ориентированных текстов) / Л. В. Гилянова, Г. А. Задонская. — Санкт-Петербург : СПбГАСУ, 2020. — 52 с.
3. *Жукова Т. Ф.* Из опыта преподавания дисциплины «Введение в архитектурное проектирование» / Т. Ф. Жукова, И. С. Филькова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Педагогические параллели». — Санкт-Петербург : СПбГАСУ, 2018. — С. 308—312.
4. *Егорова Ю. А.* Студент вуза как субъект саморазвития / Ю. А. Егорова // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 1. — С. 3—7. — Режим доступа: <https://moluch.ru/th/3/archive/3/75> (дата обращения: 22.05.2021).
5. *Костомаров В. Г.* Стилистика, любовь моей жизни... / В. Г. Костомаров. — Санкт-Петербург : Златоуст ; Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. — 184 с.
6. *Костомаров В. Г.* Язык текущего момента: понятие правильности / В. Г. Костомаров. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. — 220 с.
7. *Наумова В. И.* Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования : автореферат на соискание ученой степени докторара искусствоведения. — Барнаул, 2011. — 67 с.
8. *Сидорова М. Ю.* Почему коммуникативно-функциональный подход к обучению иностранцев языку специальности обязан быть когнитивно-функциональным / М. Ю. Сидорова, Ш. Ю. Хапчаев // Русский язык за рубежом. — 2021. — № 1. — С. 64—71.

Анастасия Валерьевна Зубарева

старший преподаватель

кафедры русского языка как иностранного

и методики его преподавания

Южный федеральный университет

(Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Ольга Андреевна Фролова

старший преподаватель

кафедры русского языка как иностранного

и методики его преподавания

Южный федеральный университет

(Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ПРОВЕДЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ КВЕСТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлены особенности проведения лингвострановедческих онлайн-квестов. Описываются варианты заданий и последовательность их прохождения. Актуализируется информация о типах и характеристиках квестов, а также способах использования квест-технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. Дается определение лингвострановедческого квеста.

Ключевые слова: лингвострановедческий квест, инновационные технологии, методика преподавания русского языка как иностранного.

В современных условиях на этапе довузовской подготовки иностранных обучающихся возникла проблема внедрения мультимедийных технологий. На первый план вышла виртуальная образовательная среда. Активное развитие и внедрение в процесс обучения современных телекоммуникационных технологий, с одной стороны, и популярность, а также повсеместное распространение всемирной компьютерной сети Интернет, с другой, а также условия пандемии, в которых мы оказались, начинают на практике определять изменения в подходах к организации учебного процесса.

Следует различать традиционные и инновационные технологии обучения. Под традиционными обычно понимают технологии, используемые в массовой практике обучения, под инновационными — технологии, которые воспринимаются как новые и с которыми не знакома большая часть преподавателей [4, 29]. На современном этапе развития образовательной системы появляются новые технологии и формы взаимодействия с обучающимися. Наиболее востребованными становятся интерактивные формы обучения. К таким формам организации образовательной деятельности относятся интерактивная игра, мастер-класс, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, экспериментирование и многое другое. Особенно хорошо такие формы сочетаются в квест-технологиях, или, как их еще называют, образовательных квестах, которые пользуются популярностью у подростков и взрослых благодаря неординарной организации образовательной деятельности и захватывающему сюжету.

«Лингвострановедческий квест — это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуется знания языка определенного уровня, а также страноведческие знания о стране изучаемого языка» [5, 193]. Формат лингвострановедческих квестов, как в офлайн-, так и в онлайн-форме, является универсальным, поскольку объединяет теорию по истории России, соревновательные и игровые элементы. Разноплановая учебно-развлекательная программа позволяет поддерживать интерес участников все время.

Сегодня понятие «квест» у студентов ассоциируется с компьютерной игрой. Квест — это еще и интеллектуально-экстремальный вид игр на улицах города и за его пределами, приключенческая игра, имеющая сюжетную линию, для прохождения которой необходимо решить несколько логических задач. Квесты делятся по уровню сложности, возрастным ограничениям, количеству игроков и т. д.

В современных условиях у обучающихся, к сожалению, отсутствует реальная языковая среда. Кроме того, преподаватель находится в условиях сжатых рамок урока и сталкивается с объективными трудностями в решении сложной задачи формирования социокультурной компетенции иностранных обучающихся, поэтому качество обучения во многом зависит от умения учителя подобрать тот или иной лингвострановедческий материал. Подготовка и проведение лингвострановедческих квестов требуют больших временных затрат со стороны преподавателя.

Мы предлагаем рассмотреть комплекс мероприятий для иностранных обучающихся, посвященный праздникам России в условиях дистанционного образования. На данном этапе разработаны такие лингвострановедческие онлайн-квесты, как: «День города Ростова-на-Дону», «Новый год» и «Великая Победа».

Как всегда, при проведении лингвострановедческих квестов мы предлагаем так называемую предквестовую часть и непосредственно сам квест. Предквестовые задания включают в себя чтение аутентичного текста, введение незнакомой лексики. При проведении предквестовой части онлайн-квестов обязательным условием является проведение лингвострановедческой лекции на заданную тему. Задания квеста разработаны с учетом изученного обучающимися материала. При разработке лингвострановедческих онлайн-квестов мы столкнулись с проблемой выбора инструментов при их реализации.

Для проведения квестов в дистанционном формате использовалась программа Microsoft Teams. В этой программе можно создавать онлайн-классы. Это удобный инструмент для совместной работы, который оптимизирует электронное обучение. Единая интуитивно понятная и простая в управлении платформа позволяет обучающимся и преподавателям комфортно сотрудничать, создавать контент и делиться ресурсами. Но, разумеется, нам пришлось искать и новые формы, и инструменты создания самих заданий для обучающихся.

Задания лингвострановедческих онлайн-квестов построены на основе интерактивных шаблонов упражнений сервисов WordWall и LearningApps.org.

Wordwall представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Данный сервис имеет русскоязычную версию.

Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете или телефоне.

На сайте Wordwall представлено 18 шаблонов. К наиболее часто используемым шаблонам для тренировки лексических навыков можно отнести следующие шаблоны игр: «Сопоставление», «Расшифровать», «Диаграмма с этикетками», «Случайные карты», «Случайное колесо», «Анаграмма», «Составление пар».

Другой сервис, о котором стоит сказать, это LearningApps.org. Он представляет собой пополняемую коллекцию готовых шаблонов игровых заданий, которые можно наполнять специально отобранным языковым материалом.

LearningApps.org — является очень простым и удобным приложением для создания мультимедийных интерактивных учебных материалов. Это приложение для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных моделей.

Созданное задание можно сделать открытым (его могут видеть и пользоваться им абсолютно все) или закрытым (в таком случае задание видно только вам и тем людям, которым вы отправите на него ссылку). Большой плюс данного сервиса еще в том, что ссылку на задание можно отправлять в виде QR-кода, который создается автоматически к каждому упражнению; таким образом, есть возможность отправить задание в виде ссылки либо встроить ее в свой сайт.

На сайте представлено 20 интерактивных шаблонов упражнений в игровой форме. Все шаблоны упражнений сервиса LearningApps.org можно разделить на 6 категорий: различные тесты и викторины, упражнения на установление соответствия, «шкала времени» и упражнения на восстановления порядка, упражнения на заполнение недостающих слов, фрагментов текста, кроссворды, онлайн-игры, в которых может участвовать одновременно несколько обучающихся группы.

Хотелось бы остановиться на каждом задании подробнее. Первое задание во всех наших лингвострановедческих онлайн-квестах — это «*Угадай-ка*». Обучающиеся, за указанное время, должны сопоставить изображение и слово. Чаще всего мы используем сервис Wordwall, так как там есть возможность автоматической проверки этого задания, а также очень легко отследить время выполнения задания студентом. Студенты получают ссылку на задание, и оговаривается время для проведения данного задания.

Следующее задание — это «*Дешифровщик*». Для проведения этого задания мы зашифровываем предложения, которые подходят по тематике мероприятия с помощью emoji. Это задание размещается с использованием сервиса Microsoft Forms и интегрируется в программу Microsoft Teams. У преподавателя есть возможность указать время приема результатов. Обучающиеся получают уведомление о задании и сроках его выполнения.

После проведения второго задания для всех вышеуказанных лингвострановедческих онлайн-квестов финальным заданием является викторина, созданная в программе Kahoot.

На сайте kahoot.it мы создаем свою игру, которой присваивается код. Игра выводится на общий экран, при этом обучающиеся заходят в игру на сайте со своих устройств и вводят код. На главной странице отображается список участников.

Почему очень важно включать совместное использование экрана? Потому что на экране появляются вопрос и варианты ответа в четырёх цветных секторах. А, например, в смартфонах — только цветные секторы. Студенты нажимают цвет правильного ответа, и первые три победителя отображаются на экране. Также демонстрируется количество ответивших на вопрос и количество ответивших правильно. Таким образом очень быстро определяется победитель квеста.

Если сравнить два сервиса, чтобы создавать интерактивные задания для лингвострановедческого квеста в дистанционном формате, стоит отметить, что по многим критериям выигрывает Wordwall, но минусы у него имеются. Пожалуй, самый главный минус — это платный доступ для безграничного создания заданий. Второй минус — невозможность добавить ау-

дио- и видеоматериалы, как в Learningapps. Третий минус — отсутствие заданий с открытым ответом.

Из несомненных плюсов отметим огромное количество шаблонов для заданий, что обеспечивает разнообразие при обучении; возможность в один клик переключить шаблон задания и его внешний вид; возможность создания печатных заданий, благодаря чему WW можно использовать в офлайн-обучении; возможность установить таймер на задании.

Learningapps — отличный бесплатный инструмент для создания упражнений, который может заменить WW. Однако он однозначно проигрывает в красочности и звуковых эффектах. Задания, сделанные в WW, выглядят интереснее.

В настоящее время мы разрабатываем тематические онлайн-квесты для иностранных обучающихся с использованием интерактивных рабочих листов, которые создаем на сайте liveworksheets.com. Так как данные рабочие листы еще не были апробированы, рано говорить о результатах.

В заключение хотелось бы отметить минусы проведения лингвострановедческих квестов в дистанционном формате. Во-первых, лингвострановедческий квест предполагает командное участие иностранных обучающихся с целью их социокультурной адаптации. Во-вторых, большое количество временных затрат уходит на объяснение инструкции к каждому заданию.

Разумеется, все лингвострановедческие онлайн-квесты и задания к ним являются примерными и могут варьироваться в зависимости от тематики квеста и уровня владения языком.

Список литературы

1. Акишина А. А. Игры на уроках русского языка: учебное наглядное пособие / А. А. Акишина, Т. Л. Жаркова, Т. Е. Акишина. — Москва: Русский язык, 1988. — 96 с.
2. Казнышкина И. В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного: учебное пособие (методическое описание) / И. В. Казнышкина. — Москва: Русский язык. Курсы, 2012. — 48 с.
3. Леонтьева А. Л. 50 игр на уроках русского языка / А. Л. Леонтьева. — Москва: Русский язык. Курсы, 2018. — С. 44—47.
4. Московкин Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. — Москва: Русский язык. Курсы, 2017. — С. 28—30.
5. Ширяева О. В. Из опыта проведения лингвострановедческого квеста «Зарница» на довузовском этапе подготовки / О. В. Ширяева, М. Н. Костенко // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. — 2018. — № 23. — С. 193—195.

Валерия Георгиевна Касарова
заведующая кафедрой «Страноведение», доцент
Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет
(Москва, Российская Федерация)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИСТОРИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются языковые особенности учебных пособий по истории для иностранного контингента. Авторы делятся опытом их создания, рассказывают об адаптации исторических текстов, отборе необходимой лексики и грамматики, дают примеры работы на уроках истории в иностранной аудитории.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, история, тексты, учебные пособия, языковые особенности, лексика, грамматические единицы, адаптация.

В системе российского высшего образования на первом плане всегда стоял вопрос об эффективности и качестве подготовки обучающихся. Поэтому усилия, предпринимаемые преподавателями, работающими с иностранным контингентом, всегда были сосредоточены на необходимости создания качественных учебных пособий для разного уровня и профиля подготовки. Многолетний опыт работы с иностранными учащимися в российских вузах показывает, что для оптимизации образовательного процесса необходим системный подход в преподавании предметов на русском языке в иностранной аудитории. Межкафедральная координация также является одним из важнейших факторов успеха в работе над созданием учебных пособий для иностранного контингента.

История является одним из сложных предметов для изучения в иностранной аудитории на подготовительных факультетах российских вузов. Основная трудность заключается в том, что иностранные учащиеся не имеют достаточной правдивой информации по изучаемому предмету. На родине они обычно изучают историю своей страны и только некоторые факты из всемирной истории, которые обычно представлены в небольшом объеме. Кроме того, иностранные учащиеся зачастую дезинформированы и дезориентированы имеющейся в интернете информацией о роли нашей страны в том или ином событии, ее истории. Именно поэтому мы считаем историю одним из важнейших предметов, которые преподаются на подготовительном факультете российских вузов. Преподаватели истории российских вузов имеют возможность донести до иностранных учащихся правдивую информацию.

Сложность также проявляется в недостаточном владении русским языком для изучения данного предмета. Именно поэтому существует необходимость в адаптированных под иностранный контингент учебных пособиях по истории России. На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ опубликован ряд учебных пособий по истории для иностранных учащихся, которые написаны коллективом авторов, преподающих как историю, так и русский язык как иностранный [3], [4]. Преподаватели, работающие на подготовительных факультетах, видят свою основную задачу в необходимости познакомить иностранных учащихся с историей и культурой России с древнейших времен до настоящего времени.

Все темы в учебных пособиях должны соответствовать программе, которая отражает специфику преподавания данного предмета в иностранной аудитории. Исторические тексты, на наш взгляд, должны быть максимально сокращены и адаптированы, что дает возможность для серьезного изучения предмета и для плодотворной работы со стороны преподавателя и учащихся. Предъявляемая информация текстов должна быть конкретной. Каждое слово должно быть максимально подобрано и выверено.

Пособия, используемые для работы с иностранным контингентом на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ, мы можем условно разделить на два типа. Первый тип пособий представляет собой обычную структуру пособий по гуманитарным предметам подготовительных факультетов. В пособиях находятся разделы или темы. В каждой теме есть мини-тексты с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями на снятие языковых и лексических трудностей. Также после текстов в обязательном порядке находятся вопросы, которые необходимы для предоставления результата в понимании иностранными учащимися основной информации текста. Второй тип пособий тематически включает в себя только тексты с вопросами и обобщающими заданиями в конце каждого раздела (темы). Подобное предъявление материала способствует оптимизации учебного процесса в иностранной аудитории.

В языковом отношении данные пособия выделяются среди остальных максимально конкретной формой подачи исторического материала. Конечно, совершенно упростить историческую лексику невозможно. И перед авторами пособий подобной задачи не стояло. Необходимо было тщательно подбирать лексические и грамматические единицы для каждого текста в соответствии с принципом обучения иностранного контингента на подготовительных факультетах российских вузов: посильность изучения предметов, переход от простого к сложному в грамматическом отношении. Кроме того, необходимо отдельно подчеркнуть, что «существуют трудности перевода многих лексических единиц, и преподаватели должны помогать учащимся с объяснением тех или иных исторических терминов или лексических единиц, относящихся сугубо к истории и не используемых в обычном нейтральном или разговорном стиле речи. Поэтому преподаватели кафедры работают с научной лексикой особенно тщательно и подробно. Обучение исторической терминологии на занятиях — многоплановый и сложный процесс, который касается не только лексических и семантических, но также орфоэпических и грамматических особенностей использования специальной лексики» [5, 293].

Необходимо также подчеркнуть, что на изучение предмета «История» на подготовительном факультете отводится 36 часов в группах бакалавров и 72 часа в группах магистров. В связи с этим преподаватели вынуждены сокращать или объединять определенные исторические темы, при этом поддерживая языковую составляющую на высоком уровне. Для более эффективной аудиторной работы следует давать домашнее задание на перевод всех незнакомых в тексте слов. Это также необходимо для экономии аудиторного времени.

Во время урока преподаватель использует все возможные ресурсы для объяснения слов и терминов: подбирает синонимы и антонимы, дает соответствующий лексический ряд, который может состоять из существительных, прилагательных, глаголов, показывает фотографии, предлагает к просмотру презентации. Вот, например, как происходит работа над лексическими единицами при работе над текстами военной тематики, в процессе которой учитываются языковые особенности исторических текстов. Преподаватель одновременно говорит и пишет, повторяя озвученные им слова несколько раз. При этом иностранным учащимся

также предлагается записывать лексические единицы, например, «война, войны», «военный, военные действия», «солдат, солдаты», «битва, битвы», «сражение, сражения», «бой, бои», «поражение, поражения», «выиграть, проиграть», «выиграть, одержать победу», «проиграть, потерпеть поражение», «выиграть, победить», «одержать победу, я одержу победу», «победить, ты победишь», «армия, армии», «вооруженные силы — армия», «войско, войска, часть армии», «тяжелый, трудный», «большой, огромный, крупный», «умереть, погибнуть». Если речь идет о Великой Отечественной войне, то мы считаем необходимым подробным образом остановиться на следующих лексических единицах, добавив их к вышеперечисленным: «мировой, мировая война», «отечественный, отечественная война», «родина, отечество», «Германия, немец, немцы», «немецкий, немецкая армия, германская армия», «Гитлер, гитлеровская армия», «фашист, фашистский, фашистская армия», «немецкий солдат, немецкие солдаты», «гитлеровский солдат, гитлеровские солдаты», «германские войска», «Красная армия, советская армия», «советский солдат, советские солдаты», «в районе Москвы, рядом с Москвой, недалеко от Москвы, у Москвы, около Москвы, под Москвой», «битва за Москву» и т. д.

В теме, посвященной научным открытиям СССР во второй половине XX в., мы говорим об открытиях в атомной энергетике и освоении космоса. Мы используем как собственно историческую лексику, так и лексические единицы, используемые в разных науках. Например, «проводить исследования», «использовать энергию», «создать атомную бомбу», «построить электростанцию», «электростанция была построена», «использовать топливо в двигателях», «разрабатывать новые технологии», «изобрести ракету», «разработать способ», «рассчитать необходимые запасы топлива», «руководить космическими проектами», «запустить спутник», «полететь в космос», «полет в космос», «достижения в космосе», «достижения советской космонавтики», «освоение космоса».

Мы не считаем, что на занятиях по истории существует необходимость в изучении русского языка, но на языковых и речевых конструкциях останавливаться, на наш взгляд, необходимо, поскольку это несомненно поможет оптимизации процесса обучения.

В результате сокращения некоторых исторических тем для изучения в иностранной аудитории учебные пособия не должны терять качества в предъявляемом материале. На наш взгляд, можно дать в более сокращенном, иной раз схематическом, содержании темы по истории России древнейших времен. При этом, по нашему мнению, следует давать более подробную информацию, которая охватывает эпоху XX в. и современный период истории нашей страны. Учебные тексты не должны терять своего качества при их сокращении. Речевые и грамматические конструкции, присутствующие в них, должны быть тщательно выверены и нести определенную смысловую нагрузку. Таким образом, тексты не должны быть излишне насыщенными и переполненными сложными конструкциями.

Помимо основных учебных пособий мы можем использовать дополнительные. Так, например, для групп медико-биологической направленности подготовки на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ используется дополнительное пособие о жизни великих зарубежных и русских врачей, созданное преподавателями кафедры русского языка [1]. Данное пособие рассказывает о вкладе известных врачей в медицину, об их научных и практических открытиях. В течение нескольких лет оно было апробировано как на уроках русского языка, так и на занятиях по истории. Данное пособие пользуется большим спросом у иностранных учащихся. Преподаватели учитывали особенности работы в иностранной аудитории, поэтому в пособии «подробно даны и разобраны грамматические конструкции, ис-

пользуемые в профессиональной лексике. Иностранные учащиеся знакомятся с жизнью и деятельностью известных русских и иностранных врачей, анализируют и обсуждают их вклад в медицину. В первой части это такие известные русские врачи, как Н. И. Пирогов, И. М. Сеченов, С. П. Боткин, Н. В. Склифосовский, И. И. Мечников, В. М. Бехтерев, В. П. Сербский, А. В. Вишневский, Н. Н. Бурденко, Н. М. Амосов, С. Н. Федоров, А. В. Покровский, Л. А. Бокерия. Во второй части можно прочитать об иностранных врачах. Это такие известные имена, как Гиппократ, Джозеф Листер, Теодор Бильрот, Роберт Кох, Пауль Эльрих, Александр Флеминг, Альберт Швейцер, Фредерик Грант Бантинг, Альберт Брус Сейбин. Возможно, не все учащиеся, да и преподаватели, слышали имена этих врачей, но на занятиях всегда можно узнать что-то новое и неизвестное ранее» [2, 431].

Таким образом, опыт работы в иностранной аудитории дает нам возможность сделать следующие выводы. Создание и использование на занятиях по истории материала, имеющего максимальную четкость и ясность изложения, является важной особенностью образовательного процесса.

Список литературы

1. *Агеева А. Ю.* Жизнь великих врачей : учебное пособие. Сборник текстов и упражнений для иностранных студентов : в 2 ч. / А. Ю. Агеева, В. Г. Касарова. — Москва : МАДИ, 2011. — 92 с.

2. *Касарова В. Г.* Специфика преподавания языка специальности в иностранной аудитории (из опыта работы с группами медико-биологического профиля) / В. Г. Касарова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы. Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции. — Ярославль, 2021. — С. 430—433.

3. *Кузнецов А. Л.* История : учебное пособие для иностранных учащихся / А. Л. Кузнецов, В. Г. Касарова, Ю. В. Никишина. — Москва : МАДИ, 2015. — 204 с.

4. *Кузнецов А. Л.* История России : учебное пособие по курсу «История» для иностранных учащихся подготовительного факультета / А. Л. Кузнецов, М. Н. Кожевникова. — Москва : МАДИ, 2019. — 100 с.

5. *Филипская Т. А.* Методика работы с текстами по истории России в дистанционном формате (из опыта работы) / Т. А. Филипская, В. Г. Касарова // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. — Москва : МАДИ, 2021. — С. 292—297.

ЗАСТОЛЬНЫЕ ПЕСНИ КАК ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦКУРС ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)

Аннотация. В статье обоснована необходимость расширения культурологических знаний иностранных учащихся, имеющих подготовку по русскому языку в объеме сертификационных уровней В2/С1, путем приобщения их к русскому песенному искусству — органической части культурного наследия России. Рассмотрены общие принципы построения, цели и задачи спецкурса «Застольные песни как феномен национальной культуры», представляющего собой один из способов формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Показано основное содержание семинаров и некоторые способы подачи языкового и иллюстративного материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национальная культура, русское песенное искусство, культурологическая компетенция, спецкурс для иностранных учащихся.

Формирование культурологической компетенции иностранных учащихся немислимо без погружения в мир русской культуры, включающей в себя не только различные произведения словесного, изобразительного, музыкального творчества, но и народные традиции и обряды, привычки и особенности поведения, отношение к миру и человеку. Неслучайно культуру приравнивают к особому коду, незнание которого «делает невозможным полноценное общение с носителями языка» [1].

В практике преподавания РКИ культурологическая составляющая обычно базируется на чтении отрывков из наиболее известных произведений русских писателей-классиков: А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др. — и фрагментарном знакомстве с некоторыми страницами истории и географии России. Между тем, приступая к изучению русского языка, иностранные учащиеся открывают для себя совершенно новый мир, многие его стороны кажутся им необычными и странными. Задача преподавателя РКИ — помочь инофонам преодолеть естественный этноцентризм, «предпочтение своей этнической группы, проявляющееся в восприятии и оценке жизненных явлений сквозь призму ее традиций и ценностей» [2], и понять, что собственная культура далеко не единственная, что в мире существует огромное множество народов и культура каждого из них является достоянием всего мирового сообщества.

Одним из элементов русской культуры является застолье, то есть «праздничный стол, угощение, а также сидящие за праздничным столом» [3]. С этим существительным ассоциируются относящиеся к активному словарному запасу слова *праздник, стол, еда, гости, свадьба, веселье, песни, рождение, юбилей, друзья, музыка, родственники, ресторан, семья, радость, событие, поздравление, разговор, общение* и др. [4].

Современные учебники русского языка для иностранцев практически не рассматривают традиции русского застолья, между тем отражение данной ситуации в произведениях литературы или художественных фильмах вызывает живой интерес инофонов, желание понять ее своеобразие. Спецкурс по теме «Застольные песни как феномен национальной культуры»

поможет расширить культурологическую компетенцию иностранных учащихся, показать им особенности русских праздников, в частности традиции застольного пения.

Спецкурс адресован иностранцам, владеющим русским языком на уровне B2-C1, и рассчитан на 32 часа аудиторной работы под руководством преподавателя. В условиях дистанционного обучения данный спецкурс не только расширит словарный запас инофонов, но и обогатит их представления о русской национальной культуре, снимет психологическое напряжение путем переключения различных видов информации (*текст — иллюстрация — песня — видео*).

Тематика семинаров выглядит следующим образом.

1. Лексема *песня* в русском литературном языке. Знакомство с **этимологией** сущ. *песня*, его основным **значением**, **словообразовательном гнездом** (введение термина необязательно, можно ограничиться более традиционным — **однокоренные слова**: *петь/спеть, песня, запевать/запеть — запевала, припевать, подпевать*). Анализ **лексической сочетаемости** данного существительного (при этом внимание обращается как на **именные** сочетания: а) *весёлая, военная, громкая, грустная, детская, замечательная, известная, красивая, любимая, модная, патриотическая, печальная, прекрасная, современная, студенческая, хорошая, чудесная* и др.; б) *автор песни, исполнение песни, конкурс песни, название песни, сборник песен* и др.; в) *песня для души, песня о любви*, так и на **глагольные**: а) *песня живёт, звучит, льётся, началась, продолжалась, окончилась, отзвучала, смолкла, посвящается кому* и др.; б) *вспомнить песню, выбрать песню, выучить песню, донести песню, дослушать песню, запеть песню, исполнить песню, любить песни, наслаждаться песней, начать песню, петь песню, прислушиваться к песне, прослушать песню, разучивать песню, слушать песню, услышать песню* и др.; интересные и сочетания, в которых слово *песня* используется в **переносном** значении: *песня ветра, песня моря, песня души*). Богатый материал на эту тему можно найти на сайте <https://kartaslov.ru>. Для активизации лексики целесообразно предложить объединить наиболее частотные сочетания в тематические группы.

Расширение лексического запаса иностранных учащихся происходит и за счет введения в речь **фразеологических** единиц, например: *лебединая песня* — ‘самое прекрасное дело в жизни, последнее проявление таланта’; *старая песня* — ‘что-то общеизвестное, повторяющееся, поэтому неинтересное’; *заводить песню* — ‘надоедать, повторять одно и то же’; *просто песня* — ‘о чём-то радостном и приятном, выражение восхищения’; *вперед и с песней* — пожелание удачи в предстоящих делах. В качестве домашнего задания предлагается описать ситуации, где было бы уместно использование приведенных фразеологизмов.

Завершающим элементом семинара может быть прослушивание отрывка из знаменитой песни «*Марш веселых ребят*» (слова В. Лебедева-Кумача, музыка И. Дунаевского) в классическом исполнении Л. Утесова (<https://www.youtube.com/watch?v=dOa6HaGVjzQ>) или в современном (<https://www.youtube.com/watch?v=VeXWJtCviVs>, <https://www.youtube.com/watch?v=LHyr--0XJeI>): *Легко на сердце от песни весёлой, / Она скучать не даёт никогда, / И любят песню деревни и сёла, / И любят песню большие города. // Нам песня строить и жить помогает, / Она, как друг, и зовёт, и ведёт, / И тот, кто с песней по жизни шагает, / Тот никогда и нигде не пропадёт*. Последующее аналитическое чтение данного отрывка приводит к пониманию того, насколько значима песня для человека, а также активизирует частотные в устной разговорной речи слова и словосочетания: *пропадать/пропасть* — перен. ‘попадать в тяжёлое положение, в беду’, *легко/тяжело на сердце*.

2. Песенные жанры. Знакомство иностранных учащихся с классификацией песен: *песня народная, эстрадная, авторская.*

Особое внимание следует уделить **народной песне**, автор слов и музыки которой обычно неизвестен. Преподавателю стоит рассказать о связи народной песни с жизнью народа, о жанрах народных песен: к ним относятся песни *календарные*, посвящённые славянским праздникам (*колядки* и др.); *семейные* (*свадебные, колыбельные, похоронные*), *шуточные* (*частушки* и др.), *хороводные, эпические, исторические* (*былины* и др.), *лирические, трудовые* (в частности *бурлацкие, ямщицкие, солдатские*) и т. д. Методически целесообразно предложить иностранным учащимся небольшой словарь, указав исходные и производные лексемы: *календарь — календарный, свадьба — свадебный, хоровод — хороводный, бурлак — бурлацкий, солдат — солдатский* и т. д. В интернете в открытом доступе есть записи народных песен разных жанров, поэтому звучание хотя бы некоторых из них поможет инофонам погрузиться в мир русского фольклора и почувствовать, насколько мелодичны народные песни («Калинка-малинка», «Ой, мороз-мороз», «Ой, то не вечер», «Валенки», «Дубинушка» и др.).

Следует объяснить разницу между **эстрадной** и **бардовской** песней: в первом случае есть автор слов (текста), композитор и исполнитель, а во втором автором слов, музыки и исполнителем обычно является один человек.

Большой интерес у инофонов вызывает и огромное количество русских **детских** песен, то есть песен, написанных специально для детей и обычно исполняемых детьми.

Далее можно попросить учащихся сопоставить полученную информацию с тем, что они знают о песенной культуре своей страны: есть ли у них народные песни, эстрадные, бардовские, существует ли музыка для детей и т. д.

После беседы внимание иностранных учащихся рекомендуется переключить на помогающие понять роль песен в национальной культуре популярные русские **пословицы, поговорки, цитаты из художественных произведений**: *Из песни слов не выкинуть* — ‘не скрыть общеизвестное, ничего не поделывать, придется раскрывать правду’; *Твоя песенка спета* — ‘констатация неприятного окончания какого-либо события’; *Безумству храбрых поём мы песню* (М. Горький, «Песня о Соколе»); *И песня, и стих — это бомба и знамя* (В. В. Маяковский).

В заключительной части семинара предлагается проанализировать крылатое выражение *Песня — это душа народа* и попросить учащихся объяснить, как они его понимают, для всех ли песен оно справедливо, актуально или нет в настоящее время и почему.

3. Застольные песни как особый песенный жанр. Знакомство с понятием *застольные песни* — песни, которые обычно поют во время застолий, то есть праздничных приёмов пищи (словообразовательная цепочка: *стол — застолье — застольный* и типичные сочетания с данным существительным: *застольная беседа, застольный разговор, застольная песня, застольная шутка* и др.). Преподаватель отмечает, что русские застольные песни отражают страницы истории народа, его жизнь, черты русского национального характера: способность любить, верность, смелость. Данный жанр начал развиваться в России в XVIII в., тогда появились и первые сборники застольных песен.

В застольных песнях текст органически сочетается с душевной мелодией, отсюда главное достоинство русских песен: их (в отличие от современных хитов) можно петь не только соло, но и хором. Такие песни сближают старых и молодых, и даже если кто-то не помнит все слова, он с удовольствием подпевает. Застольные песни бывают грустными и весёлыми, шуточными, которые иногда сопровождаются плясками. Раньше застольные песни исполняли

под гармонь, баян или гитару, сейчас используют магнитофонные записи. Своей красоты застольная песня не теряет и без музыкального сопровождения, потому что самое главное в другом: застольная песня раскрывает душу русского человека.

Особой популярностью пользуются застольные народные песни («Шумел камыш», «Миленький ты мой», «Когда б имел золотые горы», «Окрасился месяц багрянцем») и авторские («Ивушка», «Ромашки спрятались», «Ой, цветёт калина» и др.), многие из которых появились в 40—70-е гг. XX в. и впервые прозвучали в кинофильмах. К народным иногда ошибочно относят широко известные песни, имеющие автора («Живёт моя отрада», «Тонкая рябина», «Ой, мороз, мороз» и др.).

Можно рассказать и о том, что если песни от лица мужчин охотно исполняют и женщины («Когда б имел золотые горы», «Степь да степь кругом», «Шумел камыш» и др.), то песни, рассказывающие о женской судьбе («Винювата ли я», «Вот кто-то с горочки спустился», «Каким ты был, таким остался», «Огней так много золотых», «Ромашки спрятались», «Тонкая рябина» и др.), все-таки предпочитают петь женщины, мужчины же лишь изредка подпевают.

4. Прослушивание наиболее популярных застольных песен, сгруппированных по тематическому принципу (праздничные песни, песни о любви, эпические, военные, романтические, шуточные песни) и **комплексный анализ текстов данных песен.**

Хотя общее количество застольных песен более 100, вниманию иностранцев предлагается только небольшая их часть — определяющими факторами являются широкая известность, распространённость, относительная простота текста. Те учащиеся, которые заинтересуются темой, могут самостоятельно найти в интернете и другие песни, набрав в поисковике сочетание *застольные песни* (см., например, сайты <http://download-sounds.ru/zastolnye-pesni/>, <https://page.ligaudio.ru/mp3/любимые> <https://narodnye-pesni.ru/zastolnye/page/2/> и др.). Кроме того, авторы текстов и музыки указываются лишь в исключительных случаях: данная информация малозначима для иностранных учащихся и также имеется в интернете.

Так, к самым известным **праздничным** застольным песням относятся две детские песни: новогодняя «В лесу родилась ёлочка» и «Песня крокодила Гены», которую поют по случаю дня рождения (кстати, широко распространённая в англоязычных странах «Happy Birthday to you» всё-таки воспринимается как нечто чуждое русской культуре, хотя и упорно включается в современные отечественные фильмы).

Традиционны за праздничным столом песни **о любви**. Наиболее популярны как проникнутые оптимизмом «Живёт моя отрада», «Калинка», «Коробейники», «Ой, мороз, мороз», так и грустные песни, где на первый план выходит тема неразделённой, безответной любви: «Миленький ты мой», «Тонкая рябина», «Златые горы», «Шумел камыш», «По Дону гуляет». Имеются и примеры так называемого жестокого романса — особого песенного жанра, возникшего в середине XIX в.: «На муромской дорожке», «Окрасился месяц багрянцем» и др. В подобных песнях рассказывается о предательстве, измене, несчастной любви с трагическим концом. Мотивы смерти и верности любимой слышатся в знаменитой песне «Степь да степь кругом». Во время застолья часто поют и объединённые темой любви песни, созданные в середине XX в.: «Вот кто-то с горочки спустился», «Каким ты был, таким остался», «Огней так много золотых», «Ромашки спрятались».

Среди русских **эпических** песен выделяется «По диким степям Забайкалья», повествующая о судьбе бродяги, через много лет оказавшегося у порога родного дома.

Военные песни за праздничным столом звучат не часто — слишком сильна память о былой трагедии. Но 9 мая, в День Победы, многие вспоминают «*Двадцать второго июня ровно в четыре часа*», «*На поле танки грохотали*», «*Три танкиста*».

Следует отметить, что на встречах тех, кто в молодости увлекался **туризмом и альпинизмом**, кого объединяют воспоминания о студенческих годах, походах, горных вершинах, звучат совершенно другие песни, такие как, например, «*Глобус*», «*Милая моя*», «*Перекаты*» и др.

Наконец, к любимым **шуточным** песням относятся «*Соловушка*», «*Винювата ли я*», «*Как хотела меня мать...*» и др.

Общий алгоритм работы может быть представлен таким образом:

- 1) первичное прослушивание песни с опорой на текст;
- 2) в отдельных случаях — краткая справка об истории песни, её авторах, времени появления, самых известных исполнителях;
- 3) комплексный лексико-грамматический комментарий текста (с акцентом на лингвокультурологически значимой лексике), в том числе анализ изобразительно-выразительных средств (олицетворений, эпитетов, метафор, сравнений), позволяющих автору раскрыть тему песни;
- 4) чтение текста песни с параллельной отработкой трудных фонетических позиций и интонационных конструкций;
- 5) определение опорных, важных для понимания темы и авторской идеи фрагментов текста;
- 6) повторное прослушивание (при этом большое значение имеет аутентичный иллюстративный материал, которым сопровождается песня); рекомендуется не ограничиваться одной аудиозаписью, а предложить 2—3, чтобы учащиеся смогли выбрать понравившийся вариант и объяснить свой выбор;
- 7) совместное исполнение песни (при желании).

В завершение работы учащимся предлагается написать сочинение о самых интересных, на их взгляд, песнях.

В качестве примера можно отметить значимые для понимания русской культуры лексемы в одной из самых известных новогодних песен — «*В лесу родилась ёлочка*».

Прежде всего это лингвокультурологически ценная лексика, с помощью которой создается картина русской зимы: *ёлочка, метель, мороз, снег, снежок*; налицо и типичные для России представители животного мира: *зайка, волк, лошадка*. Многочисленные диминутивы и коннотативно окрашенные слова (*ёлочка, снежок, зайка, лошадка, серенький, дровеньки* — от *дровни* 'крестьянские сани', *корешок* — от *корень, мужичок, детишки*) определяют общую тональность песни. В строчках *Зимой и летом стройная, зелёная была* налицо аллюзия к русской народной загадке о ёлке: *Зимой и летом одним цветом*. Читая вторую строфу (*Метель ей пела песенку: «Спи, ёлочка, бай-бай!»*), учащиеся могут вспомнить, кто и кому поёт такие песни и как они называются (*колыбельные*). Активны в разговорной речи и междометия *бай-бай* (отсюда разговорное *баюкать*), *Чу!* (призыв прислушаться к чему-то и быть осторожным). Интересны традиционные для русского фольклора эпитеты по отношению к зайцу (*трусихка, серенький*) и волку (*сердитый*). Можно предложить самостоятельно подобрать синонимы к словам *укутывал (укрывал), скакал (прыгал), порою (иногда), частый лес (густой лес), торопится (спешит)*. Безусловно, следует обратить внимание на инверсионные конструкции, частотные и в разговорной речи, и в песнях. В качестве иллюстративного материала лучше

всего использовать иллюстрации к данному стихотворению (его автор — Р. Кудашева), представленные на сайте <https://kid-book-museum.livejournal.com/4525.html>, и старый советский мультфильм с неожиданной концовкой (<https://www.youtube.com/watch?v=uijCD4Ee49E>).

Таким образом, предлагаемый спецкурс поможет иностранным учащимся расширить кругозор, приобрести новые знания о России и русских, даст возможность развития всех видов речевой деятельности, что, безусловно, будет способствовать формированию как лингвистической, так и лингвокультурологической компетенций.

Список литературы

1. Сайт «Я русский». — Режим доступа: <http://iamruss.ru/what-is-russian-culture>.
2. Универсальная энциклопедия «Кругосвет». — Режим доступа: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/ETNOTSENTRIZM.html.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — Москва: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
4. Сайт «Картаслов». — Режим доступа: <https://kartaslov.ru>.

ОНЛАЙН-КУРСЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу разработки и использования онлайн-курсов для иностранных граждан, изучающих русский язык как иностранный, а также интересующихся русской культурой, историей, традициями. Рассматриваются особенности организации учебного процесса в условиях пандемии COVID-19.

Ключевые слова: РКИ, русский язык как иностранный, онлайн-курсы, цифровизация образования, онлайн-обучение, центр открытого образования на русском языке, развитие образования.

Быстрое, практически «шоковое» погружение сферы образования в цифровой мир, спровоцированное распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, высветило под новым углом проблему цифровизации образования и онлайн-обучения. Задача внедрения и эффективного использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий на разных ступенях обучения и в разные периоды жизни человека признается в качестве приоритета многими национальными образовательными системами.

Современная система непрерывного образования России немислима без использования инновационных технологий, связанных с компьютерными технологиями и Интернет-средой. Именно поэтому в научно-профессиональном сообществе уже не стоит вопрос о том, нужно или не нужно внедрять информационно-коммуникационные технологии в учебный процесс, теперь стоит задача разработки и поиска наиболее оптимальных и эффективных стратегий развития, поиска инновационных механизмов управления образованием, отбора наиболее важных и ресурсоемких учебно-методических материалов.

Именно сейчас необходимо создавать специальную программу цифровой трансформации университета для перехода к новой конкурентоспособной модели образования и научно-исследовательской среды. Все университеты, независимо от стратегического направления развития, должны пройти данное цифровое обновление и перейти к цифровому формату существования учебных заведений. Об этом говорится в программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», приоритетном проекте «Экспорт образования», а также в ведомственной целевой программе «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Государственная программа «Развитие образования», пришедшая на смену федеральной целевой программе «Русский язык» и реализуемая Россотрудничеством и Министерством просвещения Российской Федерации, ставит на повестку дня такие актуальные задачи, как:

1. Совершенствование условий для развития научного, кадрового и методического потенциала в сфере обучения русскому языку;

2. Реализация комплексного обеспечения открытого образования на русском языке и обучения русскому языку.

Решение названных задач может и должно быть достигнуто благодаря развитию электронного, или цифрового, обучения, которое не только делает образование открытым и доступным, но и позволяет интенсифицировать образовательный процесс, повышая тем самым его эффективность.

Существуют разнообразные формы цифрового обучения. Одним из самых известных и популярных форматов являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК) на крупных онлайн-платформах. Многие слышали о МООК, но не многие преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) проходили на подобных платформах обучение сами, не многие преподаватели используют в своей работе со студентами ресурсы МООК. Зачастую высоко мотивированные студенты по собственной инициативе записываются на подобные онлайн-курсы, желая повысить уровень своей коммуникативной компетенции.

В подтверждение данной мысли можно привести результаты исследования, которое было проведено В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминовой, Н. О. Ильиной и Ю. А. Кумбашевой. Для оценки уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов они опросили 50 преподавателей РКИ различных вузов Санкт-Петербурга. В ходе исследования было установлено, что лишь 11 % опрошенных использовали МООК в своей профессиональной деятельности и только 38 % сами обучались при помощи таких курсов. Использовать уже готовые МООК и создавать свои курсы готовы 42 % и 52 % опрошенных соответственно. Эффективность МООК в преподавании РКИ высоко оценили только 37 % респондентов, еще 34 % оценили ее как среднюю и 29 % — как низкую [2, 234].

Проведенное в г. Санкт-Петербурге в июне 2020 г. исследование показало, что далеко не все преподаватели русского языка как иностранного видят целесообразность в использовании МООК в процессе обучения РКИ, так как необходима практика общения, которую МООК дать не может, ведь его основная задача — передача и усвоение теоретических аспектов той или иной дисциплины. Тем не менее многие преподаватели готовы использовать разработанные коллегами онлайн-курсы, готовы создавать свои, но при условии дополнительной профессиональной подготовки и наличия технической поддержки ИТ-специалистов.

Полученные результаты, несмотря на то, что респонденты представляют только один регион и что их количество не столь велико для репрезентативной выборки, нам представляются релевантными, достаточно убедительными и, скорее всего, подтвердятся при более широком охвате преподавателей РКИ из других регионов России.

Относительно внедрения МООК в учебный процесс следует также отметить, что количество слушателей таких курсов увеличивается в последние годы, в том числе за счет необходимости развивать сетевое взаимодействие между вузами. Так, в ТГПУ им. Л. Н. Толстого имеется опыт обучения на онлайн-курсах по русскому языку как иностранному, в том числе студентов-филологов, в рамках сетевого взаимодействия на основе соответствующих договоров с Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, Российским университетом дружбы народов и Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Тем не менее, на наш взгляд, МООК не является наиболее удачной формой организации цифрового обучения, так как можно констатировать ряд их существенных недостатков. Разделяя на этот счет точку зрения И. В. Нефедова и Е. В. Огрызко, мы считаем, что массовые открытые онлайн-курсы «проигрывают» другим форматам из-за отсутствия возможности

индивидуального общения с преподавателем [5]. Чаще всего в MOOK обратная связь осуществляется через форумы или электронную почту, но, учитывая большое количество слушателей, преподаватель не всегда может ответить на все вопросы и всем участникам. Контрольно-проверочные мероприятия часто организованы безлично: проверка присланных заданий выполняется с помощью тестов или так называемого peer viewing, который подразумевает, что студенты получают на проверку работы друг друга. Такая перекрестная проверка вызывает много вопросов, так как без достаточной компетентности у проверяющего сильный учащийся может получить «заниженную» оценку. Еще одним существенным минусом является отсутствие навыков самообучения, самоорганизации и мотивации у современного студента. Наверное, самый существенный недостаток MOOK состоит в том, что для его создания требуются большие ресурсы: финансовые, временные, человеческие. Кроме того, разработчики должны ясно понимать, является ли их онлайн-курс коммерческим проектом или нет, ведь многие студенты готовы получать новые знания, но не готовы платить. Однако если целью разработки MOOK является не извлечение прибыли, а, к примеру, продвижение бренда университета, повышение уровня его узнаваемости и репутации в международной академической среде, то этот недостаток не является для создателей курса релевантным.

Следует отметить, что в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 вырос спрос на онлайн-курсы, которые разрабатываются не в коммерческих целях, а, скорее, как способ организации цифрового образования. Такие курсы зачастую не требуют привлечения к их созданию специалистов в области ИТ или специалистов для съемки и создания видеолекций, т. е. все функции преподаватель выполняет самостоятельно либо в группе со своими коллегами.

В данной связи интересный опыт моделирования онлайн-курса по русскому языку как иностранному описывает в своей статье С. Берарди, который преподает РКИ в Болонском университете в Италии [1]. В марте 2020 г. он начал разработку и реализацию онлайн-курса, разместив его на платформе MOODLE. Курс предусматривал 30 часов теоретических занятий и 40 часов лабораторных практических уроков с носителем языка. Результаты эффективности смоделированного онлайн-курса, полученные на экзаменах, показали, что, несмотря на иную структуру учебного процесса, большинство студентов получили довольно высокие оценки: 49 % студентов получили максимальные баллы (22 студента набрали 30 баллов из 30 возможных, а 10 студентов 29 из 30); только 7 % студентов получили баллы ниже 24 из 30 возможных. Итоги освоения онлайн-курса свидетельствуют о том, что в условиях пандемии возможно смоделировать онлайн-курс, который сможет эффективно и полноценно заменить обычный курс в офлайн-формате.

Еще один удачный, на наш взгляд, пример онлайн-курса для начинающих изучать русский язык как иностранный представлен в статье Н. А. Козловцевой [4]. Этот курс имеет несколько иные цели, так как был разработан еще в 2019 г., до распространения коронавирусной инфекции: он ориентирован на слушателей подготовительного отделения, изучающих русский язык в языковой среде, поэтому большое внимание уделено лингвострановедческой составляющей, а каждый урок представляет собой макроситуацию реального общения на русском языке.

Как отмечает А. Н. Шукин, «дистанционное обучение имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальной сети Интернет, и возможности учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационно-образовательного пространства» [6].

Действительно, без изучения культуры и традиций народа, истории и литературы, особенностей быта и социального контекста изучить любой иностранный язык невозможно. Именно поэтому при разработке любого онлайн-курса необходимо основываться на идее значимости лингвокультурной составляющей в процессе обучения РКИ.

Данный постулат стал основополагающим для коллектива преподавателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого при подготовке заявки на участие в конкурсном отборе на предоставление в 2020 г. из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Выиграв грант по лоту 1.1 «Создание центров открытого образования на русском языке», в ноябре 2020 г. университет открыл «Центр открытого образования на русском языке в ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Центр)». Учитывая сложную эпидемиологическую обстановку все курсы и мероприятия для иностранных граждан были реализованы в онлайн-формате на специально созданном сайте — <https://ru-center.tspu.ru/>.

Деятельность Центра направлена на распространение и укрепление позиций русского языка и образования на русском языке в зарубежных странах и России через предоставление доступа к массовым открытым курсам на русском языке и проведение комплексных мероприятий, направленных на продвижение, поддержку и укрепление позиций русского языка, а также на популяризацию российской науки, культуры и образования. В рамках деятельности Центра на безвозмездной основе проводятся в дистанционном формате курсы на русском языке по общеобразовательным программам, а также информационно-просветительские мероприятия по широкому кругу тем: русский язык, литература, культура и история России, традиции, народные промыслы и праздники русского народа и славян, информационные технологии и информационная безопасность, а также занимательные аспекты математики.

При разработке и реализации курсов и мероприятий учитывались интересы учащихся, возможность предоставления гибкого графика обучения, уровень сложности материала. Курсы и мероприятия были разработаны и проведены ведущими преподавателями университета, что предоставило большому количеству иностранных граждан возможность получить дополнительное образование высокого уровня без выезда за пределы своей страны, а также получить сертификат от ведущего педагогического вуза, известного далеко за пределами России. Для университета реализация подобного гранта — это не только признание предыдущих заслуг в сфере продвижения и популяризации русского языка и образования на русском языке, но и способ повысить конкурентоспособность вуза, повысить профессиональную компетентность преподавателей, поэкспериментировать с формой и наполнением курса, освоить цифровые образовательные технологии.

В рамках гранта было реализовано пять онлайн-курсов: «Русская культура через призму языка», «Рукодельное творение — из поколения в поколение», «Культура в государстве, государство в культуре: история русской культуры с древности до современности», «Логические и занимательные задачи по математике», «Информационная безопасность личности в условиях цифровизации общества» и шесть мероприятий: «Конкурс по русскому языку и культуре “Русское слово: от истоков до современности”», «Квартирник-караоке», «Семинар для школьников “Моя будущая профессия — айтишник”», «Годовой круговорот: календарные обряды восточных славян», «С книгой Л. Н. Толстого по Тульской земле», «Русские бренды в истории и культуре Тульского края».

За период с ноября по декабрь 2020 г. обучение в Центре прошли около 300 слушателей, порядка 400 человек приняли участие в культурно-просветительских мероприятиях, что составляет в сумме около 700 иностранных граждан из 40 стран мира.

Следует отметить, что зачастую подобные проекты не имеют продолжения после окончания финансирования, сайты не обновляются и не поддерживаются. Однако в первом полугодии 2021 г. университет принял решение продолжить работу Центра и предложил слушателям еще 6 курсов: «Региональные особенности русского языка», «Практикум личностного развития», «Лингвопоэтика русской классической литературы», «Книжный клуб: читаем и обсуждаем современную русскую литературу», «Корректировочный курс практической грамматики “Говорим и пишем без ошибок”», «Практический курс “Изучаем русский язык интересно”» и 4 мероприятия: «Международная онлайн-олимпиада по русскому языку для иностранных учащихся “Русское слово”», «Серия информационно-просветительских онлайн-мероприятий “Говорим о культуре России”», «Цикл информационно-просветительских мероприятий “Культурный, литературный и языковой аспекты текста в дидактическом преломлении”», «Конкурс студенческих научно-творческих работ “Эпоха”».

Подробную информацию о содержании курсов и культурно-просветительских мероприятий можно найти на сайте Центра. В открытом доступе имеются видеолекции, записи вебинаров, ссылки на дополнительные ресурсы и материалы.

Подводя итог, следует отметить, что в XXI в. появляются и активно распространяются различные системы дистанционного обучения. Создаваемая с их помощью виртуальная образовательная среда позволяет трансформировать и формировать совершенно новую систему обучения иностранных граждан русскому языку, в том числе с опорой на идеи непрерывного образования на протяжении всей жизни. Онлайн-курсы для широкой общественности, ставящие перед собой не только чисто профессиональные цели, способны интенсифицировать образовательный процесс, повышать его эффективность, делать его интерактивным, позволяют реализовать креативный личностный потенциал учащихся, выстроить индивидуальную траекторию обучения.

Список литературы

1. Берарди С. Моделирование онлайн-курса по русскому языку как иностранному в период эпидемии COVID-19 / С. Берарди. — Текст: электронный // Русистика. — 2021. — Т. 19. — № 1. — С. 7—20. — Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>.

2. Горбенко В. Д. Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов / В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина, Ю. А. Кумбашева // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 6 (48). — С. 234—247.

3. Климова В. Н. Создание системы дистанционной профессиональной поддержки как инструмент обеспечения непрерывного образования преподавателей РКИ В. Н. Климова, И. К. Нефедова. — Текст: электронный // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: сборник статей Международной научно-практической конференции; отв. ред. В. Н. Климова. — Москва: Изд-во ГИРЯ, 2018. — С. 66—71. — Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_37225567_88862283.pdf.

4. Козловцева Н. А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе / Н. А. Козловцева // Балтийский гуманитарный жур-

нал. — 2019. — Т. 8. — № 3 (28). — С. 72—75. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41046398_15337655.pdf.

5. *Нефедов И. В.* Массовые открытые онлайн-курсы как компонент виртуальной образовательной среды в обучении русскому языку и РКИ / И. В. Нефедов, Е. В. Огрызко // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. — 2021. — № 14. — С. 235—244. — Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_44721214_52621133.pdf.

6. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. — Москва : Филоматис, 2004. — 475 с.

7. *Юхименко Н. В.* Проблема интеграции дистанционного образования в педагогические технологии русского языка как иностранного / Н. В. Юхименко, И. А. Лешутина, С. И. Ельникова. — Текст: электронный // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур. — 2018. — С. 735—740. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35318209_70011117.pdf.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО¹

Аннотация. Статья раскрывает особенности межкультурного диалога как педагогической технологии на уроке русского языка как неродного. Анализируются подходы к изучению межкультурного диалога в зарубежной и отечественной науке, его значимость в педагогическом процессе, приводятся примеры упражнений для установления межкультурного диалога.

Ключевые слова: межкультурный диалог, педагогическая технология, русский язык как неродной, тренинг эффективного общения, речевая деятельность, межкультурная коммуникация.

Настоящая работа посвящена изучению межкультурного диалога как педагогической технологии на уроке русского языка как неродного, что является актуальной проблемой, поскольку на сегодняшний день межкультурный диалог приобретает новое значение и качество, выступая одним из основных принципов коммуникативного содержания образования. Так, понимание различных культур помогает приспособиться к незнакомой среде, в которой люди встречаются, работают и живут. Формирование межкультурной компетенции, т. е. способности поменять мышление, отношение и нормы поведения таким образом, чтобы быть открытым и гибким по отношению к другим культурам, становится критически важной задачей для людей, решение которой дает возможность выжить в глобализированном обществе XXI в.

В. М. Межуев отмечает, что межкультурный диалог представляет собой не просто досужий разговор или общение, а способ согласования частных точек зрения по поводу того, что считать истиной [0, 67—69]. Необходимым условием поиска общих оснований являются паритетные отношения между участниками диалога, основывающиеся на признании существования различных культур и на их праве иметь собственные ценности, представления и нормы. В свою очередь, М. С. Каган считает, что только отношение к культуре как к равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, уникальности мы вправе назвать диалогом [0].

Межкультурный диалог — это такое взаимодействие культур, которое предполагает обмен идеями и признание различий с тем, чтобы достичь более глубокого понимания между представителями разных культур их взглядов и традиций. П. Гречко отмечает, что участники межкультурного диалога должны как можно полнее знать друг друга и не бояться диссонантности [0, 182]. В. С. Библер считал, что «понять другую культуру — не означает просто

¹ Работа выполнена под научным руководством канд. пед. н., доцента Светланы Сергеевны Аду.

знать ее, т. е. сделать ее своим знанием о ней, это означает — разумом! — относиться к ней как к чему-то совершенно иному, чем “Я”, чем мое мышление, мое культурное бытие» [0, 38].

М. С. Каган, анализируя сущность диалога, выделяет интерес к другой культуре именно в связи с ее непохожестью, уникальностью [0, 213]. Осознание участниками диалога принципа равноправия культур, уважения друг к другу будет необходимым условием для выстраивания диалогических отношений. Культурный диалог актуализирует проблему национальной идентичности, т. к. среди различных типов социальных идентичностей доминирует национальная, позволяющая человеку определить свое место в многонациональном пространстве. В итоге осознается уникальность своей нации, а значит, и своя позиция в межкультурном диалоге.

С одной стороны, активное межкультурное общение становится средством взаимной осведомленности, оптимизируя тем самым культурные связи, и, с другой стороны, способствует критическому изменению своей позиции, это обогащение собственного социального опыта. Межкультурный диалог наблюдается в общемировых тенденциях развития культуры и сохранения самобытности национальных культур. Таким образом, межкультурный диалог требует от человека понимания, уважения к другим культурным традициям, умения вырабатывать объективные представления о мире, понимания и интерпретации опыта других народов [0].

Новозеландский ученый Н. Дэвис писал, что людям необходимо понимать различные культуры [0]. Речевое поведение требует освоения и овладения не только лингвистическими знаниями, но и знаниями национального менталитета страны изучаемого языка, его культуры с учетом разницы стереотипов мышления, поэтому формирование межкультурной компетенции способствует достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Г. В. Елизарова считает, что межкультурная компетенция — это основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и умение достигать в итоге позитивного для обеих сторон результатов общения [0].

Проблема межкультурной компетенции и ее формирование рассматривается также в исследованиях таких российских ученых, как Е. Ф. Тарасова, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Холеева, Т. Д. Гальскова и др. Они отмечают тот факт, что само владение иностранным языком недостаточно для эффективного общения с представителями других культур, поскольку культурную картину мира воспринимают и чувствуют по-разному, поэтому для успешных и эффективных контактов необходимы практические навыки межкультурного общения в различных сферах деятельности, умение ориентироваться в речевой ситуации, владеть глубокими лингвострановедческими знаниями и практическим опытом.

Модель формирования поликультурной языковой личности основана на теории деятельности Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, а также на теории речевой деятельности И. А. Зимней, которые указывают на ее трехуровневую структуру:

- мотивационно-побудительный уровень;
- аналитико-синтетический уровень;
- реализующе-контрольный уровень.

Целью мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности является формирование первичных языковых и межкультурных знаний. На аналитико-синтетическом уровне модели учебной деятельности формируются речевые умения и навыки на основе использо-

вания ситуации коммуникативной направленности. Контентом выступают аутентичные образовательные материалы. Используются предречевые и репродуктивно-ситуативные упражнения, ориентированные на развитие диалогической речи, моделируются ситуации межкультурного общения. На реализующе-контрольном уровне речевой деятельности целью является выполнение репродуктивных, творческих заданий с использованием современных методик и технологий:

- проектный метод;
- ролевая игра;
- круглые столы;
- презентации и т. д.

Обучаемые должны в процессе общения проявлять такие качества, как уважение к собеседнику, его культуре, толерантность, позитивный эмоциональный фон [0].

В то же время на сегодняшний день отмечается острая необходимость изменений в образовательном процессе в сторону поликультурного образования, гуманизации образовательной среды и активного развития коммуникативного подхода в педагогическом процессе, в частности в условиях преподавания русского языка как неродного.

Поликультурное образование — система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности. Оно рассматривается как процесс восприятия и освоения этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многонациональном обществе.

Основы поликультурного образования — это воспитание толерантных взаимоотношений, уважения к каждому этносу с его неповторимым менталитетом, это интегративные процессы в образовании с учетом исторически сложившейся педагогической и регионально-этнической культуры народа. Цель поликультурного образования — формирование человека, способного к активной жизнедеятельности в поликультурном обществе, способного адекватно воспринимать соседей разных национальностей и вероисповеданий.

Гуманизации образовательной среды способствуют:

- обеспечение комфортных условий существования и развития субъектов образования;
- персонализация среды — фиксация и восприятие среды как своего «я», как образовательного пространства для себя;
- создание образовательной среды каждого индивида, каждого субъекта процесса образования и воспитания;
- обеспечение личностного роста субъектов среды.

Важным составляющим контента образования становится учебный материал и средства его реализации — инновационные образовательные технологии, формы, методы и методики [0].

Образовательные технологии — это то, что характеризует и организует учебный процесс и является руководством для достижения поставленных целей обучения. Следовательно, образовательная технология является системной категорией, ориентированной на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности этого процесса на достижение высоких результатов в развитии личности учеников [0, 451].

По определению И. П. Подласого, педагогические технологии — это «система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей» [0; Ч. 1, 230]. Рассматривая педагогические технологии, применяемые на уроке русского языка как неродного, прежде всего необходимо отметить, что педагогических технологий вообще существует огромное количество, условно их можно разделить на три группы:

- объяснительно-иллюстрированное обучение, основанное на вербальном и визуальном представлении материала;
- личностно-ориентированное обучение, направленное на индивидуальный подход и саморазвитие личности;
- развивающее обучение, основу которого составляет включение внутренних механизмов развития личности.

В каждой из этих групп используется несколько различных технологий обучения, и задачей педагога является грамотный выбор педагогической технологии для использования на уроке русского языка как неродного, причем, на наш взгляд, особое внимание следует уделить инновационным образовательным технологиям.

В основе любой инновационной деятельности лежит творческое начало, поэтому именно творческие задания являются перспективной формой работы на разных уровнях владения русским языком. Одним из видов творческих заданий являются проекты. Метод проектов считается одним из ведущих при формировании речевых компетенций учащихся, умения использовать неродной язык как инструмент межкультурного общения и взаимодействия. Работая в проектной группе, учащиеся включены в активный диалог культур, используют свои знания и умения в новых нестандартных ситуациях.

Игры позволяют осуществлять дифференцированный подход к обучающимся, вовлекать каждого учащегося в работу, учитывая его интересы, склонность, уровень подготовки по языку. Упражнения игрового характера обогащают новыми впечатлениями, активизируют словарь, выполняют развивающую функцию, снимают утомляемость. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения.

Выделяют виды ролевых игр:

- контролируемая ролевая игра — участники получают необходимые реплики;
- умеренно контролируемая ролевая игра — участники получают общее описание сюжета и своих ролей;
- свободная ролевая игра — дается описание обстоятельств общения;
- эпизодическая ролевая игра — разыгрывается отдельный эпизод;
- длительная ролевая игра — в течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов.

Посредством ролевой игры в группе могут быть привнесены разнообразные формы опыта, могут использоваться многочисленные функции, структуры, большой объем лексического материала. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, совершенствовать у студентов умение говорить в любой ситуации на любую тему. Она пригодна для каждого вида работы с языком — отработка структур, лексики, изучение функций, интонационных моделей, использование правильного слова в правильном месте и в правильное время [0].

К примеру, в игровой форме с учащимися могут быть реализованы следующие виды упражнений, направленные на установление и поддержание межкультурного диалога:

1. Ролевая игра «Установи контакт».

Описание: Задача учащихся — разыграть различные ситуации на вступление в контакт с незнакомым человеком. Им необходимо заговорить с соседом в самолете, в поезде, познакомиться с девушкой и т. д. Ситуация разыгрывается по ролям, учитываются традиции представителей разных культур. Обсуждение в группе после упражнения: Участники делятся впечатлениями и возможными сложностями, стараются объяснить причины коммуникативных (не)удач.

2. Игра «Контакт с группой».

Описание: Трое желающих выходят в коридор. Оставшиеся разбиваются на три подгруппы. Отсутствующие входят, их задача — поговорить с каждой подгруппой. Их цель — установить контакт, стать участником разговора. После разговора каждый участник отвечает на вопрос, в какой группе его лучше всего приняли и почему. Инструкция подгруппам: разговаривать по ситуации, по определенной теме, например «Свободное время».

Обсуждение в группе после упражнения: почему вам хотелось остаться именно в этой подгруппе? Можно спросить участников подгрупп: «Кого из участников вы захотели бы оставить у себя? Почему?» Задание проводится подгруппами в разных частях аудитории.

3. Упражнение «Национальный парк».

Описание: Участники садятся в круг. Учащимся предлагается закрыть глаза и представить себя любым животным, а затем описать его внешность и характер. В данной теме учащиеся отрабатывают названия животных, их характеристики, части тела, поведение, знакомятся с особенностями восприятия одного и того же животного в разных культурах, к примеру, в русской культуре осёл, как правило, считается глупым, а в другой — может быть мудрым и т. д.

Обсуждение в группе после упражнения. Участникам предлагается описать весь парк и свои впечатления от игры.

Данная серия упражнений может быть расширена и реализована в рамках проекта, направленного на установление межкультурного диалога, целью которого может выступать развитие навыков межкультурного диалога на уроке русского языка как неродного посредством разработки программы тренинга эффективного общения.

Список литературы

1. Библер В. С. Из «заметок впрок» / В. С. Библер // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 15—45.
2. Гречко П. О границах толерантности / П. Гречко // Свободная мысль — XXI. — 2005. — № 10. — С. 173—182.
3. Демченко В. И. Теоретические подходы формирования межкультурной компетенции / В. И. Демченко // Актуальные проблемы науки и техники. — 2020. — С. 1177—1179.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2005. — 352 с.
5. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. — Москва : Политиздат, 1988. — 319 с.
6. Ладыгина О. В. Межкультурный диалог: факторы его оптимизации и проблемы реализации / О. В. Ладыгина // Наука и общество — 2020. — 2020. — С. 186—195.

7. *Левкевич И. В.* Современные педагогические технологии в обучении иностранному языку / И. В. Левкевич // Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в политических, социально-экономических, правовых и технических системах» / Белорусский национальный технический университет; редкол.: Г. М. Бровка (пред. редкол.) [и др.]; сост. В. Л. Червинский. — Минск : БНТУ, 2020. — С. 247—251.

8. *Мамадалиев К. Р.* Инновационные технологии в обучении / К. Р. Мамадалиев // Молодой ученый. — 2012. — № 11 (46). — С. 450—452.

9. *Межуев В. В.* Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В. В. Межуев // Вопросы философии. — 2011. — № 9. — С. 65—86.

10. *Михеева Т. Б.* Реализация идеи поликультурного образования в образовательной среде вуза (на примере информационной образовательной среды) / Т. Б. Михеева // Актуальные проблемы науки и техники. — 2020. — С. 1181—1182.

11. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. — Москва : ВЛАДОС, 2003. — 463 с.

ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН (РКИ)

Аннотация. Эффективное преподавание русского языка невозможно без использования компьютерных технологий. Соединить все целесообразное и лучшее из созданного в методике РКИ возможно при интегративном подходе к обучению. Впервые этот подход реализован в многокомпонентном учебном комплексе для предвузовского этапа обучения «Русский язык — мой друг». В учебном комплексе используются возможности новых информационных технологий — в каждый урок введены разделы «Работайте в Интернете» и «Добро пожаловать в Интернет».

Ключевые слова: интернет, онлайн, сайт, компьютерная сеть, информационные технологии, многокомпонентный учебный комплекс, дистанционная поддержка обучения, смешанное обучение.

Появление в нашей жизни Интернета становится насущной потребностью каждого человека. Новые информационные технологии, такие, как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ, стали интенсивно внедряться в учебный процесс. Описывая использование наглядных информационных материалов, известный методист РКИ О. И. Руденко-Моргун предлагает на занятиях по русскому языку такие формы: работа с сайтами, ориентированными на изучение русского языка, использование электронных словарей, выполнение студентами заданий с видеоматериалами из Интернета, контакт с сайтами образовательных учреждений, обучающих русскому языку, создание преподавателем и студентами компьютерных презентаций, общение с носителями языка в социальных сетях, виртуальных сообществах [1].

Эффективное преподавание русского языка как иностранного в настоящее время возможно лишь при условии использования накопленного методикой опыта. Соединить все целесообразное и лучшее из созданного в методике возможно при интегративном подходе к обучению РКИ. Наш мир становится все более зависим от информационных технологий, поэтому студенты и преподаватели должны быть знакомы с ними. Современный учебный процесс невозможен без использования ИКТ, в частности для дистанционной поддержки обучения. Впервые в практике преподавания РКИ этот подход уже более 20 лет реализуется в многокомпонентном учебном комплексе для предвузовского этапа обучения, базовыми учебниками которого являются «Русский язык — мой друг» для первого семестра и «Русский язык для вас» для второго семестра, созданные на кафедре русского языка № 2 РУДН и имеющие Гриф Совета по филологии по классическому университетскому образованию (2004 г.), Диплом ВВЦ (2005 г.), Золотую медаль ВВЦ (2006 г.), и в соответствующей организации учебного материала в каждой из его частей, которую мы реализуем в учебном процессе. Книги переизданы соответственно 7 и 5 раз [2], [3]. Кроме того, учебный комплекс включает в себя следующие учебники и учебные пособия: учебники «Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для лиц, говорящих по-английски» и учебник «Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для лиц, говорящих по-испански», в которых даются

тексты популярных русских песен с переводом, что не только служит лингвокультурным задачам и пополняет потенциальный словарь, но и способствует релаксации, необходимой на начальном — самом трудном — этапе обучения. Данные курсы имеют аудиосопровождение к каждому уроку с записью упражнений, текстов и песен, а также соответствующее поурочное мультимедийное сопровождение «Вперёд», мультимедийную обучающую программу «Русский алфавит», разработанные известным методистом электронной лингводидактики А. Д. Гарцовым. Данные электронные средства обучения предназначены для изучения фонетики на основе частотных грамматических конструкций начального уровня обучения, имеют коммуникативно-ориентированный характер и адресованы говорящим на английском языке. Обучение реализуется с помощью имитативных и интерактивных лингвометодических тренажеров. Лексико-грамматическое наполнение электронного учебника строится на основе введения определенных звуков, с толкованием специфики каждой фонемы и возможностью многократного прослушивания вводимых в уроке звуков на уровне слога, слова, фразы, микродиалога. В компьютерных классах студенты работают четко по расписанию, но могут заниматься самостоятельно, повторять пропущенные уроки, выполнять дополнительные задания под контролем дежурного преподавателя в свободное от занятий время. К учебнику «Русский язык — мой друг» есть словарь с переводом слов на английский, французский, испанский, португальский и арабский языки; «Контрольные работы к учебнику “Русский язык — мой друг”»; «Тесты по грамматике русского языка как иностранного», аудиоприложение и электронная версия к ним; учебник «Русские глаголы: формы и контекстное употребление»; «Человек среди людей. Книга для самостоятельного чтения»; «Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного». Элементарный, базовый и первый сертификационный уровни», предназначенные для работы на предвузовском этапе обучения русскому языку. Они представляют понедельную организацию работы по обучению общему владению русским языком как иностранным. Отбор и организация лексико-грамматического материала обеспечивают взаимосвязанное развитие навыков во всех видах речевой деятельности — аудировании, чтении, говорении и письме. В планах выделяются разделы: «Грамматическая тема», «Лексическая тема и тексты для чтения», «Письменная работа», «Использование технических средств обучения», «Работа в Интернете», «Контроль», «Речевой этикет» и «Учебно-воспитательная работа».

Принципиально новым в учебном комплексе является то, что в каждый урок введены разделы «Работайте в Интернете» и «Добро пожаловать в Интернет», даны адреса сайтов, содержащие дополнительную информацию. Для развития навыков и умений в таких видах РД, как говорение и письмо, в учебнике используются карты мира и России. Имеется блок из ситуативных картинок на сюжеты студенческой повседневной жизни. Работа с ними носит творческий характер, развивает навыки самостоятельных оценочных высказываний. Как видим, реализуется главный лингводидактический принцип: содержание обучения, учебные материалы должны быть коммуникативно значимыми, ценными для учащихся и грамматически актуальными для конкретного этапа обучения. Это обеспечивает высокий уровень мотивации учащихся и соответственно успешность их обучения.

В настоящее время учебный процесс обеспечен современными компьютерами, интерактивным оборудованием, электронными ресурсами, доступом к Интернету. Иностранные студенты, которые приезжают к нам учиться, имеют удобные мобильные средства, такие как «флешка», смартфоны — карманные компьютеры, планшеты и др., которые обладают большими возможностями. Хранение учебного материала в своем карманном компьютере позво-

ляет учащемуся получать в уже удобном формате большой объем информации в любое время. Уже в прошлое ушли CD и DVD диски, видео и аудио кассеты, которые выступали раньше в качестве важного дидактического материала. Совместное использование учебника и мобильных средств обучения способствует интенсификации учебного процесса и оптимизации преподавания. Это способствует внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс. Например, поработать в Интернете предлагает урок 12: не только читать грамматическую тему урока «Глаголы движения» на сайте, но и посетить сайт ресторана «Трактир САМ ПРИШЁЛ» на ул. Миклухо-Маклая, который находится рядом с Университетом дружбы народов (сайт указан), рассказать, какие блюда они хотят выбрать, что они любят, посоветовать друзьям посетить этот ресторан. Можно совершить виртуальную экскурсию по Москве, посетив указанный сайт в 15 уроке, повторить грамматическую тему выражения направления и цели движения. Посетить страницы сайта улицы Москвы, парки Москвы, музеи Москвы, а потом на уроке рассказать, куда ходили, где были и откуда пришли или приехали, что видели, что понравилось на экскурсии, составить диалоги «Москва — столица России». А еще посетить указанный в уроке сайт РУДН, рассказать о поликлинике РУДН, какие специалисты работают в этой поликлинике, у какого врача были. На сайте «Фильмы» студенты могут выбрать по алфавиту фильм и посмотреть его, в разделе «Истории песен» могут прочитать о песне, о которой говорили на уроке, загрузить ее себе на мобильное устройство, слушать многократно, выучить и спеть. Можно посетить сайт МГУ, а потом на уроке рассказать о нем, о библиотеке, о факультетах, о студентах, которые там учатся. Учебный материал «Моя родина Гвинея», «О природе и климате Гвинеи» (урок 22), дает возможность учащимся использовать лексику и синтаксические модели для того, чтобы рассказать о своей стране и о своем родном городе, а посмотрев по Интернету сайты о своих странах и городах, в качестве текущего контроля подготовить презентацию «Моя страна» и показать ее на уроке всем своим товарищам. На уроке может появиться возможность провести «телемост» со студентами из других городов, совершить виртуальную экскурсию в Большой театр, в Кремль, в Третьяковскую галерею, в Эрмитаж.

Выполнение учащимися таких заданий из Интернета стимулирует коммуникацию, активизирует развитие навыков самостоятельного поиска и отбора информации, расширяет словарный запас учащихся. Используя в учебном процессе ресурсы Интернета, преподаватели успешно интегрируют информационно-коммуникативные технологии в практику преподавания. Такие технологии обогащают интегративное обучение. Преподавателям нужно уметь активно пользоваться электронной почтой, создавать слайды презентаций, размещать материалы разных форм в сети, организовывать самостоятельную работу студентов на основе цифровых технологий, размещать в сети учебно-методические материалы, задания для контрольных работ, назначать время сдачи заданий. Преподаватели и студенты поддерживают связь с помощью системы сообщений. Имея цель развить коммуникативную компетенцию студентов, преподаватель должен уметь организовать работу с Интернет-ресурсами, овладеть новыми методическими подходами в обучении. Интернет обладает громадными коммуникативными возможностями и трансформирует традиционные методики обучения языку в новые формы. Мы можем использовать компьютерную технику как дополнительные источники информации, средства общения, виды наглядности. Студенты используют Интернет как инструмент для получения дополнительной справочной информации — это справочная литература по русскому языку, правила написания новых русских слов, трудные вопросы лексики и грамматики.

С помощью социальных сетей студенты могут находить друзей, общаться с ними, обмениваться нужной информацией. Но надо признать, что Интернет — это дополнительный ресурс знаний, который помогает найти необходимую информацию, сделать процесс обучения более интересным. Ведь говорят же в народе: «Расскажи мне, я забуду, покажи мне и я запомню, дай мне попробовать и я научусь». Но в настоящее время современный ресурс пока еще не может отменить роль преподавателя, который контролирует, корректирует и направляет процесс обучения. Почти все наши студенты в той или иной степени знакомы с сетевыми ресурсами, хотя редко в полном объеме используют их в очном учебном процессе, больше — как средства развлечения. Использование их в онлайн позволяет эффективно организовать самостоятельную работу учащихся в условиях сокращения учебных часов. Интернет в этом отношении рассматривается как дополнительный лингводидактический ресурс.

Например, **WhatsApp** в настоящее время стал мощным мотивирующим фактором к изучению языка, который отвечает навыкам учения посредством и с помощью компьютерных технологий и электронных ресурсов, будучи направляем преподавателем. Это популярная бесплатная система мгновенного обмена текстовыми сообщениями для мобильных и иных платформ с поддержкой голосовой и видеосвязи. Он позволяет пересылать текстовые сообщения, изображения, видео, аудио через Интернет. Эта система является популярным средством общения среди владельцев смартфонов и планшетов у студентов. Здесь возможно ведение переписок, отправление голосовых сообщений, мультимедийной информации, а также вызовы, в том числе и видеосвязь. Каждый преподаватель кафедры имеет свой чат группы, поэтому все сообщения читают все студенты группы и каждый может ответить или поделиться с другом.

Учащиеся кафедры русского языка № 2 активно используют при самостоятельной работе **ТУИС** — телекоммуникационную учебно-информационную систему. Она представляет собой веб-приложение, с помощью которого можно создавать электронные обучающие ресурсы. ТУИС расположен на сервере РУДН, но работать с ним можно из любой точки мира при наличии интернета, любого устройства, принимающего Интернет (компьютер, планшет, смартфон), а также логина и пароля. Нашим студентам содержание курса доступно, потому что они подписаны на этот курс, на созданные преподавателями электронные обучающие ресурсы, которые работают в компьютерных классах, где установлены учебные программы. Такие материалы могут быть доступны в качестве дополнительного материала для самостоятельной работы учащихся, при подготовке к практическим занятиям, Олимпиаде по русскому языку, урокам-концертам, конференциям, заседаниям Клуба «Друзья русского языка», презентациям. Учащиеся получают возможность не только самостоятельно работать с материалами, но и связываться с преподавателем и получать консультации через систему Интернета. На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин находится специальная аудитория — Центр «Русский мир», снабжённый необходимой компьютерной техникой. В учебном процессе на заседаниях Клуба «Друзья русского языка» активно используется представленная здесь компьютерная техника, богатый иллюстративный аудиовизуальный, информационный и историко-культурный материал, который позволяет говорить о разнообразии, общности и различиях в славянском мире, помогает учебному процессу, повышает качество, доступность, эффективность и престиж российского образования. Учеба онлайн в последнее время в режиме самоизоляции, карантина пользуется большой популярностью. Сейчас во всем мире пытаются использовать Интернет в обучении, что привело к созданию нового способа обучения, который получил название дистанционный.

Цифровые и мобильные ресурсы предлагают большие возможности в обучении и в изучении РКИ. И здесь мы активно используем **Microsoft Teams**-сервис, являющийся частью облачной платформы Office 365 и позволяющий организовать онлайн-обучение, совместную работу и взаимодействие между студентами и преподавателями. Этот сервис предоставляет дополнительные возможности для организации удаленного обучения, потому что позволяет создавать Команды, расписание для организации обучения студентов определенной группы. Здесь можно предоставить студентам доступ к учебным материалам и файлам, проверять домашние задания, пересылать их, осуществлять их проверку. Студенты могут делать презентации, пользоваться цифровой доской. Я лично приобрела магнитную доску, установила ее на лестницу, получилось очень удобно использовать ее в домашних карантинных условиях. Студенты прекрасно видят мои объяснения урока, кроме того, используем не только доску, но и таблицы, текст, аудио или видео. Но многие студенты еще недавно не были знакомы с такой формой учебы. И как показывает современный опыт работы в онлайн, не все студенты имеют нормальные условия, чтобы иметь компьютерную технику, микрофоны и камеры, не обладают достаточно высоким уровнем компьютерной и цифровой компетенции, чтобы использовать дидактические возможности цифровой среды, работать самостоятельно, выполнять домашние задания, предъявлять их на проверку преподавателю. Цифровые технологии меняют всю систему обучения и подход к процессу обучения. Изменяется не только учебный процесс, но и деятельность преподавателя, эффективность его работы зависит не только от знания методики преподавания, но и умения работать с цифровыми и мобильными ресурсами при дистанционном и онлайн обучении. Использование электронных образовательных ресурсов в условиях значительного сокращения аудиторных часов позволяет проводить полноценную самостоятельную работу студентов пока только в формате смешанного обучения, который предполагает обучение с использованием ИКТ в традиционной аудитории, то есть сочетание двух обучающих сред — реальной и виртуальной (очно-заочной). Нам в этом смысле очень повезло: мы имеем универсальный комплекс, который у студентов при очном обучении был в бумажном варианте, а теперь при обучении в онлайн наши студенты имеют этот комплекс на своих электронных почтах и носителях, на телефоне WhatsApp, потому что он создавался коллективом кафедры № 2 и доступен всем в электронном виде.

Список литературы

1. *Руденко-Моргун О. И.* Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ: учебная монография / О. И. Руденко-Моргун // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. — Москва : РУДН, 2002. — С. 102—104.
2. *Шустикова Т. В.* «Русский язык — мой друг»: учебник русского языка для студентов-иностранцев / Т. В. Шустикова, В. А. Кулакова, С. В. Смирнова [и др.]; под ред. Т. В. Шустиковой, В. А. Кулаковой. — 7-е изд., испр. и доп. Базовый уровень. — Москва : РУДН, 2016. — 851 с.
3. *Шустикова Т. В.* Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень: учебник русского языка для иностранных учащихся / Т. В. Шустикова, И. В. Гордиенко, В. А. Кулакова [и др.]; под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва : РУДН, 2015. — 322 с.

НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА: ИДЕОСТИЛЕВОЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Названия растений разнородны (национальные и иноязычные, научные, обиходные, народные и др.). Их употребление в художественном тексте связано с особенностями авторского идиостиля. Перевод фитонимов требует и фактической точности, и сохранения этнокультурных коннотаций, специфических в разных языках.

Ключевые слова: лексикография, лексикология, лингвистическая поэтика, Майн Рид, перевод, фитонимы.

Названия растений — сложный и до сих пор недостаточно изученный лексический пласт. Он включает единицы, разнородные по происхождению и различающиеся в употреблении: национальные и иноязычные, научные / обиходные / народные и пр. Выбор таких лексем в тексте художественного произведения может определяться особенностями языка и стиля как отдельного автора, так и литературного направления, жанра. Передача названий растений в переводе может оказаться сложной задачей, поскольку требует не только фактической точности, но и сохранения этнокультурных коннотаций, зачастую различных в разных языках.

Употреблению названий растений в художественном тексте посвящена сравнительно обширная научная литература, преимущественно литературоведческой, но иногда и лингвистической направленности (см., например, [9]). Анализ фитонимов через призму лексической семантики, в частности исследование соотношения научной терминологии и «наивной ботаники» как части наивной картины мира, см. в работах [2], [3], [8], [16], [23].

Неудивительно, что наиболее продуктивным оказывается изучение функционирования «растительной» лексики в художественном тексте [12], хотя чаще в литературоведческом ключе [14], [17]. Особенно важно, что этот лексический пласт оказывается предметом лексикографического описания [10].

Ожидаемо в центре внимания исследователей оказывается прежде всего творчество писателей прошлого: зачастую в их текстах встречаются лексемы, не вполне знакомые современному носителю языка, требующие толкования или культурно-исторического комментария. Особенно актуально это в преподавании, поскольку неполное понимание текста не только затрудняет его понимание учениками и студентами, но и отвращает их от чтения. Переводная литература прошлого может оказываться еще более непонятной, поскольку в ней возможные неточности перевода усиливаются устареванием языка русского текста. Названия растений в этой связи вызывают особый интерес, хотя приходится с сожалением признать, что эта тема недостаточно изучена.

Творчество разных авторов изучается очень неравномерно. Действительно, есть авторы, для которых «растительная» тема важна, и соответствующий лексический пласт ярко представлен в языке произведений. В русской литературе можно выделить таких писателей, как И. С. Тургенев, В. Хлебников, К. Паустовский, М. Пришвин, В. Астафьев (ср., например, [12]),

в мировой литературе — В. Шекспир [19], [22]; Дж. Р. Р. Толкин [20], [24] (см. также обзор литературы в [11]).

Однако важным критерием, определяющим степень изученности творчества того или иного писателя, оказывается и такой достаточно субъективный фактор, как литературная репутация. Если одни авторы (например, Шекспир) однозначно признаны «великими» и их творчество изучается глубоко и многоаспектно, то писатели, традиционно относимые к «несерьезным» жанрам (таким как фантастика, детская литература), обычно оказываются на периферии или за пределами исследовательского внимания. С лингвистической точки зрения такой подход кажется неоправданным снобизмом.

Один из таких неоправданно малоизученных авторов — Томас Майн Рид. Его влияние на русскую читательскую аудиторию трудно переоценить: на его романах выросло несколько поколений. Он относится к ряду писателей (среди которых Дж. Байрон и Рэй Брэдбери), как принято считать, более популярных в переводе, чем в оригинале¹. С другой стороны, современной русской молодежи он знаком меньше, что, не в последнюю очередь, объясняется и некоторым устареванием языка перевода: сейчас длинный многословный текст, насыщенный незнакомыми реалиями, воспринимается тяжело и читается неохотно. Если раньше творчество писателя изучалось мало из-за пренебрежения к жанровой литературе, то сейчас недостаточное внимание к нему сопутствует снижению читательского интереса. Об этом можно только сожалеть, поскольку, как представляется, его произведения дают исследователю богатый материал. В частности, интересно рассмотреть функционирование в его тексте названий растений в их соотношении с русским переводом: если отдельные аспекты творчества писателя находят отражение в научной литературе [4], [5], [6], [15]; в преподавании [7], [13], то употребление фитонимов пока специально не рассматривалось.

Оставляя в стороне произведение, специально посвященное ботанической тематике («Охотники за растениями»), остановимся на романе, образы которого до сих пор входят в картину мира современного человека (ср. [21]) и который наиболее известен русской аудитории, — «Всадник без головы»².

Помимо увлекательного сюжета, роман предоставляет читателю многоплановую картину жизни, позволяющую ярко представить другую страну и другое время. Растения и их названия играют здесь весьма значительную роль. Следует отметить, что классический перевод Аллы Макаровой³, выполненный и опубликованный в 1930—1950-е гг., с одной стороны, очень точен в передаче «ботанических» деталей, с другой стороны — не вполне актуален, поскольку в свое время перед переводчиком стояла задача познакомить читателя с новыми реалиями, тогда как сейчас представления об экзотичности растений несколько изменились.

Можно выделить несколько пластов «растительной» лексики в романе:

¹ «Майн Рид, пожалуй, нигде так не распаял воображение юных читателей, как в России, и нигде больше поколения ребят не хранили такой верности любимому писателю школьных лет, став взрослыми. Сегодня Майн Рид принадлежит к довольно редкой разновидности писателей, слава которых, бесследно померкнув там, где их могут читать в оригинале, так или иначе держится только благодаря переводам». Милош Ч. О Томасе Майн Риде. 1963. Режим доступа: <http://www.redline.ru/fam/html/40.html>.

² *Mayne Reid. The Headless Horseman: A Strange Tale of Texas.* London: Richard Bentley. 1866. Режим доступа: <http://www.gutenberg.org>.

³ *Майн Рид. Всадник без головы (роман, перевод А. Макаровой) // Рид Томас Майн. Собр. соч. : в 6 т. М. : Детгиз, 1956. Т. 6. С. 419—987.*

1. Наименее интересный и наиболее очевидный — хозяйственный: единичные упоминания в тексте ряда растений, выращиваемых в Соединенных Штатах. Ср.: «Некоторые из присутствующих занимаются возделыванием *кукурузы*, другие предпочитают *хлопок*, а многие — из более южных мест — перебрались в Техас, чтобы заняться разведением *сахарного тростника* или *табака*» (Some of them have been brought up to the cultivation of *corn*; others understand better the culture of *cotton*; while a large number, from homes further south, have migrated into Texas to speculate in the growth and manufacture of *sugar* and *tobacco*); гл. 86.

2. Обиходный / экзотический: растения, характерные для описываемой местности (Техаса): *акация*, *агава*, *гикори*, *чапараль*, *кипарис*, *тополь*, *кактус*. В большинстве случаев лексема в тексте перевода достаточно точно соответствует оригиналу, в ряде случаев переводчику приходится использовать описательные обороты.

Для отдельных растений потребовалось включение редакторского комментария: «Алгаробо — рожковое дерево. Мескито — колючий кустарник. Гикори — американское ореховое дерево».

Интересно, что некоторые номинации не вполне понятны современному читателю, поскольку за прошедшие годы изменилась соответствующая терминология: растения, которые были несомненно экзотическими полвека назад, вошли в обиход в качестве комнатных или оранжерейных (*агава*, *цереус*, *юкка*) или стали более известны под другими обозначениями.

Ср.: «Местами этот лес сменяется густыми зарослями, где среди всевозможных видов *акации* растет *копайский бальзам*, *креозотовый кустарник*, *дикое алоэ*; там же встречаются экзотическое растение *цереус*, всевозможные *кактусы* и *древовидная юкка*. Эти колючие растения не радуют земледельца, потому что они обычно растут на тощей земле; зато для ботаника и любителя природы здесь много привлекательного — особенно когда *цереус* раскрывает свои огромные, словно восковые цветы, или же *фукиера*, высоко поднявшись над кустарником, выбрасывает, словно развернутый флаг, свое великолепное алое соцветие» (In some places these timbered tracts assume the aspect of the true *chapparal* — a thicket, rather than a forest — its principal growth being various kinds of *acacia*, associated with *copaiva* and *creosote trees*, with *wild aloes*, with eccentric shapes of *cereus*, *cactus*, and *arborescent yucca*. These spinous forms of vegetation, though repulsive to the eye of the agriculturist — as proving the utter sterility of the soil — present an attractive aspect to the botanist, or the lover of Nature; especially when the *cereus* unfolds its huge wax-like blossoms, or the *Fouquieria splendens* overtops the surrounding shrubbery with its spike of resplendent flowers, like a red flag hanging unfolded along its staff); гл. 5.

В приведенном отрывке — как в оригинале, так и в переводе — соседствуют употребительные названия (*акация*, *кактус*, *юкка*), устаревшие сейчас описательные названия (*копайский бальзам* / *sopaiva*; *копайский бальзам* — смолистый сок южноамериканских деревьев рода *Копайфера* (лат. *Sopaifera*)) и научное обозначение (современные варианты: *Фукиерия блестящая* / *Fouquieria splendens*).

Следует остановиться и на том, что сам Майн Рид отмечал детали, экзотические для его читателей-современников, таким образом, в переводном тексте они оказались опосредованными номинациями. И хотя автор в большинстве случаев очень точен в ботанических описаниях, отдельные примеры в русском тексте для современного читателя оказываются неясными.

Ср.: «Нельзя сказать, что здесь совсем нет деревьев, хотя то, что от них осталось, едва ли можно так назвать. Здесь были деревья до пожара — *алгаробо*, *мескито* и еще некоторые виды *акации* росли здесь в одиночку и рощами. Их перистая листва исчезла без следа, остались только обуглившиеся стволы и почерневшие ветки» (They are not entirely treeless — though nothing that may be termed a tree is in sight. There have been such, before the fire — *algarobias*, *mezquites*, and others of the acacia family — standing solitary, or in copses. Their light pinnate foliage has disappeared like flax before the flame. Their existence is only evidenced by charred trunks, and blackened boughs); гл. 1 (отметим, что в англ. тексте иноязычные названия выделены курсивом, а в русском переводе они же снабжены комментарием). *Algarrobos* и *Mesquites* — обиходные американские (из испанского) названия некоторых растений вида *Prosopis* (русск. *прозонис*, или *мимозка*, или *мескито*; ср. в [1]: «Algarōbia. Отъ исп. Algarrobo, Ивановъ хлѣбъ»).

3. Особую роль в произведении играют растения, выступающие в качестве сюжетобразующих деталей. В тексте выделяется несколько эпизодов, где либо одно растение оказывается осью повествования, либо целый пассаж насыщен ботаническими деталями, причем упоминаются не только названия растений, но и их различные характерные признаки. Такие эпизоды и задают экспозицию, и служат для развития действия, и играют важную роль в создании характеров персонажей.

Так, первое знакомство главных героев связано с *кипарисом*, который Морис Джеральд указывает семейству Пойндекстеров в качестве ориентира (гл. 2—5).

Характерно, однако, что наиболее «ботанический» эпизод романа (который отмечает одно из ключевых событий — зарождение любви главных героев) не только не содержит названий растений, но и подчеркивает распространенное невежество в этой сфере: «Их обратный путь лежал через живописное место, известное в Техасе как “сорняковая прерия”. Так назвали ее пионеры-поселенцы, словарь которых не отличался особой изысканностью. Уроженка Луизианы увидела вокруг себя огромный сад, где цвело множество ярких цветов, — сад, граничащий с голубым сводом неба, насаженный и выращенный самой природой. Эта живописная местность оказывала облагораживающее влияние на многих даже самых прозаических людей. Я видел, как неграмотный зверолов, обычно не замечавший никакой красоты, останавливался посреди сорняковой прерии и, окруженный цветами, которые касались его груди, долго любовался на чудесные венчики, колышущиеся на бесконечном пространстве; и сердце его становилось более отзывчивым» (Their backward way led them across a peculiar tract of country — what in Texas is called a «weed prairie», an appellation bestowed by the early pioneers, who were not very choice in their titles. The Louisianian saw around her a vast garden of gay flowers, laid out in one grand parterre, whose borders were the blue circle of the horizon — a garden designed, planted, nurtured, by the hand of Nature. The most plebeian spirit cannot pass through such a scene without receiving an impression calculated to refine it. I've known the illiterate trapper — habitually blind to the beautiful — pause in the midst of his «weed prairie», with the flowers rising breast high around him, gaze for a while upon their gaudy corollas waving beyond the verge of his vision; then continue his silent stride with a gentler feeling towards his fellow-man, and a firmer faith in the grandeur of his God); гл. 17.

Показательно, что эти слова писателя XIX в. созвучны современной тревоге за живую природу, ср. предложенный недавно термин *plant blindness* [18; 25], подразумевающий под

равнодушием к названиям растений неумение воспринимать окружающий мир, разумно с ним взаимодействовать.

Таким образом, Томас Майн Рид оказывается писателем не только интересным, но и актуальным.

Список литературы

1. *Анненков Н. И.* Ботанический словарь / Н. И. Анненков. — Санкт-Петербург : Имп. Академия наук, 1878. — 411 с.
2. *Апресян Ю. Д.* Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян. — Москва : Наука, 1974. — 366 с.
3. *Апресян Ю. Д.* О компьютерном учебнике лексики русского языка / Ю. Д. Апресян, П. В. Дяченко, А. В. Лазурский, Л. Л. Цинман // Русский язык в научном освещении. — 2007. — № 2 (14). — С. 48—111.
4. *Артемова О. Г.* Маркемный состав языка английской прозы второй половины XIX века / О. Г. Артемова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2019. — № 1. — С. 50—59.
5. *Арустамова А. А.* Америка в детской литературе конца XIX века в России / А. А. Арустамова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2009. — № 4. — С. 76—80.
6. *Вишневецкая В. В.* Лингвистические особенности художественного мира произведений приключенческого жанра (на материале творчества Т. М. Рида) : дис. ... канд. филол. наук / В. В. Вишневецкая. — Краснодар : Кубанский государственный университет, 2007. — 159 с.
7. *Вологжанина В. В.* Если есть голова на плечах... Мастерская по роману Майн Рида «Всадник без головы». VI класс / В. В. Вологжанина // Литература в школе. — 2008. — № 6. — С. 46—48.
8. *Иомдин Б. Л.* О «неправильном» использовании терминов: может ли язык ошибаться? / Б. Л. Иомдин // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты : сборник статей в честь 80-летия И. А. Мельчука. — Москва : Языки славянской культуры, 2012. — С. 233—251.
9. *Каминская Ю. А.* Лексический класс, его семантический и фразеологический потенциал (названия растений и растительных организмов в современном русском литературном языке) : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ю. А. Каминская. — Москва : ИРЯ РАН, 2002. — 223 с.
10. *Кожевникова Н. А.* Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX—XX вв. Вып. 3: Растения / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. — Москва : Языки славянской культуры, 2015. — 446 с.
11. *Кулева А. С.* О названиях растений в лингвистической перспективе: «Растения Средиземья», словари и переводы / А. С. Кулева // Вопросы языкознания. — 2020. — № 5. — С. 115—131.
12. *Куликова И. С.* Слова-флоризмы в русской художественной картине мира / И. С. Куликова. — Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publ., 2014. — 644 с.
13. *Куликова Е. И.* Открытый урок домашнего чтения по английскому языку по теме «Приключения на Диком Западе» (Итоговый урок по книге Т. М. Рида «Всадник без головы») / Е. И. Куликова // Научно-методическая работа в образовательной организации. — 2018. — № 2 (2). — С. 77—80.

14. Кушлина О. Б. Страстоцвет, или Петербургские подоконники / О. Б. Кушлина. — Санкт-Петербург : Изд-во Ивана Лимбаха, 2001. — 333 с.
15. Олейникова О. Н. Жанр приключенческого романа и творчество Томаса Майна Рида : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / О. Н. Олейникова. — Москва, 1984.
16. Протасова Е. Ю. Герань или пеларгония: модернизация понятия / Е. Ю. Протасова // Филологический вестник. — 2014. — № 1. — С. 111—120. — Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/650/>.
17. Шарафадина К. И. Селам, откройся! Флоропэтика в образном языке русской и зарубежной литературы / К. И. Шарафадина. — Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. — 543 с.
18. Allen W. Plant blindness / W. Allen // BioScience. — 2003. — № 53 (10). — P. 926.
19. Faircloth N. Shakespeare's Plants and Gardens: A Dictionary (Arden Shakespeare Dictionaries) / N. Faircloth, V. Thomas. — London ; New York : Bloomsbury, 2014.
20. Hazell D. The plants of Middle-earth: Botany and sub-creation / D. Hazell. — Kent (OH) : Kent State Univ. Press, 2006.
21. Hirsch E. D. The New Dictionary of Cultural Literacy / E. D. Hirsch, Jr., J. F. Kett, J. Trefil. 3rd edition. — Boston, 2002 (www.bartleby.com/59/).
22. Quealy G. Botanical Shakespeare: An Illustrated Compendium of All the Flowers, Fruits, Herbs, Trees, Seeds, and Grasses Cited by the World's Greatest Playwright / G. Quealy, S. Hasegawa-Collins. — New York, HarperCollins, 2017.
23. Shmelev A. Russian botanical terms: Towards their lexicographic description / A. Shmelev, E. Shmeleva // Proc. of the 4th International Conf. on Meaning-Text Theory. — Montréal, 2009. P. 339—348.
24. Judd W. S. Flora of Middle-earth: Plants of J.R.R. Tolkien's legendarium / W. S. Judd, G. A. Judd. — New York : Oxford Univ. Press, 2017.
25. Wandersee J. H. Toward a theory of plant blindness / J. H. Wandersee, E. E. Schussler // Plant Science Bulletin. — 2001. — № 47. — P. 2—7.

УДК 811.161.1

Ли Хэнжэнь

*профессор кафедры русского языка
Северо-Восточный нефтяной университет
(Дацин, Китайская Народная Республика)*

Лу Яо

*магистр педагогики
Северо-Восточный нефтяной университет
(Дацин, Китайская Народная Республика)*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО НЕФТЯНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. Исследование изменения самоидентичности китайских студентов-русистов на первом, втором и третьем курсах было проведено с помощью анализа анкет 96 студентов Северо-Восточного нефтяного университета. Пункты, измеряющие изменения в самоидентичности учащихся, были распределены в соответствии с классификацией изменений самоидентичности Гао Ихун, включающей следующие типы изменений: 1) изменение уверенности в себе, 2) продуктивное изменение, 3) затухающее изменение, 4) дополнительное изменение, 5) разделительное изменение, 6) нулевое изменение. Исследование показало, что основным фактором, влияющим на изучение русского языка студентами, является «продуктивное изменение», затем следует «изменение уверенности в себе» и «нулевое изменение», в то время, как факторы «сокращенное изменение» и «разделенное изменение» не являются универсальными. Студенты разных курсов, полов и семейного происхождения показали незначительные различия в изменениях самоидентичности.

Ключевые слова: русский язык; изменение самоидентичности; китайские русисты; русский язык в китайских вузах; Северо-Восточный нефтяной университет (NEPU).

I. Предпосылки исследования

Термин «Самоидентичность» как психологическое понятие впервые ввел американский психолог Э. Х. Эриксон в своей книге «Идентичность: юность и кризис», в которой исследователь рассматривает самоидентичность как знак, связывающий социальную цивилизацию с индивидуальным поведением. В современном состоянии нашей цивилизации идентичность расположена непредсказуемо в изменениях, которые, как можно ожидать, включают динамический баланс между памятью индивида и всем разнообразием настоящего [7]. Самоидентичность в области психосоциальных исследований по овладению вторым языком — это восприятие учащимся того, кем он или она «на самом деле является» с точки зрения личной компетентности, коммуникативного стиля, ценностей и чувства принадлежности к группе [3]. Развитие и изменение самоидентичности изучающих иностранный язык студентов, является одним из важных объектов исследования в области социальной психологии овладения вторым языком. Изучение языка — это не только изучение самого языка, но и процесс включения в новую культуру, который с большой вероятностью приведет к изменениям в ценностях, мировоззрении и образе мышления студентов. Поэтому мы должны обращать внимание не только на результаты изучения языка, но и на «неязыковые» факторы изменения самоидентичности студентов в процессе обучения и давать необходимые указания по этим изменениям, чтобы развитие было всесторонним и доброкачественным [4]. По сравнению с изучением проблем англоязычных сообществ в Китае су-

ществует очень мало исследований по развитию самоидентичности российских учащихся в китайском русскоязычном сообществе [5], [6], а в тематических исследованиях самоидентичности российских студентов в отдельных университетах есть много пробелов и вопросов, которые необходимо изучить и на которые надо дать ответы.

Исходя из этого нами было проведено тематическое исследование изменений в самоидентичности студентов-русистов в Северо-Восточном нефтяном университете (далее NEPU).

II. Задачи исследования

В исследовании рассматривались изменения в самоидентичности среди трех групп студентов, изучающих русский язык в NEPU, — от первокурсников до старшекурсников (общее количество — 96 студентов).

Основными вопросами исследования стали:

(1) Изменилась ли самоидентичность студентов-русистов в NEPU после изучения русского языка? Если изменилась, то какие изменения произошли?

(2) Какие наблюдаются различия между факторами личного фона (курс, пол, семейное происхождение) студентов и изменениями в их самоидентичности в процессе изучения русского языка в NEPU?

III. Методика исследования

(i) Выборка

В исследовании использовался метод стратифицированной выборки. 90 % студентов 1—3 курсов русского языка NEPU были взяты в качестве субъектов анкетирования. Всего было распространено 105 анкет, из которых были получены 96 валидных анкет, эффективность составила 91,4 %. Распределение респондентов по возрасту, полу, курсу и семейному происхождению представлено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Распределение по возрасту, полу, курсу (N = 96)

	Возраст		Пол		Курс		
	19—21	22—29	М	Ж	1 курс	2 курс	3 курс
Кол-во студентов	94	2	17	79	41	21	34
%	97.9 %	2.1 %	17.7 %	82.3 %	42.7 %	21.8 %	35.5 %

Таблица 2

Семейное происхождение, возраст начала изучения русского языка (N = 96)

	Семейное происхождение			Возраст начал изучения русского языка		
	Сельская местность	Малые и средние города	Крупные города	Младше 8 лет	13—16 лет	Старше 17 лет
Количество студентов	23	66	7	2	6	88
%	25 %	65 %	10 %	2 %	6.3 %	91.7 %

(ii) Инструменты измерения

Инструмент измерения — анкета, в которой использовалась пятибалльная шкала Лайкерта от «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен». В основу опросника легла анкета Цай Сюеши и др., которая была дополнена вопросами по теме исследования — изменения в самоидентичности. Общая надежность опросника составила 0,85, а надежность данного раздела — 0,75.

Мы разделили изменения самоидентификации на шесть категорий:

(1) Изменения уверенности в себе (Q4, 5, 13): изменения в восприятии собственной компетентности и повышение или понижение уверенности в себе в процессе изучения русского языка.

(2) Дополнительные изменения (Q15, 16, 23, 25): сосуществование двух языков, модели поведения и восприятия, используемые в разных контекстах.

(3) Затухающие изменения (Q7, 8, 12, 19, 20, 22, 24, 29): родной язык и представления о родной культуре заменяются русским языком и русской культурой.

(4) Продуктивные изменения (Q6, 9, 10, 11, 21, 26, 27, 30): владение родным языком и русским языком, а также понимание культуры родного языка и культуры русского языка, взаимно усиливающие и дополняющие друг друга.

(5) Разделительные изменения (Q28, 33, 34): концепции родного языка и русского языка, их культур борются друг с другом и создают раскол в идентичности.

(6) Нулевые изменения (Q17, 18, 35): никаких изменений в самоидентичности.

Из шести категорий «нулевое изменение» является референтной категорией, «изменение уверенности в себе» — изменение, не зависящее от культурной идентичности, а все остальные — это изменения культурной идентичности.

IV. Выводы исследования

(i) Изменения в самоидентичности студентов-русистов

Был применен SPSS 24.0 и использована описательная статистика для выведения средних показателей изменений в шести типах самоидентичности. Результаты показывают, что после изучения русского языка наибольшие изменения в самоидентификации респондентов произошли в категории «продуктивные изменения» (Mean = 3,54), за которым следуют «изменения уверенности в себе» (Mean = 3,48) и «нулевые изменения» (Mean = 3.09); средние значения для «сокращающих изменений» и «разделяющих изменений» были меньше порогового значения 3, что указывает на то, что культурная идентификация с ними не является универсальной.

Таблица 3

Средние значения и стандартные отклонения изменений в самоидентичности

	Изменения уверенности в себе	Дополнительные изменения	Затухающие изменения	Продуктивные изменения	Разделительные изменения	Нулевые изменения
Количество действительных	96	96	96	96	96	96
Средние значения	3.48	2.98	2.65	3.54	2.72	3.09
Стандартные отклонения	0.77	0.71	0.65	0.69	0.7	0.66

Как показано в таблице 4, с точки зрения продуктивных изменений почти половина студентов, изучающих русский язык, считает изучение родного и русского языков взаимодополняющим. Изучая русский язык, учащиеся не только знакомятся с русской культурой, но и повышают свой интерес к культуре родного языка.

Таблица 4

Варианты ответов на каждый вопрос по продуктивным изменениям

Варианты	Количество действительных	Абсолютно согласен, согласен	Абсолютно не согласен, не согласен	Не знаю
В то время как моя симпатия к русской литературе возросла, возрос и мой интерес к китайской литературе	96	45.8 %	20.8 %	33.4 %
Русский язык заставил меня получить некоторые знания о западной культуре, что помогло мне в изучении некоторых других предметов	96	64.6 %	8.3 %	27.1 %
Изучение русского языка способствовало моему изучению английского языка	96	27.1 %	41.7 %	31.2 %
Изучение русского языка помогло мне лучше понять ценность китайской культуры	95	70.5 %	12.6 %	16.9 %
После изучения русского языка мое понимание зарубежной культуры и искусства расширилось и углубилось	96	58.3 %	22.9 %	18.8 %
Изучение русского языка помогло мне осознать разнообразие культур, и у меня сформировался эклектический склад ума	96	66.7 %	12.5 %	20.8 %
Изучение русского языка оказало влияние на планирование моей жизни	95	68.4 %	11.6 %	20 %
Изучение русского языка расширило круг моих дружеских связей	96	44.8 %	18.8 %	36.4 %

Как показано в таблице 5, в то время как почти две трети учащихся считают, что изучение русского языка оказало значительное влияние на их уверенность в себе, 46,3 % учащихся со-

мневались в своих способностях к обучению из-за разочарования в учебе. И это высокий процент, и к нему следует относиться серьезно.

Таблица 5

Варианты ответов на каждый вопрос по уверенности в себе

Варианты	Количество действительных	Абсолютно согласен, согласен	Абсолютно не согласен, не согласен	Не знаю
Мне стало так легко, когда я осознал/осознала, что учу русский язык лучше, чем другие	96	59.4 %	16.7 %	23.9 %
Изучение русского языка оказало большое влияние на мою уверенность в себе	96	51 %	14.6 %	34.4 %
Когда у меня были неудачи в изучении русского языка, я сомневался в своих силах	95	46.3 %	26.3 %	27.4 %

(ii) Различия в факторах личного фона и изменения в самоидентичности

Множественный линейный регрессионный анализ независимых переменных (курс, пол и семейное происхождение) и зависимых переменных (шесть изменений самоидентичности) показали, что 1) различия в изменениях самоидентичности у студентов, изучающих русский язык на разных курсах, были незначительными; влияние 2) гендерного фактора и 3) семейного происхождения на самоидентичность было также незначительным.

(1) Курс и изменения в самоидентичности

Курс, на котором обучаются респонденты, не оказал существенного влияния на изменения шести типов самоидентичности: изменения уверенности в себе ($F = 0.792$, $p = 0.456$), дополнительные изменения ($F = 0.808$, $p = 0.449$), затухающие изменения ($F = 0.918$, $p = 0.403$), продуктивные изменения ($F = 0.084$, $p = 0.920$), разделительные изменения ($F = 1.442$, $p = 0.242$), и нулевые изменения ($F = 1.375$, $p = 0.003$). Средние значения показаны на рисунке 1.

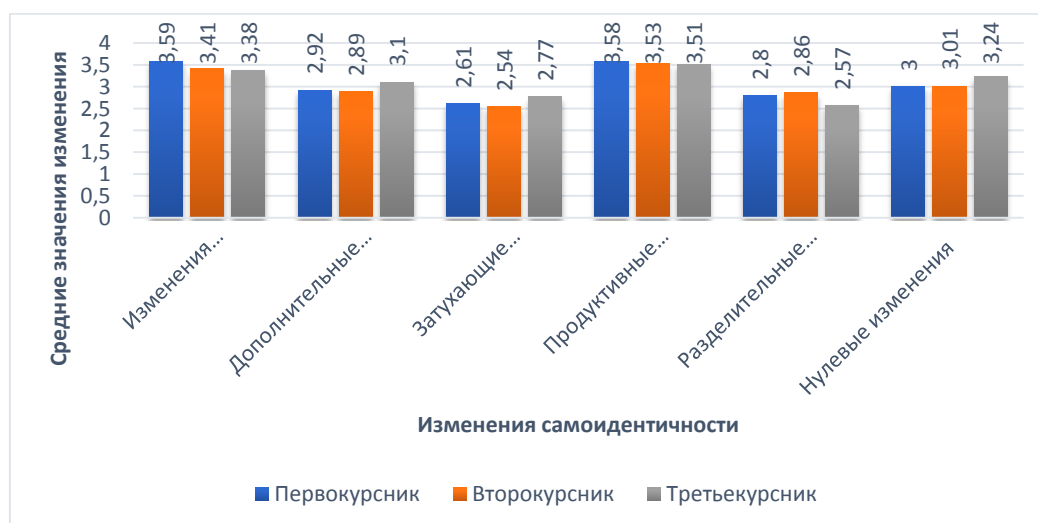


Рис. 1. Курс и изменения в самоидентичности

(2) Гендер и изменения в самоидентичности

Различие по полу не оказало значительного влияния на пять категорий: уверенность в себе ($F = 0.166$, $p = 0.684$), дополнительные изменения ($F = 0.470$, $p = 0.495$), затухающие изменения ($F = 0.001$, $p = 0.980$), продуктивные изменения ($F = 0.035$, $p = 0.852$), разделительные изменения ($F = 0.053$, $p = 0.819$). Значительное различие между мальчиками и девочками наблюдалось по нулевому изменению — ($F = 4.503$, $p = 0.036$). Средние значения показаны на рисунке 2.

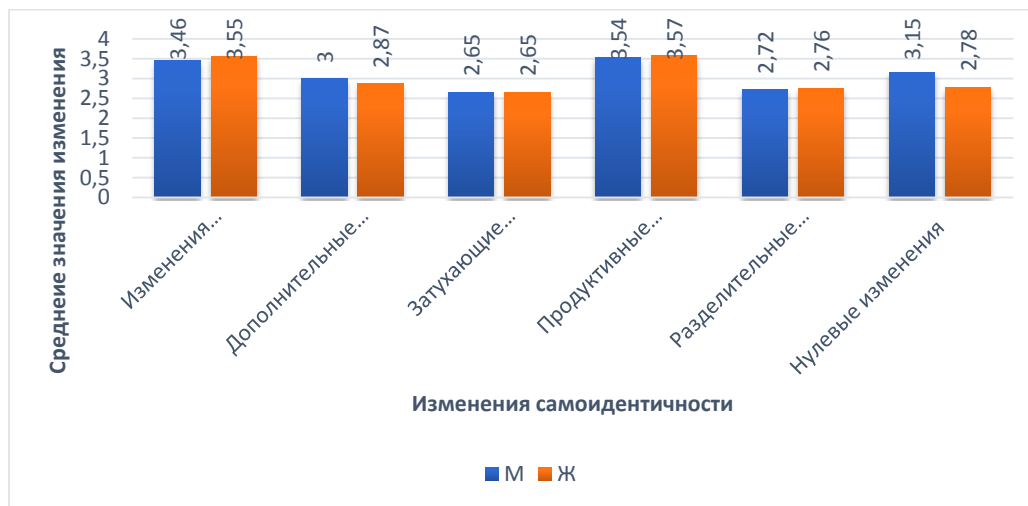


Рис. 2. Гендер и изменения в самоидентичности

(3) Семейное происхождение и изменения в самоидентичности

Множественный линейный регрессионный анализ показал, что влияние семейного происхождения на самоидентичность было незначительным: уверенность в себе ($F = 0.228$, $p = 0.796$), дополнительные изменения ($F = 1.183$, $p = 0.311$), затухающие изменения ($F = 0.388$, $p = 0.679$), продуктивные изменения ($F = 1.092$, $p = 0.340$), разделительные изменения ($F = 1.886$, $p = 0.157$) и нулевые изменения ($F = 2.436$, $p = 0.093$). Средние значения показаны на рисунке 3.

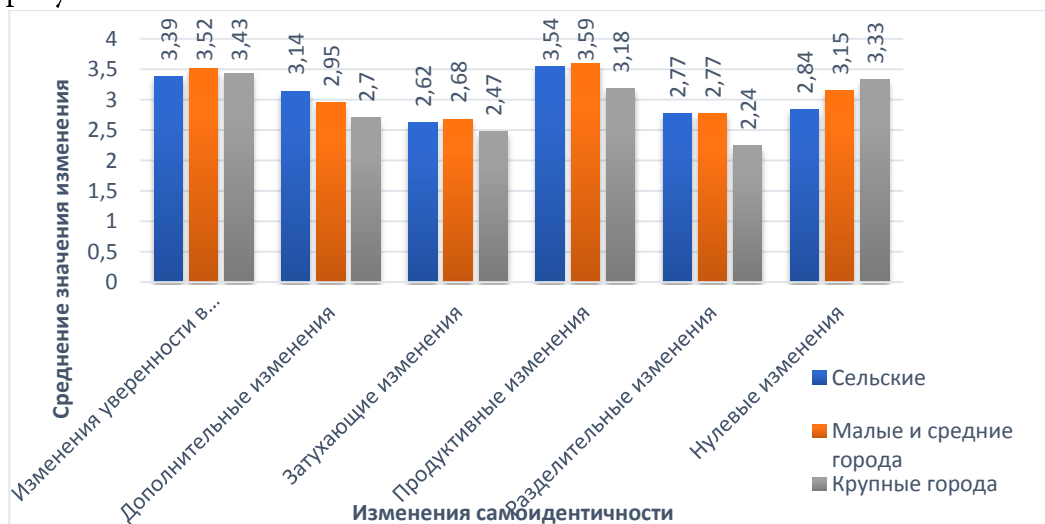


Рис. 3. Семейное происхождение и изменения в самоидентичности

V. Выводы исследования

Исследование было направлено на изучение изменений в самоидентичности студентов-русистов Северо-Восточного нефтяного университета в процессе изучения русского языка (NEPU), и результаты показали следующее.

Во-первых, у студентов-русистов после изучения русского языка возникли изменения в самоидентичности (изменения уверенности в себе) и изменения в самоидентичности культуры (дополнительные изменения, затухающие изменения, продуктивные изменения, разделительные изменения и нулевые изменения).

Результаты показали, что продуктивные изменения были самыми значительными изменениями после начала изучения русского языка, также высокими были изменения уверенности в себе. В то же время затухающие и разделительные изменения не были значительными. Этот вывод важен для организации преподавания русского языка в университете.

Среди шести категорий изменения идентичности продуктивные изменения — именно те, которые изменяются больше всего, и это позитивная категория изменения самоидентичности. Это напоминает преподавателям русского языка, что понимание учащимися родного языка и культуры постоянно реорганизуется и конструируется в процессе изучения русского языка. Поэтому на этапе совершенствования на третьем и четвертом курсах преподаватели должны обратить внимание на эту когнитивную характеристику высоких продуктивных изменений студентов и предоставить студентам широкий спектр высококачественных, глубоких и эффективных дополнительных материалов на русском и китайском языках, чтобы помочь студентам взглянуть на культуру родного языка и культуру русского языка с разных точек зрения и совершенствовать свою личность.

Изменение уверенности в себе — еще один важный фактор изменений в самоидентичности. Преподаватели русского языка должны обратить внимание на то, что в период возрастающей трудности русского языка на втором курсе студенты склонны к недоумению и панике, поэтому в процессе обучения преподаватели не должны резко критиковать или проявлять сарказм при работе с ошибками студентов в устной речи и чистописании, а должны уделять внимание тому, чтобы больше поощрять студентов и помогать им, повышать их энтузиазм, уделять внимание тому, чтобы повысить уверенность студентов в себе.

Во-вторых, не существует значимой взаимосвязи между факторами личного фона студентов и изменениями в самоидентичности в процессе изучения русского языка в Северо-Восточном нефтяном университете (NEPU).

Исследование было ограничено анкетным опросом, и было трудно продумать вопросы так, чтобы ответы участников исследования на вопросы анкеты правдиво отражали их истинное внутреннее психологическое состояние, поэтому правильность интерпретации вопросов должна быть дополнительно подтверждена будущими методами исследования, такими как качественные интервью и наблюдения в классе.

Список литературы

1. Гао Ихун. Изучение английского языка и изменение самоидентичности: количественное исследование студентов высших учебных заведений / Гао Ихун, Чэн Ин, Чжао Юань, Чжоу Янь // Преподавание иностранных языков и исследования. — 2003. — С. 132—139.

2. Гао Ихун. Исследование феномена продуктивного билингвизма / Гао Ихун // Преподавание иностранных языков и исследования. — 1994. — С. 59—64.

3. Гао Ихун. Сила мотивации и изменения самоидентификации студентов старших курсов при изучении английского языка / Гао Ихун, Чэн Ин, Чжао Юань, Чжоу Янь // Иностранный язык и преподавание иностранных языков. — 2003. — С. 25—35.

4. Ван Юаньсинь. Стенограммы лингвистических полевых работ (IV) / Ван Юаньсинь // Издательство Центрального университета национальностей. — 2010. — С. 245—261.

5. Ли Сяндун. Исследование мотивации и самоидентичности студентов вузов в изучении русского языка / Ли Сяндун, Анар, Фэн Фан // Преподавание китайского русского языка. — 2019. — С. 61—68.

6. Чжоу Хайян. Исследование изучения русского языка и изменений самоидентичности среди студентов колледжа / Чжоу Хайян, Шань Ронгронг // Преподавание китайского русского языка. — 2009. — С. 86—90.

7. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Э. Х. Эриксон // Центральный сборник и издательство. — 1968. — С. 61—62.

СОВРЕМЕННЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена использованию компьютера в качестве одного из средств обучения в области преподавания РКИ. Анализируются электронные курсы, созданные и используемые в практике преподавания русского языка как иностранного. Потребность в использовании подобных разработок обусловлена тенденцией, потребностью общества, необходимостью расширения возможностей преподавателя, а также повышения интенсификации учебного процесса и увеличения доли самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронные средства обучения.

Актуальность работы. Как известно, в настоящее время методисты в своей педагогической деятельности широко используют современные средства обучения, созданные на базе новых информационных технологий. К преимуществам данных средств обучения относят: расширение возможностей по предъявлению материала, применение цвета, графики, звука, автоматизация контроля усвоения навыками и т. д. [1]. Учебные заведения всех типов активно внедряют и используют в процессе обучения разработанные и созданные методистами курсы, видеоуроки, тестовые материалы. Разработка данных программ является в настоящее время одним из показателей эффективности работы высшего учебного заведения, что и обуславливает актуальность исследований этого направления [2].

Целью работы был анализ используемых на Факультете повышения квалификации Российского университета дружбы народов электронных программ по обучению русскому языку как иностранному.

На базе ФПК РУДН ведет свою деятельность Лаборатория разработки современных учебно-методических материалов, которая занимается созданием и усовершенствованием технологии производства электронных средств обучения нового поколения для обучения русскому языку как иностранному, функционирующих на всех видах цифровых носителей.

Уже созданные ею электронные средства обучения можно разделить на следующие группы в соответствии с реализуемыми задачами [3]:

— программы на отработку грамматических навыков: «Лексико-грамматический тренажер», «Грамматическая охота», «Русские надежи», «Русские глаголы», «Мишка косолапый» (для детей) (рис. 1);

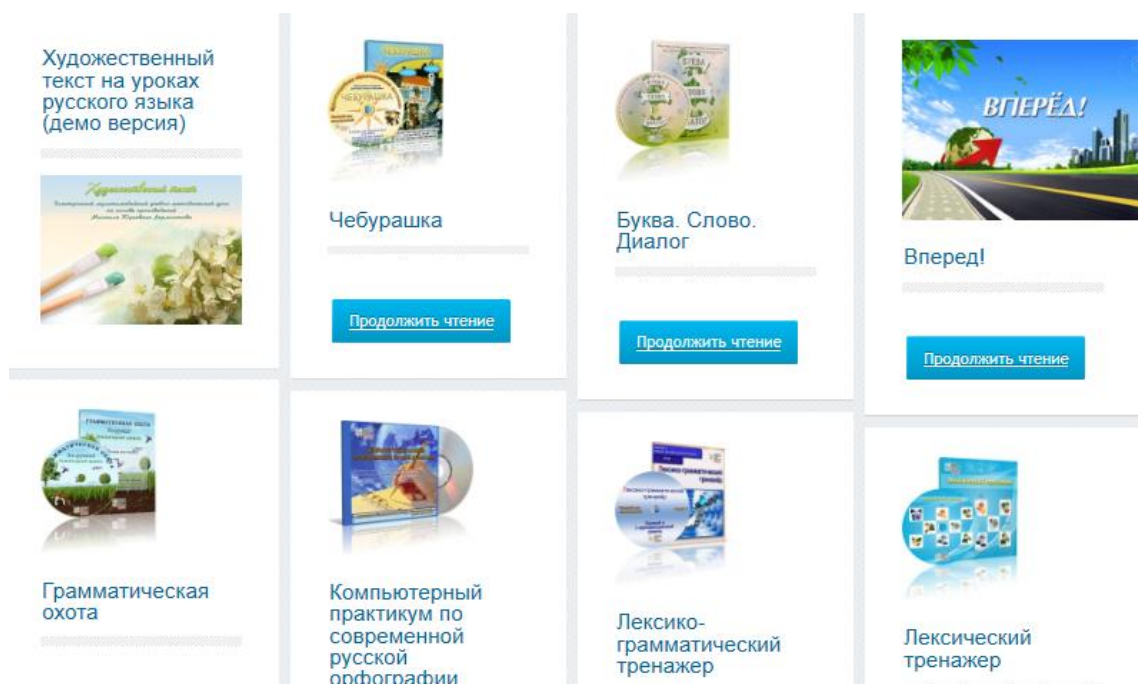


Рис. 1. Фото курсов

- программы, направленные на обучение лексике: «Лексический тренажер», «Словарь новой лексики», «Смотри! Слушай! Запоминай!», «Мультуроки»;
- электронные учебники страноведческого характера: «Народная мудрость», «Русский кругозор», «Русский речевой этикет», «Русские традиции и обряды», «События в России и за рубежом»;
- программа на отработку произносительных навыков: «Вперёд!», орфографических навыков: «Компьютерный практикум по современной русской орфографии», «Русский алфавит» (рис. 2);

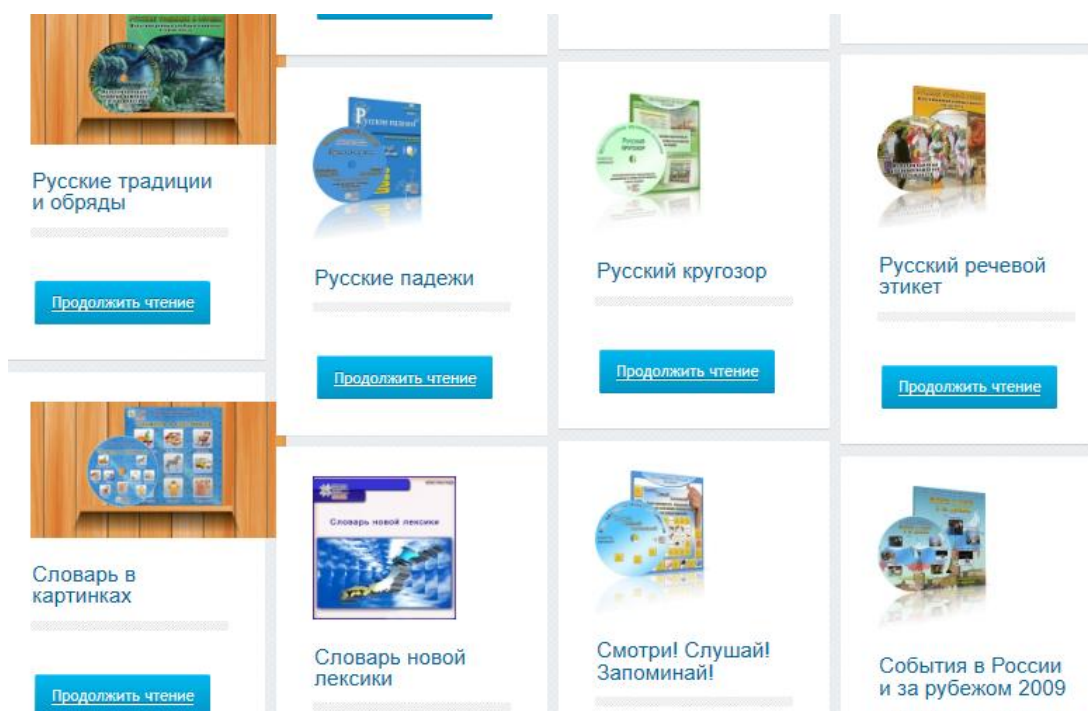


Рис. 2. Фото курсов

- словари: «Словари в картинках», «Словарь новой лексики», «Учебный словарь терминов и понятий культуры речи»;
- учебник по фразеологии: «Русская фразеология»;
- пособия по развитию речи: «Пушкинленд», «Буква. Слово. Диалог», «Чебурашка» (для детей);
- тестовые материалы: «Тесты по русской фонетике», «Адаптационные тесты», «Детские тесты»;
- профессионально ориентированный учебник: «Русский язык в сфере бизнеса» (рис. 3).

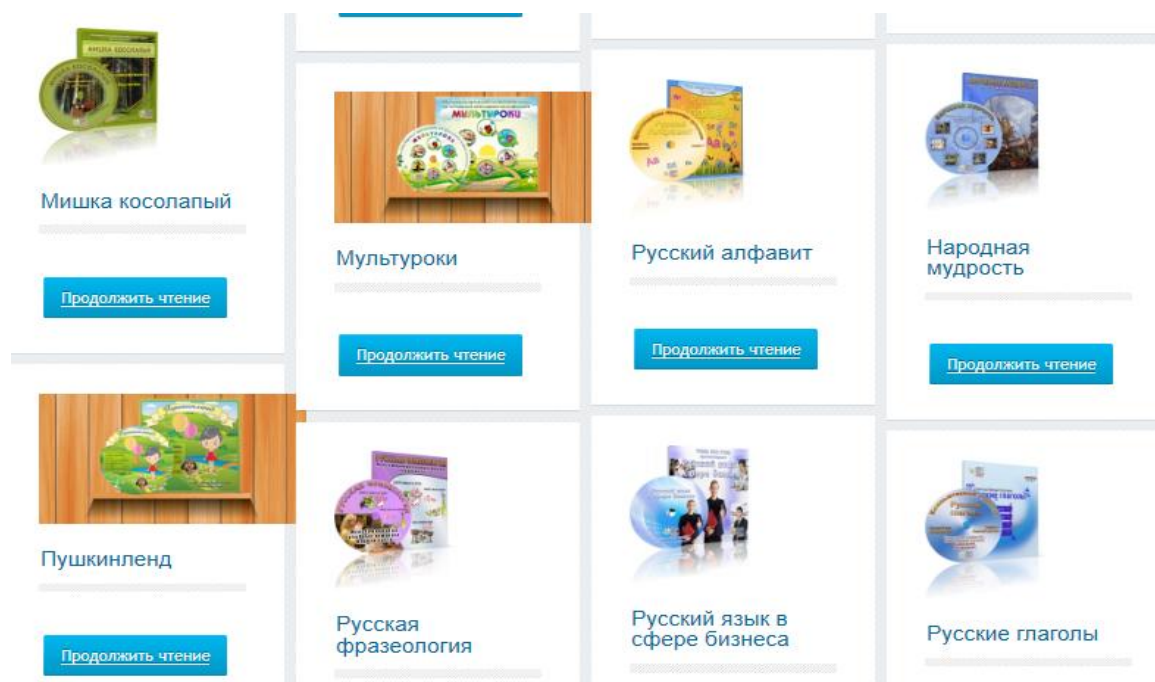


Рис. 3. Фото курсов

Из обзора предлагаемых учебных материалов видно, что они охватывают разные аспекты обучения, рассчитаны как на взрослых обучающихся, так и на среднюю и младшую возрастные категории.

Представленные мультимедийные пособия имеют коммуникативную направленность и ориентированы на развитие слухопроизводительных навыков, а также навыков аудирования, письма и говорения.

Некоторые программы представляют собой обучающие лингвистические игры.

Материалы описываемых средств обучения помогут овладеть основами фонетической и грамматической систем русского языка в процессе понимания и продуцирования речи в наиболее актуальных для определенного этапа обучения ситуациях учебной, социально-бытовой и социально-культурной сфер общения.

Пособия по грамматике разработаны в соответствии с методикой стадиальности в формировании речевых навыков и умений.

Описываемые электронные пособия могут быть использованы для эффективной отработки фонетического, грамматического и лексического материала как на занятии под руководством преподавателя, так и в процессе самостоятельного изучения русского языка.

Использование данных материалов в качестве дополнительных средств обучения может разнообразить учебный процесс и снять часть нагрузки с преподавателя.

Список литературы

1. *Бондарева О. В.* Электронная лингводидактика / О. В. Бондарева // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальности. — 2014. — № 1. — С. 48—52.
2. *Белоглазова Л. Б.* Электронные средства обучения как основа образовательного процесса в современной высшей школе / Л. Б. Белоглазова, О. В. Бондарева // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». — 2015. — № 1. — С. 35—41.
3. Сайт Факультета повышения квалификации Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. — URL: rusist24.rudn.ru/index.php/obuchenie/katalog-uchebnykh-programm.html.

Инна Николаевна Макарова

*преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Гродненский государственный медицинский университет
(Гродно, Республика Беларусь)*

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТРУДНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Изучение русского языка как иностранного сопровождается рядом трудностей, связанных с особенностями фонетики русского языка, большим объемом словарного состава языка, сложностью каждой лексической единицы, сложностью лексико-грамматической организации русского языка (в русском языке имеется 4 тысячи корней, 11 тысяч словообразовательных моделей и около 300 флексий). Однако иностранные студенты также испытывают трудности в восприятии реалий страны изучаемого языка, связанные с разностью культур и особенностями вербальной и невербальной коммуникации. Важность учета коммуникативных и лингвокультурных трудностей в обучении студентов-иностранцев русскому языку и культуре очевидна, так как незнание этнокультурной «ауры» изучаемого языка приводит, как правило, к коммуникативным и речевым ошибкам. Соответственно, важным представляется отбор способов преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей инофонов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранные студенты, образовательная среда, социокультурное окружение, межкультурная коммуникация, лингвокультурологический компонент обучения.

Как известно, коммуникативная компетенция формируется только тогда, когда приобретение языковых знаний (грамматических правил, новой лексики и др.) сопровождается введением и углублением у студентов специальных знаний социально-культурного контекста, в котором изучаемые единицы языка функционируют. При этом в центре внимания должно находиться то специфическое, что отличает коммуникацию в данной межкультурной ситуации от аналогичной ситуации в родной стране студента.

Следует отметить, что, приезжая в Республику Беларусь, иностранные студенты сталкиваются с серьезной проблемой коммуникативной адаптации в новых условиях жизни. В частности, в Гродненском государственном медицинском университете организовано обучение иностранных граждан на английском языке, поэтому большая часть учащихся приезжает в страну, не владея русским языком, и не проходит подготовительные курсы. Соответственно, обучение иностранцев русскому языку проходит в условиях ограниченного времени, это один из предметов, которые студенты изучают на первом, втором и третьем курсах университета. При этом студенты должны овладеть русским языком в объеме, достаточном для бытового общения и прохождения клинической практики в медицинских учреждениях города. В этих условиях важность учета коммуникативных и лингвокультурных трудностей в обучении студентов-иностранцев русскому языку и культуре очевидна, так как незнание этнокультурной «ауры» изучаемого языка приводит к коммуникативным и речевым ошибкам [2, 69].

С целью выявления коммуникативных и лингвокультурных трудностей у студентов нами был проведен опрос иностранных студентов Гродненского государственного медицинского университета, обучающихся на английском языке и изучающих русский язык как иностранный в качестве обязательной учебной дисциплины. В результате проведенного исследования были установлены следующие недостатки в формировании тех или иных компонентов межкультурной коммуникации:

1. Недостаточность сформированности эмоционально-оценочного компонента (наличие признаков толерантного поведения (гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений)) приводит к тому, что студенты не всегда способны использовать необходимые модели поведения в зависимости от цели коммуникации, проводить рефлексивный анализ своей деятельности, хотя высоко оценивают такие свои качества, как общительность, уверенность в своих силах и любознательность («Мне нравится знакомиться с новыми культурами», «Умею слушать», «Умею анализировать», «Умею поставить себя на место другого человека»).

2. При недостатках формирования когнитивного компонента (наличие знаний о социокультурных аспектах, нормах поведения в стране изучаемого языка) студенты не всегда умеют использовать необходимые модели поведения в межкультурной коммуникации в зависимости от цели и ситуации общения, часто не умеют проводить анализ коммуникативного воздействия, однако уже студенты второго курса достаточно высоко оценивают свое знание различий между культурой своей страны и культурой Беларуси и способность решать конфликты с представителями белорусской культуры. Вместе с тем для них не всегда характерно умение анализировать и видеть непохожесть своей и иной культуры.

3. Низкий уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента (знания тактик и стратегий речевого и невербального поведения, навыков речевого высказывания в соответствии с коммуникативными стратегиями) у студентов первого курса проявляется в недостаточном умении определить место своей культуры в межкультурном взаимодействии в поликультурной среде, расширять, дифференцировать и активизировать знания в области родной и иноязычной культур. Также у студентов может быть недостаточно сформирована способность сопоставлять и адекватно оценивать проявления своей и иной культур, а наряду с идеализированным представлением о собственной культуре наблюдается также и нежелание узнать культурные особенности страны изучаемого языка.

Средний уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента у студентов второго и третьего курсов характеризует недостаточно высокое владение моделями поведения и стратегиями коммуникативного поведения, характерными для представителей иной культуры, говорит о том, что студенты не всегда умеют расширять, дифференцировать и активизировать знания в области своей и иной культуры, не всегда готовы дать адекватную оценку явлениям своей и иной культуры.

4. При низком уровне сформированности мотивационного компонента (потребностей и коммуникативных устремлений) студенты отрицательно отвечают на вопросы о наличии белорусских друзей, а ответы «Я хочу вернуться домой», «Я чувствую себя чужим здесь», «Мне очень трудно жить здесь», достаточно часто используемые студентами, отражают ряд психологических трудностей, которые они испытывают. Средний уровень сформированности мотивационного компонента межкультурной компетенции отражает наличие у студентов белорусских друзей, желание общения с представителями иных культур, что стимулирует к изучению языка, стремлению к адекватному пониманию иной культуры, усвоению правил и приемов общения. Высокая оценка фраз «Я рад, что познакомился с Беларусью», «Я только иногда хочу вернуться домой», «Мне хочется как можно больше узнать о Беларуси» свидетельствует о наличии у студентов безопасного психологического пространства во время обучения и способствует адекватному восприятию социально-культурной действительности страны, в которой они обучаются.

Таким образом, по результатам проведенного анкетирования было установлено, что у иностранных студентов, обучающихся на английском языке, наблюдается недостаточная

сформированность тех или иных компонентов межкультурной компетенции, требующая активизации процесса коммуникативной и лингвокультурной адаптации, которая представляет собой сложный, многогранный и многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Одним из основных направлений работы при этом, по нашему мнению, является активное использование на занятиях по РКИ лингвокультурологического материала.

В качестве средств включения лингвокультуроведческого компонента в содержание обучения РКИ могут использоваться предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения; литературные и музыкальные произведения; кинофильмы, являющиеся источниками крылатых фраз и выражений; тексты различного характера, в том числе публицистические, рекламные тексты и анекдоты, поскольку в них часто отражается национальная специфика миропонимания.

При этом необходимо не просто предоставлять информацию о новых для студентов культурных явлениях, но и способствовать формированию у них обособленного иноязычного речевого механизма, позволяющего избегать интерференции родного языка. Для этого указанный материал должен вводиться через профессиональный комментарий преподавателя, а также с использованием заданий, позволяющих закрепить и активизировать усвоенный материал. В частности, следует стимулировать студентов к сравнению собственного социокультурного опыта с опытом народа, говорящего по-русски. Как показывает практика, в большинстве случаев студенты с большим интересом относятся к объяснениям особенностей культуры страны изучаемого языка в связи с особенностями его исторического развития и условий жизни.

Составление различных культурограмм на тему семьи, особенностей приветствия, обычаев, сравнение пословиц на русском и родном языке и т. п. также являются полезным способом обеспечить культурную информацию, выявить и описать сходства и различия между двумя культурами на основе языка, а также позволяют формировать осознанно ценностное отношение к культуре как таковой, преодолевать мыслительные и культурные стереотипы, что в конечном итоге помогает достичь взаимопонимания при иноязычном общении.

Наряду с лингвистическими знаниями студенты должны изучить формы невербального общения, типичные для культуры страны изучаемого языка. С этой целью широко используются средства наглядности. Так, можно предложить студентам карточки с изображением жестов или мультимедийные материалы для обсуждения отличий этих жестов от тех, которые используются в родной культуре.

Одним из способов получить максимальную информацию о культуре носителей изучаемого языка, их способе мышления и стиле поведения в различных ситуациях является использование видеоматериалов. Сопровождение звукового ряда видеорядом в процессе просмотра кинофильмов помогает студентам адекватно воспринимать не только вербальную, но и невербальную информацию: мимику, жесты, позы и т. п. На продвинутых этапах обучения РКИ студентам могут также предлагаться тестовые задания на говорение, построенные на работе с видефрагментом русскоязычного кинофильма, что подразумевает наличие у студентов не просто знаний лексики и грамматики изучаемого языка, но и сформированного представления о лингвокультурных особенностях изучаемого языка: что такое русский стиль жизни, каковы особенности русского менталитета, чем живет современная Россия, Беларусь и т. д.

Такая работа, помимо формирования общей осведомленности студентов о фактах культуры страны изучаемого языка, способствует также формированию у них эмоционально-оценочного компонента, поскольку культурное развитие характеризуется прохождением человеком определенных «стадий этноцентризма (отрицание межкультурных различий, защита, минимизация культурных различий) и этнорелятивизма (признание культурных различий, адаптация, интеграция культурных различий)» [3, 229]. Кроме того, ценностное отношение к культуре формирует не только образовательный, но и воспитательный процесс.

В условиях работы кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета важным средством активизации процесса коммуникативной и лингвокультурной адаптации иностранных студентов является использование современных информационных технологий, в частности электронных учебно-методических комплексов (далее — ЭУМК), и активизации работы студентов с ними. При наполнении ЭУМК «Русский язык как иностранный для студентов с английским языком обучения» лингвокультурологические материалы включались в теоретический и практический разделы комплексов. Так, теоретический раздел содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины, а именно грамматические таблицы, интернет-ссылки на видео- и аудиоматериалы для просмотра и прослушивания как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Практический раздел ЭУМК включает в себя лексико-грамматические тесты по лингвокультурологии, темы общения, презентации, задания для самостоятельной работы.

Использование ЭУМК в учебном процессе позволяет преподавателю русского языка как иностранного выйти за рамки аудиторного занятия, а само занятие приобретает интерактивный характер. Использование интерактивных форм обучения как на аудиторных занятиях русского языка как иностранного, так и при самостоятельной работе иностранных учащихся позволяет оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс, а также позволяет студенту при изучении нового и закреплении усвоенного материала двигаться в его собственном темпе. В результате усвоение учебного лингвокультурологического материала происходит гораздо быстрее и качественнее, чем на занятиях с использованием традиционных методик.

Также одним из эффективных способов формирования лингвокультурологической компетенции у иностранцев является проведение экскурсий, которые помогают развивать речевые навыки и умения студентов, формировать знания о стране изучаемого языка, стимулировать интерес к изучению русского языка. Организация и проведение экскурсий — это чрезвычайно эффективный метод интеллектуального и речевого развития, способствующий саморазвитию, самореализации, расширению кругозора и общей культуры, развитию информационной культуры, воспитывающий уважение к духовным ценностям народов, что и обеспечивает эффективность усвоения русского языка как иностранного. Например, в практике работы кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета учебные экскурсии проводятся для студентов при изучении темы «Гродно — город, где я учусь». Экскурсия проводится по центру города, где студенты могут увидеть основные достопримечательности, о которых они накануне прочитали в тексте на занятии. Преподаватель повторяет уже известную студентам информацию, подкрепляя ее наглядностью, занятие строится как беседа.

Еще одним эффективным средством, разрушающим барьеры недопонимания и неприятия иных культурных реалий, являются внеаудиторные воспитательные мероприятия. С первых дней пребывания в Беларуси администрация Гродненского государственного медицинского

университета и кураторы групп организуют системный комплекс мероприятий, нацеленный на создание для студентов-иностранцев благоприятной обстановки для эффективного вхождения в инокультурную среду. В частности, для студентов организуются так называемые «ориентационные занятия», на которых иностранных студентов знакомят с их правами и обязанностями в период проживания на территории Республики Беларусь, знакомят их с особенностями обучения, правилами поведения в университете, проживания в общежитии и т. д. Также в университете регулярно проводятся торжественные мероприятия, приуроченные к традиционным национальным праздникам студентов-иностранцев (Дивали, сингальский и тамильский новый год, курбан-байрам и т. д.) и белорусов (Новый год, Международный женский день и т. д.), вечера национальной кухни, концерты, мастер-классы. Кафедра русского и белорусского языков, в свою очередь, организует ежегодные конкурсы выразительного чтения, видео ко Дню матери, русскоязычной песни и т. д.

Таким образом, именно лингвокультурологический подход, предполагающий взаимодействие и взаимовлияние культур, является наиболее эффективным подходом при изучении и обучении РКИ, а также способом преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей студентов-иностранцев. Культура страны должна выступать как составная часть коммуникативных потребностей студентов, как экстралингвистическая основа речевых ситуаций и реализуемых в них интенций. Владение лингвокультурологической компетенцией предполагает знание языковой картины мира, знание компонентов коммуникативной ситуации и умение организовать свое речевое поведение в соответствии с ними, а также владение вариативностью языка.

Список литературы

1. *Вербицкая А. А.* Проблема отбора и минимизации лексики на начальном этапе обучения РКИ / А. А. Вербицкая // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях: тезисы Всеукраинской научно-практической конференции ДонНУ (6 сентября 2013 г.). — Донецк: ООО «Цифровая типография», 2013. — С. 6—7.
2. *Комарова Ю. А.* Естественно-языковая и учебная среда как фактор преодоления коммуникативных и лингвокультурных трудностей студентов-иностранцев / Ю. А. Комарова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. — 2013. — № 4. — С. 67—77.
3. *Флянтикова Е. В.* Формирование ценностного отношения к иной культуре при обучении РКИ / Е. В. Флянтикова, Т. В. Черкес // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Беларус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2016 г. / редкол. В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск, 2016. — С. 229—230.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ АУДИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье обобщается опыт разработки и апробации курса дистанционной поддержки по обучению аудированию текстов по специальности (филологический профиль); представляется структура курса, описываются некоторые особенности работы в нем, в том числе в условиях вынужденного дистанта.

Ключевые слова: обучение аудированию, русский язык как иностранный, филологический профиль, курс дистанционной поддержки, цифровая среда обучения.

Важность овладения навыками аудирования в процессе изучения иностранного языка в современной методике иноязычного образования признается бесспорной, хотя, как известно, так было не всегда: многие годы аудированию специально не обучали [7, с. 332]. Между тем уже начиная с 1950-х гг. появляются теоретические и экспериментально-теоретические работы, посвященные осмыслению аудирования как вида речевой деятельности и проблемам развития аудитивных навыков, в том числе в области языка будущей профессии ([3; 4] и др.); создаются учебные пособия [1]. Однако в основном все это было связано с обучением иностранным языкам русских студентов и школьников.

В методическом арсенале преподавателей русского языка как иностранного пособие по аудированию для иностранных студентов-филологов (С. А. Хавронова, Г. Ф. Жидкова), уже давно ставшее классическим, вышло в 1985 г. Целью его была «подготовка студентов-иностранцев к слушанию и записи учебных лекций по предметам лингвостилистического цикла» [6, с. 3]. Тематически пособие было организовано в соответствии с базовыми разделами основных лингвистических дисциплин, входящих в образовательную программу филологического профиля, и наглядно демонстрировало принципы работы со звучащим материалом. На предтекстовом этапе ставилась задача развить навыки, позволяющие адекватно воспринимать слова, словосочетания и предложения, содержащие термины и терминологические сочетания соответствующего раздела. Кроме прослушивания задания предполагали повторение звучащих фрагментов, их запись, транскрипцию, выявление смысловых различий и пр., т. е. были направлены на развитие важнейших механизмов аудирования [там же]. Следует отметить, что в предтекстовые задания в данном пособии включены также такие, которые позволяют усвоить термины вместе с их дериватами, уяснить наиболее частотные конструкции, характерные для научного стиля, запомнить наиболее актуальные для них формы слов и пр. Назовем еще одну группу заданий, роль которой трудно переоценить. Это задания, нацеленные на использование различных языковых средств для выражения одной и той же мысли (*скажите по-другому / выразите мысль другими возможными способами*). Такого типа упражнения не только развивают навыки вероятностного прогнозирования, но и делают более гибким процесс восприятия услышанного текста. Притекстовый этап работы традиционно связан с переработкой информации, которая содержится в тексте. Послетекстовые задания (также

традиционно) помогают проверить уровень понимания текста, инициируют студентов на систематизацию информации и на создание собственного высказывания. Задания каждого этапа неодинаковы по сложности, поэтому могут быть отобраны и скомпонованы преподавателем в соответствии с уровнем владения студентом русским языком, иными словами, пособие позволяет учесть индивидуальные особенности конкретного студента и группы в целом, в полной мере отвечая современным требованиям.

Мы позволили себе столь долгое описание пособия с более чем 35-летней историей именно потому, что считаем, что оно прекрасно иллюстрирует основы эффективного обучения аудированию текстов по специальности, что доказано многолетним его использованием. Представленная в нем система работы развивается во многих современных пособиях по аудированию. Так, одно из, на наш взгляд, наиболее удачных, прекрасно подготовленных пособий для филологов «Я слышу и понимаю» [2] во многом с точки зрения типологии упражнений и последовательности их предъявления студентам базируется на описанном выше, однако его принципиальным отличием, обусловленным прежде всего развитием самой методики обучения РКИ и лингводидактики, можно назвать как минимум 2 особенности: 1) в отдельную часть вынесен краткий корректировочный курс по фонетике, который, что принципиально важно, построен «на языковом материале разрабатываемых лекций» [2, с. 5] и учитывает специфику усвоения иностранцами произношения актуальной для научного дискурса филолога языковых единиц, в частности, глаголов на *-ирова*; 2) в качестве материала для работы взяты реальные лекции, прочитанные иностранным студентам преподавателями МГУ им. М. В. Ломоносова, т. е. представляют собой не учебные, а аутентичные тексты, сохраняющие специфику не только устной речи вообще, но и конкретного лектора. Совершенно понятно, что такие тексты могут содержать шероховатости с точки зрения лексической и грамматической сочетаемости, создавая приятную «изюминку» речи для слушателя — носителя языка, но это часто ставит в тупик иностранца. Даже если была проведена большая подготовительная работа, чего, разумеется, не бывает в обычных лекционных курсах, иностранные студенты могут концентрироваться на «помехах» такого рода в ущерб пониманию общего смысла. Поэтому в пособии [2] в системе представлены задания на рефлексивную работу с каждой лекцией (*Обдумав лекцию, заполните рамку Я НЕ ПОНИМАЮ* [2, с. 77, 155 и др.]). Принятый в данном пособии подход обуславливает организацию работы в рамках аудиторного занятия, во многом отличную от той, которая могла бы иметь место при использовании пособия С. А. Хаврониной и Г. Ф. Жидковой.

При разработке курса «Аудирование текстов по специальности», входящего в модуль «Русский язык как язык специальности» и изучаемого иностранными студентами на 1 курсе образовательной программы по направлению «Филология», мы постарались учесть достижения в области методики обучения аудированию и, используя возможности современных цифровых технологий, создали для данной дисциплины курс дистанционной поддержки (на платформе Moodle), построенный по модульному принципу. Первый модуль представляет собой вводный курс, рассчитанный на 18 часов аудиторной работы; он призван обеспечить корректировочную работу по фонетике (по принципу, нашедшему отражение в [2]) на языковом материале, актуальном для освоения дисциплин гуманитарной направленности на 1 курсе, т. е. дисциплин языковедческого, литературоведческого и историко-культурного циклов. Задания модуля могут использоваться на очных занятиях, однако главное их предназначение — обеспечить контролируруемую самостоятельную работу студентов. Тезаурус, вклю-

чающий озвученные материалы, структурированные тематически, помогает студентам постепенно осваивать произношение терминов и терминологических сочетаний, постоянно сравнивая свое произношение с эталоном. Прогресс студентов контролируется на очных занятиях, а также при проверке сделанных ими аудиозаписей своего чтения. Кроме того, в модуль включены разного типа диктанты. Задания повышенной сложности построены на использовании материалов мультимедийного подкорпуса Национального корпуса русского языка.

Пропедевтический модуль курса аудирования (36 часов аудиторной работы) состоит из двух подмодулей, направленных на обучение пониманию коротких монологических высказываний профессионального содержания и мини-текстов по специальности и, соответственно, диалогических высказываний. Особенностью предъявления заданий в подмодулях является их вариативность: студент может прослушать аудиозапись, посмотреть видеозапись. Как известно, одним из условий лучшего понимания звучащего текста является наличие видимого источника речи, в частности, значительно облегчает дифференциацию слов возможность следить за артикуляцией говорящего. Однако студент может усложнить себе задачу, обратившись к аудиозаписи. И в том, и в другом случае можно также выбрать темп звучащих материалов. Для самопроверки предлагаются расшифровки записей, доступные только после выполнения заданных условий.

В подмодуле по обучению аудированию диалогических высказываний привлекаются фрагменты реальных или смоделированных, но приближенных к естественным интервью с лингвистами и преподавателями — филологами и историками. Подчеркнем именно пропедевтическое назначение данного модуля, в результате освоения которого должны быть сформированы навыки узнавания и понимания законченных в смысловом отношении фрагментов высказываний. Может возникнуть закономерный вопрос о целесообразности столь пролонгированного пропедевтического модуля в условиях, когда учебный процесс уже идет полным ходом и иностранные студенты уже вынуждены слушать лекции на русском языке, причем зачастую несколько не адаптированные с учетом того, что слушатели — иностранцы. Тем не менее мы считаем это оправданным, опираясь на многолетнюю апробацию, как уже было указано, использования для обучения профессионально ориентированному аудированию коротких, специально подготовленных текстов по специальности [6] и на свой опыт работы с иностранцами. В частности, наши замеры уровня понимания иностранными студентами основной информации лекций по введению в языкознание, читаемых в I семестре, показывают его значительное повышение, если параллельно ведется работа по аудированию мини-текстов соответствующей тематики. В противном же случае, даже при наличии занятий в рамках дисциплины «Русский язык как язык специальности», студенты испытывают значительные трудности с пониманием лекций.

Основной модуль курса аудирования направлен непосредственно на работу с материалами лекций; он построен на основе традиционного подхода, включающего предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы работы. Совершенно очевидно, что аудирование относится к деятельности когнитивной и в процессе слушания «посредством осмысления осуществляется смысловая организация воспринимаемого материала» [5, с. 30]. Соответственно, модуль включает большое количество заданий на работу с содержанием текста лекций, реализованных с помощью разных цифровых инструментов, которые могут быть использованы, как и задания всего курса дистанционной поддержки, на аудиторных занятиях и в процессе самостоятельной работы дома. В данном модуле представлены исключительно аутентичные

звучащие материалы, но при этом соблюдается принцип их дифференциации по продолжительности и сложности — от научно-популярных лекций (время звучания от 20 до 30 минут) до лекций, читаемых для студентов продолжительностью до 1,5 часов. Отметим, что освоение последнего модуля нашего курса аудирования текстов по специальности, согласно учебному плану и рабочей программе дисциплины, предполагает лишь 18 аудиторных занятий, на которых происходит корректировка формирующихся навыков, разбираются наиболее трудные случаи и типичные ошибки, т. е. обучение происходит по модели «перевернутого класса», что нам представляется целесообразным прежде всего по той причине, что скорость формирования аудитивных навыков в области восприятия больших текстов научного содержания значительно разнится у студентов в зависимости от целого ряда факторов, к которым можно отнести общие способности человека к изучению иностранных языков, особенности его когнитивного развития, привычные для него стратегии обучения, уровень начальной подготовки и многие другие. Обозначенная общая структура курса позволяет гибко подходить к решению проблем, возникающих у того или иного студента, поскольку допускает многократное обращение к дополнительным заданиям в рамках отдельных модулей, позволяет обеспечивать потребности саморазвития.

Заключительный модуль, предназначенный для проверки освоения курса, дает возможность в дистанционном формате провести экзамен, соответствующий требованиям профессионального модуля ТРКИ.

Вынужденный переход в полный дистант мы не рассматривали как непреодолимое препятствие к эффективному обучению аудированию текстов по специальности, а, напротив, приняли решение извлечь из ситуации максимум пользы для практики студентов, усилив, в частности, работу с записанными лекциями, прочитанными преподавателями вуза непосредственно в данной группе, предложив студентам специально созданные к ним задания в рамках курса дистанционной поддержки. Перенесение аудиторных занятий в виртуальные комнаты не вызвало отторжения у студентов, хотя и потребовало от преподавателей принятия гибких решений (например, использования одновременно нескольких виртуальных пространств, подключения ресурсов, выходящих за рамки курса и пр.), однако все это общие вопросы организации обучения.

Работа с материалами кратко описанного курса, проводившаяся в течение прошедшего года, выявила несколько основных проблем: 1) студенты не всегда имеют достаточный уровень развития цифровых компетенций, что делает необходимым включение в курс подробных и понятных визуализированных инструкций для решения технических вопросов (это обычное требование для всех дистанционных курсов должно быть особенно тщательно проработано при обучении иностранных студентов); 2) встроенный в курс звучащий материал должен легко воспроизводиться на любых устройствах и должен быть доступен студентам любых стран (хорошо всем известно, что контентом, размещенным на YouTube, например, не могут воспользоваться студенты, находящиеся на территории Китая); 3) выполнение некоторых заданий может вызывать трудности по причине сложности не столько самого задания, сколько формы его представления, поэтому инструменты, используемые при подготовке заданий, должны быть разнообразными, но при этом на выходе выполнение задания технически должно быть интуитивно понятным; 4) наиболее важной, как и при разработке любого курса по аудированию, является проблема отбора звучащего материала, который должен соответствовать строгим критериям по уровню сложности, по качеству звучания и пр.; вероятно, оптимальным вариантом будет совмещение в курсе материалов, специально записанных

преподавателем, и материалов, взятых из открытых источников; 5) как и в любом другом дистанционном курсе, требуются усилия преподавателя по вовлечению студентов в процесс активной самостоятельной работы, что может быть осуществлено за счет системы контроля и мотивирующих заданий разного типа.

Таким образом, весьма эффективное освоение иностранными студентами курса аудирования текстов по специальности в условиях дистанционного обучения вполне возможно, если при его организации инструментально-технические вопросы остаются все-таки вспомогательными, тогда как акцент остается на содержании, а преподаватель, учитывая изменившиеся условия, опирается на методический опыт и проверенные временем основы классического обучения.

Список литературы

1. *Гапочка И. К.* Пособие для обучения аудированию / И. К. Гапочка. — Москва : УДН, 1974. — 171 с.
2. *Грекова О. К.* Я слышу и понимаю: учебное пособи по аудированию с CD-MP3 / О. К. Грекова, Е. А. Кузьминова. — Москва : Флинта : Наука, 2010. — 520 с.
3. *Кочкина З. А.* Аудирование: что это такое? / З. А. Кочкина // Иностранные языки в школе. — 1964. — № 5. — С. 14—18.
4. *Кузина О. С.* Обучение студентов-иностранцев аудированию учебных лекций по специальности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. С. Кузина. — Москва, 1977. — 252 с.
5. *Тимина С. В.* Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. В. Тимина. — Нижний Новгород, 2003. — 204 с.
6. *Хавронина С. А.* Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов. Аудирование / С. А. Хавронина, Г. Ф. Жидкова. — Москва : Рус. яз., 1985. — 94 с.
7. *Щукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — Москва : Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.

Елена Александровна Мухина*доцент кафедры русского языка как иностранного
Петрозаводский государственный университет
(Петрозаводск, Российская Федерация)***Арсений Олегович Лисков***студент 3-го курса направления «Прикладная филология»
Петрозаводский государственный университет
(Петрозаводск, Российская Федерация)*

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования русской народной сказки в качестве объекта исследования одной из наиболее сложных для изучения иностранными студентами группы глаголов — глаголов движения. Являясь прецедентным текстом, сказка позволяет не только познакомиться с особенностями культуры страны изучаемого языка, но и понять грамматические особенности языка, на котором она написана.

Ключевые слова: глаголы движения, выпускная квалификационная работа, русская сказка, русский как иностранный.

В последние несколько лет в российских вузах наблюдается увеличение количества иностранных студентов, обучающихся на разных специальностях. Кроме того, студенты-иностранцы активно осваивают двойные программы обучения, согласно которым они изучают предметы своей специальности в двух вузах и, соответственно, получают два диплома о высшем образовании. Например, программа «Двойной диплом», существующая в Петрозаводском государственном университете, предусматривает обучение иностранных студентов в Институте филологии по профилю направления подготовки бакалавриата «Русский язык как иностранный», то есть предполагает достаточно глубокое изучение русского языка.

Любое обучение предусматривает прохождение итоговой аттестации, в частности, написание выпускной квалификационной работы по русскому языку. К сожалению, иностранные студенты имеют достаточно низкий уровень владения русским языком, что затрудняет выполнение научного исследования.

Для того чтобы студент имел возможность справиться с работой, необходимо для исследовательской работы выбирать материал, который близок к разговорной речи и который не будет вызывать затруднений при сборе и описании.

Сказка давно стала объектом пристального внимания исследователей. Она интересует не только филологов и фольклористов, но и ученых других специальностей. Так, в методическом плане данный жанр фольклора привлекал внимание таких исследователей, как В. Э. Матвеев [6], Н. В. Татаринова [8], Н. Б. Усатюк и Ю. А. Мельник [9], А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева, А. Р. Исхакова [2] и др. Неоднократно подчеркивалось, что «чтение сказок дает ключи к пониманию расхожих образов и выражений и помогает иностранцу встраиваться

в русскую культурную среду» [1; 29], помогает структурированию русской национальной картины мира, ее толерантному усвоению.

Кроме познания русской культуры, сказки помогают и в освоении языкового материала, например, грамматики русского языка. Известно, что сказка отличается событийным характером, поэтому в ней активно употребляются глаголы, составляющие основу речи. Их изобилие позволяет использовать произведения данного жанра при изучении таких грамматических тем, как спряжение глагола, образование форм прошедшего и будущего времени, вид, глагольное управление и др. Эти темы могут быть изучены автономно или комплексно, что, бесспорно, обусловлено степенью владения русским языком автора исследовательской работы.

В русском сказочном эпосе одно из центральных мест отводится волшебной сказке, в которой часто встречается повествование о путешествии главного героя, описывается его перемещение в пространстве, поэтому сказка чрезвычайно насыщена как приставочными, так и бесприставочными глаголами движения, и это позволяет использовать произведения данного фольклорного жанра при изучении обозначенной темы.

С трудностями в употреблении глаголов движения сталкиваются иностранные студенты разного уровня овладения русским языком и на разных этапах его изучения. Это обусловлено рядом причин, среди которых отсутствие в других языках разграничения однонаправленного / разнонаправленного характера движения, понятное носителям русского языка, которые еще в раннем детстве, приобретая навык говорения и мышления на родном языке, усваивают эту разницу в значении и употреблении. Для иностранных обучающихся сложно понять, почему бесприставочные глаголы одного вида, имеющие одно и то же значение (*идти* — *ходить* «двигаться пешком», *ехать* — *ездить* «двигаться с помощью транспорта», *везти* — *возить* «перемещать что-либо (кого-либо) с помощью транспорта» и т. д.), употребляются в разных речевых ситуациях. Глаголы движения часто употребляются в речи, но являются сложными для восприятия. Знание этих глаголов и их значения позволит лучше понять национальные особенности мышления, овладеть русским языком.

И здесь, на наш взгляд, в качестве одного из вариантов исследования может быть предложено изучение глаголов движения в русской народной сказке. Мы остановимся для примера на возможном анализе глаголов движения в сказке «Летучий корабль» [5].

Обращение к теоретическим вопросам, связанным с глаголами движения, позволяет не только повторить уже известный материал о данной части речи, но и рассмотреть спорные вопросы, связанные с пониманием границ этой лексико-семантической группы. При определении цели и задач работы необходимо стремиться к четкости и краткости формулировок, например: цель работы — проанализировать употребление глаголов движения в русской народной сказке «Летучий корабль». Формулировки задач, поставленных в работе, в определенной степени могут дублировать название параграфов самого исследования, что обусловлено спецификой аудитории обучающихся, например: § 1. Глагол как знаменательная часть речи русского языка / 1) описать особенности глагола как знаменательной части речи русского языка; § 2. Вопрос о глаголах движения в русской грамматике / 2) изучить вопрос о глаголах движения в русской грамматике и т. д.

Для написания реферативной главы обучающемуся необходимо рекомендовать литературу, в которой будет содержаться только нужная информация. До составления списка преподавателю целесообразно еще раз пересмотреть те источники, которые будут рекомендованы для изучения. Это объясняется тем, что иностранным обучающимся даже при сравнительно

хорошем уровне владения русским языком сложно проанализировать глубоко теоретизированную научную литературу и определить, как информация может быть им полезна при написании работы. Здесь, вероятно, стоит ограничиться главами из коллективных научных изданий и монографий, небольшими по объёму статьями, что облегчит изучение теории вопроса. При этом нужно предвидеть ситуации, в которых у иностранных обучающихся могут возникнуть сложности даже при нахождении названных источников, что связано с рядом причин, например, дистанционным обучением. Здесь надо исходить из того, какие материалы можно найти с сети Интернет в свободном доступе (указывать ссылку на источник) или высылать работы в формате PDF. Целесообразно рекомендовать примерно $\frac{3}{4}$ от общего количества источников, являющихся необходимыми для написания ВКР и обозначенных в «Положении о выпускной квалификационной работе» конкретного учебного заведения. Это позволит иностранным студентам проявить некоторую самостоятельность при отборе литературы по вопросу.

Изучение теории вопроса позволяет обучающимся не только ознакомиться со спорными точками зрения, связанными с определением объёма данной части речи, но и более подробно рассмотреть дифференциальные признаки глагола. Также иностранные студенты, которые до этого большей степени сталкивались с практическим использованием данных глаголов в речи, получают представление о неоднозначном понимании границ этой группы слов, о различных критериях ее выделения. Несмотря на отсутствие единой терминологии и общего определения количественных границ этой глагольной группы, студентам рекомендуется в работе анализировать глаголы движения в традиционном понимании, то есть глаголы, которые образуют соотносительные пары типа *идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить* и т. д.

Исследовательская глава (мы будем говорить только о языковом материале, исключая теоретический параграф о самом жанре), которая является проверкой того, насколько глубоко обучающийся может самостоятельно проанализировать материал, должна включать небольшие по объёму параграфы, посвященные решению одной обозначенной задачи. Говоря о глаголах движения, можно предложить следующие формулировки: § 1. Грамматические характеристики глаголов движения; § 2. Словообразовательные характеристики глаголов движения.

На примере обозначенной сказки определим общие моменты анализа языкового материала. Нужно понимать, что важным этапом, от которого зависит полнота исследования, является сбор материала: чем скрупулезнее собран материал, тем глубже будет его описание.

Рассмотрение глагола, на наш взгляд, следует начать с определения частотности употребления форм инфинитива и форм наклонения глагола. Так, в результате анализа замечено, что в тексте сказки «Летучий корабль» преобладают глаголы движения в форме изъявительного наклонения (91,7 % от общего числа форм): *пришла*, *ходил*, *полетели*, *вынес*, *идёшь*, *несёт*, *пойду* и др. Говоря о временных характеристиках глагола, студент может отметить преобладание форм прошедшего времени в единственном или множественном числе (66,7 %): «**Принесли** двенадцать быков жареных да двенадцать кулей хлеба печёного; Обьедало один всё **поел**»; «...скороход **побежал** и в одну минуту **принёс** воду». Это связано в первую очередь со спецификой сказочного времени, на которую указывал еще академик Д. С. Лихачёв: сказка «рассказывает о прошлом, о том, что было когда-то, где-то», поэтому время в сказке является «замкнутым», «условным» [4; 507—509].

Глаголы настоящего времени менее частотны (27,3 %): *идёт, несёт, несут, иду*. И здесь нужно подчеркнуть, что данные формы часто употребляются в переносном значении — настоящего исторического: «Летели-летели, глядь — **идёт** человек на одной ноге, а другая до уха привязана»; «Летели-летели, глядь — **несёт** человек за спиною полон мех хлеба»; «Он сел, и опять полетели. Летели-летели, глядь — **идёт** человек в лес, а за плечами вязанка дров». Такое употребление создает особый эффект изображения: прошедшее действие описывается как действие, происходящее перед глазами повествователя, что придает правдоподобность описываемым событиям.

Крайне редко употребляются глаголы в форме изъявительного наклонения будущего времени (6 %): *пойду да пойду, принесу*. Данные формы преимущественно употребляются в прямой речи героев: «Но дурень заладил одно: **пойду да пойду!**»; «— Скажи: **принесу!** — отозвался дурень; а товарищ его отвязал свою ногу от уха, побежал и мигом набрал целющей и живущей воды...».

Второй по частоте группой с точки зрения наклонения являются глаголы в форме повелительного наклонения (4,2 %): «— **Слушай же — ступай** в лес...увидишь перед собою готовый корабль, садись в него и **лети**, куда надобно».

Необходимо отметить, что глагольные формы двух последних групп выполняют своего рода прогностическую функцию, т. е. показывают, как дальше будут развиваться события.

Глаголы движения в форме сослагательного наклонения в интересующем нас тексте отсутствуют (анализ других сказок показывает практически их полное отсутствие в этом жанре), что обусловлено значением самих глагольных форм: они описывают не реальное действие, а то, которое могло бы произойти при определенных условиях. Это противоречит жанру, в котором повествуется о реальных событиях, произошедших в прошлом, о том, что где-то и когда-то было, а не могло бы быть.

Глаголов движения в форме инфинитива в тексте встречаются значительно меньше (4,1 %): *летать, идти*: «После того царь приказал дурню к венцу готовиться, **идти** в баню да вымыться...»; «Послышали они, что пришла от царя бумага: «кто состроит такой корабль, чтобы мог **летать**, за того выдаст замуж царевну». Возможно, это обусловлено «пустотой» формы, которая обозначает действие без отношения его к лицу, времени и наклонению.

В тексте, где преобладают формы прошедшего времени, важным является анализ категории рода. Безусловно, форма рода тесно связана с полом действующих лиц как главных, так и второстепенных. В нашем случае это дурень, царь, стрелок, Скороход, Слухало, Стреляло, Обьедало, Обегало и другие. Здесь можно отметить, что в некоторых случаях грамматический род слова, называющего персонаж, не совпадает с реальным полом обозначенного лица.

При обращении к категории числа глаголов движения отмечено преобладание форм множественного числа, что также обуславливается сюжетом: персонажи сказки перемещаются по сказочному пространству вместе на чудесном летучем корабле: *летели-летели, полетели* и др.

Словообразовательный анализ глаголов движения позволяет говорить об употреблении как приставочных, так и бесприставочных глаголов. По наблюдению Е. А. Земской, префиксация является одним из продуктивных видов словообразования данной части речи и отличается «большим богатством и выразительностью» [3; 307].

Известно, что «в современном русском языке с парными глаголами движения взаимодействуют около 20 продуктивных приставок: *в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-*,

под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-, об-» [7; 17]. В процессе анализа парных глаголов движения сказки «Летучий корабль» обнаружено употребление нескольких продуктивных приставок (*по-, под(о)-, при-, за-, вы-*). Наиболее часто в тексте сказки употребляются глаголы с приставками *по-* и *при-*: приставка *по-* значение начинательности, *при-* обозначают действие, доведённое до конца, прибытие или доставку чего-либо в определённое место: «*Но дурень заладил одно: пойдю да пойдю!*»; «*Тот сел, и опять полетели*»; «*Это была последняя встреча; скоро прилетели они до царского двора*»; «*Стрелок схватил своё ружьё, выстрелил в мельницу и тем выстрелом разбудил скорохода; скороход побежал и в одну минуту принёс воду*» и т. д. Частотное употребление именно данных приставок вполне объяснимо: начатое движение должно быть закончено.

После каждого параграфа обучающийся делает небольшие выводы, вся работа заканчивается заключением, в котором студент резюмирует наблюдения над формами глаголов движения и устанавливает, какая наблюдается связь между этими формами, жанром сказки и ее содержанием.

Положительным моментом работы может стать оформленное в виде таблицы приложение, в котором будут указаны встречающиеся в сказке формы глаголов данной лексико-семантической группы, например:

Изъявительное наклонение			Повелительное наклонение	Инфинитив
Прошедшее время	Настоящее время	Будущее время		

На наш взгляд, подобная исследовательская работа не только поможет иностранным обучающимся закрепить полученные знания о конкретной части речи, рассмотреть вопросы, связанные с проблемными зонами русской грамматики на доступном материале, но и будет способствовать развитию у них исследовательских умений и навыков.

Список литературы

1. Барсукова-Сергеева О. М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся / О. М. Барсукова-Сергеева // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 4. — С. 28—35.
2. Евдокимова А. Г. Из опыта использования русских народных сказок на занятиях по русскому языку как иностранному / А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева, А. Р. Исхакова // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 1. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=163#theme190>.
3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Е. А. Земская. — 7-е изд. — Москва: Флинта: Наука, 2012. — 323 с.
4. Лихачёв Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев // Избранные работы: в 3 т. — Т. 1. — Ленинград: Худож. лит. Ленингр. отд-ние, 1987. — С. 507—509.
5. Летучий корабль. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://онлайн-читать.рф/>.
6. Матвеев В. Э. Использование русских народных сказок в процессе обучения студентов-филологов РКИ с учетом современных технологий / В. Э. Матвеев // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. — 2013. — № 4. — С. 72—81.

7. Сычёва Л. В. Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся / Л. В. Сычёва // Лингвистика и международная коммуникация. — 2017. — № 2 (25). — С. 16—19.

8. Татаринова Н. В. Логоэпистемы из русских народных сказок и языковая игра / Н. В. Татаринова // Вестник МАПРЯЛ. — 2008. — № 56. — С. 35—38.

9. Усатюк Н. Б. Использование русского фольклора на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) / Н. Б. Усатюк, Ю. А. Мельник // Научное обозрение Саяно-Алтая. — 2017. — № 2 (18). — С. 75—78.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Новые образовательные условия, сложившиеся в результате пандемии, потребовали коренной перестройки всей системы обучения, трансформации взаимоотношений между преподавателем и обучаемыми. В статье рассматриваются основные особенности онлайн-обучения русскому языку иностранцев на основном этапе изучения языка, анализируются как его преимущества, так и недостатки с позиции преподавателя и обучаемых.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии (ДО); использование ДО в условиях пандемии; преимущества и недостатки ДО в организации обучения; в содержании обучения; взгляд на ДО с позиции преподавателя; мнение о ДО обучающихся.

В прошедшем году наше общество было вынуждено жить, работать и учиться в непривычных для всех условиях — в условиях пандемии, что потребовало обращения к непривычной для многих технологии обучения — дистанционной.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ дистанционные образовательные технологии определяются как технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при *опосредованном* (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1]. Более детальное разъяснение сущности дистанционного обучения можно встретить в других определениях: «Дистанционное обучение — совокупность информационных технологий, обеспечивающих *доставку* обучаемым *основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие* обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление *возможностей самостоятельной работы* по освоению изучаемого материала» (выделено нами. — Т. Н.). В этих определениях «заложены» как преимущества, так и недостатки этой формы обучения. Действительно, дистанционное обучение, внедряемое в образовательную практику уже продолжительное время, во время пандемии приобретает особую актуальность, предоставляя возможность использования широкого спектра современных информационных средств, выбор которых зависит как от возможностей каждого участника процесса, так и от возможностей конкретного образовательного учреждения. В нашем случае университет на период удаленного обучения обеспечил преподавателей и студентов необходимым средствами взаимосвязи. Это доступ к образовательной платформе ЗУМ, где можно было проводить двусторонние видеоконференции, а также личный кабинет преподавателя и студента, в котором связь осуществлялась посредством групповых и индивидуальных чатов. В качестве дополнительных каналов связи преподаватели могли использовать кафедральную и индивидуальную электронную почту, а в случае крайней необходимости — личный телефон (чаще Ватсап).

Остановимся на некоторых преимуществах и недостатках в организации и в содержании обучения при дистанционном преподавании РКИ (в частности на основном этапе обучения) с позиции преподавателя и с позиции самих студентов.

Организационные особенности и преимущества ДО

С позиции преподавателя

Во-первых, безусловно, положительным моментом является прежде всего то, что с переходом на дистанционное обучение преподавателям было предоставлено *право выбора* как основного канала обучения, так и дополнительных. Забегая вперед, отметим, что оптимальным для преподавателя оказалось использование одновременно двух или даже трех каналов связи. Один вид связи не смог бы обеспечить полноценного взаимодействия преподавателя с обучаемыми. *Во-вторых*, подключение к платформе ЗУМ было оплачено университетом на длительный срок, поэтому не возникало проблем с временем и продолжительностью занятия, как это было, например, в прошлом году, когда еще не было повсеместного перехода на дистанционное обучение и, соответственно, централизованного подключения к этой системе, а преподаватель вынужден был 2—3 раза «перезагружаться», чтобы продолжить занятие. *В-третьих*, платформа ЗУМ предоставляет возможность хотя и *опосредованного*, как указывалось выше в определении ДО, но все же *визуального контакта* преподавателя со студентами, который для преподавателя очень важен, так как он имеет возможность «считывать» по глазам и выражению лица, понимает его студент или нет. *В-четвертых*, занятия в ЗУМ проходят обычно в привычные для преподавателя (и студентов) часы, т. е. в соответствии с составленным в начале семестра расписанием (в нашем случае в группах иностранных студентов 1 курса, состоящих из студентов разных направлений подготовки, это были часы за «сеткой» расписания, т. е. после 17 часов), что психологически важно и для преподавателя, и для студентов. *В-пятых*, возможность варьировать, сочетать ЗУМ с другими каналами связи позволяла преподавателю индивидуализировать процесс обучения, поскольку не у всех студентов «работали» в нужный момент все необходимые каналы связи. *В-шестых*, у преподавателя была возможность сделать аудиозапись всего урока или его фрагментов, чтобы отсутствующий (или опоздавший) на занятии студент мог ознакомиться с ним самостоятельно. *В-седьмых*, студент мог войти на урок (или выйти с урока) практически в любой момент занятия (при условии договоренности с преподавателем). *В-восьмых*, преподаватель старался постоянно поддерживать в ходе занятия зрительный и аудиоконтакт со студентами, а студенты также с преподавателем и друг с другом. *В-девятых*, по согласованию со студентами преподаватель мог перенести занятие на другое удобное для него и для них время без ущерба для учебного процесса и даже без согласования с руководством; *В-десятых*, преподаватель не тратил время на сборы на работу и на дорогу до университета, а мог освободившееся время потратить на подготовку к занятию (подбор дополнительного материала, размещение его на диске или в чате и др.). *В-одиннадцатых*, ДО постоянно мотивирует преподавателя к совершенствованию своей информационной грамотности (прохождению онлайн-курсов и т. д.). Кроме того, преподаватель учится и у студентов, постепенно постигая тонкости применения разных каналов связи.

С позиции студента

Во-первых, студент совершенствует навыки самостоятельной работы (что также отражено в определении ДО), планируя свой рабочий день. Особенно это важно в тех случаях, когда приходилось сочетать ДО с посещением некоторых занятий в университете. *Во-вторых*, сту-

дент мог позволить себе расслабиться, больше времени потратить на сон или другие дела, экономя время на дорогу, сборы. *В-третьих*, студент имел возможность подключиться к занятию, находясь даже за пределами общежития (в частности по Ватсапу), если не успевал вернуться домой к началу занятия. *В-четвертых*, для занятия студенту не было необходимости иметь в наличии учебник (если его не было вообще или он не мог найти его в нужный момент), так как весь учебный материал занятия (тексты, диалоги, упражнения и др.) предварительно был разослан студентам или был размещен на экране. *В-пятых*, при этом ДО не позволяло студенту расслабляться в полной мере, а, напротив, требовало от него повышенной мобильности, особого психологического настроения, собранности, оперативности, сознательности, поддержания необходимых для занятия эргономических условий (подготовки комфортной домашней обстановки и др.). *В-шестых*, наличие визуального (хотя и опосредованного) контакта с преподавателем и с другими студентами позволяло каждому чувствовать себя социально значимой единицей (членом группы, коллектива во главе с преподавателем). *В-седьмых*, студент имел возможность подготовить (или повторить) домашние задания непосредственно перед началом занятия, сэкономив время за счет проезда в университет, сна или даже за счет завтрака. *В-восьмых*, все вопросы, возникающие у студентов в процессе выполнения домашних заданий, они могли задавать преподавателю практически в любое время, кроме ночи (в чате, по телефону или по почте).

Недостатки в организации ДО

С позиции преподавателя

Во-первых, не все студенты располагали качественной техникой и возможностью пользоваться всеми дополнительными каналами связи (некоторые не «дружили» с личным кабинетом, другие — с камерами или звуком и др.). *Во-вторых*, во время занятия отдельные студенты, имитируя свое присутствие на занятии, преднамеренно (или непреднамеренно) на какое-то время позволяли себе отключать камеру и/или звук. Понять при этом, какая проблема у них возникла — техническая или какая-то другая — преподаватель был не в состоянии. Все это, разумеется, отвлекало внимание преподавателя, создавало для него дополнительное эмоциональное напряжение. *В-третьих*, студентам нередко требовалась от преподавателя информационно-техническая помощь (например, когда необходимо было войти в систему i-exam для выполнения тестов). *В-четвертых*, опоздание на занятие для некоторой части студентов было привычным (и без ДО) и не рассматривалось ими как проявление неуважения к группе, преподавателю, в результате чего от преподавателя требовалось проведение дополнительной воспитательной работы. *В-пятых*, из-за проблем со звуком на компьютере у некоторых студентов преподавателю приходилось неоднократно просить их повторить произнесенное, в результате чего терялось драгоценное время от урока. *В-шестых*, иногда поиск нужного учебника или заранее посланного студентам материала (задания), а также подключение к экрану занимали у некоторых студентов значительное время, что объяснялось их недостаточной собранностью или подготовленностью к уроку. *В-седьмых*, присланные преподавателю домашние задания (в Ватсапе, например) проверять было непросто, особенно в тех случаях, когда в них содержались неполные или в тестовой форме ответы. *В-восьмых*, выполненные студентами задания иногда присылались ими в разное время или сразу по нескольким каналам связи (Ватсап, чат, почта), что создавало для преподавателя определенные трудности при их проверке и учете.

С позиции студента

Во-первых, иностранные студенты, в отличие от российских, почему-то не любили обращаться за нужным материалом в личный кабинет (на диск преподавателя или в чат), поэтому пользовались этой возможностью редко, предпочитая Ватсап и почту. *Во-вторых*, некоторые виды связи у студентов просто отсутствовали.

Содержательный аспект ДО

К преимуществам ДО

С позиции преподавателя отнесем, *во-первых*, возможность привлечения разнообразных форм работы и разнообразного материала (тексты, аудиозаписи, наглядность, презентации и др.), *во-вторых*, возможность в большей степени индивидуализировать процесс обучения (подбор заданий, форм контроля — отдельно для сильных и слабых студентов).

С позиции студента сильной стороной ДО является возможность *самостоятельно* планировать свое время и дозировать выполнение заданий в течение дня, недели, семестра.

Для той части студентов, которая привыкла работать самостоятельно, предпочитая изучение материала в свободном режиме, предлагался альтернативный канал связи — личный кабинет, где задания размещались на диске преподавателя. В этом случае студенты имели возможность познакомиться с содержанием учебного материала в удобное для них время и в удобной обстановке. Кроме того, дополнительно на диске преподаватель размещал информацию (в форме писем-инструкций), в которой давалось пояснение к изучению темы, а также задания для самоконтроля в виде небольших тестов. В этих письмах-инструкциях уточнялись также формат и сроки выполнения заданий. Если студенты забывали заглянуть туда или просто не делали этого, то в конце занятия преподаватель регулярно давал повторные разъяснения.

К недостаткам

С позиции преподавателя следует отнести, *во-первых*, значительно меньший объем пройденного материала, чем при работе в аудитории, несмотря на то что возможностей (каналов связи), казалось бы, было больше. *Во-вторых*, преподавателю приходилось значительную часть учебного материала копировать (из разных пособий) или составлять самостоятельно (например, диалоги, тексты, контрольные работы), чтобы отправить студенту для предварительного ознакомления (перед уроком), а потом еще для тех, кто пропустил занятие или не смог найти вовремя нужный материал у себя, загружать его на экран во время урока, что требовало от преподавателя дополнительного времени и усилий. *В-третьих*, качество копирования учебного материала не всегда получалось высоким, вследствие чего студенты позволяли себе выполнить задания не полностью. *В-четвертых*, у студентов постепенно утрачивались некоторые навыки (например, произносительные навыки, навыки говорения и др.).

С позиции студента к трудно разрешимым **проблемам** они относят: *во-первых*, недостаток времени на усвоение того объема материала, который предлагался преподавателем, и необходимость его дозировать с учетом своих возможностей; *во-вторых*, доминирование на занятиях и в домашних заданиях текстового материала над наглядным материалом, с которым необходимо знакомиться предварительно, на что тоже требуется дополнительное время; *в-третьих*, медленное прохождение тем, что нередко связано с необходимостью неоднократного повторения материала преподавателем из-за отсутствия на занятии недисциплинированной части студентов или их опоздания; *в-четвертых*, преобладание письменных форм работы над устными формами; *в-пятых*, перегруженность студентов работами не только по

данной дисциплине (РКИ), но еще и по другим дисциплинам, что создавало для них дополнительное эмоциональное и физическое напряжение; *в-шестых*, качество усвоения изученного материала, как утверждают сами студенты, оказалось значительно ниже, чем при традиционном обучении. *В-седьмых*, студенты постоянно отмечали, что скучают по живому общению с преподавателем и своими однокурсниками. Они постоянно писали преподавателю СМС, интересуясь, когда смогут с ним встретиться, как это было раньше, присылали совместные фото, сделанные до пандемии в музеях, во время экскурсий по городу и т. д.

В настоящее время после возвращения основного контингента студентов к обычному формату онлайн-обучения продолжает выполнять свою основную обучающую функцию для тех студентов из зарубежных стран, которые до сих пор не смогли приехать в Россию из-за пандемии. К тем проблемам, которые рассмотрены выше, в данном случае добавились и другие, в частности «нестыковка» часов в разных временных поясах. И поскольку группы состоят из разных по уровню подготовленности по русскому языку студентов, то преподавателю приходилось готовить материал в двух вариантах (для русскоговорящих, например из бывших советских республик, и для плохо владеющих русским языком китайцев).

Завершая обзор преимуществ и недостатков ДО, еще раз отметим, что переход на дистанционное обучение коренным образом изменил характер взаимоотношений между основными участниками образовательного процесса — преподавателем и студентами. Эти отношения приобрели опосредованный характер, в силу чего учебный процесс утратил свое важнейшее качество, связанное с потерей самой атмосферы, создаваемой *живым человеческим общением* на занятии, а интерактивное взаимодействие, так часто постулируемое сторонниками ДО, на самом деле тоже приняло опосредованный характер, поскольку использование техники, с одной стороны, объединяет всех участников образовательного процесса, а с другой — психологически разобщает их.

Если вернуться к определению ДО, данному в самом начале, то такое положительное качество ДО, которое обеспечивает доставку учебного материала (причем в неограниченном объеме) для самостоятельной работы, на самом деле тяжелым бременем ложится на плечи студентов. Так или иначе возникающие трудности, которые имеют место при обучении в онлайн-формате, имеют не только объективный, но и субъективный характер. Нет сомнения в том, что наша система образования оказалась недостаточно подготовленной к тому, чтобы соответствующим образом ответить на возникший «вызов времени». Требуется еще глубокое и длительное осмысление «плюсов» и «минусов» всей системы обучения и контроля при ДО, а от преподавателя и обучаемых — организационная, психологическая, техническая и технологическая подготовленность, позволяющая всем продолжительное время работать и учиться в режиме повышенного эмоционального напряжения с превышающими все нормы затратами учебного и рабочего времени при часто недостаточном уровне цифровой грамотности. Поэтому невозможно не согласиться с мнением тех ученых и преподавателей-практиков, которые считают, что онлайн-обучение никогда не сможет заменить традиционное обучение, а в ряде случаев (в частности в системе высшего образования) может быть использовано только непродолжительное время или в качестве вспомогательного ресурса к традиционному обучению [2], [3].

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный текст]. — Режим доступа: [Consultant.ru document /cons_doc_LAW_140174](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

2. Может ли онлайн-образование заменить традиционное? Материалы дискуссии. — Текст : электронный. — Режим доступа: [postnauka.ru /point-of-view 155079](http://postnauka.ru/point-of-view/155079).

3. *Налимова Т. А.* Особенности учебной деятельности в условиях дистанционного обучения (на примере дисциплины «Русский язык и культура речи») / Т. А. Налимова // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях : сборник трудов XXVI Международной научно-методической конференции памяти Н. Т. Свидинской. — Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2021. — С. 148—153.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТРУКТУРЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО СЛОВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Обучение структуре фонетического слова предполагает решение в иностранной аудитории с позиции РКИ таких вопросов: слоговая структура слова, правила слогаделения, реализация консонантно-вокалических комплексов в звуковой цепи, фонетическая природа словесного ударения, система безударного вокализма.

Ключевые слова: РКИ, фонетическое слово, ударение, редукция гласных, слоги, консонантно-вокалические комплексы.

Обучение русскому произношению не сводится только к постановке изолированных звуков. Необходимо обучать связной речи, минимальной произносительной единицей которой является слог. Слоги объединяются в фонетическое слово, т. е. «... отрезок текста, выделяемый по каким-либо фонетическим признакам, например объединяемый одним ударением, сферой действия сингармонизма и т. д.» [7, 61].

Существование такой единицы звукового потока признается всеми исследователями, однако терминология может различаться: например, «произносимое слово» [3, 255], «акцентная группа» [5, 251], «акцентное слово» [13, 74] и др. Главным признаком фонетического слова является его цельнооформленность. На звуковом уровне она достигается определенными фонетическими средствами в зависимости от типа языка. Эти фонетические средства не позволяют фонетическому слову «рассыпаться» в звуковом потоке речи: например, во флективных языках таким средством является ударение и чередование ударных и безударных гласных, в агглютинативных языках — явление сингармонизма, в изолирующих языках — слоговой акцент (цельнооформленность прежде всего слога, который совпадает с морфемой и часто является словом). Смена фонетических явлений в потоке речи часто позволяет определить количество фонетических слов и границы между этими словами. В русском языке «цементом» (И. А. Бодуэн де Куртенэ) фонетического слова выступает сильноцентрированное словесное ударение, результатом чего является ярко выраженное противопоставление ударного гласного и безударных.

В связи с изложенным выше материалом становится очевидной необходимость обучения иностранных учащихся русскому словесному ударению. Решение этого вопроса требует от преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) наличия как глубоких теоретических знаний в области просодической организации русского слова, так и практических умений использовать этот материал в иностранной аудитории при обучении учащихся русскому словесному ударению.

Характеристика русского словесного ударения общеизвестна. С фонетической точки зрения оно является качественно-количественным. Это означает, что ударный гласный имеет отчетливое и интенсивное произнесение, он самый длительный по своему звучанию. Такое произнесение возможно благодаря большему напряжению артикулирующих органов в рото-

вой полости. Безударные же гласные имеют менее отчетливое и интенсивное произнесение, они менее длительные по своему звучанию, что вызвано меньшим напряжением артикулирующих органов. Результатом такого «неотчетливого» произнесения является возможная потеря качества безударного гласного. Наличие противопоставления ударного слога и иерархически организованных безударных слогов позволило Л. В. Щербе выделить такой тип ударения, как качественное [15, 176—177].

В методике преподавания РКИ при обучении фонетической природе русского словесного ударения традиционно принято говорить о длительности и интенсивности ударного гласного. При этом «усиление ... напряженности» считается ощутимым моментом артикуляции [12, 35]. В методической литературе есть рекомендации сопровождать воспроизведение ритмических моделей русских слов отстукиванием, отхлопыванием ритма [1, 25], [14, 209], что позволяет построить модель с более и менее интенсивным звучанием (стуком или хлопком) ее составляющих. Однако результаты экспериментов (с 70-х гг. прошлого века и по настоящее время), проведение которых было связано с поиском ответов на разные вопросы, в том числе и о реализации фонетической природы словесного ударения в русской речи иностранных учащихся, показали, что ошибочная повышенная степень интенсивности безударного гласного не создает впечатление наличия дополнительного ударного гласного в слове. Удлинение по звучанию безударного гласного такое впечатление, наоборот, создает. Таким образом, исследователями было предложено в рамках методики обучения иностранных учащихся фонетической природе русского словесного ударения считать ведущим просодическим признаком прежде всего длительность звучания гласного. Об этом писала еще П. С. Вовк: «ведущим компонентом в характеристике фонетической природы русского словесного ударения избирается длительность, комбинируемая с интенсивностью...» [4, 5].

Известно, что невозможно обучать фонетической природе русского словесного ударения без включения такого материала, как редуцирование безударных гласных. Со второй половины XX в. наблюдается развитие литературной произносительной нормы по «икающей» модели, происходит сглаживание двух равноправно существующих вариантов произносительной нормы: «икающей» (московской) и «екающей» (петербургской). Это позволяет говорить об упрощении системы безударных гласных. В настоящее время принято выделять 4 тембровые зоны русского безударного вокализма: и (ь), ы (ъ), у, а [9, 104].

Обучение фонетической природе русского словесного ударения и системе ударного / безударного вокализма происходит на основе ритмических моделей. В методической литературе принято выделять 9 таких моделей. Работу с ритмическими моделями (как и со звуками) необходимо проводить в два этапа: тренировка восприятия и тренировка произношения. Первый этап работы хорошо известен и широко представлен в методической и учебной литературе. Второй же этап не нашел должного отражения в учебниках и учебных пособиях для начального этапа обучения. Но его наличие следует считать обязательным, поскольку обучение фонетической природе русского словесного ударения должно включать и акустическое, и артикуляторное усвоение этого явления. Подробное описание второй этап — этап тренировки произношения — получил в работах И. М. Логиновой [10, 264—274]. Профессор предлагает определенную последовательность введения ритмических моделей, их 4 группы — в зависимости от слогового состава модели, консонантного окружения гласных, количественной и затем качественной редукции гласных. При этом должен быть задействован принцип учета качества ударного гласного [10, 273]: последовательность введения ударных гласных в противопоставлении с [ъ] должна быть [ы-э-у-о-а]. Противопоставление [а] / [ъ]

является наиболее ярким, поскольку [а] является гласным нижнего подъема и провоцирует открытость [ъ]. Результатом этого может быть «аканье» в речи учащихся. Этот материал получил практическую реализацию в виде учебного пособия «Автоматизация навыков произношения русского слова» [8]: хотя оно предназначено для иностранных студентов 1 и 2 курсов филологического факультета, его материал выборочно может быть использован в рамках вводно-фонетического курса (ВФК). Возможна и организация фонетического материала уже существующих пособий и учебников на базе предлагаемой модели.

Кроме явления ударности в русском языке при обучении структуре фонетического слова в рамках РКИ следует рассматривать такие вопросы, как типы слогов, правила слогаделения, наличие консонантных и вокалических сочетаний.

По отношению к русскому языку принято говорить о нескольких теориях слога и слогаделения, основанных на акустических и физиологических критериях (например, сонорная теория Р. И. Аванесова, теория открытого слога Л. В. Бондарко, теория мускульного напряжения Л. В. Щербы и др.). В методике преподавания РКИ используют следующее правило при слогаделении: сочетание согласных отходит к следующему слогу. Однако если есть сонорный согласный, то он должен закрывать слог [14, 208—209]. Например, *до-ска, ру-чка, ша-пка, но пал-ка, лам-па, пон-чик, кар-та, зай-ка*. Для русского языка характерны консонантные сочетания (могут быть внутри слога и на стыке слогов). Наличие открытых и неприкрытых слогов приводит к возникновению вокалических сочетаний в потоке речи (могут быть на стыке морфем, знаменательного и служебного слова, на стыке знаменательных слов). Этот материал не должен быть игнорирован в иностранной аудитории, он требует тщательной работы. Об этом свидетельствуют реальные ошибки в русской речи иностранных студентов разных национальностей, описанные в трудах исследователей и методистов: в консонансах это, например, пропуск согласного, вставка гласного, в вокалических сочетаниях это, например, вставка гортанной смычки, [j], стяжение гласных.

Отдельного внимания при работе над структурой фонетического слова требуют консонантно-вокалические комплексы. В данном случае встает вопрос об артикуляционной базе русского языка. Нельзя не вспомнить слова С. И. Бернштейна: «Пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобретает надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и в сущности почти ни одного звука он не будет произносить вполне правильно» [2, 22].

Русский язык характеризуется наличием двух основополагающих укладов речи: мягко-переднего и твердо-заднего. Первый уклад — это сочетание мягких согласных и гласных переднего ряда, второй уклад — это сочетание твердых согласных и гласных непереднего ряда. Второй чертой артикуляционной базы в области гласных является особенность сочетания работы языка и губ: при заднем положении тела языка в ротовой полости есть лабиализация, при переднем положении тела языка уголки губ растягиваются в стороны. Внутри одного фонетического слова возможно неоднократное переключение с одного артикуляционного уклада на другой: например, *привычки, былины, вылитый, пытливый*. В конце гласных есть переходный участок ([y^п], [и^п]), который необходим для перестройки артикулирующих органов с одного уклада на другой. Неправильно выполненный переход влечет за собой искажение звуковой структуры русского слова.

Консонантно-вокалические комплексы обладают рядом особенностей [9, 45, 112]: 1) они принадлежат именно фонетическому уровню, а не фонологическому или морфологическому;

2) они характеризуют перцептивно-артикуляционную базу языка; 3) они не образуют произносительных или языковых единиц. Они получают реализацию в звукосочетаниях СГ и ГС, т. е. в сегментах, которые могут быть неравны слогу или слову. Это позволило Л. Г. Зубковой считать русскую аккомодацию явлением межсегментным (или полисегментным) [6, 92].

Явление аккомодации именно в рамках РКИ подробно описано И. М. Логиновой [11, 9—19]. Изучение этой работы необходимо каждому преподавателю РКИ, который ставит перед собой задачу исправления русского произношения у иностранного учащегося.

Представленный кратко материал позволяет понять тот список вопросов, который необходимо решать в иностранной аудитории при обучении учащихся структуре русского фонетического слова. В настоящее время нет (по крайней мере в широком доступе) единого учебного пособия, в котором есть весь описанный материал. В этом направлении работа должна быть продолжена.

Список литературы

1. Антонова Д. Н. Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей / Д. Н. Антонова. — Москва : Рус. яз., 1988. — 176 с.
2. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С. И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению / под ред. А. А. Леонтьева и Н. И. Самуйловой. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 5—61.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. II / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — Москва : Изд-во АН СССР, 1963. — 389 с.
4. Вовк П. С. Обучение иностранцев русскому подвижному ударению / П. С. Вовк. — Киев : Вища школа, 1979. — 85 с.
5. Зиндер Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. — 2-е изд. — Москва : Высшая школа, 1979. — 312 с.
6. Зубкова Л. Г. Фонетическая реализация консонантных противоположений в русском языке (в связи с постановкой русского произношения нерусским) / Л. Г. Зубкова. — Москва : Изд-во УДН, 1974. — 115 с.
7. Касевич В. Б. Элементы общей лингвистики / В. Б. Касевич. — Москва : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1977. — 182 с.
8. Логинова И. М. Автоматизация навыков произношения русского слова / И. М. Логинова. — Москва : Изд-во УДН, 1981. — 71 с.
9. Логинова И. М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение) / И. М. Логинова. — Москва : Изд-во РУДН, 1992. — 159 с.
10. Логинова И. М. Работа над русским словесным ударением в иностранной аудитории / И. М. Логинова // Очерки по методике обучения русскому произношению : учебное пособие. — Москва : Изд-во РУДН, 2017. — С. 264—274.
11. Логинова И. М. Роль аккомодации гласных в создании общего фонетического облика русского слова / И. М. Логинова // Обучение иностранных студентов русских фонетике и интонации. — Москва : Изд-во УДН, 1983. — С. 9—19.
12. Малашенко Н. М. Обучение произношению / Н. М. Малашенко // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. — Москва : Русский язык, 1983. — С. 26—45.

13. *Маслов Ю. С.* Введение в языкознание : учеб. для филол. спец. вузов / Ю. С. Маслов. — 3-е изд., испр. — Москва : Высшая школа, 1998. — 272 с.

14. *Соколова И. В.* Работа над ударением и ритмикой слов на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку / И. В. Соколова // Вопросы теоретической и практической фонетики. — Москва : Изд-во УДН им. Патриса Лумумбы, 1973. — С. 205—212.

15. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. — Ленинград : Наука, 1974. — 428 с.

МЕДИАКОНТЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. На сегодняшний день преимущество мультимедиа и цифровых технологий, обладающих огромным дидактическим и методическим потенциалом и повышающих эффективность обучения иностранному языку, признано подавляющим большинством исследователей-методистов. Массовое введение мультимедийных технологий открыло доступ к аутентичным материалам на изучаемом языке и к электронным пособиям. По сравнению с аудио или печатным текстом видеоматериалы имеют то преимущество, что связывают в себе все виды речевой деятельности. Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Их использование способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики — представить процесс освоения языка как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализация обучения и развитие мотивации речевой деятельности обучаемых. Еще одним преимуществом видео является его эмоциональное воздействие на учеников. Следовательно, внимание должно быть направлено на формирование у студентов личного отношения к увиденному. Чтобы понять содержание видео, ученики должны приложить определенные усилия. Таким образом, произвольное внимание превращается в произвольное, его интенсивность влияет на процесс запоминания. Использование различных каналов получения информации (слуховой, визуальной) положительно влияет на долгосрочность запечатления различного материала. В данной статье рассматривается платформа TED (технология, развлечение и дизайн) Talks, используемая в качестве материала для аудирования, которая развивает слуховые навыки студентов, навыки говорения и письма.

Ключевые слова: мультимедиа и цифровые технологии, видеоматериалы, платформа TED Talks, интерактивность, аутентичные материалы, медиатекст, аудирование, говорение.

В XXI в. информационные технологии активно используются во всех сферах деятельности человека, в том числе и образовательной. В преподавании иностранных языков применяются:

- 1) средства мультимедиа, объединяющие возможности воспроизведения и записи речи и интерактивного видео;
- 2) гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок в текстовых массивах информации;
- 3) гипермедиа, сочетающие возможности гипертекста и мультимедиа;
- 4) телекоммуникационные технологии;
- 5) облачные сервисы, позволяющие хранить информацию в виртуальных накопителях.

Эти средства позволяют использовать компьютер для работы над всеми видами речевой деятельности: для развития навыков чтения, письма, аудирования и говорения (включая такие аспекты, как произношение и интонация), а также для реального общения с носителями изучаемого языка как в письменной, так и в устной форме.

Сегодня компьютер становится посредником между человеком и виртуальной средой, созданной совместно миллионами пользователей. Большая часть информации предоставляется в мультимедийном формате: за текстом почти всегда следуют изображение, аудио или

видео, инфографика, анимация. Такая тенденция обусловлена проблемой перенасыщения информацией. Сообщение в текстовой форме может легко потеряться в интенсивном информационном потоке, если не содержит элементов других медиаформатов.

Поэтому в данной статье мы будем использовать термин «мультимедиа и цифровые технологии» вместо термина «информационно-коммуникационные и компьютерные технологии».

Повсеместное распространение цифровых технологий расширило доступ к аутентичным материалам на изучаемом языке и к сетевым компьютерным пособиям. Работая в интернете, студенты и преподаватели могут обращаться к библиотекам электронных текстов, музейным и архивным источникам, электронным версиям газет и журналов, использовать сетевые учебные программы и словари, участвовать в дискуссиях и видеоконференциях, общаться с помощью электронной почты и т. д.

На сегодняшний день преимущества мультимедиа и цифровых технологий, повышающих эффективность обучения иностранному языку, признаны подавляющим большинством исследователей-методистов.

Не подвергается сомнению и тот факт, что образная информация усваивается лучше, чем текстовая, а мультимедийные ресурсы в этом плане имеют огромный потенциал. Объединяя в себе текст со словесной и графической информацией, динамикой и звуком, такие ресурсы делают процесс обучения более эффективным за счет воздействия на несколько каналов восприятия одновременно, а результаты обучения, соответственно, более впечатляющими.

К цифровым и мультимедийным ресурсам, используемым сегодня в языковой дидактике, принято относить:

1) электронные словари, в том числе учебные (толковые, переводные, терминологические, справочные, иллюстрированные, интерактивные);

2) аутентичные материалы на изучаемом языке (в текстовом, графическом, видео, аудио, игровых форматах);

3) специальные образовательные ресурсы для преподавания иностранного языка (электронные учебники и печатные задания, созданные с помощью компьютера, программ-обложек; интерактивного мышления);

4) прикладные программы (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузеры);

5) средства электронной синхронной (чаты, мессенджеры, видеоконференции) и асинхронной (электронная почта, форумы, образовательные группы в социальных сетях) коммуникации;

6) образовательные интернет-ресурсы (хотлист, веб-квест).

Эти ресурсы используются в преподавании языка в аудиторной работе и во внеклассной, при дистанционном и смешанном или комбинированном обучении.

Следует отметить, что смешанное обучение на сегодняшний день считается наиболее перспективной формой обучения иностранным языкам. При грамотном подходе оно позволяет совмещать непосредственное общение с преподавателем и группой и использование цифровых технологий на аудиторных занятиях с целью организации самостоятельной работы и дополнительного общения с помощью электронных средств связи.

Мультимедийные и цифровые ресурсы в обучении иностранному языку могут выполнять следующие функции:

— обучение (используются для презентации материала);

— тренинг (используются для отработки навыков и развития коммуникативных способностей);

- управление (используются для контроля формирования навыков и умений);
- комбинированную (объединяют элементы, указанные выше).

В отличие от аудио- или печатного текста, который может иметь высокую информативную, образовательную и развивающую ценность, видеотекст обладает тем преимуществом, что объединяет различные аспекты акта речевого взаимодействия. Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Их использование способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики — представить процесс освоения языка как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализация обучения и развитие мотивации речевой деятельности обучаемых. Еще одним преимуществом видео является его эмоциональное воздействие на учеников. Следовательно, внимание должно быть направлено на формирование у студентов личного отношения к увиденному. Чтобы понять содержание видео, учащиеся должны приложить определенные усилия. Таким образом, непроизвольное внимание превращается в произвольное, его интенсивность влияет на процесс запоминания. Использование различных каналов получения информации (слуховой, визуальный) положительно влияет на долгосрочность запечатления лексико-грамматического материала.

Как известно, используя в аудитории современные образовательные технологии, можно воссоздать иноязычную среду общения. Важнейшим показателем среды обучения иностранному языку является интерактивность. Интерактивность в современном понимании означает активное двустороннее взаимодействие преподавателя и студента, предполагающее большую активность студента, творческое переосмысление им полученных знаний [2, 44]. Современное развитие образования напрямую связано со становлением и развитием информационных и мультимедийных технологий. Чтобы быть успешными, образовательные системы должны гибко адаптироваться к современным условиям. Хотелось бы отметить, что мировая ситуация с коронавирусом показала важность и эффективность информационных и мультимедийных технологий. Именно инновационные методики преподавания и обучения эффективно решают актуальные задачи совершенствования преподавания, в частности РКИ. Современные средства обучения дают возможность создавать учебники нового поколения — интерактивные учебно-методические комплексы, включающие в себя все необходимые материалы для обучения студентов русскому языку как в группах, так и индивидуально и одновременно создающие благодаря Интернету виртуальные интерактивные площадки дистанционной учебно-методической поддержки. Учащиеся получают возможность не только самостоятельно работать с учебными материалами и контролировать себя, но и связываться с преподавателем и получать консультации через глобальную сеть.

Как показывает опыт, основой формирования интерактивной обучающей среды при всех концепциях обучения является гипертекстовый принцип структурирования и представления информации. Гипертекст (нелинейный текст) — это организация информации, при которой текст представляет собой множество фрагментов с явно указанными ассоциативными связями между ними. Гипертекстовые технологии привлекают внимание преподавателей иностранных языков как средство интеграции текстовой информации и материалов, представляемых в других модальностях, — мультимедиа (звук, видео, анимация и т. д.). Соединение технологий гипертекста и мультимедиа, т. е. интеграция текста, графики, звука, видео, получило название технологии гипермедиа [2, 45].

В данной статье рассматривается платформа TED (технология, развлечение и дизайн) Talks, используемая в качестве материала для аудирования. При использовании выступлений данной платформы развиваются как слуховые навыки студентов, так и навыки говорения.

TED Talks — это аббревиатура: Technology Entertainment Design, частный некоммерческий фонд США, проводящий конференции с 1984 г.; в то время выступления были ограничены только тремя областями. За последние годы ресурс значительно расширил свои границы и сосредоточил внимание на науке, бизнесе, искусстве и глобальных мировых проблемах. Миссия фонда заключается в распространении ценных, значимых идей. В 2007 г. на сайте TED Talks произошли изменения, и с тех пор любому пользователю предоставляется мгновенный доступ к наиболее интересным и популярным выступлениям. На данный момент на сайте имеется две с половиной тысячи выступлений. Задача фонда состоит в «распространении уникальных идей», для чего лекции TED Talks представляют все лучшее в бесплатном доступе на сайте конференции для скачивания и на видеохостинге YouTube. В настоящее время канал TED Ed на YouTube имеет почти четыре миллиона подписчиков, и каждое из более 1200 видео в среднем собирает 500 000 просмотров. Лекторами становятся известные люди — действующие политики, бизнесмены, ученые, известные общественные деятели, писатели и журналисты. В качестве лекторов выступают в том числе и известные российские деятели культуры и науки, в этом случае лекции читаются на русском языке. Конференции в стиле TED проводятся в разных странах, городах и университетах и выкладываются на отдельном канале TEDx Talks. Наибольший интерес для студентов представляют выступления, связанные с образованием, психологией и межличностными отношениями, вопросами саморазвития и образа жизни, менее популярны выступления по истории, искусству, науке и политике. Медиаконтент TED Ed можно отнести к категории «массовых открытых онлайн-курсов», представляющих инновационные образовательные разработки. Основным отличием инновационных электронных ресурсов от традиционных является их интерактивность, которая предполагает использование активных и деятельностных форм обучения и тем самым стимулирует самостоятельную учебную деятельность студентов.

В нашей статье [3, 137] мы выделяем следующие характеристики, которым должны соответствовать учебные материалы, построенные на основе телевизионных передач (в данном случае нет принципиальных отличий между телепередачами и онлайн-лекциями):

1. Аутентичность. Учебный материал должен представлять собой образцы естественной речи носителей языка, речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения в определенном социуме.

2. Типичность. Учебные материалы должны представлять речевые произведения, регулярно воспроизводимые в повторяющихся ситуациях общения.

3. Современность. Эта характеристика учебных материалов подразумевает, что они должны отражать современную социально-культурную ситуацию в стране изучаемого языка.

4. Познавательная ценность. Познавательной ценностью обладают тексты, содержащие наиболее значимую информацию для понимания определенного явления. Данный критерий перекликается с проблемностью учебных материалов, которая определяет информативность текста. При учете данных критериев телевизионные учебные материалы способствуют развитию личностного потенциала студентов. Выполнение перечисленных требований обеспечит соответствие материала коммуникативным и познавательным потребностям студентов, стимулирование их познавательной деятельности [3, 136].

Следует отметить, что в последние два десятилетия специалисты в области преподавания иностранных языков признают важность работы с аутентичными материалами. Во-первых, они легкодоступны для студентов, во-вторых, слова и выражения используются в естественных условиях, то есть учащиеся имеют дело с живой речью. Когда они будут сталкиваться с подобными жизненными ситуациями, у них будет больше шансов преуспеть в общении. В-третьих, такие материалы отличаются неформальностью, социальной направленностью. В этом отношении лекции TED Talks можно в полной мере считать подлинными, так как ораторы не просто читают лекцию, написанную кем-то, а делятся личным опытом, собственными идеями. Поскольку русский язык используется в различных сферах — деловой, научной, — это как раз те возможные ситуации общения, которые максимально приближены к жизненным, важным для наших учащихся.

Представим примерный перечень упражнений, которые возможно использовать, чтобы студенты не только поняли материал прослушанной и просмотренной лекции, но и сами могли вступать в коммуникацию на его основе.

I. Предварительное обсуждение.

Можно предложить вопросы, связанные с темой лекции.

На следующем этапе, подразумевающим расширение лексического запаса учащихся по теме, предполагается введение активного словаря, например в виде списка новых лексем или контекстов их использования.

Для пополнения словарного запаса можно предложить прочитать предложения. Слова, выделенные жирным шрифтом, используются в беседе TED. Следует угадать по контексту значения слов. Затем сопоставить слова с их определениями.

Закрепление нового лексического материала рекомендуется проводить в формате коммуникативных заданий, например:

— Работать в парах. Обсудить вопросы к лекции, использовать выражения из выступления.

Третий этап предполагает совместное прослушивание лекции (все 20 минут или по частям), а упражнения должны быть направлены на развитие навыков аудирования и контроля правильности восприятия информации.

На четвертом этапе работы с материалом ученики знакомятся с комментариями к лекции, оставленными пользователями YouTube, и выражают согласие или несогласие с представленными мнениями, предлагая соответствующие аргументы и используя устойчивые речевые формулы типа: *Я не могу полностью согласиться с ... / Этот аргумент не кажется мне очень убедительным ... / Я сомневаюсь в этом ... / С моей точки зрения ... / Есть основания предполагать ... / Что если мы попробуем другой подход...* и т. д. Комментирование различных точек зрения развивает навыки критического мышления: взвешивый анализ и скептическое отношение к поступающей информации, предлагаемые интерпретации и оценки, а также формулирование собственных обоснованных выводов. Заканчивается работа финальной дискуссией.

Можно предложить другой вариант.

1. Предварительное прослушивание.

Задать несколько вопросов о названии. *Как вы думаете, что скажет докладчик?*

В качестве альтернативы можно дать учащимся некоторые ключевые слова из выступления и попросить их угадать, о чем пойдет речь.

2. Первое прослушивание.

Попросить студентов послушать и проверить, соответствуют ли их идеи тем, которые содержатся в видео. Если нет, чем они отличаются?

Также можно дать им расшифровку выступления с пропущенными ключевыми словами и попросить их вставить слова во время прослушивания.

3. Фиксация внимания на лексике, грамматике.

Попросить студентов записать любые слова или фразы, которые они не понимают, а затем либо снова посмотреть, либо прочитать субтитры, чтобы попытаться угадать их значение по контексту. Затем ученики должны обсудить неизвестные им слова и выражения с другими учениками, чтобы посмотреть, сможет ли кто-нибудь из них им помочь. В конце учитель разъясняет, если остались вопросы.

4. Задания после прослушивания.

Дать студентам задание, которое побуждает их использовать тот лексико-грамматический материал, те словосочетания и выражения, на которых они сосредоточились на предыдущем этапе. Вот некоторые примеры:

- **Интервью с докладчиком** — подумать о вопросах, которые вы можете задать докладчику, исходя из того, что вы услышали. Ролевая игра: журналист и докладчик. Студенты должны пытаться использовать фразы из выступления докладчика для убеждения журналиста или выразить свою точку зрения на обсуждаемую проблему.

- **Объяснить, что вы имеете в виду** — дать каждому учащемуся определение трудного слова или понятия, приведенного в видео, распределить их для того, чтобы просили друг друга объяснить, что они имеют в виду.

- **Дебаты.** Написать несколько противоречивых утверждений и разделить учащихся на команды «за» и «против». Они должны работать вместе, чтобы подумать о том, как они собираются обосновать свои тезисы, а затем провести дискуссию.

- **Написать отзыв** — что они думают о выступлении TED? согласны или не согласны с высказанным мнением? Был ли оратор убедительным? Взволновало ли их выступление?

- **Презентация** — написать и представить свой собственный доклад на аналогичную тему.

- **Объяснить уровню ниже** — как бы вы объяснили идеи простым языком для студентов, чей уровень языка ниже вашего?

Возможны и другие варианты.

Еще одно преимущество использования TED заключается в том, что преподаватель может выполнять индивидуальный поиск по продолжительности видео и жанру выступления. В зависимости от продолжительности урока можно выбрать одно из более коротких выступлений до 6 минут или более продолжительных до 18 минут.

Интегрируя эти виды деятельности в уроки, преподаватель добивается того, что студенты увеличивают словарный запас, развивают навыки аудирования, ведения заметок и обсуждения, т. е. говорения. Использование аутентичного контента TED Talks повышает мотивацию учащихся и их вовлеченность в занятия. Поэтому представляется целесообразным чаще включать TED Talks в языковые курсы, чтобы обогатить учебный опыт учащихся [1, 13].

Таким образом, можно отметить, что использование открытого образовательного контента TED Ed позволяет повысить качество обучения за счет следующих факторов:

- привлечение современного и популярного медиаконтента позволяет значительно повысить мотивацию учащихся к изучению русского как иностранного;

- использование TED Talks позволяет значительно расширить объем лексико-грамматического материала в дополнение к используемым учебным материалам;
- на материале TED Talks можно развивать практически все навыки иноязычного общения — навыки аудирования, письма, говорения;
- преподаватель может уделять значительное внимание формированию у студентов фонетических навыков и правильному русскому произношению для чего, как правило, при изучении иностранного языка не хватает учебных часов;
- наличие возможности самостоятельного повторения материала.

Использование интернет-технологий позволяет эффективно решить проблему так называемого «погружения в языковую среду» во время практических занятий и самостоятельной подготовки учащихся, а также повысить скорость усвоения нового лексического материала и его объемов. Медиаресурсы являются удобной платформой для различных образовательных проектов благодаря доступности, простоте использования, широким возможностям поиска и выбора необходимого контента и индивидуальному планированию времени на обучение.

Список литературы

1. Кошелева И. Н. Видеоматериалы TED Talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку / И. Н. Кошелева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2017. — № 5 (118). — С. 13—18.

2. Николенко Е. Ю. Интерактивная лингводидактическая среда при обучении иностранному языку (русскому как иностранному) / Е. Ю. Николенко // Вестник ЦМО МГУ. Русский язык как иностранный: методика и практика преподавания. — 2010. — № 2. — С. 44—47.

3. Николенко Е. Ю. Медиа-текст как средство обучения аудированию и говорению на русском языке / Е. Ю. Николенко // Stephanos (издательство Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва)). — 2016. — № 5 (19). — С. 135—140.

ДИСКУССИОННЫЙ ОНЛАЙН-ФОРУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена описанию преимуществ использования онлайн дискуссионного форума на платформе Skype в процессе изучения русского языка как иностранного с целью формирования и совершенствования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: онлайн дискуссионный форум, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Ситуация, которая сложилась в сфере высшего образования сегодня, обусловленная опасностью распространения новой коронавирусной инфекции, заставила преподавателей университета пересмотреть традиционные подходы к обучению, побудила их обеспечить обучение не только по отдельным дисциплинам, но и на всей образовательной программе с использованием дистанционных технологий. Данная ситуация также оказала огромное влияние на внесение изменений в программу подготовки иностранных студентов по русскому языку. Однако наряду с очевидными вызовами и проблемами нового формата дистанционное обучение предоставляет широкий спектр возможностей и перспектив для изменения и совершенствования традиционных образовательных систем.

Иностранные студенты Курского государственного университета по завершении обучения на подготовительном отделении продолжают изучать русский язык в рамках дисциплины «Иностранный язык» в процессе обучения по программам высшего образования на разных факультетах. Традиционно студенты, проходящие обучение на разных смежных факультетах, объединялись в одну группу для изучения русского языка, что требовало решения целого ряда трудностей: разное количество часов в учебных планах, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык» на разных курсах, несовпадение в расписании, связанное с обучением в разные смены, территориальная отдаленность факультетов друг от друга и, как следствие, регулярные опоздания студентов на занятия по русскому языку. Кроме того, к существующим проблемам добавилась и трудность, связанная с невозможностью иностранных студентов, оставшихся по объективным причинам на родине, приехать на обучение в Россию, и, как следствие, молодые люди вынуждены были осваивать образовательные программы онлайн. В связи с вышеизложенным обучение с использованием дистанционных технологий оказалось выходом для решения описанных выше трудностей. Стало гораздо легче выбрать время для проведения занятий, поскольку практические занятия по русскому языку проводятся на платформе Skype в удобное для всех студентов время, была снята проблема территориальной разорванности учебных корпусов друг от друга, студенты выходят на онлайн-занятия из общежития или с факультета, а также есть возможность включения в группы иностранных студентов, которые находятся в данный момент не на территории РФ.

Для проведения занятий по русскому языку с иностранными студентами 1—3 курсов была выбрана платформа Skype, которая имеет ряд преимуществ. Неоспоримым преимуществом изучения русского языка через Skype является возможность свободно перемещаться по городу, по помещению, не нарушая расписание занятий, то есть, не останавливая процесс обучения, при необходимости выехать на некоторое время в другой город, страну или поменять место жительства [3, 144].

Skype является одним из немногих бесплатных мессенджеров, который позволяет включать в конференцию до 25 учащихся на неограниченное время, что позволяет проводить полноценное учебное занятие длиной в 90 минут. Skype является уникальной платформой, которая позволяет управлять трафиком интернета: при плохом соединении предлагает использовать только звук, что делает онлайн-общение для всей группы более комфортным. Преподаватель и студенты могут обмениваться текстовыми сообщениями в ходе урока, что позволяет объяснить новое грамматическое правило или дать перевод слова, добавить различные файлы, электронные книги, изображения, видео и т.д. Немаловажным преимуществом в процессе обучения иностранным языкам представляется возможность зафиксировать уроки с помощью функции записи звонка, то есть сделать так называемый видео конспект урока, который будет доступен в течение 30 дней для просмотра и скачивания.

Кроме того, обучение русскому языку как иностранному с использованием платформы Skype дает студентам ряд образовательных возможностей, которые недоступны при обычном очном обучении: организация онлайн-квестов для развития языковых навыков, формирование навыков поискового чтения при работе с различными сайтами, развитие навыков письменной речи и говорения при ведении учебного блога или создании учебного видео.

Основная цель обучению иностранному языку — это формирование коммуникативной компетенции учащихся. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без взаимодействия участников речевого общения, в котором каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего, что требует сформированных навыков говорения и аудирования. Следовательно, в новых условиях обучения иностранных студентов русскому языку перед преподавателем стоит задача использовать все возможности новых информационных технологий для развития коммуникативных навыков.

Внедрение компьютерных коммуникаций привело к появлению новых форм асинхронного обсуждения, которое составляет значительный и очень важный компонент дистанционного взаимодействия. Интернет обеспечивает платформу для онлайн-общения и взаимодействия между пользователями. Дискуссионные платформы, к которым можно отнести Skype, предоставляют возможности для общения и создания нового типа отношений, которые создаются между участниками сетей, а также могут формироваться в культурно разнообразной глобальной среде, чему способствует присущая им природа работы в пространстве и времени.

Преподавателями кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета для практических занятий по русскому языку в группах иностранных студентов 3 курса была выбрана форма дискуссионного форума, который зарекомендовал себя как эффективное средство развития коммуникативных навыков при обучении с помощью дистанционных технологий на платформе Skype.

Онлайн дискуссионный форум — это веб-сообщество, которое объединяет людей с общими интересами, в нашем случае иностранных студентов одного курса, основная цель которых усовершенствовать свои знания по русскому языку. Данное сообщество способно объеди-

нить большое количество участников за пределами традиционного класса в интернет-пространстве.

Традиционно при организации дискуссии на уроке иностранного языка, по мнению М. А. Ковальчук, выделяют четыре этапа:

- определение цели и темы дискуссии;
- сбор информации по заданной теме;
- упорядочение, интерпретация и оценка полученной информации;
- подведение итогов (в соответствии с целями дискуссии) [1, 98].

Онлайн дискуссионный форум проводился один раз в неделю в течение двух академических часов в 2020—2021 учебном году в рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Работа со студентами выстраивалась следующим образом:

1) В качестве домашнего задания студентам предлагался небольшой публицистический текст, который поднимал какую-либо острую гуманитарную или профессиональную проблему современности, например, «Моя жена — вегетарианка, как мне жить?» или «Единственный ребенок в семье — эгоист?». Работа с текстом предполагала предтекстовую работу с новой лексикой, которая встречается в тексте, непосредственно работу с текстом: чтение и понимание прочитанного.

2) Послетекстовая работа включала в себя подготовку к ведению дискуссии на форуме: студентам предлагался список вопросов дискуссионного характера по теме, обсуждаемой в тексте, чтобы студенты могли проработать их и подготовиться к обсуждению проблемы в ходе онлайн дискуссионного форума на занятии.

3) Финальный этап работы — это онлайн дискуссионный форум, в рамках которого идет обсуждение проблемы, он проводился непосредственно в рамках учебного занятия с использованием дистанционных технологий на платформе Skype.

При данной организации учебного процесса вклад студентов в обсуждаемую тему был более осмысленным и высказываемое мнение по проблеме обдуманно по сравнению с традиционным обсуждением текстов в классе, поскольку онлайн-форум предоставляет возможность предварительной подготовки, анализа существующей проблемы с помощью онлайн асинхронного диалога с текстовым материалом, полученным заранее. Данная модель продемонстрировала повышение мотивации и вовлеченности студентов в предмет обсуждения.

Онлайн дискуссионный форум включает в себя несколько обязательных составляющих: модератор, участники и тема для обсуждения. Модератором изначально выступал преподаватель, который управлял дискуссией. Однако в дальнейшем функции модератора могут выполнять и сами студенты. Эффективность форума зависит от умения модератора влиять на ход дискуссии, давать возможность высказаться всем участникам форума. Данная дискуссия является частично подготовленной, но часто невозможно в начале форума предсказать, в каком ключе она будет развиваться.

Темы для обсуждения на онлайн дискуссионном форуме должны подбираться с учетом следующих факторов:

- наличие реальной актуальной проблемы, которая вызывает живой интерес у студентов и мотивацию к поиску ее решения;
- двуплановость проблемы, то есть наличие полярных мнений по вопросу;
- реализация беспрепятственного разбора проблемы, отсутствие каких-либо этических, национальных или религиозных препятствий для ее обсуждения [2, 100].

Онлайн дискуссионный форум — это уникальный методический инструмент, который позволяет на среднем этапе обучения не только развивать коммуникативные навыки студентов, такие как умения формировать и отстаивать свою позицию в ходе дискуссии, совершенствовать навыки монологической и диалогической речи, работать в команде и проявлять лидерские качества.

Данный метод развивает способности и формирует необходимые навыки для ведения дискуссии: развитие критического мышления; развитие навыков публичного выступления; формирование исследовательских навыков, поскольку приводимые аргументы требуют доказательств и примеров, которые необходимо найти на этапе подготовки. Студенты часто продолжают обдумывать и обсуждать проблему в комментариях уже после урока и могут публиковать свое мнение в различных соцсетях и мессенджерах, то есть онлайн обсуждения могут дать вам обратную связь до или после занятия; эта обратная связь может показать преподавателю, какой контент представляется учащимся наиболее интересным и актуальным, что позволяет выстроить дальнейшую работу с ними.

Благодаря использованию такого вида учебной работы, как ведение дискуссионного форума в процессе изучения русского языка как иностранного на среднем и продвинутом уровне, коммуникативные навыки иностранных студентов совершенствуются, поскольку студенты могут участвовать в онлайн-дискуссии и высказывать свое мнение по любому вопросу, не стесняясь и не боясь вносить свой вклад в темы обсуждения.

Список литературы

1. Ковальчук М. А. Интенсивное обучение иностранным языкам в контексте проблемы гуманитаризации образования / М. А. Ковальчук // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / под ред. Г. А. Китайгородской. — Москва, 1997. — Ч. 1. — С. 29—99.
2. Ковальчук М. А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению / М. А. Ковальчук. — Москва : Высшая школа, 2008. — 144 с.
3. Овчинникова М. В. О возможностях использования Skype в обучении русскому языку как иностранному / М. В. Овчинникова // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. — 2020. — № 3 (55). — С. 140—145.

ОТБОР И АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы об отборе, а также адаптации текстов при освоении русского языка как иностранного студентами, обучающимися по медицинским специальностям.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, отбор текстов, адаптация текстов, приемы адаптации.

Проблема адаптации текста любого стиля и жанра чрезвычайно актуальна в свете преподавания русского языка как иностранного. Под адаптацией текста понимается «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, 10]. Соответственно, адаптированный текст — это «упрощенный, облегченный или усложненный текст в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, 10]. Поскольку явление адаптации и адаптированный текст имеют длительную историю изучения, то появляются новые интерпретации и уточнения отдельных понятий. Так, С. В. Первухина понимает под адаптированным текстом «вторичный текст, измененный в содержательном и/или формальном отношении, построенный с учетом фоновых знаний и запросов потенциальных читателей, которые не могут понять текст-источник» [4, 59]. Процесс адаптации рассматривается исследователями с разных позиций. Подход к адаптации текста с точки зрения коммуникации, учитывающей адресата, адресанта, сообщения и способа составления сообщения, позволяет выделить такие виды адаптации текста: субъектную, референциальную, адресатную, инструментальную [5]. Адаптирование на содержательно-смысловом уровне включает в себя такие операции, как замена фрагмента текста, исключение, редукция [2].

Говоря о целях, принципах, приемах, параметрах адаптации исходного материала, специалисты прежде всего имеют в виду художественный текст: именно этой категории текстов посвящено большое количество отдельных статей и специальных комплексных исследований. Не менее важным, на наш взгляд, является рассмотрение вопроса о переработке текстов других стилей, особенно если речь идет об изучении русского языка студентами, которые осваивают определенную специальность. Исследователи также обращаются к проблемам адаптации нехудожественных текстов. Например, О. В. Попова описывает механизм адаптации научного текста к учебной ситуации. Ею выделены такие параметры, как логическая организация текстового материала по принципу конкретное / абстрактное, организация лексического материала, морфологическая и синтаксическая организация текста, свертывание и развертывание текста, использование вопросов [6].

В настоящей статье уделяется внимание вопросу отбора и адаптации текстов, предназначенных студентам, обучающимся по специальностям «Лечебное дело» и «Педиатрия». Поиск исходных текстов проводился автором статьи на тематических сайтах, посвященных новостям медицины и содержащих комментарии специалистов <http://www.meddaily.ru>, <https://www.medikforum.ru>. Также использовались материалы соответствующей тематики, размещенные в других электронных изданиях, имеющих с точки зрения содержания универ-

сальный характер, например <https://rg.ru/>, <https://www.mk.ru.> (Согласно правилам использования публикаций из открытых электронных источников все материалы, которые заимствовались с учебной целью и предлагались обучающимся, сопровождалась обязательной гиперссылкой на сайт). Преимущества использования тематически ориентированного материала очевидны: студенты знакомятся с открытиями, разработками в области медицины и медицинской техники, новым видением традиционных проблем, современными подходами к решению отдельных вопросов, касающихся здоровья человека, его образа жизни. Выбор таких текстов важен, на наш взгляд, с точки зрения мотивационного аспекта, который «выражается в соответствии текста практическим интересам обучаемых» [3, 80]. Включение такого материала на занятиях по РКИ полезно также в аспекте расширения стилистической компетенции обучающихся. Электронные издания, размещающие подобные материалы, помимо информационной выполняют еще одну важную функцию — популяризаторскую (или просветительскую), предполагающую знакомство широкой аудитории с новостями из мира медицины и медицинских технологий. Исходные тексты следует охарактеризовать как образования, совмещающие в себе черты публицистического и научного стилей.

При выборе и адаптации текста важно учитывать уровень языковой подготовки обучающихся. В частности, студенты, на которых рассчитан анализируемый материал, должны владеть русским языком как иностранным на уровне В1. Уровень языковой компетенции дает возможность обучающимся понимать тексты такой жанрово-стилистической направленности.

Рассмотрим пример адаптации отдельных фрагментов из текста, опубликованного под заголовком «Сделай анализ сам» и рассказывающего о создании российскими учеными модели прибора, который позволит в домашних условиях обнаружить наличие коронавирусной инфекции в организме человека или животного [7]. Заголовок оригинального текста, на наш взгляд, удачный, поскольку он отражает основную тему текста и не вызывает у обучающихся трудностей с лексико-грамматической точки зрения.

Обратимся к одному из главных смысловых частей, в которой описан принцип действия прибора: *«Для исследования берется кровь или слюна. Она отправляется в контейнер, где специальный щуп, представляющий собой нитроцеллюлозную мембрану, забирает ее на анализ. В мембране содержится антитела коронавируса. Затем в течение нескольких минут идет реакция, в ходе которой образуется комплекс “антиген — антитело”»*. Адаптированный фрагмент: *«Для исследования кровь или слюну необходимо поместить в контейнер. В нем есть специальный щуп, представляющий собой нитроцеллюлозную мембрану, в которой содержатся антитела коронавируса. Этот щуп забирает биологический материал на анализ. В течение нескольких минут идет реакция, в процессе которой образуется комплекс “антиген — антитело”»*. Изменения представленного фрагмента касаются синтаксического перестроения внутри предложения, изменения границ исходных предложений, исключения отдельных лексем (*берется, отправляется, затем*), использования дополнительного синонимического сочетания (*биологический материал*).

Изменения, внесенные в следующее предложение, следует точнее назвать исправлением, поскольку в оригинальном тексте нарушена передача косвенной речи: *«С помощью этого прибора можно за пять минут определить наличие инфекции в организме человека и животных, уверяет доктор технических наук из Пермского политехнического университета Сергей Костарев»*. Исправленный вариант: *«Доктор технических наук из Пермского политехнического университета Сергей Костарев уверяет, что с помощью этого прибора можно за пять*

минут определить наличие инфекции в организме человека и животных» (возможно также оформление прямой цитаты: «Доктор технических наук Пермского политехнического университета Сергей Костарев уверяет: “С помощью этого прибора можно за пять минут определить наличие инфекции в организме человека и животных”»).

Незначительное изменение коснулось еще одного предложения, из которого исключены слова *идея* (для устранения повтора) и *всяких*, ср.: «Идея создать такой прибор появилась у Костарева в декабре 2019 года, когда мир только начал говорить о появлении новой инфекции. Главной идеей было сделать устройство таким, чтобы им мог без всяких проблем пользоваться любой человек». — «Идея создать такой прибор появилась у Костарева в декабре 2019 года, когда мир только начал говорить о появлении новой инфекции. Важно было сделать устройство таким, чтобы им мог без проблем пользоваться любой человек».

Полному исключению подверглись два последних предложения из пятого абзаца, в которых содержится второстепенная информация: «Создание устройства велось совместно с учеными из Пермского аграрно-технологического университета. Профессора Наталья Татарникова, Оксана Кочетова и Наталья Середа разрабатывали биологическую часть проекта». Чтобы сохранить факт совместной работы исследователей из двух научных учреждений, были внесены изменения в первое предложение, в которое включены точные наименования вузов, ср.: «Пермские ученые разработали модель прибора <...>» — «Ученые из Пермского политехнического университета и Пермского аграрно-технологического университета разработали модель прибора <...>».

Как видим, адаптация оригинального текста предусматривает использование таких приемов, как исключение, замена, редукция, дополнение, которые изменяют исходный текст, однако не искажают смысловую основу оригинала. Адаптирование позволит преподавателю включать в процесс обучения актуальные по проблематике материалы, тематически соответствующие основной изучаемой специальности, а также решать частные задачи, возникающие при освоении определенных тем.

Список литературы

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. — 448 с.
2. Брыгина А. В. О некоторых принципах адаптирования текста на содержательно-смысловом уровне / А. В. Брыгина // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. — 2005. — № 7. — С. 84—88.
3. Коротышев А. В. «Матрица адаптации» как комплекс приемов для отбора и адаптации художественного текста в аспекте РКИ / А. В. Коротышев // Мир русского слова. — 2014. — № 1. — С. 79—85.
4. Первухина С. В. Адаптированный текст: развитие понятия / С. В. Первухина // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. — 2015. — № 1. — С. 59—63.
5. Первухина С. В. Виды адаптации текста / С. В. Первухина // Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. — 2014. — Т. 11. — № 1. — С. 97—100.
6. Попова О. В. Адаптация текста к новым параметрам коммуникативной ситуации / О. В. Попова // Вестник Омского университета. — 2011. — № 4. — С. 222—226.
7. Ученые изобрели домашний тест на COVID-19 и шлем для легких [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2021/03/07/reg-pfo/uchenye-izobrel-domashnij-test-na-covid-19-i-shlem-dlia-legkih.html>.

Марина Леонидовна Сари Ад-Дин
преподаватель русского языка как иностранного
Ливано-американский университет
Университет Святого Иосифа
(Ливан, Бейрут)

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА KEY. ELEMENTARY RUSSIAN НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЛИВАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания открытого онлайн-курса на платформе Stepik для англоговорящих студентов, начинающих изучать русский язык в условиях отсутствия языковой среды, и использование материалов этого курса на дистанционных занятиях по русскому языку в трех ливанских университетах.

Ключевые слова: электронные ресурсы по РКИ, элементарный уровень, преподавание РКИ онлайн.

Начало занятий русским языком с нуля очень похоже на первое плавание, когда путешественники не очень сознают, что именно их ждет в пути, но предвидят трудности и предвкушают интересные встречи и открытия. У каждого своя мотивация при этом. И есть еще скептики, находящиеся в плену стереотипов о трудности (если не сказать о невозможности) изучения русского языка, которые отговаривают наивных новичков от рискованного предприятия.

За многие годы профессиональной жизни мне приходилось иметь дело с абсолютно разными студентами из разнообразных стран, с разным уровнем владения языком, целями его изучения, мотивацией, но последние годы я преподаю русский в основном «нулевикам» в Ливане, в многоконфессиональной мультилингвальной стране, где, с одной стороны, переключение с одного языка на другой (codeswitching) — реальность повседневной жизни, с другой (как это ни странно, имея в виду вышесказанное) — существуют достаточно распространенные стереотипы о трудности изучения русского языка.

В течение многих десятилетий преподавание в ливанских университетах ведется на французском, английском и арабском языках. Наравне с другими иностранными языками курс русского языка в большинстве университетов страны является элективным. В условиях отсутствия языковой среды у студентов, как правило, минимально проявляется «естественная потребность» в общении на языке, соответственно, роль внутренней мотивации при выборе русского как факультативного предмета может быть выражена крайне редко.

Фактически экстренный переход многих университетов на онлайн-обучение в весеннем семестре 2020 г. внес свои коррективы в организацию учебного процесса и мог пагубно сказаться на отношении студентов к непрофилирующим дисциплинам. В связи с этим необходимо было разработать такие формы дистанционной работы, которые, с одной стороны, способствовали бы эффективному усвоению изучаемого материала, с другой — формированию внутренней мотивации студентов, как предпосылки успешного обучения. Тогда родилась идея создания открытого онлайн-курса «Key. Elementary Russian»¹.

¹ Key. Elementary Russian. URL: <https://stepik.org/course/65861/promo>.

Концепция массовых открытых онлайн-курсов (МООК) появилась около десяти лет назад в США в результате развития движения за открытое образование. Первые опыты создания дистанционных курсов были очень успешными, действительно массовыми и дали толчок дальнейшему развитию нового направления в онлайн-образовании. Массовые открытые онлайн-курсы завоевали большую популярность в эпоху глобализации, а в период пандемии их количество значительно увеличилось. При всех достоинствах и недостатках МООК [1] одним из преимуществ таких курсов является доступность к ним в любое время при наличии интернета. Это позволяет студентам выбрать свой темп обучения и возвращаться к материалам курса и повторять изученное, если в этом будет необходимость.

В последние годы появилось много работ по изучению МООК в сфере преподавания иностранных языков [4, 5], были созданы разнообразные онлайн-курсы по русскому языку для иностранных студентов (осуществленные, в частности, в соответствии с требованиями реализации Федеральной целевой программы «Русский язык 2016—2020»), проведена их систематизация [6]. Интересен опыт авторов и разработчиков МООК по РКИ для студентов элементарного уровня, размещенного на площадке электронного образования «Универсарium» [2].

В нашем случае необходимо было создать курс, адаптированный к силлабусу курса по русскому языку в разных ливанских университетах, поэтому первоначально «Key. Elementary Russian» предназначался для англоговорящих студентов Ливана, начинающих изучать русский язык с нуля, с тем, чтобы эти материалы могли быть использованы как при синхронном, так и асинхронном (смешанном) видах обучения. Материал создавался на молодой российской образовательной платформе Stepik (существует с 2013 г.), преимуществами которой, в частности, являются доступность, бесплатность, привлекательный дизайн и удобная навигация, возможность регулярного пополнения контента, автоматизированная проверка тестовых заданий, возможность оперативной связи с преподавателем и использование мобильного приложения. В отличие от вышеупомянутого курса², авторы которого сознательно отказались от использования языка-посредника, в нашем курсе все объяснения даются на английском языке, т. к. в самом начале работы над курсом многие студенты попросили об этом. В дальнейшем выяснилось, что к этому курсу присоединились другие англоязычные студенты, желающие самостоятельно начать изучение русского языка.

Работа над курсом началась в весеннем семестре 2020 г. и продолжалась в течение 2020—2021 учебного года. В процессе работы материалы уроков и модулей успешно апробировались на дистанционных занятиях в трех ливанских университетах (Lebanese American University, Saint Joseph University, Lebanese University) и на курсах русского языка в Русском доме в Бейруте, была постоянная возможность дополнения, исправления контента благодаря регулярной и оперативной связи со студентами.

На данном этапе курс «Key. Elementary Russian»³ состоит из 3 модулей, 16 уроков, 245 шагов (от 12 до 16 шагов в каждом уроке). Материалы курса включают не только объяснение и активизацию лексико-грамматического материала, но и знакомят студентов с российской историей, культурой, языковой традицией. Так, названия многих уроков включают пословицы, являющиеся кладом народной мудрости, отражающей опыт поколений (*Живое слово дороже мёртвой буквы. Ум хорошо, а два лучше. Без труда нет плода. Люби дело — мастером бу-*

² Экспресс-курс русского языка для иностранцев. Уровень А1. Режим доступа: <https://universarium.org/course/647>.

³ <https://stepik.org/lesson/391234/step/3?unit=380330>.

дешь). Многие фотографии, представленные в курсе, включают изображения различных памятников, архитектурных сооружений и артобъектов из разных регионов России (в частности памятник Кириллу и Мефодию в Самаре, памятник букве Ё в Ульяновске, памятник скобарю в Пскове, «семь сестёр» — небоскрёбы Москвы). Иллюстрации включают как изображения исторических деятелей (портреты Петра I, княгини Е. Дашковой), так и забавные бытовые картинки современных художников (например Виктории Кирдий, художницы из Иркутска, или Ольги Громовой, художницы-иллюстратора из Калуги). Все это направлено на формирование у студентов понимания того, что Россия гордится богатством многообразия, проявляющегося в разных сферах жизни.

В целом контент курса состоит из шагов (отсюда название платформы, от английского слова *step*), представляющих собой тексты, многочисленные аудиозаписи (с большим количеством фрагментов русских песен), видеозаписи (в общей сложности 4 часа видео), тесты (более 110). При составлении и отборе контента курса акцент делался на приоритете устной речи, при этом использовались аудиовизуальный, аудиолингвальный и ситуативный методы обучения.

Учитывая, что студенты изучают русский язык в отсутствие языковой среды и объем учебных часов в зависимости от университетов варьируется от 23 до 50 в течение семестра, материал онлайн-курса, с одной стороны, не должен был быть перегружен сложным контентом, с другой стороны, должен способствовать увеличению мотивации и интереса к изучению русского языка и культуры России. Следует отметить, однако, что были студенты, которые просили создать дополнительные материалы по активизации определенного лексико-грамматического материала, в связи с чем в курсе даются гиперссылки на задания, тесты и квизы, созданные специально для этого курса в сервисах *learningApps*, *wordwall*, *quizlet*, *google forms*.

Одним из привлекательных моментов курса, способствующих положительному воздействию на студентов и формированию интереса и внутренней мотивации при изучении ими русского языка, является включение музыкальных фрагментов песен разных жанров. Так, например, при объяснении и использовании слова «хорошо» в видео⁴ студенты слышат фрагменты припевов четырех песен (песни и исполнители: «Все хорошо», М. Тишман; «Все хорошо», И. Чебанов; «Все будет хорошо», В. Сердючка; «Это здорово», Э. Пьеха), а при обучении счету до десяти в первом шаге четвертого урока второго модуля⁵ даются небольшие фрагменты припевов семи песен. При объяснении спряжения глаголов второй группы в видео представлены фрагменты трёх песен⁶.

В последнее время появилось немало учебно-методической литературы и исследований, посвященных эффективно использованию музыкальных произведений на занятиях по иностранному языку, в частности влиянию «музыкально-поэтического ритма на коммуникативные навыки» [3, 362]. Так, в шаге⁶, в котором вводятся указательные местоимения, студентам предлагается прослушать следующий фрагмент: «Где эта улица? Где этот дом? / Где эта барышня, что я влюблён? / Вот эта улица. Вот этот дом. / Вот эта барышня, что я влюблён». Кроме того, что лексический материал песни способствует запоминанию речевого образца (*Где этот, эта, это...? Вот этот, эта, это...*) в ситуации ориентации в городе, он

⁴ <https://stepik.org/lesson/400541/step/1?unit=393081>.

⁵ <https://stepik.org/lesson/435221/step/7?unit=425337>.

⁶ <https://stepik.org/lesson/353534/step/1?unit=352234>.

может раскрыть некоторые исторические и социальные аспекты изучаемого языка, в связи с чем в этот шаг включен комментарий об употреблении слова *барышня* и культурном влиянии фильма «Юность Максима» (1935) (ставшем классикой советского кинематографа), в котором звучит эта песня.

Материалы песен используются и для тестовых заданий в курсе. (Например, студентам предлагается определить телефонный номер, прослушав аудиофрагмент песни группы «Аквариум» «2-12-85-06»; возраст, о котором поется в песне *Евгения Маргулиса* «Мне сегодня 40 лет»; числительные в песне *Вячеслава Малежика* «Двести лет» и в «Песенке черепахи *Тортиллы*» из кинофильма «Приключения Буратино»). Немаловажным является также и то, что некоторые исполнители песен, включенных в курс, являются представителями других стран, бывших республик, входивших в состав СССР (Наргиз Закирова, Узбекистан; Лайма Вайкуле, Латвия; группа «Сахро», Таджикистан; группа «Та сторона», Украина и другие), что свидетельствует о распространенности русского языка за пределами России. Использование музыкальных фрагментов песен, с одной стороны, неизменно вызывает у студентов интерес, с другой стороны — является мнемоническим приемом, способствующим запоминанию и закреплению лексики. «Песни на уроке иностранного языка обращены к бимодальному обучению (музыка обрабатывается в правом полушарии мозга, а речь — в левом) и оказывает положительное влияние на развитие когнитивных способностей обучающихся» [3, 362].

Для записи текстов курса использовались непрофессиональные дикторы с мужскими и женскими голосами, иногда давались аудиозаписи с разным темпом прочтения текстов с тем, чтобы студенты могли выбрать более удобный темп и тренировать навыки аудирования и чтения. Каждый шаг с текстом для аудирования и чтения включает разные типы заданий (трансформация текста с грамматическим заданием, послетекстовые ответы на вопросы, перевод текста или фраз, дополнение предложений) с ключами к ним.

Любопытно, что студенты были в некотором роде «творцами» курса, т. к. в процессе работы рекомендовали включение определенного материала, а иногда сами участвовали в его создании. Так, например, в одном из видео⁷ три ливанские слушательницы курсов русского языка говорят на разных языках (на латинском, немецком, китайском, французском, итальянском, испанском, греческом, японском, армянском и ливанском диалекте арабского языка), и студентам предлагается угадать, на каких языках они говорят. Кроме того, что материал этого шага (видео) используется для правильного употребления конструкций с прилагательным или наречием (*русский язык — по-русски*), когда речь идет о владении языком или умении говорить на языке *Она говорит..... — Она знает.....*, он имеет познавательную ценность и сам по себе, может служить мотиватором для изучения языков вообще.

Материалы для видео не только и не столько включают объяснение и/или закрепление нового материала, но и культурологическую составляющую, компонентами которой могут быть фрагменты известных советских (российских) фильмов или мультфильмов, стихи, скороговорки. В видео «*Операция Ы*», помимо объяснения артикуляционной характеристики гласной Ы и дифференциации гласных И — Ы, даются фрагменты из фильма «Операция Ы и другие приключения Шурика» с русскими и английскими субтитрами и скороговорки⁸. В видео «*Сколько вам лет?*» используются фрагменты из фильмов «Ирония судьбы», «Двенадцать

⁷ <https://stepik.org/lesson/468017/step/5?unit=461675>.

⁸ <https://stepik.org/lesson/391234/step/7?unit=380330>.

стульев» и мультфильма «Малыш и Карлсон»⁹. Используются в курсе сюжеты популярного детского киножурнала «Ералаш» и фрагменты видеопроекта «Easy Russian».

Некоторые шаги курса на английском языке включают информацию, направленную на расширение знаний студентов о культурном коде России. Примерами в этом отношении могут служить видео «Синтез женственности и мужественности в судьбах двух великих русских женщин: Софьи Ковалевской и Анны Ахматовой»¹⁰, «Русские литературные произведения с числительным 12 в названии» (поэма А. Блока «Двенадцать», роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», сказка С. Маршака «Двенадцать месяцев»)¹¹, «Русские фильмы с числительным 17 в названии» («Семнадцать мгновений весны», «Легенда номер 17»)¹².

Видео, как известно, играет существенную роль в процессе обучения, т. к. воздействует на различные стороны психической деятельности учащегося и объединяет различные виды наглядности (слуховую, зрительную, предметную, образную), оказывает большой эмоциональный эффект на студентов, повышает их мотивацию.

Курс включает шаги и уроки на закрепление пройденного материала. Так, в одном из шагов¹³ закрепляется использование числительных при выражении времени (часы), при обмене контактной информацией (как узнать чей-то номер телефона и дать свой), спряжение глаголов и правильное употребление наречий времени.

Все шаги последнего на данном этапе урока являются повторением пройденного материала и активно используются студентами при подготовке к сдаче экзамена.

К сожалению, трудно пока говорить о динамике прохождения курса в целом. Поскольку уроки курса открывались по мере их создания, и работа над курсом продолжается (планируется создание еще двух модулей), большинство студентов использовали отдельные шаги курса при подготовке к занятиям или во время занятий. Тем не менее форма обратной связи, созданная в онлайн-сервисе google forms, с помощью шкалы Лайкерта показала, что данный курс способствует повышению мотивации и росту интереса студентов к изучению русского языка (см. таблицу).

Среди преимуществ курса студенты указали на следующее: простота и способ подачи материала, сочетание разных технологий, включение музыки и видео, возможность использовать разные ресурсы, сочетание аудирования, чтения и письма с проверкой знаний, использование песен в качестве учебного контента, погружение в культуру. Критические замечания включали: «иногда было трудно ориентироваться в курсе и найти конкретную информацию, потому что материал был организован по урокам, названия которых не всегда прозрачно отражали тему», «интерфейс мобильного приложения был немного труден для использования». Более развернутые комментарии: «Курс хорошо сделан, хорошо объяснен и очень прост для понимания. Я бы очень рекомендовал это любому из моих друзей, если они хотели бы выучить русский язык с нуля. Даже я, начав изучать русский язык самостоятельно, значительно продвинулся с этим курсом, так как он легко объясняет множество важных понятий»; «Курс очень хорошо организован, по нему можно легко заниматься самостоятельно».

⁹ <https://stepik.org/lesson/486285/step/6?unit=491500>.

¹⁰ <https://stepik.org/lesson/345541/step/16?unit=331948>.

¹¹ <https://stepik.org/lesson/407993/step/7?unit=406820>.

¹² <https://stepik.org/lesson/407993/step/8?unit=406820>.

¹³ <https://stepik.org/lesson/486285/step/1?unit=491500>.

В целом можно сказать, что данный курс прошел успешную апробацию во время дистанционных занятий по русскому языку (элементарный уровень) в трех ливанских университетах и на курсах русского языка при Русском доме в Бейруте. Наиболее хороших результатов добились студенты, систематически и планомерно работавшие в модели перевернутого урока (flipped classroom) с использованием материалов курса. Комментарии показали, что к курсу присоединились некоторые англоязычные студенты из других стран.

Таблица

Курс «Key. Elementary Russian». Опрос студентов

	1 Полностью не согласен	2 Не согласен	3 Где-то посередине	4 Согласен	5 Полностью согласен
Была ли культурная составляющая курса интересной?			14,3 %	28,6 %	57,1 %
Этот курс расширил мои знания русского языка				19 %	81 %
Этот курс расширил мои знания о русской культуре				47,6 %	52,4 %
В целом этот курс стимулировал мой интерес к русскому языку и культуре			4,8 %	4,8 %	90,5 %
Этот курс придал мне уверенности в том, что я смогу дальше продолжать изучение русского языка			4,8 %	28,6 %	66,7 %

Список литературы

1. *Азимов Э. Г.* Использование MOOK (массовых открытых онлайн курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) / Э. Г. Азимов // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. — 2014. — № 14. — С. 124—129.
2. *Власова Е. А.* Об опыте создания массового онлайн-курса по русскому языку как иностранному для студентов элементарного уровня / Е. А. Власова, О. С. Еремина, О. А. Культепина // Мир русского слова. — 2018. — № 2. — С. 93—98.
3. *Пашкеева И. Ю.* Использование песен в обучении иностранному языку / И. Ю. Пашкеева // Вестник Казанского технологического университета. — 2014. — Т. 17. — № 5. — С. 361—365.
4. Panagiotis Panagiotidis. MOOCs for Language Learning. Reality and Prospects. — SITE. — 2019. — Las Vegas, NV, United States, March, 18—22, 2019. — P. 286—292.
5. *Reinders H.* Language MOOCs: what teachers need to know / H. Reinders, N. Jitpaisarnwattana. — 2018. — Vol. 27. — Is. 2. — P. 46—48. — URL: www.modernenglishteacher.com Retrieved from https://www.academia.edu/36791532/LMOOCs_What_Teachers_need_to_know.
6. *Varlamova M. Y.* Courses of Open Education in the System of Foreign Language Teaching / M. Y. Varlamova, T. G. Bochina, S. K. Zharkynbekova // QUID 2017. — Medellin — Colombia. — Special issue № 1. — P. 2502—2507.

Анастасия Владимировна Сентябова

старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков

Гродненский государственный медицинский университет

(Гродно, Республика Беларусь)

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье поднимается проблема низкой мотивации к изучению РКИ у студентов, обучающихся на английском языке. Предлагаются способы повышения мотивации англоязычных студентов при обучении РКИ в условиях пандемии. Освещается опыт использования возможностей социальной сети «Facebook» при организации конкурсов видеороликов, выразительного чтения, исполнения русских песен при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, англоязычные учащиеся, пандемия, мотивация, «Facebook».

Подготовка высококвалифицированных медицинских специалистов представляет собой одно из приоритетных направлений развития системы высшего образования в Республике Беларусь. Первые иностранные студенты появились в Гродненском государственном медицинском университете (Республика Беларусь) в 1992 г. Для иностранных граждан предусмотрены следующие варианты получения высшего образования: во-первых, при достаточном владении русским языком обучение на русском языке в группах с белорусскими студентами; во-вторых, при достаточном владении русским языком обучение на русском языке в группах, состоящих только из иностранных граждан; в-третьих, обучение в течение всего периода на английском языке. В настоящее время наиболее востребованным является последнее направление. В данный момент в университете обучается 1201 студент из 33 стран мира, наибольшее количество студентов из Шри-Ланки, Индии и Нигерии.

Дисциплину «Русский язык как иностранный» иностранным студентам, обучающимся на английском языке, преподают в течение 3 лет. На четвертом курсе во втором полугодии студентам предлагается факультатив «Русский язык как иностранный. Речевой этикет будущему врачу» в количестве 20 учебных часов. Иностранные студенты используют русский язык как средство коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного и профессионально ориентированного общения. Под последним имеется в виду прохождение практики на базе гродненских клиник, которое включает опрос пациентов, в большинстве своем не владеющих иностранными языками.

У англоязычных студентов традиционно отмечается низкий уровень мотивации к изучению русского языка как иностранного, что зависит от многих объективных и субъективных факторов: большое количество учебных дисциплин, плотное расписание, большой объем самостоятельной работы при подготовке к занятиям, пребывание во время занятий в английской языковой среде и т. д. Под мотивом подразумевается «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [1, 148]. Деятельность преподавателя РКИ заключается в том, чтобы организовать учебную деятельность таким образом, чтобы постоянно поддерживался интерес англоязычных студентов к изучению русского языка и знакомству с русской и белорусской культурами.

С целью упорядочения и систематизации учебного, учебного-методического и научного материала на кафедре русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета активно используются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по дисциплинам «Русский язык как иностранный», а также «Русский язык как иностранный. Речевой этикет будущему врачу».

ЭУМК «Русский язык как иностранный для студентов с английским языком обучения», размещенный на специальной веб-платформе университета «Moodle» (edu.grsmu.by), представляет собой программный комплекс, включающий систематизированные учебные, научные и методические материалы по РКИ и обеспечивающий условия для осуществления различных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) [3].

Одним из наиболее эффективных способов повышения учебной активности иностранных учащихся на уроках РКИ является использование игровых заданий. Их применение повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и интерес к восприятию чужой культуры, снимает нервное напряжение и чувство усталости, создает дружескую атмосферу, развивает творческий потенциал учащихся, а также способствует формированию языковых и коммуникативных умений и навыков. Игровые задания позволяют сделать учебный процесс более увлекательным и разнообразным. Задания этого типа развивают способность учащихся решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения [4]. Однако в условиях пандемии при дистанционном обучении использование игровых заданий не всегда является возможным.

Участие в олимпиадах по РКИ также является одним из способов повышения мотивации к углубленному изучению русского языка. В конце каждого учебного года на каждом курсе проводится олимпиада по РКИ, по результатам которой некоторые студенты освобождаются от итоговой аттестации в форме дифференцированного зачета. С развитием информационных технологий появилась возможность участия в олимпиадах по РКИ в онлайн-формате. Студенты Гродненского государственного медицинского университета в 2020/2021 учебном году приняли участие в следующих олимпиадах:

1) в Международной межвузовской олимпиаде по РКИ «Личность врача в условиях пандемии», организованной Курским государственным медицинским университетом (8 апреля 2021 г.);

2) в IV Региональной олимпиаде по РКИ на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (23 апреля 2021 г.);

3) в онлайн-олимпиаде по русскому языку «Город, в котором я учусь», организованной совместно с Медицинским институтом Российского университета дружбы народов (30 апреля 2021 г.);

4) в X Республиканской олимпиаде / в I Международной олимпиаде по РКИ «Русский язык — путь к взаимопониманию и согласию», организованной Белорусским государственным университетом (1—19 мая 2021 г.).

Ежегодно на кафедре русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета проводится большое количество воспитательных мероприятий: конкурс выразительного чтения, конкурсы видеороликов, приуроченные к различным праздничным датам, и т. д. В условиях пандемии многие мероприятия проводились в онлайн-формате. В 2020 г. в социальной сети «Facebook» была создана страница кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, на которой размещаются новости, информация о разного рода проектах, видеоролики, создан-

ные к конкурсам. Выбор социальной сети обусловлен ее популярностью среди иностранных студентов. Несомненным достоинством данной сети было то, что ее подписчиками являются друзья, родители и родственники наших студентов, т. е., размещая информацию в «Facebook», мы тем самым предоставляем возможность родителям отслеживать успехи своих детей, а также привлекаем внимание к нашему образовательному учреждению и популяризируем русский язык.

В октябре 2020 г. на странице кафедры в «Facebook» был организован конкурс видеороликов ко Дню матери (в Республике Беларусь он отмечается 14 октября). Длительность видеоролика была ограничена 5 минутами. Было подано более 30 заявок, причем в конкурсе приняли студенты как младших, так и старших курсов. Все работы были разнообразные: были прочитаны стихи о матери, сняты небольшие фильмы о том, какое место матери занимают в нашей жизни, подняты многие социальные проблемы и т. д. Победители были награждены дипломами и памятным призами. Подобный опыт показал, что иностранные студенты активно принимают участие в творческих конкурсах именно в онлайн-формате.

В мае 2021 г. на кафедре русского и белорусского языков впервые был организован конкурс русской песни для иностранных студентов «Музыка объединяет всех». Музыкальная составляющая конкурса не стала неожиданностью для студентов, поскольку они ежегодно участвуют в университетском студенческом фестивале национальных культур, а также в других воспитательных мероприятиях, проходящих в университете. Подготовка к конкурсу заняла не одну неделю: выбор песни, разбор языкового материала, многократные репетиции, запись видеороликов, монтаж видео и звуковых дорожек. Некоторые песни повторялись, но интерпретация и исполнение их были разными. В конкурсе приняли участие студенты 1—3 курсов. Участниками конкурса была проделана огромная работа.

На конкурсе было представлено более 70 видеороликов с песнями на русском языке. Ограничений по количеству исполнителей песни не было, поэтому были песни, исполненные соло, в дуэтах и группами. Все видеоролики были размещены на странице кафедры (<https://www.facebook.com/groups/366476501390902>) в социальной сети «Facebook», там же проводилось голосование на приз зрительских симпатий. Конкурс преодолел границы только университетского мероприятия, поскольку к просмотрам видеороликов присоединились друзья и родственники участников конкурса. У видеороликов, представленных в группе, насчитывались сотни и тысячи просмотров и лайков. Победителей конкурса выбирали преподаватели кафедры, руководствуясь многими критериями, среди которых были выбор песенного материала, произношение, качество исполнения, артистичность, креативность и т. д. Победители песенного конкурса были награждены дипломами.

Участие в данном конкурсе повысило интерес студентов к русскому языку, способствовало их более глубокому проникновению в русскую культуру на примере русских песен, помогло актуализации полученных знаний и умений у иностранных студентов, развитию их творческих способностей, созданию благоприятной психологической атмосферы в группах, а также сплочению студентов. В перспективе планируется вывести конкурс на республиканский, а возможно, и международный уровень.

В конце мая — начале июня 2021 г. в онлайн-формате состоялся конкурс выразительного чтения, который обычно проходит в формате офлайн. Студенты размещали на странице кафедры видеоролики, где они читают стихотворения на русском языке. Количество участников конкурса по сравнению с предыдущими годами значительно увеличилось. Возможно, это связано с тем, что в таком формате студентам проще преодолеть страх публичных выступле-

ний. Что интересно, в подобных испытаниях чаще всего принимают участие студенты с более низким уровнем успеваемости.

Таким образом, согласимся с тем, что «преподаватель, организуя учебно-познавательную, коммуникативную, творческую деятельность обучающихся, получает возможность для совершенствования процесса обучения, развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, формирования их личностных и профессиональных качеств» [2, 45].

В условиях пандемии, как выяснилось, наиболее востребованными оказались мероприятия, проводимые в онлайн-режиме: олимпиады, конкурсы и т. д. Участие в подобных мероприятиях помогает повысить уровень мотивации англоязычных студентов к изучению РКИ, актуализирует уже имеющиеся знания и умения, создает комфортную психологическую атмосферу как между преподавателем и студентами, так и внутри группы, позволяет ближе познакомиться иностранных учащихся с русской культурой и, в конечном итоге, оптимизировать учебный процесс.

Список литературы

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. — 448 с.
2. Закирьянова А. Х. Интеграция интерактивных образовательных технологий в обучение русскому языку как иностранному / А. Х. Закирьянова // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 11. — С. 42—46.
3. Макарова И. Н. Из опыта дистанционного обучения РКИ в Гродненском государственном медицинском университете / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сборник материалов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, 13 апреля 2021 г. — Курск : Изд-во КГМУ, 2021. — С. 411—414.
4. Сентябова А. В. Игра как способ повышения учебной активности иностранных учащихся при обучении РКИ / А. В. Сентябова // Беларусь — Иран — Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного : материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. — Минск, 2017. — С. 67—71.

Татьяна Александровна Сироткина*профессор кафедры филологического образования и журналистики
Сургутский государственный педагогический университет
(Сургут, Российская Федерация)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования аутентичных текстов на начальном уровне изучения русского языка как иностранного. Для решения учебных задач предлагается использовать поликодовые тексты таких жанров, как прогноз погоды, мем, вывеска, меню, афиша и некоторых других. Делается вывод о том, что опора на лингводидактический потенциал аутентичных текстов при работе на начальном уровне изучения русского языка позволит обучающимся не только усвоить определенные лексические единицы и грамматические модели, но и успешно функционировать в рамках определенного культурного пространства, языковой среды.

Ключевые слова: аутентичный текст, РКИ, лингводидактика, чтение, поликодовый текст.

В соответствии с актуальными тенденциями в мировой лингводидактике основным направлением преобразования практики преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) стала когнитивно-коммуникативная научная парадигма, предполагающая обучение русскому языку одновременно и как средству общения, и как источнику сведений о русской картине мира. Для погружения в русскую культуру необходимо опираться не только на специально созданные или адаптированные, но и на аутентичные тексты [7]. Однако работа с аутентичными текстами (преимущественно художественными) используется в основном начиная с уровня В1. Однако, на наш взгляд, она необходима уже начиная с уровня А1.

Целью настоящей статьи является демонстрация лингвометодического потенциала аутентичных текстов при обучении РКИ на уровне А1.

По наблюдениям исследователей, понятие «аутентичные материалы» в связи с новизной его использования в лингводидактике еще не имеет устоявшегося определения [2, 50].

Методисты в области РКИ выделяют следующие виды аутентичности учебных материалов:

- 1) культурологическая аутентичность — использование текстов, формирующих представления об основных особенностях жизни носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования данного языка;
- 2) информативная аутентичность — использование текстов, содержащих актуальную, значимую информацию, соответствующую возрастным характеристикам обучающихся;
- 3) ситуативная аутентичность — создание естественной ситуации коммуникации, предложенной, например, в виде учебной иллюстрации, обладание заявленной темой интересом для носителей языка, естественность обсуждения указанной темы;
- 4) аутентичность национальной ментальности — разъяснение уместности или ее отсутствия в использовании той или иной фразы иностранного языка;
- 5) реактивная аутентичность — способность текста вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик;

6) аутентичность оформления — соответствие оформления текста в учебном пособии и его оформления в оригинале, имеющее следствием привлечение внимания учащихся, облегчение понимания коммуникативной задачи текста;

7) аутентичность учебных заданий к текстам — способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом, в частности, они должны быть основаны на операциях, совершаемых во внеучебное время при работе с различными источниками информации [5].

На наш взгляд, все перечисленные параметры необходимо учитывать при создании заданий для студентов на начальном уровне обучения русскому языку как иностранному.

Аутентичные тексты, используемые в названной аудитории, должны, по нашему мнению, являться поликодовыми. Термин «поликодовые тексты», введенный в лингвистику Г. В. Ейгером и В. Л. Юхтом, обозначает тексты, в которых естественный языковой код сочетается с кодом иной семиотической системы (изобразительной, музыкальной и т. д.) [1, 24]. Несмотря на актуальность исследования данных текстов как части рекламы, методисты считают важным изучать их «и в рамках методики РКИ. Удобная форма, которая позволяет наполнять ее необходимым содержанием, способна мотивировать обучающихся и создавать благоприятную атмосферу для тех, кто изучает новый язык» [4, 119].

Рассмотрим, какие виды аутентичных текстов можно использовать для работы по одной из тем, «Сургут — город в России».

Логичным, на наш взгляд, при работе по темам, связанным с географией, историей, культурой отдельных городов России, использовать в качестве исходного текста географическую карту, на которой будет указан либо изучаемый регион, либо конкретный город.

Другим типом аутентичных текстов на начальном уровне владения языком могут стать открытки, магниты, значки с изображением города, сообщающие отдельные сведения из его истории, отношение к нему жителей. Данный вид поликодового текста позволит обучающимся наглядно представить изучаемый материал, запомнить некоторые сведения об этом городе.

Еще одним важным в функциональном плане текстом является прогноз погоды. Именно с данного текста можно начать разговор о природе и климате данной местности. Хорошо в данном случае подключить и привычные для молодежной аудитории тексты мемов, изначально рассчитанных на хорошее восприятие и запоминание информации, представленной в них. Знакомство с городскими объектами можно начать с изучения текстов вывесок, названий улиц, городской рекламы.

В настоящей статье рассматривается необходимость использования аутентичных текстов для развития у обучающихся навыков чтения. Как известно, «чтение текстов на любом иностранном языке — это не только источник знаний о стране изучаемого языка, но и средство обучения языку. Чтение присутствует уже на первых занятиях и постоянно сопровождает процесс изучения языка» [6, 55].

В современной методике различают несколько видов чтения:

- по форме: чтение вслух, чтение про себя;
- по психологической установке: аналитическое чтение, синтетическое чтение;
- по степени участия родного языка в понимании текста: беспереводное чтение, переводное чтение;
- по степени помощи обучаемому: подготовленное чтение, чтение со словарем; неподготовленное чтение, чтение без словаря;

— по форме организации учебной работы: индивидуальное, классное; фронтальное, домашнее;

— по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения: просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное;

— по социолингвистической направленности: лингвострановедческое чтение [3, 34].

В методике РКИ в зависимости от того, какие учебные задачи стоят перед преподавателем и обучающимся, выделяют изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое чтение.

Одним из главных видов чтения на начальном уровне изучения русского языка как иностранного является изучающее. Для того чтобы данный вид чтения был эффективным, необходима серьезная подготовительная работа преподавателя над текстом. Педагог должен разработать систему заданий и упражнений, направленных на проверку степени понимания текста. Дополнительно могут быть разработаны упражнения, связанные с выходом в устную и письменную речь.

При подготовке к изучающему чтению аутентичных текстов, по требованиям современной методики РКИ, мы подготовили предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания. Предтекстовые задания направлены на прогнозирование темы и содержания текста, притекстовые определяют цель чтения (может даваться задание ответить на поставленные вопросы), послетекстовые направлены на проверку понимания прочитанного.

Для овладения соответствием графической и звуковой системы русского языка на занятиях РКИ используется чтение вслух (так называемое громкое чтение). Такой вид чтения мы рекомендуем использовать уже в предтекстовых упражнениях, перед обращением непосредственно к самим аутентичным текстам. Это подготовит обучающихся к восприятию пусть и простых, но незнакомых для них слов. Например, перед рассмотрением географической карты они могут попробовать прочитать слова на слайде, в которых проставлены ударения: Урал, Сибирь, Дальний Восток. После этого они могут предположить, с чем будет связана тема сегодняшнего занятия.

В ходе выполнения притекстовых заданий студенты могут, например, ответить на вопросы: «Сколько градусов сейчас в Сургуте? Какая погода будет в Сургуте завтра?». Чтение аутентичных текстов позволяет в этом случае осуществить выход в другой вид речевой деятельности — говорение.

Послетекстовые задания, направленные на понимание прочитанного, могут быть поставлены примерно следующим образом: «В каком году был образован Сургут?», «Как называется главная река Сургута?» и т. д. Возможно на этом этапе осуществить выход в письменную речь, которую могут тренировать задания типа «Напиши смс другу. Пригласи его сходить в музей “Старый Сургут”».

Таким образом, небольшие, преимущественно поликодовые тексты дают нам возможность даже на начальном уровне изучения языка вводить на занятии историко-культурную информацию, совершать на занятии виртуальную экскурсию в какой-либо город России. Опора на лингводидактический потенциал аутентичных текстов при работе на начальном уровне изучения русского языка позволит обучающимся не только усвоить определенные лексические единицы и грамматические модели, но и успешно функционировать в рамках определенного культурного пространства, языковой среды.

Список литературы

1. *Ейгер Г. В.* К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста : материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тереза. — Москва, 1974. — Ч. 1. — С. 24—27.
2. *Казакова М. А.* Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку / М. А. Казакова, А. А. Евтюгина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. — 2016. — Вып. 4. — С. 50—60.
3. *Капитонова Т. И.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Москвин. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. — 245 с.
4. *Кузьмина Е. О.* Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе / Е. О. Кузьмина // Наука и школа. — 2019. — № 1. — С. 118—123.
5. *Носонович Е. В.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 2. — С. 10—14.
6. *Ревякина Т. Л.* Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ / Т. Л. Ревякина, В. В. Щур, Н. В. Федотова // Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2013. — Вып. 11. — С. 54—60.
7. *Сироткина Т. А.* Аутентичные тексты о спорте в обучении РКИ: жанровая вариативность и лингвометодический потенциал / Т. А. Сироткина, Е. М. Ананьева, Е. Д. Брызгалина [и др.] // Мир русского слова. — 2021. — № 1. — С. 72—78.

РУССКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена специфике языковой подготовки иностранных студентов творческого вуза. Изменения последних лет затронули как язык, так и социокультурную сферу, принципы организации выставочного и музейного пространства, особенности языковой поддержки культурных мероприятий. Вовлечение студентов в художественные проекты, возможность индивидуального подхода в обучении обуславливают актуальность языковой дисциплины, интерес иностранных учащихся к тематике курса и современной подаче учебного материала в художественном вузе.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, художественное образование.

Иностранные студенты художественного вуза вовлечены в творческую деятельность с первых дней обучения в России, поэтому коммуникация в профессиональной сфере — один из приоритетов образовательного процесса. И если на подготовительном факультете много внимания уделяется собственно русскому языку, то на основных факультетах обучение концентрируется в области языка специальности. Как показывает практика, сфера применения языка в XXI в. расширяется: находясь в конкурентной среде, художник уже не может уповать на то, что он «все сказал своими работами». Кураторы выставок, организаторы культурных мероприятий, сами авторы художественных проектов стремятся сопроводить живописное, скульптурное, графическое произведение словом, текстом, аудиогидом. На выставках наблюдаются ажиотаж, зрители готовы длительно стоять в очередях, чтобы познакомиться с творчеством не только маститых, но и молодых художников. Посетители выставок с энтузиазмом высказывают свое мнение в Интернете, не всегда корректно критикуя автора. Много разночтений вызывает современное искусство, произведения которого часто удивляют зрителя и нуждаются в пояснении.

Образовательная деятельность художников не сводится к выполнению заданий академических дисциплин, все студенты вовлечены в творчество: они организуют выставки и общаются с кураторами культурных проектов, описывая свои работы, выступают на открытии выставок, участвуют в конференциях и творческих конкурсах.

Иностранные студенты подготовительного отделения принимают участие в творческом проекте «Праздники: национальные традиции», ежегодно организуемом кафедрой русского языка и иностранным деканатом института. Особенность проекта состоит в том, что в задачу конкурсантов входит создание учащимися художественных работ с описанием их на русском языке. По условиям конкурса творческая работа должна включать два компонента: художественно-графический (выполнение рисунка, гравюры, скульптуры, художественной поделки) и литературно-лингвистический (описание на русском языке национальной традиции, легенды, истории, нашедшей отражение в работе).

Студенты основных факультетов института вовлечены в научно-практическую деятельность, они участвуют в конференции «Русский язык в сфере профессиональной коммуника-

ции», которая охватывает разнообразную проблематику общения человека искусства на темы художественного творчества:

- роль словесного (звучащего и печатного) текста в музейной и выставочной деятельности (экскурсия, аудиогид, информационное панно, брошюра и т. п.);
- текстовое сопровождение социокультурного проекта (печатные материалы);
- языковое сопровождение выставки (мини-экскурсия, информационное панно и пр.);
- графическое сопровождение творческого проекта (афиша, плакат, символическое изображение (эмблема, брендовый знак), каталог, альбом и т. п.);
- информационный компонент выставочного проекта (анонс, газетная статья, рекламное сообщение, информационное письмо, интервью и т. п.);
- деловая переписка творческого человека;
- русский язык и изобразительное искусство в начале XXI в.: состояние и перспективы развития;
- национальная культура в эпоху глобализации;
- современные тренды в языке и художественной культуре;
- просветительская работа музеев и художественные on-line проекты в условиях пандемии;
- ораторское искусство: выступление на защите диплома, на открытии выставки.

Подготовка и проведение выставок — одно из основных направлений деятельности художника, графика, скульптора. В последние годы изменилась концепция организации выставочного пространства.

Художественные произведения сопровождают тексты значительного объема, примером тому может служить выставка «История России глазами художников», проходившая в Третьяковской галерее в Москве в июне-августе 2021 г. Организаторы информировали зрителя не только о творческом пути мастера, написавшего то или иное полотно на темы русской истории, но и приводили исторические справки, раскрывающие смысл и интригу вдохновившего художника сюжета.

Так, комментарий к картине Андрея Рябушкина «Слепой гусли, поющий старину» содержит не только информацию о крестьянском происхождении художника, о его любви к музыке, о его умении играть на различных музыкальных инструментах и о пении в церковном хоре, но и дает общую характеристику творческого пути живописца как мастера, обладающего поэтическим видением российской истории и способного проникнуть в мир прошлого. Справка о художнике дополнена культурологическим и лингвистическим комментарием: «Мастер показывает самобытность русской культуры. Он изображает поющего слепого музыканта, задумчиво перебирающего струны гуслей. Рядом с ним светловолосый мальчик, замороженный звуками народной мелодии... Своим произведением художник побуждает проникнуться самим духом Древней Руси и словно переносит туда, где льются песни гуслиров» [2]. Важным для кураторов выставки явилось упоминание о включении Рябушкиным исторических атрибутов в композицию картины: над героями картины зритель видит образцы старинного оружия: меч, нож, саблю. Интересна этимология слова «гусли», которое встречается в письменных источниках с XI в. и связано со словами «гусла» — тетива охотничьего лука и «гудеть» — играть на струнных музыкальных инструментах. Туго натянутая тетива лука звучит, словно струна. Деревянный корпус гуслей изготавливался из яблони, ели или белого клена, форма его варьировалась, а играть можно было сидя, стоя, и даже на ходу.

Выбор художником сюжета, персонажей, атрибутов превращает картину в исторический и культурологический документ эпохи.

Значение масштабных выставок для иностранных учащихся, с точки зрения культурно-образовательного компонента, трудно переоценить: по произведениям, размещенным в экспозиции, у них складывается представление о жизни, быте и нравах россиян в определенный исторический период, великолепии старинных интерьеров и костюмов. Разделы выставки: «Древняя Русь. Легенды и быль», «Московское царство. Иоанн Грозный», «Герои Смутного времени. Первые Романовы», «Русские бояре XVII столетия. Обычаи и нравы», «От Петра Великого до Екатерины Великой», «Военная история России XVIII — начала XX века» — рассказывают о важнейших событиях в истории страны. В экспозиции собраны произведения выдающихся мастеров нескольких эпох: от родоначальников исторического жанра в русском искусстве, прошедших обучение в Императорской Академии художеств, до мастеров Товарищества передвижных художественных выставок.

Произведения художников былых эпох становятся для будущего живописца источником познания и материалом для изучения технических приемов, поскольку «для многих живописцев во второй половине XIX в. обращение к изображению быта и нравов допетровской Руси являлось мотивацией для решения и чисто пластических задач — попыткой уйти от серовато-коричневатой колористической гаммы, доминировавшей в то время, и ввести в свои картины декоративизм, узорочье, яркие цвета» [3].

В произведениях исторического жанра многие персонажи окружены романтическим ореолом, поскольку художники использовали для своих картин сюжеты литературных произведений и исторических повествований (вспомним иллюстрации Александра Бенуа к поэме «Медный всадник» А. С. Пушкина).

Экспозиция в Третьяковской галерее, посвященная 800-летию Александра Невского, продолжила серию выставок 2018 и 2019 г. «Сокровища музеев России» и «Память поколений: Великая Отечественная война в изобразительном искусстве», изобразительный и текстовый материал которых, размещенный в Интернете, предоставляет преподавателю обширный материал для аудиторной и внеаудиторной работы в иностранной и российской аудитории.

Влиянием Интернета на сферу профессиональной коммуникации в плане более свободного использования лексических средств и взаимопроникновения стилей письменной и устной речи в начале XXI в. можно объяснить широкое распространение разговорной лексики и речевых оборотов, свойственных устной коммуникации, в письменной речи. Анализ языковых средств, используемых Ксенией Воротынцевой в публицистической статье «Вал к Серову» в газете «Культура», подтверждает это предположение. Автор щедро наполняет печатный текст разговорными «красками»: словами *музейщики*, *обожать*, *предвкушать*, *с подвывертом*, *любуйся*, *не пожалели*; словосочетаниями *вал к Серову*, *вызвать небывалый ажиотаж*, *пестреть фотографиями очередей*, *спугнуть удачу*, *идти на рекорд*, *стартовать с большим успехом*, *«хитовая» западная экспозиция*, *колесить по миру*, *сводить с ума*, *одним глазком увидеть*, *ошеломить публику*, *жадная до знаний публика*, *пруд пруди*, *ничкать чем-то особенным*, *топовые вещи*, *голосовать ногами*, *тут не поспоришь*, *на удивление яркие личности*, *ладить между собой*, *крутить головами*, *не в силах понять*, *многочасовые стояния*, *вожделенные билеты*, *посмотреть собственными глазами*, *попутно вспоминать*, *впечатления очевидцев*, *россыпь шедевров*; предложениями *Погода не самая подходящая*. Художник не такая уж редкая птица. С картин глядит эпоха. Как бы казенно это ни звучало. Приехала

«Джоконда». Гремел Илья Глазунов [1]. Экспрессивная, эмоционально окрашенная лексика, фразеологизмы обычно представляют сложность для понимания иностранными студентами, носителями иной культуры и требуют дополнительного толкования.

Запас профессиональной лексики художника пополняется с появлением новых материалов, с развитием технологий (пороховая живопись, компьютерная графика). В корпусе текстов, посвященных истории искусства, в настоящее время преподаватель-русист отдает предпочтение актуальным материалам, представляющим для студентов больший интерес с точки зрения содержания и лингвистического анализа. Со временем меняется не только вербальный язык, но и изобразительный, образный, художественный. Наглядно это прослеживается при сопоставлении творческих работ, посвященных одной теме, например, отражению важного исторического события начала XX в. в разные периоды истории. С течением времени происходит не только переоценка ценностей (что, например, находит отражение в названиях: от «Великой Октябрьской социалистической революции» к «перевороту 1917 года»), но и способы описания события: от детального рассмотрения к глобальному обобщению и ассоциативности. Интересно сравнить художественные произведения, созданные к 50-летию, 60-летию, 100-летию Октябрьской революции. Изобразительный ряд фильма Ю. Б. Норштейна «25-е, первый день» строится на живописных образах работ художников начала XX в. (Лентулова, Альтмана, Петрова-Водкина, Татлина, Шагала, Дейнеки, Малевича, Брака, Фаворского, Филонова, Маяковского, Анненкова, Лисицкого), ставших классикой. Это своеобразная энциклопедия истории искусства начала XX в., в которой нашли отражение революционные события. Ритмическая смена изобразительного ряда сопровождается музыкой Д. Шостаковича. Вербальный текст появляется только в конце фильма, когда демонстрируются документальные кадры выступающего с трибуны В. И. Ленина. Звучащее слово становится главным. Кинематографический язык изобилует деталями, которые обобщаются поясняющим текстом, что же такое революция, в чем ее важность и каково ее значение. Каждая живописная и графическая реплика — аргумент в подтверждение значимости тезиса о грандиозности самого события. 60-летию революции посвящена мультипликационная картина «Музыка революции» по поэме «Двенадцать» А. Блока, основанная на иллюстрациях Ю. Анненкова к стихотворному произведению. Об исторических событиях рассказано поэтическим текстом, в котором читается лейтмотив «ветра на всем белом свете», приобретающий метафорический смысл. Однако городские пейзажи и исторические костюмы правдоподобны.

В последние годы российские музеи, наряду с ведущими мировыми музеями, пересмотрели выставочную практику, в своих проектах они стали сочетать классическое искусство с современным. По образному выражению М. Лошак, озвученному ею в одной из программ телеканала «Культура», «храмы надо проветривать». Московский музей зарубежного искусства открыл зрителям великие достижения мировой художественной культуры в ее лучших образцах — как классических, так и авангардных. В рамках концепции развития Пушкинского музея было создано новое направление, призванное дать посетителям выставок понимание, что такое актуальное искусство, и показать самых ярких его представителей.

Современные китайские художники активно осваивают мировое пространство, они получили возможность путешествовать, исследовать другие страны, интегрировать, в том числе в Россию. В условиях развития добрососедских отношений России и Китая мы наблюдаем очевидный интерес китайских граждан к России, к получению высшего образования в рос-

сийском художественном вузе. Укрепление межгосударственных связей подтверждается и ростом культурных контактов.

Осенью 2017 г. ГМИИ имени А. С. Пушкина показал выставку китайского художника Цая Гоцяна, подготовленную к 100-летию русской революции. Как отмечали кураторы выставки, тема революции близка художнику. Он был свидетелем китайской «культурной революции» при Мао Цзэдуне, и эти события оказали большое влияние на мастера, поэтому он воспринимает Октябрьскую революцию не как сторонний наблюдатель. Художник работает в необычной технике: для создания своих произведений он использует порох, который он поджигает после нанесения порошка на подготовленные трафареты. В своих проектах, основанных на идеях восточной философии и очерчивающих социальные проблемы современности, художник стремится установить связь между зрителями и окружающим миром. В процессе создания выставки художник углублял свое понимание России и осознание ее взаимоотношений с Китаем. Цай Гоцян отходит от документальности в рассказе об историческом событии, повествование становится условным, строится на ассоциациях. Зрительные образы, созданные с помощью новых технологий (использование пороха для создания картин), порождают у посетителя выставки «ментальные» и словесные тексты разной насыщенности и объема. По прошествии сотни лет событие представлено с максимальной степенью обобщения, детали неважны. Событие — свершившийся факт, не требующий доказательств.

Вовлечение студентов в творческие проекты открывает возможности индивидуального подхода в образовательном процессе, повышает интерес иностранных учащихся к языковому курсу.

Список литературы

1. *Воротынцева К.* Вал к Серову. — Режим доступа: <http://portal-kultura.ru/articles/exhibitions/123878-val-k-serovu>.
2. «История России глазами художников» // Фоторепортаж с выставки. Фото Владимира Ходакова. — Режим доступа: https://pravoslavie.ru/139872.html#image40492_

Наталья Данииловна Стрельникова

доцент кафедры русского языка

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет

им. В. И. Ульянова (ЛЭТИ)

(Санкт-Петербург, Российская Федерация)

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (СЛОВАРЬ «РУССКОЕ ЗОДЧЕСТВО» НА УРОКАХ РКИ)

Аннотация. Статья посвящена презентации иллюстрированного словаря архитектурных терминов «Русское зодчество». Словарь представляет интерес с точки зрения этнографии и культурологии. Он может быть использован и используется как справочный и иллюстративный материал на занятиях РКИ. В состав словаря входят статьи о разных типах деревянных и каменных сооружений, видах изб и храмов, элементах декора и интерьера, применяемых строительных материалах.

Ключевые слова: иллюстрированный словарь, русское зодчество, изба, храм, РКИ.

«Разве Вы не слышали, как ворчливо поскрипывают ступеньки разваливающегося крыльца старой церкви, как округло и степенно окают брёвна изб на русском Севере, как изящно грассируют петербургские особняки?» [1, 7]. С этих вопросов начинается вступительная статья «Язык русских храмов и изб», заканчивающаяся обращением: «Каждый народ и каждое время имеют свой язык. Прочитать и увидеть язык нашей отечественной архитектуры поможет словарь “Русское зодчество”» [1, 8]. Отдельным изданием словарь вышел в 2018 г. в издательстве «Феникс» в Петербурге [3], существует и электронная версия. Автором книги является Н. К. Сафонова, сотрудник университета СПбГЭТУ «ЛЭТИ», который я имею честь представлять. Н. К. Сафонова, по первому образованию инженер-строитель, в течение долгих лет скрупулёзно собирала материалы, структурировала их и редактировала, фотографировала сама и вступала в переписку с авторами уникальных фотографий с просьбой включить их работы в качестве наглядных изображений к архитектурным терминам словаря. Авторами фотографий являются разные люди, профессионалы и дилетанты, очарованные произведениями отечественной архитектуры и сумевшие запечатлеть «уходящую натуру», т. к., к сожалению, некоторые памятники уже утрачены. Итогом данного коллективного творчества, ставшего примером дистанционного сотрудничества, явилась возможность не только прочитать, но и рассмотреть многочисленные объекты в деталях. В Предисловии автор выражает «глубокую признательность авторам фотографий и печатных изданий, послуживших для иллюстрации терминов» [3, 5]. Специальный словарь «Русское зодчество» содержит 944 статьи (*аблунь — ярусный храм*), посвящённые деревянным и каменным постройкам разного назначения — жилым, культовым, хозяйственным, фортификационным, а также многообразным элементам декора, предметам интерьера, строительным материалам, которые на протяжении многих веков применяли мастера на Руси.

В аннотации автор пишет, что словарь «предназначен для архитекторов, филологов, историков, учащихся и студентов профильных вузов и других учебных заведений» [3, 4]. Необходимо добавить, что труд Сафоновой имеет этнографическую и культурологическую ценность, он может быть использован и уже активно используется на уроках РКИ со студентами разного уровня владения языком и знаний от базового и элементарного, а также в качестве

дополнительного материала на специализированных курсах по страноведению и знакомству иностранцев с культурой России. Безусловным достоинством словаря является его ориентация на визуальное восприятие. В этом состоит особая ценность данного издания и удобство использования, особенно на занятиях с иностранными студентами как в очном, так и при дистанционном обучении. Практически каждая словарная статья сопровождается фотографией, всего в словаре представлены 999 оригинальных оцифрованных иллюстраций, причем это не только фотографии, но и планы, схемы, чертежи, т. е. все описываемые объекты представлены наглядно.

Словарная статья включает в себя термин с ударением, определение, раскрывающее смысл. В ряде случаев приведены различные толкования понятия и время появления слова в русском языке. Словарь снабжён системой перекрёстных ссылок, термины даны в алфавитном порядке. Количество статей и иллюстраций не всегда совпадает, т. к. какие-то статьи могут представлять собой отсылку, где иллюстрация уже есть, иные словарные статьи иллюстрированы неоднократно. Например, «**АМБАР** (анбар) (др. рус., пришло из тат. От перс. *ambar* — место, куда сносят, собирают что-л.) — небольшое строение для складирования зерна, муки, иногда других товаров. Чаще всего было приподнято над землей для лучшего обеспечения защиты от сырости. <...> А. возводится как из дерева, так и из камня, последние могли использоваться для хранения оружия и пороха. Такие А. назывались *зелеными* (ил. 4—6)... [1, 9—10].

Названия многих словарных статей завораживают и погружают в разумно устроенный и таинственный мир наших предков: *взвоз, закомара, бильдяга, верей, охлупень, пажиллина, ца́та, застреха, приворо́тка, сухарики, стреха, взголовашек, филёнка, перечиничье*... Перечисление трудно прервать, настолько сильное удовольствие доставляет само звучание слов и их графическое изображение.

В тёплом и ярком мире древнерусского зодчества центральным понятием является *дом* со всеми хозяйственными постройками или *ухо́жами* (*амбар, гумно, сарай, овин* и др.), иными словами, *уса́дьба*. Понятие *дом* распадается на многообразные виды от *обвалу́шки* (*землянки*) до *дворца*. Характерным крестьянским жилищем центральных и северных районов России была *изба*, «символический образ истории нашей жизни <...> способный вместить в себя лучшее из потоков не только русской, но и мировой философской мысли и художественной энергии» [2, 21]. В словаре представлены 32 вида изб от старинной *исте́бки* до *красной избы* в фотографиях, схемах и чертежах. Среди них: *изба брусом, изба глаго́лем* (*изба сапог*), *клетью, кошелем, крю́ком, белая, красная, чёрная, двужильная, кресто́вая, курна́я, рудная, изба на ряжах, изба с заделом, изба с прирубом* и др. В *избу* ведут *за́ступы* (*ступеньки*), под *избой* находится *голуби́ца* (*подполье*). Даны типы внутренней планировки северной избы с кратким историческим описанием, помещена план-схема типичного крестьянского двухэтажного дома. Описаны разные виды внутренних покоев-комнат (*горенка, о́дрина, светёлка* и др.), элементов интерьера — *заблюдник, заборка, ленивица* (*ленивка*), *прилавок* и, конечно, *печь*. Названы разные типы печей, но наиболее распространённый в России тип — так называемая *русская печь* — не только подробно описан и визуальным воспроизведен, но и представлен в виде подробной схемы с указанием всех составляющих (*жарото́к, загнетка, припечек, устье, хайло́, чело, щёки* ...).

Не менее значимым объектом русского зодчества является *храм*. До сегодняшнего дня сохранилось несколько общеизвестных вариантов храмовой архитектуры: круглые в плане

(храмы-ротонды), в форме восьмиконечной звезды (храм восьмиконечный), вытянутый по оси «запад-восток» в форме четырёхугольника (храм-корабль), крестово-купольные, а также смешанные формы христианских храмов. Православные храмы своими архитектурными особенностями символически выражают канонику церковного вероучения и по своему объёмно-планировочному решению подразделяются на бесстолпные, крестово-купольные и центрические. Планы-схемы этих трёх основных моделей можно увидеть в словаре. В словарных статьях зафиксировано 23 типа храмов. Среди них стремящиеся вверх столпообразные и многостолпные храмы, а также наиболее распространённые в России трёхчастные церкви; древнейший традиционный тип русского культового сооружения — шатровый храм (относящийся к столпообразным) и последний по времени тип позднего средневековья, в котором два — три, реже — четыре архитектурных объёма (восьмерик, четверик, шестерик) поставлены друг на друга и постепенно уменьшаются кверху — ярусный храм. Чем различаются храмы, в названии архитектурного типа которых сохраняется дыхание древности, — *древяна вверх* и *древяна клетски*, а также что такое *иже под колоколы* и как выглядит храм *круглый*? Эту и другую, не менее интересную информацию, можно почерпнуть из словаря и рассмотреть, что в данном случае важно. Число глав (верхов), венчающих храм, может варьироваться от одной до тридцати трёх. Многоглавие (от пяти и более глав) характерно только для русского зодчества — и каменного, и деревянного. Любопытная статья посвящена *обыденной церкви* (от «об един день»). На Руси, начиная с 996 г., строили храмы за один день «в честь исторического события или по обету как символ Божественной помощи и заступничеству за верующих» [3, 205]. В специализированных мастерских заранее изготавливались составные части храма, затем в течение одного дня вся конструкция очень быстро собиралась в назначенном месте. Строительство таких церквей продолжается и сегодня в труднодоступных местах Сибири и Дальнего Востока. Читатель словаря узнает об особенном виде «вогнутого шатрового покрытия *колоколен*, который нашёл распространение только в Суздальском и Ковровском районах Владимирской губернии в XVIII в.» [3, 295]. Он называется *суздальская дудка*, а также о таком уникальном явлении в архитектуре, как *северный тройник*, что характерно только для Русского Севера. Из-за климатических условий летняя (большая и просторная) церковь использовалась для богослужений с Пасхи до Успения, а зимняя (маленькая и тёплая) — от Успения до Пасхи. К настоящему времени «*тройников*» остались единицы, оград сохранилось ещё меньше, чем полноценных «*тройников*». Словарь даёт редкую возможность увидеть один из сохранившихся, а также рассмотреть древнейший традиционный тип русского культового сооружения — шатровый храм (относящийся к столпообразным) и последний по времени тип позднего средневековья, в котором два-три, реже четыре архитектурных объёма (восьмерик, четверик, шестерик) поставлены друг на друга и постепенно уменьшаются кверху — *ярусный храм*. Стоит отметить, что автор не мог не включить в словарь самые известные деревянные многоглавые храмы: церковь Преображения Господня (1714), находящуюся на погосте в Кижях, и двадцатипятиярусную церковь Покрова Пресвятой Богородицы (1708) с Вытегорского погоста. Эта уникальная, погибшая в пожаре в 1963 г. церковь была вновь воссоздана в 2003 г. по проекту знаменитого архитектора и автора книг по деревянному зодчеству Александра Викторовича Ополовникова и находится в парковом комплексе «Богословка» Невского парклесхоза Всеволожского района Ленинградской области.

Может быть, наиболее интересной частью, раскрываемой в словаре, является представление о видах, типах, подвидах, свидетельствующих о многообразии форм и способах построения, фантазии зодчих: 9 видов *церквей*, 15 типов *башен*, несколько способов соединения брёвен (*в иглу, в лапу или в глухарь, в крюк, в насадку, в обло, в охряп, в сковородень...*), несколько видов *срубов, крыш, крылец, глав храмов, мельниц* и т. д. Восхищает образность древней терминологии отечественного зодчества, присущая не только существительным (*перси, слёзник, самцы́, фартук, костёр, полотенце*), но и прилагательным, например, *переча́пная кровля, переполо́шный (всполошный) колокол*, ряд прилагательных, обозначающих виды окон, — *во́локовое, коло́дчатое, кося́чатое, оку́тное, суд́нее, ренейча́тое*. Во многих номинациях отразилось древнее представление о взаимосвязанности всего сущего и одухотворённости мира деревянных и каменных построек: *кисть, чело, шейка, лопатка (ладонь), висячая лапа, стропильные ноги, курица, кобылка, сорока, ворон, ласточкин хвост, волчий зуб, бараньи рога, кошкин лаз*.

Кроме того, в словаре содержится информация, лишь косвенно связанная с зодчеством, но представляющая автору важной, т. к. она напоминает нам о совсем недавнем, но уже забытом нами прошлом. Например, при толковании слова *казёнка* (в одном из значений), «автор посчитала необходимым иллюстрацией напомнить читателям, что в конце XIX — начале XX в. по Волге и её притоку Ветлуге ходили гигантские суда барочно-лодочного типа, на которых сплавлялся белый (без коры) лес, и носили судна подобного типа поэтическое название “Беяна”» [5]. В другом месте, раскрывая значение термина *оди́на*, обозначающего посёлок в один двор, одинокий выселок, — слова, малознакомого современному читателю,

Автор сопровождает словарную статью снимком с вертолётá, выполненным летом 2017 г. отцом Владимиром Гошкодеря, священником старообрядческой церкви из Оренбурга, посетившим Агафью Лыкову, последнюю из оставшихся в живых членов семьи старообрядца Карпа Лыкова, ушедшего с семьёй от гонителей веры в леса еще в конце 1930-х гг. Поселение Лыковых было случайно обнаружено в тайге в 1978 г. геологами. «Эта иллюстрация, — пишет автор, — напомнит нам о твёрдости духа людей, приверженных своей вере в любых даже самых суровых условиях. Возможно кто-то, пожелав вспомнить историю семьи Лыковых, поднимет статью “Таёжный тупик” написанную около 40 лет назад» [5].

Во многих статьях активно используются синонимы, что представляет особый интерес для филологов, поскольку в большинстве случаев одно слово — из активного словаря, а второе — устаревшее (архаизм) или диалектное. Например, *о́хабень* — *предместье* или *слободка, посад; занавеска* — *дверница; лобаш* — *фронтон; коко́ра* — *кляука́, кокошина, курица; конопля́нники* — *завыбель, задворки, зады*. Ср. *обсель, удворница* [3, 148]. Нетрудно заметить, что одни термины не склонны к образованию синонимов, другие, напротив, образуют длинные синонимические ряды, что наводит на размышления о национальной ментальности. Например, *запор* — *задвизка, запирка, щеколда, засов, личина, насовень, завора, зачека. Забор* в зависимости от вида и места расположения образует синонимический ряд: *частокол, тын, острог, изгородь, городьба, заплот, плетень, прясло, засека, забирка, халуга, заборало, застреха*.

Иногда термин сопровождается краткая справка о происхождении исконно русских и заимствованных слов: *баня* пришла из греческого языка, *торец* — из итальянского, *башня* — из польского языка. Термины русского зодчества, уходящие корнями в византийскую архитектуру, вписаны в контекст европейской культуры. В некоторых статьях приведены аналогичные термины в западноевропейском искусстве. Например, *лопатка (ладонь)* — *лизена* в ев-

ропейской архитектуре. «Особенно интересно проследить, как русское зодчество вливалось в мировую архитектуру, став ее частью, но сохранив при этом своё неповторимое своеобразие» [6; Т. 2]. Подробно это прослеживается во втором словаре, составленном Н. К. Сафоновой «Храмовое зодчество», готовящемся к печати [4]. «В некоторых статьях указывается соответствие терминов, и это является лучшей иллюстрацией идеи преемственности и включённости русской архитектуры в мировой контекст. Так, например, *оглавок (на-столпник)* соответствует *капители, донжон* в русском зодчестве называется *ныра*» [6; Т. 2].

Словарь Н. Сафоновой — это самобытный страноведческий справочник, своеобразная «энциклопедия русской жизни», в основном крестьянского быта. С этой точки зрения данное пособие актуально именно на уроках РКИ в разных аспектах его преподавания. Словарь открывается посвящением: «Моим внукам — малой частице большого народа».

«Русское зодчество» — это словарь языка русских храмов и изб, крепостей и городов, деревень и усадеб, позволяющий иностранцам наглядно представить и детально рассмотреть, как выглядят предметы и реалии русского быта, интерьер русского национального жилища. Рассказывая о русских народных сказках, например, преподаватель РКИ можно наглядно показать, что такое *сусёк, завалинка*. Словарь может быть использован также как справочник-комментарий к произведениям русской классической литературы и фольклора, может быть адресован в качестве великолепного иллюстративного материала иностранцам, изучающим русский язык и культуру. Например, читая строки С. А. Есенина: *Выйду на озеро в синюю гать, / К сердцу вечерняя льнет благодать*, можно обратиться к словарю и прочитать: «*гать* — настил из брёвен, уложенных обычно поперёк движения, или *жердинника* для проезда, прохода через болото или топкое место (ил. 182). Ср. *забродина, лава, лавица мостки, перелавок (перелавина)*» [3, 68]. Комментарий к строкам поэта «*Утром в ржаном закуте, / Где златятся рогожи в ряд...*» найдём в словаре: «*заку́т (заку́та)* (от кут — угол) — хлев для скота, клеть, чулан, кладовая в рус. деревянных постройках» [3, 109].

Закончить очень краткий для огромного пласта национальной архитектуры экскурс, посвящённый знакомству со специализированным словарём, освещающим лишь некоторые фрагменты далекого и недавнего прошлого уникальной культуры наших предков, хочется поэтически. Эпиграфом к книге «Русское зодчество» я поставила бы строки хрестоматийного стихотворения М. Ю. Лермонтова:

*С отрадой, многим незнакомой,
Я вижу полное гумно,
Избу, покрытую соломой,
С резными ставнями окно,*

ибо словарь вызывает эмоциональный отклик, что сказалось на стиле данного сообщения, и задевает именно те чувства, о которых очень точно сказал другой русский классик, И. С. Тургенев, в рассказе «Певцы»: «горячая душа звучит и дышит в нём, и так и хватает вас за сердце, хватает прямо за его русские струны».

Список литературы

1. Генералова Е. В. Язык русских храмов и изб / Е. В. Генералова // Сафонова Н. К. Русское зодчество. Иллюстрированный словарь архитектурных терминов и понятий. — Санкт-Петербург : Феникс, 2018. — С. 7—8.

2. Ополовников А. В. Избяная литургия. Книга о русской избе / А. В. Ополовников, Е. А. Ополовникова. — Москва, 2002. — 512 с.

3. Сафонова Н. К. Русское зодчество. Иллюстрированный словарь архитектурных терминов и понятий / Н. К. Сафонова. — Санкт-Петербург : Феникс, 2018. — 386 с.

4. Сафонова Н. К. Храмовое зодчество. Иллюстрированный словарь архитектурных терминов и понятий [Готовится к печати].

5. Сафонова Н. К. Роль словарей в профессиональной подготовке специалиста. Презентация словаря «Русское зодчество» / Н. К. Сафонова, Н. Д. Стрельникова // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Санкт-Петербург, 2018. — С. 226—231.

6. Стрельникова Н. Д. Презентация словаря Н. К. Сафоновой «Храмовое зодчество» / Н. Д. Стрельникова // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей V Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 22—23 апреля 2021 г.: в 2 т. / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша. — Москва: РУДН, 2021. — Т. 2. — С. 291—300.

Екатерина Владимировна Суровцева
*старший научный сотрудник лаборатории
общей и компьютерной лексикологии и лексикографии
Московский государственный университет
(Москва, Российская Федерация)*

СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОВЕСТЬ КАК ЧАСТЬ ИЕРЕЙСКОЙ ПРОЗЫ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ «ДА ИСПРАВИТСЯ МОЛИТВА МОЯ» НИКОЛАЯ АГАФОНОВА)

Аннотация. Нами ставится вопрос об изучении феномена иерейской прозы — рассказов, повестей и романов, создаваемых священнослужителями. Иерейскую прозу отличает особый взгляд на человека и на мироздание. Необходимо также использовать эти произведения для изучения русского языка и русской литературы в иностранной аудитории, так как она написана хорошим русским языком, содержит мощный нравственный заряд и вбирает в себя лучшие качества русской реалистической прозы. Бóльшая часть текстов, относящихся к иерейской прозе, создана на материале современности, однако можно назвать и ряд исторических произведений, которые надо анализировать на продвинутом и завершающем этапах. Одно из таких исторических произведений — повесть «Да исправится молитва моя» (2009—2010) саратовского священника Николая Агафонова (1955—2019), которая описывает жизненный путь монахини Анны Берестовой на протяжении всего XX в. — начиная с 1905 г. и заканчивая 1990-ми. Подробнее всего описаны ее предреволюционная жизнь и судьба первых лет советской власти. На материале названной повести можно кратко прокомментировать некоторые русские реалии «позднецарского» и советского времени, поговорить о специфике восприятия революции некоторыми нашими современниками, проанализировать языковые особенности текста (церковная лексика; историзмы; разговорная, просторечная бранная, устаревшая лексика).

Ключевые слова: художественный текст, иерейская проза, Николай Агафонов, русский как иностранный, лексика, история России, лингвострановедческий комментарий.

В современной русской литературе в начале 1990-х гг. появилась целая плеяда священников, пишущих в русле не только церковной, но и светской словесности. Критики даже заговорили о феномене иерейской прозы, выделяемой, разумеется, не по «профессиональной принадлежности» авторов, а по особому взгляду на человека и на мироздание, когда даже чисто светский сюжет подаётся в религиозной перспективе [2]. В основном священники пишут на темы современности (подробнее см. в [3]), однако можно назвать ряд текстов (рассказов и повестей) на исторические темы, включающие в себя временной интервал от Древней Руси до недавно ушедшего XX в. Одним из таких произведений является повесть саратовского священника, лауреата Патриаршей премии по литературе Николая Агафонова (1955—2019) «Да исправится молитва моя» (2009—2010) [1]. Она рассказывает о судьбе Анны Берестовой, дочери директора мужской классической гимназии уездного города Кузьминска, после ранней смерти сестры ставшей монахиней, пережившей нелёгкое вхождение в монастырскую жизнь, революцию, первый арест в губернском городе и работу медсестрой в городской больнице, второй арест за противодействие обновленческому «епископу», Соловецкий лагерь и ссылку в Ташкент, Отечественную войну. Начало повести датируется Агафоновым точно — в доме Берестовых идёт подготовка к Рождеству и новому 1906 г. (главной героине — пять лет), в конце произведения речь идёт о 1990-х, когда во Введенском женском монастыре Кузьминска с помощью Анны начинает восстанавливаться монашеская жизнь. Именно в этом монастыре Анна и вступила в юности на иноческий путь.

На наш взгляд, анализируемая повесть может быть использована в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом и завершающем этапах. Она даёт возможность побеседовать с учащимися о нашей нелёгкой истории, особенно относящейся к началу XX в. и первым послереволюционным годам (об этом периоде в повести говорится наиболее подробно). Следует указать на то, как многими нашими современниками оценивается революция: в повести она названа переворотом (глава 8 — «Послушница»). В главе 15 («Война») майор Степан Афанасьевич Коновалов, ставший героем войны, дослужившийся до высоких чинов и позднее помогший Анне выкупить домик в её «родном» монастыре, признаётся ей, что он был одним из тех, кто заживо сжёг во время Гражданской войны богатого уездного помещика Петра Константиновича Тураньева с супругой. Как говорит Коновалов, «Да сами не понимали, что творили. Словно нашло какое-то безумие. Один крикнул: “Давай спалим помещиков”, и все пошли, и я тоже. Вроде как игра такая», и далее рассказывает, как этот помещик его же научил читать и определил в школу. Особого комментария заслуживает глава 12 («Яшка-галифе»), повествующая о стимулируемом новой властью обновленческом церковном расколе, ставшем возможным отчасти и в силу недостойного поведения некоторых священнослужителей. В эпилоге повести речь идёт о бывшей студентке филологического факультета Екатерине Капустиной, пришедшей в Введенский монастырь, однако собравшейся уйти из него: она готова к любой тяжёлой работе, но не к постоянным придиркам излишне строгой, как ей кажется, монахини Наталии. По той же самой причине сама Анна тоже чуть было не ушла из монастыря, в чём ей «помешала» схимонахиня Антония, предсказавшая, что Анна доживёт до времени открытия монастыря, если будет в келье Антонии молиться за всех сестёр. Точно так же Берестова «помешала» Екатерине уйти. Таким образом, несмотря на различие эпох, человеческие проблемы остаются прежними.

Отдельного анализа заслуживает лексический состав повести. Больше всего в тексте церковной лексики (нами выявлено около 80 лексем — *амвон, епархия, икона, келья, обедня, ряса, панихида, устав* и многие другие). В гораздо меньшем количестве в произведении встречаются историзмы — слова, обозначающие реалии, относящиеся к предреволюционным годам, периоду Гражданской войны и первым годам советской власти. Так, необходимо пояснить, что такое *классическая гимназия* и *пансион благородных девиц* царского времени, *контрреволюция* и *ЧК*, *сельхозкоммуна*, «*Союз безбожников*»; кто такие *гувернантка* и *генерал от инфантерии*, *красные* и *белые*, *колчаковцы* и *чекисты*. Ещё меньше в повести разговорной лексики (*вековуха, кукиш, потасовка, шутковать*), просторечных бранных (*гад* — о человеке, *ирод*) и устаревших (*заушение, убиенный*) слов. Со стилистической точки зрения очень интересен монолог обновленческого епископа перед «*проезжавш[ими] мимо собора эскадрон[ами] красной кавалерии*» (глава 12 — «Яшка-галифе»): «*Братья и сестры! Зрите! Вот архангелы революции на конях во имя Господа сокрушают колесницы гонителя фараона-царя. Да будут благословенны эти красные орлы, воспарившие над мраком царизма. Ура!*» Звучит как своего рода пародия на клише официальных выступлений советского времени — и в памяти вызывают очень сходные «выступления» Остапа Бендера.

Иностранцам учащимся необходимо рассказать также, что такое Соловки — это и святое место, один из известнейших в России и вообще во всём православном мире монастырей, и страшный советский лагерь. В этом смысле показателен диалог Анны с бывшей эсеркой, членом террористической организации Верой Самойловой: «*Так нас на Соловки везут? — как-то обрадованно прошептала Анна. — Там же святые мощи преподобных Зосимы и Сав-*

ватия. — Из нас там будут мощи делать, — зло усмехнулась Самойлова» (глава 13 — «Боль памяти»).

Отдельная тема для разговора — как лингвистическая, так и культурологическая — это цитатный потенциал повести. В произведении цитируются молитвы, псалмы, богослужебные тексты, Священное Писание, а также песни — народные, колядки, интернационал. Молитва «Да исправится молитва моя», название которой вынесено в заглавие повести, приводится в тексте трижды — в прологе при описании сна раненной на Отечественной войне Анны; в главе 7 («Искушения») при описании переживаний Берестовой из-за того, что её не благословляют петь на клиросе, хотя в гимназии её всегда выделяли для пения этой молитвы в городской соборе; в главе 13 («Боль памяти») Анна и её подруга Акулина, с которой она вместе несла послушание в монастыре, поют эту молитву Вере Самойловой. Смысл этой фразы в том, что молитва должна направиться к Богу, однако Самойлова церковнославянский глагол «да исправится» поняла неверно — в том значении, в каком это слово употребляется в современной русской языке: «Мне понравились слова о том, что молитва должна исправиться. Мы молились не тем богам, вот наступила расплата». Берестова не стала её разубеждать — «Может быть, понятие бывшей эсерки намного глубже самого правильного перевода».

Таким образом, можно говорить о том, что иерейская проза в целом и исторические произведения этого направления в частности правомерно использовать для преподавания русского языка в иностранной аудитории, т. к. эти произведения написаны в лучших традициях русской реалистической прозы, дают повод доступно разъяснить важнейшие факты отечественной истории и особенности их восприятия носителями русской культуры, а также помогают значительно расширить словарный запас, в том числе за счёт церковной лексики. На наш взгляд, это немаловажно потому, что именно на православии основана наша духовность.

Список литературы

1. Агафонов Николай. Да исправится молитва моя [Звукозапись] / Николай Агафонов; исп. Н. Назарова. — Москва : Русский паломникъ, 2010. — CDmp3.
2. Каплан В. Иерейская проза: Станет ли она литературным явлением? / В. Каплан // Фома. — 2010. — № 1 (81). — С. 70—73.
3. Суровцева Е. В. Иерейская проза в контексте духовно-нравственного воспитания на уроках литературы / Е. В. Суровцева // Духовно-нравственные и идеологические проблемы в современном обществе: сборник статей / под общ. ред. Н. А. Саркаровой. — Махачкала : АЛЕФ, 2020. — С. 253—260.

Наталья Геннадьевна Тищенко
*доцент кафедры русского языка
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
(Санкт-Петербург, Российская Федерация)*

София Фимовна Тищенко
*студентка 4-го курса факультета международных отношений
Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Российская Федерация)*

Наталья Николаевна Чекмарева
*заведующая кафедрой русского и иностранных языков
Военный институт Железнодорожных войск и военных сообщений
(Санкт-Петербург, Российская Федерация)*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Интерес к современному политическому дискурсу в СМИ обусловил изучение его дидактического потенциала в практике преподавания РКИ. Интердискурсивность, выстраивание политического контента, ориентация на массовую аудиторию способствуют формированию медиакартины мира. Лингвистические особенности дискурса позволяют изучать различные стороны современного русского языка активные языковые процессы.

Ключевые слова: политический дискурс, интердискурсивность, СМИ, преподавание русского языка как иностранного, лингводидактический анализ, лингвистические особенности политического дискурса.

Обращение к феномену дискурса со всеми его составляющими обусловлено результатами современных лингвистических исследований. Соглашаясь с позицией Арутюновой: «дискурс — это речь, погруженная в жизнь» [1, 136], будем рассматривать дискурс как процесс речевой деятельности, результатом которой является речевое произведение, построенное в соответствии с языковыми законами и обладающее всеми свойствами текста в совокупности с экстралингвистическими факторами в аспекте коммуникации. А. А. Ворожбитова определяет дискурс как отражение ментального мира, поток речевого поведения (вербального, акустического, жестово-мимического, пространственного) в то время как текст — «знаковая фиксация дискурса в письменной форме» [3, 18].

В практике преподавания русского языка как иностранного дискурсивная компетенция, по мнению многих методистов, рассматривается как компонент коммуникативной компетенции и ставится в один ряд с лингвистическими, социокультурными, лингвокультурологическими, стратегическими и т. п. Мы считаем, что дискурсивная компетенция стоит особо, так как являет собой интегративное понятие и ее формирование нуждается в особом дидактическом материале. Коммуникативная основа дискурса делает его универсальной дидактической единицей, которая используется и как предмет, и как средство обучения, так как выполняет все учебные функции: информативную, познавательную, развивающую, коммуника-

тивную, формирующую и собственно обучающую. «Развивающие резервы дискурса как средства формирования коммуникативной компетенции наиболее соответствуют целям обучения, при этом обучающийся является субъектом учебной деятельности, то есть активным и творческим партнером по коммуникации» [7, 124].

Рассмотрение дискурса с позиций лингводидактики расширяет возможности описания текста в совокупности с экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими, аксиологическими и др.), сопровождающими коммуникацию, в качестве дидактического материала. Составляющими дискурса является не только содержание высказывания, но и условия коммуникации: время, место, прагматические установки, речевые намерения, языковые и культурологические характеристики участников, коммуникативные ситуации и сценарии их развития.

Открытость коммуникационных процессов обуславливает интердискурсивность (взаимодействие дискурсов в коммуникационном процессе), которая, в свою очередь, отражает диалогичность сознания и свойства языковой личности коммуниканта.

Политика как специфическая сфера деятельности имеет в большой степени свойства дискурса, так как значительная часть политических актов является действиями речевыми.

Рассмотрению политического дискурса как совокупности «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом» [2, 8] посвящено много работ (А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич [2], Е. И. Шейгал [9], Е. В. Переверзев и Е. А. Кожемякин [5] и др.). Авторы рассматривают политический дискурс как «многопараметральную модель», как средство «повлиять на модели субъективного опыта человека, его внутреннюю репрезентацию мира, убеждения и поведение» [5, 76], как часть «междискурсного диалога» [8]. При этом все исследователи признают, что суть политического дискурса — коммуникативная деятельность, которой присуща интердискурсивность, обусловленная междисциплинарностью и конвергентной природой самого дискурса.

Предметом нашего рассмотрения является современный политический дискурс СМИ, так как на средства массовой коммуникации приходится самый большой объем его функционирования (политические ток-шоу (телевидение, радио) социальные сети и интернет-платформы: Твиттер, Телеграм, Ютуб, Фейсбук и др.). Контент политических программ направлен на формирование интереса аудитории к политическим событиям, вовлечение в политические дискуссии с целью создания общественного мнения и адекватного восприятия медиакартины мира. Построение контента на многократных повторениях существенно увеличивает дидактический потенциал политического дискурса.

Важным фактором политического диалога является стимулирование и поддержание интереса, привлечение внимания и установление контакта с адресатом дискурсного воздействия. Языковые средства политического оратора отвечают этим задачам, сближая интересы продуцента и реципиента, реализуя межличностную связь, делая значимым диалог в формате политической коммуникации. Интердискурсивные взаимодействия выражены в тексте путем включения инфографики (схемы, рисунки, фотографии, видеоролики и др.).

Несмотря на то что в политическом дискурсе естественным образом используется профессиональная лексика и терминология в области дипломатии и международных отношений, дискурс политических программ указанных средств массовой информации имеет характерные особенности, которые предопределены функцией воздействия и влияния на массовую аудиторию.

Политическая терминология претерпевает изменения (приобретает новые смыслы, новые коннотации, вплоть до детерминологизации). Это объясняется процессом приспособления к целям автора и соответствует функции воздействия на формирование политической оценки освещаемой тематики.

Диапазон лингвистических средств для решения задач привлечения внимания и создания диалогического взаимодействия охватывает все уровни языка — от словообразования до текстовых и интертекстовых связей. Широко используются лингвистические средства, обладающие выраженными характеристиками положительной или отрицательной коннотации. Особое место занимает разностилевая эмотивная лексика.

Весьма ценным является факт отражения в политическом дискурсе СМИ активных процессов современного русского языка. Рассмотрим особенности лингвистических средств политического дискурса.

Активность языковых процессов в области *словообразования* отражает тенденцию интернационализации [6]. Например, наблюдается активизация иноязычных суффиксов: -ИЗАЦИЯ (*ЛГБТ-изация, американизация*), -ИЗМ (*путинизм*), -МАНИЯ/-ФОБия (*вакцинофобия*), -ФИЛия (*западофилия*), -ИНГ (*троллинг*); префиксов, префиксоидов: ЭКС-, КВАЗИ-, НАНО-, КРИПТО-, КИБЕР- (*псевдовакцина, нанозарплата, криптомахинация, кибераргументы*). Широко используются словообразовательные модели агглютинативного характера (*инфодемия, наглосаксы, младо-, недо- и подло- реформаторы*).

Диминутивы — уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных, прилагательных и наречий; в нестандартных ситуациях используются в целях создания экспрессии (*аргументики, логичненько, толерантненький, навальнята*).

Интернационализмы в языке политического дискурса участвуют в словообразовании: *фейк/фейковый, хайп/хайповать, хайпожор*.

С помощью русских средств деривации создаются окказионализмы со сниженным значением (*залепуха*) или слова, являющиеся эвфемизмами (*ипанутые на всю голову, полный гуай-деи*) или инвективами (*майданутый, пидеразня, либерасты*).

Для *лексики* политического дискурса характерно широкое использование различных средств создания экспрессии. «Просторечие пришло в политику»: лексика разговорного стиля, просторечия, жаргона, оценочная лексика, включая сниженную лексику и инвективы, широко используется как средство политической метафоричности, иронии, экспрессии и оценки. Это соответствует намерению автора/оратора/модератора создать атмосферу раскрепощенности, спонтанности и дискуссионности, вплоть до острого спора. Например, в контексте серьезного обсуждения наблюдается включение разговорной и сниженной лексики, просторечия и сленга (*оборзеть, долбануть, прет напролом, выродки, хрен с ним, ублюдок* и т. п.).

Оценочные слова и словосочетания инвективного характера, пейоративы в авторской речи используются для привлечения внимания, обострения восприятия, создания скандальной коннотации (*шелупонь, мразь, нечисть, погань, сволочи, ублюдок, подонок* и т. д.). Оценочные метафоры относятся к различным характеристикам политической фигуры (*монстр, шут, клоун*), политической ситуации (*абсурд, истерия, дурдом*), общественного явления (*клоунада, бред*). Большой пласт лексики относится к теме оценки умственных способностей лица или группы лиц, аномальности поведения, психических отклонений. Авторы насчитали более 70 лексем этой тематической группы (*ненормальный, слабоумный, тупой, дурак, шизофреник, дебил, идиот, кретин* и т. д.). В роли оценочной лексики также могут выступать зоонимы

(*хомяк, гиены, шакал, шавка, собака*) и относящиеся к ним глаголы и отглагольные существительные (*квакать, кудахтать, бульканье*).

Факт включения экспрессивно ориентированной и сниженной лексики в речь образованных людей, характер речевого поведения которых отличает способность переключаться с одного регистра на другой в зависимости от прагматики и условий коммуникации [4, 100], также является особенностью политического дискурса.

Включение *фразеологии* в политический дискурс используется для усиления экспрессии высказывания (*чушь собачья, пробу ставить негде, гнать поганой метлой*). Фразеологизмы могут употребляться как в исходной, так и в измененной форме («*Что у Вашингтона на уме, то у Байдена на языке*»; «*Трамп нанес пользу*»; «*Уж такое королевство кривых зеркал*»). Интердискурсивность политического дискурса может подтверждаться наличием прецедентных текстовых единиц разного уровня — от однословных номинативов до словосочетаний и высказываний: *Табаки Шерхана; От мервого осла уши; Не пей водички, козленочком станешь; Сказка про белого бычка*.

Современный политический дискурс является полем для появления новых терминологических словосочетаний: *мягкая сила, жесткий ответ, симметричный/асимметричный ответ, симметрично/асимметрично реагировать, цветные революции, гибридные войны* и т. п.

Анализ современных средств массовой информации, а именно ток-шоу, социальных сетей, онлайн-видеоплатформ и каналов, представляется значимым с точки зрения их политического контента. Проведенное исследование показывает, что современный политический дискурс перечисленных СМИ представляет собой отдельную ментально-языковую область, своеобразный вид интердискурса, задачи которого нацелены не только на информирование участников диалога, но и влияние на его политические убеждения. Лингвистические средства, обеспечивающие эту задачу, весьма разнообразны, словообразовательные и лексические средства играют важную роль в создании речевой экспрессии.

Материал политического дискурса целесообразно использовать в практике преподавания РКИ в процессе продвинутого этапа обучения, поскольку кроме вышеперечисленных лингвистических особенностей он отвечает следующим дидактическим требованиям:

- аутентичность — соответствие естественным коммуникативным ситуациям, стилистическая соотнесенность, контекстуальность;
- информативность — соответствие интересам и амбициям учащихся;
- проблемность — самостоятельное разрешение проблемных ситуаций;
- дискуссионность — обучение через активное обсуждение спорных тем способствует активизации коммуникативной компетенции и умения выразить собственную позицию;
- креативность — способность мыслить нестандартно, принимать творческие решения, понимать и принимать новую информацию и новые идеи.

Построение адекватной методической системы работы с материалами политического дискурса (от простого к сложному) предполагает первоначальное знакомство с короткими текстами и комментариями из социальных сетей. Предпочтение авторы отдают Телеграм-каналам известных экспертов, политических деятелей и ведущих популярных телепередач (В. Р. Соловьев, М. В. Захарова, М. Симоньян, К. Г. Шахназаров и др.). Работа с короткими роликами, представленными в Телеграм-канале разными авторами, способствует активизации навыков аудирования и говорения, готовит учащихся к пониманию и восприятию про-

грамм большого объема (ток-шоу), а также к участию в дебатах и дискуссиях на политические темы. Опыт показывает, что интерес к политическому дискурсу в молодежной среде растет, свидетельством тому являются также комментарии на статьи и видеоматериалы.

Таким образом, можно считать, что современный политический дискурс, представляющий интерес для массовой аудитории, обладающий лингвистическими особенностями, прагматическими характеристиками, имеет определенный дидактический потенциал, что позволяет активно использовать его материалы в процессе обучения.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — С. 136—137.
2. Баранов А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. — Москва : Знание, 1991. — 63 с.
3. Ворожбитова А. А. Трихотомия «Текст — Дискурс — Произведение» в лингвориторической парадигме / А. А. Ворожбитова // Язык. Текст. Дискурс : Межвузовский сборник науч. статей. — Вып. 1. — Ставрополь, 2003. — С. 17—26.
4. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 90—106.
5. Переверзев Е. В. Политический дискурс: многопараметральная модель. / Е. В. Переверзев, Е. А. Кожемякин // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — № 2. — С. 74—79.
6. Рацибурская Л. В. Динамические аспекты интернационализации в современном медийном словотворчестве / Л. В. Рацибурская // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. — 2014. — № 5 (24). — С. 25—31.
7. Тищенко Н. Г. Принципы использования дискурса в практике обучения РКИ / Н. Г. Тищенко, Н. Н. Чекмарева // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: сборник научных статей по итогам VII Международной научно-практической конференции / под ред. В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. — Брянск : Изд-во Брянского ун-та, 2019. — С. 374—378.
8. Чернявская В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность — дискурсивность — интердискурсивность / В. Е. Чернявская // Стил-6. — Белград, 2007. — С. 11—26.
9. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Е. И. Шейгал. — Волгоград, 2000. — 440 с.

Гульнара Салаватовна Толмачева
*преподаватель кафедры русского языка
Китайский нефтяной университет (Пекин), Кампус Карамай
(Карамай, Китайская Народная Республика)*

Лэй Сунь
*профессор института русского языка
Пекинский университет иностранных языков
(Пекин, Китайская Народная Республика)*

ОПЫТ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В КИТАЕ

Аннотация: В настоящее время огромное количество студентов выбирают русский язык своей специальностью, чтобы в дальнейшем занять своё место в китайской государственной стратегии «Один — пояс, Один — путь». Для этого преподаватели РКИ применяют различные методы преподавания. В статье пошагово освещаются методы преподавания: от постановки русской артикуляции до развития письменной речи и устного высказывания. Дается краткое описание китайского студента. Мы считаем, что взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов, системное обучение и знание особенностей своих студентов помогут сформировать коммуникативную компетенцию, а также подготовить их к дальнейшему обучению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык в Китае, методы РКИ, опыт преподавания, коммуникативная компетенция.

В настоящее время на рынке труда требуются квалифицированные, эрудированные специалисты с прекрасным знанием русского языка и с очень хорошим произношением. Как известно, одна из целей обучения РКИ — это формирование и развитие речевых способностей, иными словами, формирование коммуникативной компетенции. Студент-выпускник китайского вуза за четыре года обучения должен воспринимать русскую речь, в официально-деловой сфере должен легко и непринуждённо вступить в коммуникацию, должен уметь представиться, вести небольшие переговоры, делать письменные переводы, иметь представление о работе в международных компаниях, также знать особенности русской литературы и культуры, русского характера и т. д. В данной статье мы поделимся некоторыми методами для достижения вышесказанной цели.

В преподавании РКИ важными аспектами являются постановка артикуляции, правильность интонации, развитие слухо-произносительных навыков, знание грамматики, большой словарный запас слов, устный обмен мыслями. Как мы все знаем, ошибки в произношении очень трудно исправить, став устойчивыми, в будущем они будут мешать коммуникативному общению.

Из опыта работы нам известны некоторые факторы, которые необходимо учитывать при преподавании РКИ. Один из важных факторов — как неотъемлемая часть процесса обучения — это знание особенностей своих студентов. Чтобы студенты смогли проявить свои способности в полной мере, развить творческий потенциал и желание учиться, преподаватель должен быть знаком с культурными, психологическими особенностями своих студентов. В настоящее время в связи с бурным развитием экономики КНР молодое поколение студентов целеустремленно настроено овладеть самым трудным языком в мире — русским. Знание преподавателем особенностей своих студентов, их мировоззрения, принадлежности к южной

или северной провинции, знания китайской культуры — все это обеспечит эффективное обучение на каждом этапе усвоения материала.

В начале кратко охарактеризуем нынешних студентов:

1. Сегодняшние первокурсники — студенты данной возрастной группы родились по строгому семейному планированию в Китае — «Одна семья — один ребенок». Один ребенок в семье, любимец бабушек и дедушек. Музыкальное образование, хореография, иностранные языки с детства сформировали определенный контингент студентов. Они умеют и хотят учиться. У них прекрасная привычка «поглощать знания», и они очень требовательны к качеству преподавания.

2. В погоне за первенством они очень ранимы, по-китайски 玻璃心 дословно «стеклянное сердце».

3. Перегруженность. Кроме занятий по русскому языку у студентов много других предметов.

Принимая во внимание колоссальное усердие и работоспособность многих студентов, а также наличие разных дополнительных дисциплин, преподавателю не стоит перегружать их, нужно держать баланс, наблюдать за усвоением материала. Учитывая эти факторы при составлении учебного плана занятий, при постановке артикуляции, корректировке произношения и в работе над ошибками, далее применяем определенные методы и приемы обучения.

Методы обучения — это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей обучения [2, 1]. Приемы — это конкретные действия преподавателя, направленные на решение конкретной задачи на определенном этапе занятия. [2, 1].

В самом начале обучения РКИ необходимым условием развития коммуникативных навыков и умений является овладение навыками правильного произношения. Фонетический курс в китайском вузе идет первые 8 недель. Формирование у китайских студентов правильного произношения требует правильного подхода к артикуляции. Фонетика как один из разделов лингвистической компетенции студентов требует очень серьезного внимания. Студенты повторяют звуки за преподавателем, если это носитель русского языка, или, занимаясь в лингафонном кабинете, повторяют за диктором аудиозаписи. Так как китайский язык имеет 4 интонации, а раньше было 7 видов интонации, на уроках по фонетике мы предлагаем «пропеть» звуки русского языка: сначала гласные, согласные, потом слоги, слова и предложения. Звуковые системы двух языков совершенно отличаются, даже нет полного тождества в образовании гласных звуков в артикуляционном аппарате, поэтому и звучание, на первый взгляд, одинаковых звуков имеет существенные расхождения. В. В. Каверина выделяет существенные различия артикуляционного уклада русского и китайского языков [1, 82]:

1. Русский артикуляционный уклад отличается некоторой вытянутостью губ вперед (губы несколько отходят от зубов), тогда как в китайском языке губы плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены.

2. В отличие от русского артикуляционного уклада, где язык обычно кончиком упирается в нижние зубы при приподнятой передне-средней части к небу, для китайского языка характерно несколько отодвинутое назад ровное положение языка (язык не касается неба и тем более зубов) при загнутом кончике языка вверх, к альвеолам.

3. Русскую артикуляцию отличает большая подвижность губ при произнесении гласных звуков. Для китайской артикуляции нехарактерна активная подвижность губ, но зато ее отличает высокая напряженность губ.

4. Большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка, для китайских более характерна апикулярная артикуляция (кончик языка приподнят).

Начиная изучение гласных звуков, преподаватель должен осознавать задачу сформировать новую артикуляцию у студентов, должны быть учтены различия артикуляции и соответственно предложены соответствующие приёмы и упражнения.

Постановка артикуляции звуков русского языка проходит в несколько этапов: во-первых, объяснение положения языка и движения мышц рта. Например, первый звук [а], открываем рот побольше, фиксируем положение мышц рта; потом губы вытягиваем вперёд и удивлённо произносим звук [о], а еще сильнее вытягиваем губы вперёд и произносим [у] и так далее. Во-вторых, студент должен проговаривать и сравнивать своё произношение и произношение преподавателя. На данном этапе студенту предлагаются аудиозаписи мужского и женского голосов, чтобы не формировалась привычка понимать только своего преподавателя. В-третьих, если звук не получается сымитировать, то включаются звукопомощники. Как показывает практика, при постановке звука [р] в помощь могут прийти звуки [ж], [т]: [жра], [жро], [тра], [тро]. У китайских студентов, относящихся к национальным меньшинствам или проживающих в СУАР, с постановкой звука [р] проблем не возникает. Находясь в многонациональном районе, они слышали звук [р] с детства и легко его произносят. Заметим, что заниматься звуком [р] необходимо после постановки звуков [т], [д]. Это самый сложный звук для постановки артикуляции, примерно после недельной тренировки логопедических упражнений данный звук начинает звучать хорошо. Но преподавателю нужно следить, чтобы студенты «не переигрывали», произнося рычащий звук, [ры-бь], [зд̄рас-т'э]. Если не обратить внимания на это, данная ошибка легко может остаться в произношении и в дальнейшем нужно будет потратить время, чтобы её исправить. В-четвёртых, аудирование и проговаривание слов, даже незнакомых слов, — самое главное на этом этапе, то есть тренировка произношения звуков в слове, а не лексическое запоминание слова.

К основным ошибкам в произношении у китайских студентов относятся неразличимость согласных звуков по признакам твёрдости/мягкости и звонкости/глухости. Поэтому в список упражнений обязательно следует включать проговаривание слов с парными согласными, например, да — та, том — дом, Тома — дома, там — дам, тон — Дон, жить — шить, трап — драп, точка — дочка и т. д. На уроках приветствуется введение игр, если слышишь звук [д] в слове, подними правую руку, [т] — левую, [п]-[б]: пар — бар, порт — борт, право — браво. А также сложности возникают в дифференциации звуков [р] и [л], в китайском языке нет звука [р], используется звук [л]: Ура! 乌拉! [wula], например, в фамилии художника Репина, студенты произносят как [л'э-п'ин] по аналогии с китайским языком. Таким образом, применение тренировочных упражнений, игр, речевых разминок помогает скорректировать произношение и довести артикуляцию произношения до автоматизма.

Одним из методов корректировки произношения становится общение с преподавателем — носителем русского языка. Например, студенты отправляют домашнее задание, записывая голос на диктофон. Преподаватель, прослушивая работы через Wechat, указывает на ошибки не в общем чате, а лично. Таким образом, на уроке освобождается время для нового материала и исправления ошибок, анализ произношения происходит один на один: так корректировка воспринимается намного лучше, и студент, получив поддержку преподавателя, дальше продолжает усердно заниматься. После того как артикуляция звуков практически уже приближается к норме русского произношения, можно проверять домашнее задание

и на занятии. В этот момент студент уже не боится произносить слова, став увереннее и свободнее.

Систематическая подача материала является важным моментом в развитии устной речи, такие предметы как основной курс русского языка, грамматика, чтение, аудиовизуальный курс, письмо должны идти в одном тематическом и временном диапазоне. На аудиовизуальном курсе аудио- и видеоматериалы мы даём по темам основного курса русского языка, таким образом, изученный активный запас слов можно проговорить и закрепить на практическом занятии. В качестве внеклассного мероприятия учащимся может быть предложен уголок русского языка, где в игровой форме отрабатываются произношение, лексический запас слов, антонимы, синонимы и т. д. Очень нравится студентам занимательная грамматика, ребусы, игры в слова: «Объясни слово», «Пойми меня», «Найди слово в слове» и др.

В лингафонном кабинете при техническом оснащении проводится озвучивание фильмов: так, имитируя речь героев, студенты легко запоминают фразы и закрепляют интонационные конструкции.

Для того чтобы студент после окончания университета смог самоопределился в выборе дальнейшего направления работы, преподавателем на третьем курсе предлагается задание «Создай свою фирму». В официальной обстановке студенты на уроке в течение 5 минут представляют свои компании. После представления студенты задают вопросы по созданной фирме и идёт обсуждение о реальности такой компании. Данное практическое занятие нравится студентам, они рисуют логотипы, придумывают рекламную стратегию и пути сбыта своей продукции. На этом этапе студенты более осмысленно начинают исследовать рынок труда и задумываются о своем месте в обществе. После представления компаний лексический запас слов закрепляется в игре «Пойми меня», где студент должен простыми словами объяснить слово, а другой студент должен догадаться, о чем идет речь. В благоприятной обстановке ломаются речевые барьеры и приходит свободное, пусть не всегда грамматически правильное, общение на русском языке.

Одним из ключевых аспектов в методике РКИ являются выразительное чтение литературного произведения и его анализ, так как с третьего курса начинается серьёзная подготовка к экзаменам в аспирантуру, где знания русской литературы необходимы. На уроке мы предлагаем задание студентам — познакомить аудиторию со своим любимым русским поэтом или писателем, рассказать о его жизни и творчестве, а также прочесть наизусть отрывок из произведения. В данном случае работа преподавателя состоит в предварительной подготовке, в проверке презентации, в прослушивании выступления, корректировке произношения. Студенты в основном выбирают произведения М. Горького, рассказы А. П. Чехова, поэзию и прозу А. С. Пушкина, «Войну и мир» Л. Н. Толстого, «Доктора Живаго» Б. Пастернака, «Как закалялась сталь» Н. Островского, а также поэзию З. Н. Гиппиус, В. Маяковского, М. Цветаевой и др.

На следующем этапе мы предлагаем студентам написать свой собственный рассказ. Пытаясь выразить свои мысли и оформить их в письменной форме, студент показывает свой уровень владения русским языком. Во время создания рассказа студенты часто обращаются к учебникам и словарям. Прочитав свой рассказ в аудитории, студенты начинают более свободно говорить на русском языке.

Таким образом, опираясь на свой опыт работы, мы считаем, что совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, системное обучение и использование различных методов РКИ, знание особенностей субъекта обучения помогут сформиро-

вать коммуникативную компетенцию и подготовить студентов к дальнейшему обучению в магистратуре. Студенты, попробовав себя в роли бизнесмена или писателя, начинают серьезнее задумываться о своём направлении исследований. Благодаря вышеизложенному опыту мы считаем возможным раскрыть потенциальные возможности наших студентов, помочь им выйти из стен вуза специалистами русского языка и людьми, которые ценят искусство и литературу, а также людьми, которые знают свое призвание.

Список литературы

1. *Каверина В. В.* Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) / В. В. Каверина // *Язык, сознание, коммуникация* : сборник научных статей. Вып. 6. — Москва : Диалог-МГУ, 1998. — 116 с.

2. *Крапивник Л. Ф.* Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / Л. Ф. Крапивник. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 1995. — 59 с.

Светлана Алексеевна Трофимова
доцент кафедры ботаники и физиологии растений
Петрозаводский государственный университет
(Петрозаводск, Российская Федерация)

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В работе представлена характеристика понятий «язык специальности» и «язык профессиональной коммуникации». Определены основные аспекты освоения языка профессиональной коммуникации. Особое внимание уделено проблемам обучения иностранных студентов биологии на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: язык специальности, предвузовская подготовка, иностранные студенты.

В сферу современного высшего образования России вовлечены не только российские, но и иностранные студенты, число которых в последнее десятилетие неуклонно растёт. Основным направлением международной деятельности российских вузов является подготовка иностранных специалистов для зарубежных стран. Обучение иностранных студентов в вузах России способствует развитию сотрудничества в области образования, ведёт к усилению международного влияния через русский язык и культуру, стимулирует экономический рост региона и страны в целом.

Процесс обучения студентов-иностранцев в российских вузах начинается с этапа предвузовской подготовки, которую можно рассматривать как особую профессионально-образовательную систему, обеспечивающую профессиональное становление иностранных граждан на основе адаптации к условиям непривычного для них социума, изучения языка страны обучения и освоения основ избранной ими будущей специальности [9]. Целью предвузовской подготовки иностранных студентов на подготовительных отделениях и факультетах является формирование способности учащихся к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной социокультурной среде [10].

Следует подчеркнуть, что именно на подготовительном этапе студенты-иностранцы испытывают наибольшие трудности адаптации, связанные с решением лингвокультурологических (изучение разговорного русского языка, освоение новой этнокультурной среды), социально-бытовых (коммуникационных, транспортных, проживание в общежитии, питание и т. д.) проблем, проблем обеспечения безопасности, национальных, конфессиональных (религиозных) и финансовых проблем [7].

Как правило, предвузовская подготовка иностранных студентов продолжается около 6—10 месяцев. Основное внимание на подготовительном этапе обучения уделяется изучению языка. Помимо освоения нейтральной лексики, представляющей, по мнению многих ученых ядро, центр общенационального языка [6], иностранные студенты сталкиваются с необходимостью овладения и специальной лексикой, которую можно рассматривать как периферию языка. Специальная лексика, включающая термины и профессионализмы, составляет язык специальности (профессиональный язык, профессиональную речь и т. п.).

Под языком специальности понимают совокупность языковых средств, соответствующих интеркоммуникационным принципам. Фонетические, морфологические и лексические элементы, синтаксические и текстовые феномены образуют функциональное единство и дают

возможность коммуникации внутри различных сфер одной специальности. Для стиля языка специальности характерны точность, однозначность, дифференцированность, экономичность, плотность, экспрессивная нейтральность [3].

В более широком смысле может быть использован новый термин «язык профессиональной коммуникации», отражающий развитие лингвистического и терминоведческого знания с позиций когнитивно-коммуникативной парадигмы. С одной стороны, этот язык представляет собой систему единиц, вербализующих некое когнитивное пространство — объединение концептов и категорий, связи между которыми носят взаимообусловленный характер. С другой стороны, он сформирован и функционирует в определенной сфере коммуникации и представлен в текстах, значимых для этой сферы [1].

Язык профессиональной коммуникации обслуживает общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий. Профессиональная коммуникация как обмен специальной информацией, порождение мыслей, идей, знаний, социальных чувств является причиной и основой формирования новых понятий, новых знаний, расширения сознания и профессиональной культуры специалиста. Успех любой человеческой деятельности зависит от того, насколько её субъект обладает коммуникативной компетенцией, объединяющей способность слышать, видеть, читать и адекватно понимать воспринимаемый устный и письменный текст [5].

В современной литературе понятие «язык профессиональной коммуникации» обычно рассматривается в отношении гуманитарных дисциплин, и в контексте преподавания иностранного языка, а не языка обучения специальности. С этих позиций к особенностям языка профессиональной коммуникации сегодня можно отнести конвергенцию и взаимопроникновение терминов разных специальностей; влияние терминологии ИТ; частотность употребления аббревиатур и акронимов; заметное доминирование англоязычных терминов [4].

На этапе предвузовской подготовки у иностранных студентов, планирующих получить медицинское образование, начинается освоение языка специальности, закладываются основы языка профессиональной коммуникации. В первую очередь следует говорить об актуализации, уточнении и расширении терминологии естественнонаучных дисциплин, в частности биологии.

Важная роль усвоения языка специальности проявляется в том, что он позволяет очертить поле предметной сферы, повышает уровень мотивации студентов, способствует освоению общенаучных навыков и умений, необходимых для дальнейшего обучения в вузе.

Осложняет ситуацию проблема отсутствия стандартизации: на этапе предвузовской подготовки изучение специальных дисциплин не является обязательным, поскольку не предусматривает освоение нового материала. Считается, что студенты подготовительного отделения, овладев предметами естественнонаучного цикла в средней школе, готовы к продолжению обучения на 1-м курсе вуза. Тем не менее практика показывает, что студенты других стран существенно различаются по уровню подготовки в области биологии, что может быть обусловлено как разницей школьных программ, так и слабой подготовкой отдельных студентов.

Кроме того, биология относится к описательным наукам и требует владения довольно обширным словарём, что затрудняет восприятие и понимание учебного материала студентами-иностранцами на этапе предвузовской подготовки. Затрудняет коммуникацию и недостаточный уровень владения русским языком.

С другой стороны, интерес к будущей специальности проявляется уже на этом этапе, а оценка степени собственной компетентности в области языка специальности позволяет студентам сориентироваться в направлении приложения усилий.

В связи с этим возрастает роль учебно-методического оснащения образовательного процесса. Следует отметить, что в нашей стране на протяжении нескольких десятилетий было издано множество учебных пособий для иностранных студентов, в первую очередь для изучения русского языка. По биологии и другим специальным предметам пособий опубликовано меньше, но они также существуют. И лишь небольшое число публикаций отражает методические и методологические аспекты предвузовской подготовки иностранных граждан по биологии. В них в основном представлен эмпирический уровень осмысления проблемы, а теоретико-методологические подходы практически не разработаны [8].

Что касается методических разработок, то, по нашему мнению, наибольший интерес представляют те из них, что направлены на формирование коммуникационной компетентности у студентов, в том числе и в сфере языка специальности.

Работа с иностранными студентами подготовительного отделения Петрозаводского государственного университета на занятиях по биологии показала, что задания, связанные с освоением языка специальности, или языка профессиональной коммуникации, вызывают у обучающихся живой отклик. Так, например, при изучении темы «Системы органов человека» студенты с интересом работали с текстами с пробелами, которые надо было заполнить, используя учебные материалы по теме в виде рисунков, схем и, самое сложное, словарных статей.

К практическим заданиям, совершенствующим навыки коммуникации, можно отнести решение генетических задач. Следует отметить, что около четверти студентов-иностранцев с трудом справлялись с подобными заданиями, так как не обладали необходимой для решения генетических задач базовой подготовкой.

Одним из наиболее сложных заданий для иностранных студентов по биологии на этапе предвузовской подготовки была подготовка доклада-презентации и выступление с ним по теме специальности.

Организация самостоятельной работы студентов-иностранцев может существенно повысить эффективность их обучения. Использование специально разработанного электронного образовательного ресурса УМКД «Биология для иностранных студентов» на платформе электронного образования Blackboard ПетрГУ (<https://edu.petrso.ru/object/8279>) способствовало систематизации знаний студентов, расширяло возможности обучения, позволяло учесть индивидуальные особенности учащихся. Работа с ресурсом также включала поэтапную и итоговую проверку знаний студентов [11].

В заключение следует отметить: речевая компетентность как практическое умение владеть языком специальности в значительной мере формируется на занятиях по дисциплинам. Наряду с этим методы, средства обучения и контроль за освоением лексики, терминологии, развитием речевой деятельности на данном этапе такие же, как предусмотрено методикой преподавания русского языка как иностранного [2].

Список литературы

1. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение / Е. И. Голованова. — 2-е изд., стереотип. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2014. — 222 с.
2. Дорохова О. В. Этапы интегративного предвузовского обучения иностранных студентов математике и естественнонаучным дисциплинам / О. В. Дорохова, А. И. Сурыгин // Научно-технические ведомости СПбГТУ. — 2005. — № 2 (40). — С. 252—255.
3. Иванова Г. В. Особенности обучения языку специальности на медицинском факультете / Г. В. Иванова ; НИУ БелГУ // Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков : материалы IV междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 22—23 нояб. 2013 г. / под ред. А. М. Аmatoва. — Белгород, 2013. — С. 99—103.
4. Кузьмич Н. Г. Некоторые особенности языка профессиональной коммуникации / Н. Г. Кузьмич, Н. Н. Уйбо // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе : материалы VII Международной научной конференции, Тамбов, 21—25 мая 2018 года. — Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2018. — С. 109—114.
5. Левитан К. М. Усвоение языка профессиональной коммуникации как основа профессионального развития личности специалиста / К. М. Левитан // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, 15—16 нояб. 2006 г., г. Екатеринбург : в 2 ч. Ч. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. — С. 119—124.
6. Локтионова Н. М. К вопросу о профессиональной лексике / Н. М. Локтионова, И. А. Животкова // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — С. 790—798.
7. Поздняков И. А. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах / И. А. Поздняков // Вестник психотерапии. — 2011. — № 40. — С. 63—77.
8. Родионова И. П. Педагогическое проектирование содержания предпрофессиональной биологической компетентности иностранных студентов российских вузов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08. / И. П. Родионова. — Санкт-Петербург, 2003. — 289 с.
9. Сомова, Н. В. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сомова Наталья Владимировна. — Санкт-Петербург, 2015. — 22 с.
10. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. — Санкт-Петербург : Изд-во «Златоуст», 2000. — 233 с.
11. Трофимова С. А. Использование сетевого образовательного модуля «Биология для иностранных студентов» в учебном процессе / С. А. Трофимова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 23—25 января 2019 года. — Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2019. — С. 5219—5223.

Варвара Михайловна Филиппова

*и. о. зав. кафедрой стажировки зарубежных специалистов
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»
(Москва, Российская Федерация)*

Эка Элгуджевна Паремузашвили

*доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»
(Москва, Российская Федерация)*

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются приёмы и технологии, применяемые при дистанционной работе с вьетнамскими студентами в рамках практического курса русского языка. Авторами выявлены и проанализированы факторы, благоприятно влияющие на развитие у вьетнамских студентов творческого и критического мышления, умения работать в команде, внутренней мотивации к обучению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучения, виртуальная языковая среда, «гибкие навыки», мотивация.

В Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина студенты из Вьетнама являются традиционным контингентом, они обучаются на *подготовительном факультете, факультете обучения русскому языку как иностранному, филологическом факультете и факультете дополнительного образования.*

На факультете обучения русскому языку как иностранному для вьетнамских студентов реализуется десяти- или девятимесячная дополнительная образовательная программа «Практический курс русского языка как иностранного», в рамках которой обучающиеся изучают такие дисциплины, как *практический курс русского языка; практический курс фонетики и интонации; аудирование; современный русский язык; русская литература; страноведение России; история русской культуры; английский язык.* При этом на практический курс русского языка отводится наибольшее количество часов — 768, и он включает в себя 4 основных модуля, дифференцируемых по сферам общения: *бытовой, учебно-познавательный, социально-культурный и профессиональный.*

Говоря об особенностях обучения вьетнамских студентов, отметим, что важной составляющей успешной образовательной парадигмы является учёт национально-психологических факторов, характерных для данного этноса.

Ричард Льюис в работе «Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию» в качестве основных черт характера вьетнамцев выделяет следующие: сдержанность, национализм, терпеливость, жертвенность, выдержку, чувство меры, уважительное отношение к учёбе, почтительность к старшим, гордость и самоуважение, коллективизм, важную роль женщин в обществе, склонность к предпринимательству, противоречивое отношение к иностранцам — сочетание прозападных настроений с сопротивлением всему иностранному [2; 371].

Российский культуролог А. В. Косов в книге «Фонарик для чужой души» обращает внимание на такие особенности характера, как терпение, отсутствие прямых оценок происходяще-

го, относительное понимание правды, избегание конфронтации и стремление прийти к соглашению. Главное свойство характера — «стремление сохранить лицо» при любых обстоятельствах. Недопустимо критиковать кого-то или признавать ошибки, особенно — обсуждать их [1; 148—151].

Обобщая представленные точки зрения и опираясь на личный опыт, полученный в период работы на подготовительном факультете Государственного технического университета им. Ле Куи Дона (г. Ханой), средней школе Нгуен Хюэ, филологическом факультете Ханойского университета, мы полагаем, что к основным характеристикам вьетнамских студентов можно отнести следующие: *бесконфликтность, коллективизм, сплочённость, патриотизм, исполнительность, дисциплинированность, стремление к построению межкультурного диалога.*

Отметим также, что учёт национально-психологических особенностей важен как при социокультурной, так и при академической адаптации иностранных студентов вообще и вьетнамских обучающихся в частности.

Как правило, очная стажировка в Институте выявляет у вьетнамских обучающихся две группы проблем:

— языковая среда, с одной стороны, действует как мотивирующий (и даже гипермотивирующий) фактор, с другой же стороны, вызывает ряд трудностей даже у студентов, ранее изучавших язык: в первую очередь это связано с аудированием речи носителей языка, а также с незнанием социокультурных реалий и современной лексики. Таким образом, попадая в языковую среду, вьетнамские студенты хотят говорить, но испытывают страх, который этому препятствует;

— вторая группа сложностей связана с разницей в системах обучения в вузах Вьетнама и в Институте. Наш опыт работы во Вьетнаме в 2013 и 2019 г. показал, что для вьетнамских вузов характерно следование предписанной программе, которая зачастую не учитывает актуальность и функциональность изучаемого материала. Методика обучения языку рассматривает язык в первую очередь как цель обучения, что выражается лишь в очень небольшом количестве заданий, направленных на использование языка в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации. Таким образом, приезжая в Россию, обучающиеся оказываются не готовы к большому количеству самостоятельной творческой работы, которую предполагает обучение по программам Института, и не обладают навыками поисковой работы, работы в группе и т. п.

В 2020/2021 учебном году, который прошёл полностью дистанционно, эти сложности также проявились. В первом случае проблема трансформировалась в необходимость погрузить студентов в виртуальную языковую среду, которая бы не только компенсировала невозможность побывать в России, но и мотивировала бы их к самостоятельному обучению.

Вторая же проблема осложнилась тем, что, помимо вышеописанных навыков, у ряда студентов были недостаточно развиты базовые цифровые компетенции, необходимые для онлайн-обучения. Очевидно, что при дистанционном обучении развитие творческих навыков, критического мышления, умения работать самостоятельно, а также так называемых «гибких навыков» невозможно без наличия навыков обучения в цифровой среде. Таким образом, было необходимо развить ещё одну группу навыков в процессе обучения. Отметим, что сформированность данных навыков полезна не только для обучения русскому языку как иностранному и сопутствующим дисциплинам, но и обучению в принципе.

Первый модуль программы обучения в Институте — «Бытовая сфера общения» — направлен на адаптацию студентов к языковой среде и корректировку полученных ими ранее знаний. При очном обучении этот модуль включает в себя, например, учебный квест по району, созданный Н. В. Андреевой и В. М. Филипповой. С помощью такого квеста обучающиеся не только погружаются в среду, но и знакомятся с реалиями окружающей их действительности.

При дистанционном обучении данный модуль наполнен учебной работой с сайтами российских ресторанов, магазинов, ресурсов, посвящённых досугу, что позволяет не только использовать на занятиях актуальную лексику, но и помогает выстроить диалог культур через сравнение, например бизнес-ланчей в ресторанах России и Вьетнама. Большинство заданий также предполагает возможность выбора (например, студенты выбирают интересующие их мероприятия на сайте kudago.com, знакомятся с деталями проведения и создают диалоги на основе этого материала), что, в свою очередь, служит тому, что обучающиеся знакомятся с большим количеством материала и, следовательно, больше узнают о жизни в России, в процессе развивая поисковый навык.

2020/2021 учебный год, прошедший полностью дистанционно, заставил преподавателей обращаться к различным способам мотивации студентов. Для максимального погружения в культуру страны изучаемого языка вьетнамским студентам как наиболее открытым и дружелюбным был предложен так называемый «новогодний челлендж» — блок из четырёх заданий на тему наиболее любимого праздника россиян, каждое из которых выполнялось студентами самостоятельно или практически самостоятельно, таким образом поддерживался их интерес к обучению и узнаванию нового.

На выполнение каждого из заданий отводилась неделя. Первое задание — посмотреть один новогодний фильм на выбор из предложенных преподавателем. Второе — подготовить новогоднее украшение для квартиры по одной из отправленных преподавателем инструкций (или самостоятельно). Третье задание включало в себя прослушивание популярных новогодних песен и работу с ними в форме лингвомузыкального занятия. Для четвёртого задания — создания открытки — были привлечены к участию российские студенты, которым вьетнамские студенты отправили открытки и получили на них ответ. Стоит отметить, что первые две недели «челленджа», дававшие студентам большую свободу выбора, продемонстрировали, что данный вид работы действительно вызывает интерес обучающихся и повышает их мотивацию: так, более 30 % студентов посмотрели оба фильма, и более 50 % изготовили более одного новогоднего украшения (многие из них также повесили их в своих комнатах). Разумеется, каждое из вышеописанных заданий являлось также мотивом для развития коммуникативной компетенции: фильмы обсуждались на занятии, студенты обменивались мнениями о них; новогодние украшения или их фото обучающиеся демонстрировали во время урока, рассказывая о процессе их изготовления.

Особую трудность для вьетнамских обучающихся представляет модуль «Социально-культурная сфера общения», связанный с искусством. Традиции обучения во Вьетнаме не предполагают изучения данной темы (кроме разве что литературы); практически нет уроков, связанных с посещением каких-либо культурных мест / музеев, что приводит к тому, что вьетнамские обучающиеся, как правило, не очень хорошо знакомы с искусством Вьетнама, в то время как обучение русскому языку по программам стажировки требует от них не только изучения искусства России, но и сопоставления культур двух стран.

Описанная ситуация показывает, что в учебном процессе в рамках практического курса русского языка задача преподавателя заключается не только в обучении иностранных студентов русскому языку как средству общения, но и в расширении кругозора обучающихся, для реализации этого плана во вьетнамской аудитории мы предлагаем использовать творческие проектные задания, для подготовки которых необходимо научиться самостоятельно искать информацию и работать в команде (как в парах, так и в мини-группах). Например, после изучения модуля «Искусство» можно предложить студентам выполнить одно из творческих заданий:

- 1) воссоздать картину по примеру «#Изоизоляция»;
- 2) составить ассоциативное поле по одному из видов искусства (например: «В театре», «В музее» и т. д.);
- 3) подготовить описание интересного объекта: здания, картины, скульптуры и т. д.;
- 4) подготовить рецензию на фильм, книгу, песню, спектакль и т. д.;
- 5) подготовить буклет для выставки с рассказом о русском или вьетнамском художнике.

Наш практический опыт показал, что такие задания также мотивируют вьетнамских студентов к изучению нового: при подготовке рассказов о вьетнамских художниках многие студенты посетили музеи, в которых никогда не бывали ранее.

Последний модуль программы «Профессиональная сфера общения» также содержит большое количество заданий, направленных на развитие умения работать самостоятельно — по одному и в группах, находить творческие решения, мыслить критически. Наш практический опыт показал, что для вьетнамских обучающихся более эффективно обучение, которое ставит перед ними конкретные задачи, что и нашло отражение в данном модуле при дистанционном обучении. Вьетнамские студенты, обучающиеся по программе стажировки в Институте, планируют в будущем стать гидами, переводчиками или преподавателями, в связи с чем в модуль «Профессиональная сфера общения» были включены задания, направленные на использование языка в вышеперечисленных профессиональных сферах. Отметим, что в процессе обучения по последнему модулю студенты были разделены на группы по профессиональным интересам и большую часть домашних заданий выполняли в этих группах. В качестве итогового проекта группой преподавателей был подготовлен небольшой урок вьетнамского языка, группами переводчиков (в связи с многочисленностью данного коллектива его было решено разделить на несколько) — перевод видеоролика, туристического буклета и вьетнамской сказки, в то время как группа гидов подготовила аудиогид по Вьетнаму на русском языке для портала izi.travel. В процессе работы обучающиеся высоко оценили практическую и профессиональную направленность заданий.

Описанный нами практический опыт, разумеется, демонстрирует лишь часть работы с вьетнамскими обучающимися, однако его эффективность несомненна. Проведённое нами анкетирование по итогам 2020/2021 учебного года показало, что вьетнамские студенты не только повысили свой уровень владения русским языком, но и развили необходимые для учёбы навыки:

Утверждение	% ответивших «согласен(сна) полностью»
Выполнял(а) творческие задания чаще, чем во время учёбы во Вьетнаме	65,2 %
Чаще искал(а) информацию самостоятельно	60,9 %
Чаще работал(а) в команде	65,2 %

Много узнал(а) о других сферах жизни, кроме русского языка	87 %
Чаще работал(а) на электронных платформах/с электронными ресурсами	78,3 %

Приведём также ответы студентов, показывающие, какие задания им понравились больше всего (орфография скорректирована):

- Мне нравились квесты на литературную и художественную тематику
- Презентации про культуру России
- Найти информацию
- Просмотр фильмов, а затем комментирование
- Создать буклет
- Анализ о материале урока; например: о русской живописи, художниках и культуре
- Переделать известные картины
- Мне нравится искать назначенную информацию (о художниках, еде...) и рассказывать об этом перед группой
- Творческие задания.

Проанализировав ответы студентов и информацию, представленную выше, мы пришли к следующим выводам:

- творческие задания строятся на аутентичном или частично адаптированном материале, что, в свою очередь, даёт возможность обучающимся погрузиться в русскую (виртуальную) языковую среду;

- творческие задания, будучи интересным учебным материалом, благоприятно влияют на развитие внутренней мотивации студентов;

- благодаря творческим заданиям у обучающихся улучшаются / формируются сопутствующие навыки (умение работать в команде, творческое и критическое мышление, умение самостоятельно находить информацию), необходимые для эффективной учебной деятельности;

- творческие задания в рамках практического курса русского языка не только улучшают коммуникативные навыки студентов, но и расширяют их кругозор;

- при разработке и планировании творческих заданий учитывается будущая профессиональная деятельность обучающихся.

Список литературы

1. Косов А. В. Фонарик для чужой души / А. В. Косов. — Москва : Издательский дом «Валютный спекулянт», 2007. — 168 с.

2. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р. Д. Льюис. — Москва : Дело, 2001. — 448 с.

3. Филимонова Н. Ю. Национально-психологические особенности студентов из Китая, Вьетнама и Южной Кореи / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк // Актуальные вопросы профессионального образования. — 2019. — № 3 (16). — С. 15—19.

4. Филимонова Н. Ю. Специфика работы со студентами из стран Восточной и Юго-Восточной Азии / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк. — Волгоград, 2020. — 124 с.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОСТАВНЫХ СОЮЗОВ С КОМПОНЕНТОМ ЧТО В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ

Аннотация. В статье обозначены основные проблемные зоны при изучении китайскими студентами составных союзов типа *в результате того что, вследствие того что, ввиду того что* и др. в контексте сложноподчиненного предложения с различными видами придаточных; предлагаются способы предупреждения данного вида речевых ошибок.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, составные союзы, сложноподчиненное предложение.

Целью современного коммуникативно-прагматического обучения русскому языку как иностранному становится овладение языком как средством общения, что приводит «к провозглашению *речевого общения* в качестве ведущей цели обучения русскому языку, которая некоторыми исследователями определяется как *стратегическая*» [13, 5]. Так, на современном этапе развития методики преподавания русского языка как неродного на первый план выдвигается обучение речевой деятельности — коммуникации, которая включает в себя все виды речевой деятельности — устную и письменную формы. Как известно, коммуникация может считаться успешной лишь тогда, когда иностранец овладевает коммуникативной компетенцией, т. е. когда усвоены знания, а на их основе сформированы и доведены до автоматизма речевые умения и навыки: «Коммуникативный аспект цели обучения иностранному языку заключается в формировании и становлении навыков по всем видам речевой деятельности, устной и письменной формам речи» [11, 229].

В настоящей статье мы хотели бы обратиться к проблеме изучения составных союзов в составе сложноподчиненного предложения в практике преподавания русского языка как иностранного китайским студентам (на примере союзов *в результате того что, вследствие того что, ввиду того что, так что, благодаря тому что* и др.). Рассмотрение данного вопроса отсылает нас к письменной коммуникации, поскольку сложноподчиненное предложение с вышеуказанными составными союзами принадлежит книжной речи в таких ее разновидностях, как научный, официально-деловой, публицистический стили, а значит, конечная цель рассматриваемой работы — формирование письменных речевых компетенций: «Письменная речь, являясь источником овладения грамматическими средствами языка, в качестве цели обучения предполагает формирование письменных речевых компетенций — свободное выражение своих мыслей в письменной форме с ориентацией на содержание и ситуацию высказывания» [11, 230].

Однако в современной научно-методической литературе данный вопрос освещен слабо: в основном тему союзов и предлогов и методику их «подачи» описывают для уровней А1-В1

владения русским языком [1, 9]. Многие учебники по русскому языку как иностранному, используемые в вузах, не выделяют отдельной темой составные союзы в сложноподчиненном предложении [2], [4], [5], [10], а соответственно, не содержат упражнений по выработке навыков использования СПП, в то время как сложные предложения составляют основу научной речи как устной, так и письменной. Зачастую студенты-бакалавры и магистранты испытывают сложности в написании курсовых или иных научных работ, например, текстов устных выступлений на конференциях. О существовании такой серьезной, на наш взгляд, проблемы сказано в статье «Развитие научного стиля речи у иностранных студентов на этапе предмагистерской подготовки» [2]. И вот что по этому поводу думают авторы учебного пособия по синтаксису книжной речи: «Практика преподавания русского языка как иностранного свидетельствует, что работа с книжными текстами нередко вызывает проблемы у иностранных учащихся», и эта проблема связана с использованием письменно-книжных языковых средств [6, 5]. В связи с вышесказанным считаем нашу статью *актуальной и новой*.

Цель данной статьи — проанализировать трудности, возникающие у студентов-китайцев при изучении составных союзов в рамках сложноподчиненного предложения, предложить пути решения проблем.

Итак, нами отмечены следующие трудности в использовании китайскими студентами составных союзов:

- неразличение причинного и следственного компонентов СПП;
- сложность трансформации ПП в СПП (недоведенность навыка до автоматизма);
- непонимание, в каких случаях употребляется предложно-падежная форма, а в каких — составной союз: *Ввиду что ухудшение погодных условий в горной местности, экспедиция на Алтай отменилась*. Правильно так: *Ввиду ухудшения (чего?) погодных условий в горной местности, экспедиция на Алтай отменилась*;
- неразличение семантики союзов: *Благодаря тому что курс доллара вырос, страну охватила инфляция*;
- стилистическая путаница, связанная с некорректным употреблением составных союзов книжного стиля в разговорной речи: *Я пошел в магазин, в виду того, что хотел кушать*;
- пунктуационные сложности: где ставить запятую?

Особое внимание в этой связи необходимо уделить этноспецифике контингента (в нашем случае — китайцы) и, соответственно, особенностям их родного языка, поскольку зачастую при изучении русского языка как неродного в данной аудитории происходит явление интерференции, т. е. переноса особенностей своего языка на изучаемый, что также вызывает трудности. В китайском языке важен порядок слов, «место членов предложения определяется неподвижным порядком: подлежащее — сказуемое — объект. Эта модель является исходной для образования других конструкций. Если изменяется порядок слов, то смысл предложения, высказывания меняется коренным образом» [12, 115]. При этом в русском языке мы можем говорить о гибкой структуре предложения, а субъект, предикат, объект определяются грамматическими признаками.

В связи с вышеописанными наблюдениями мы предлагаем следующие варианты решения проблем в китайской аудитории при изучении русского языка как иностранного в разделе «Синтаксис». Во-первых, во избежание стилистических огрехов при изучении СПП и использовании союзов и предложно-падежных форм четко разграничивать их на нейтральный и книжный стиль. Также пояснять, что нейтральные союзы (*потому что, так как, поэтому*

и др.) мы можем употреблять как в научном стиле речи, так и нейтральном стиле (бытовом, например общении), а союзы книжные (*вследствие того что, в результате того что, ввиду того что, вследствие того что* и др.) в разговорном стиле лучше избегать. На наш взгляд, удачна была бы методика представления союзов в таблице с графами разговорный — нейтральный — книжный стили.

Таблица

Стилистическая принадлежность составных союзов

Нейтральная сфера употребления (вид причины)	Книжная сфера употребления (вид причины)
Из за того что (субъективная)	Вследствие того что (внешняя, внутренняя)
Благодаря тому что (субъективная)	В силу того что (внешняя, внутренняя)
Оттого что (внешняя, внутренняя)	В результате того что (внешняя)
Потому что (внешняя, внутренняя)	По причине того что (внешняя, внутренняя)
	Ввиду того что (внешняя)
	В связи с тем что (внешняя, внутренняя)
	На основании того что (внешняя)

Следует отметить, что некоторые авторы предлагают вводить подобные таблицы с обозначением стилистической принадлежности и оттенком значения уже на этапе предложно-падежных форм. Наш взгляд не противоречит данному методу, но, как показывает практика, метод наглядного представления составных союзов и стилей их употребления в виде таблиц необходимо транслировать на протяжении всего периода обучения синтаксису.

Во-вторых, уделять должное внимание семантике союзов. Например, с помощью союзов *благодаря тому что* и *из-за того что* выражается субъективная оценка причины: положительная в первом случае и отрицательная — во-втором. Причины могут быть также внешними и внутренними, что также показано в таблице. Кроме того, на начальном этапе изучения сложноподчиненного предложения следует вводить информацию о том, что составные сложноподчиненные союзы делятся на семантические и асемантические [7]. Именно семантические союзы, имея собственное значение, определяют отношения в сложном предложении. И здесь хотелось бы добавить, что русские учебники по РКИ, используемые в России, и учебники по РКИ, используемые в Китае («Русский язык. Восток», например), демонстрируют различия в семантизации слов: русские учебники ориентированы на беспереводной формат, а китайские, наоборот, на перевод с русского на китайский, что, на наш взгляд, часто приводит к ошибкам в семантике слов, в том числе и составных союзов. «Ориентация на беспереводное обучение языку выражается в расположении грамматического материала, который строится так, чтобы облегчить учащимся его понимание на основе языковой догадки» [14, 291]. Китайский учебник «Русский язык. Восток» создан для обучения русскому языку с опорой на перевод. Он включает поурочные русско-китайские словари, перевод на китайский язык формулировок учебных заданий и в целом ориентирует китайских преподавателей

на использование переводной семантизации русских слов [14, 292]. Думается, что перевод с китайского языка на русский можно использовать на начальных этапах обучения, но на более продвинутых этапах оттенки значения крайне важны, поэтому предлагаем также беспреводной формат обучения. И в данном случае многое, конечно, зависит от преподавателя.

В-третьих, для снятия вопросов пунктуации в СПП подойдут задания интонационного характера. Например:

Сравните пары предложений, произнесите их, обращая внимание на интонацию.

*Дела пошли веселей, **потому что** кончились дожди — Дела пошли веселей **потому, что** кончились дожди.* Или: *Этот день я помню очень ясно, **благодаря тому что** тогда случилось два важных события — Этот день я помню очень ясно **благодаря тому, что** тогда случилось два важных события.* Составной союз с компонентом *что* расчленяется для усиления причины, при этом первая часть союза (*в результате того, вследствие того, в силу того* и др.) находится в главном предложении.

Однако все же основная сложность в вопросе употребления составных союзов прежде всего заключается в том, что иностранцы не всегда могут понять, в каких случаях употребляется предложно-падежная форма (например, *в результате чего?*), в каких — союз (*в результате того что*) или (*в результате чего + глагол*). Поэтому главным акцентом остается все же понимание структуры сначала простого, а затем сложного предложения и смежной проблемы различения причинного и следственного компонентов. Если же данный вопрос снят и студент понимает законы построения простого предложения (S и P) в русском языке, то для изучения СПП с составными союзами наиболее «удачным» для понимания мы считаем следующую последовательность трансформации ПП в СПП.

1. Предъявляется простое предложение *с предложно-падежной формой* (например, при изучении СПП с придаточным причины) *в результате (чего?): В силу (чего?) **повышения** среднегодовой температуры на 1 градус на нашей планете случаются стихийные бедствия.* Принципиально важным в подобного рода предложениях обратить внимание на отглагольное существительное (*повышение*). Принципы трансформации «отглагольное существительное — глагол» студенты должны уже знать либо из курса профессионально ориентированного русского языка, либо из курса по научному стилю речи.

2. Далее предъявляется СПП с придаточным причины (*с составным союзом*): ***В силу того что повышается** среднегодовая температура на 1 градус, на нашей планете случаются стихийные бедствия.* В СПП необходимо обратить внимание учащихся на глагол *повышается*, обозначить субъекты и предикаты (*температура повышается — бедствия случаются*).

3. Важным считаем показать гибкость структуры СПП: *На нашей планете случаются стихийные бедствия, в силу того что **повышается** среднегодовая температура на 1 градус.*

4. При невозможности образования глагола от существительного: существительное, входящее в предложно-падежную форму становится S, а качестве предиката используем такие глаголы: *являться, существовать, происходить* и др. Например, ***в связи с техническим прогрессом** в области самолетостроения — **в связи с тем что существует технический прогресс** в области самолетостроения.*

Для отработки и закрепления навыка трансформации ПП в СПП подходят упражнения типа: *Замените простые предложения сложными по образцу.* И обратные упражнения: *Трансформируйте СПП в ПП с предложно-падежной формой причины.* Для отработки навыка использования СПП в устной коммуникации подойдут упражнения типа: *Ответьте на во-*

просы, используя союз «в связи с тем что», «вследствие того что», «в результате того что», «благодаря тому что» и др.

В СПП с придаточным следствия, а соответственно, с союзом в *результате чего* структура предложения не может быть изменена без изменения типа придаточного предложения и замены на причинный союз. *Прошел сильный дождь, в результате чего образовалась огромная лужа на сельской дороге.* Для отработки подобных сложностей мы предлагаем использовать задания типа: *Сделайте главное предложение придаточным, а придаточные — главными. Как изменится при этом тип придаточного? Или: Из двух простых предложений составьте сложное а) с придаточными следствия. Обращайте внимание на стилистическую окраску союзов; б) с придаточным причины, выбирая союзы по значению и стилю. А также Из пар простых предложений составьте сложные с союзами а) причины; б) следствия. Или: Трансформируйте сложные предложения с союзами причины в предложения с союзами следствия и наоборот.*

В качестве домашнего задания хорошо подойдут упражнения по подготовке устного сообщения на заданную научную тему с использованием причинно-следственных отношений либо подготовка реферата, доклада.

Подобные задания достаточно хорошо формируют речевую компетенцию в части продуцирования письменной речи, трансформации внутренней речи во внешнюю, вербальную, прекрасно закрепляет грамматические навыки, поскольку «лингвистическая компетенция в аспекте исследования синтаксиса предполагает формирование и знание грамматической (синтаксической) системы русского языка, а именно предложения как основной коммуникативной единицы языка» [11, 229].

Итак, рассмотрев основные проблемные зоны в использовании составных союзов в конструкциях СПП и предложив некоторые пути их решения, мы пришли к следующим умозаключениям. Во-первых, все обозначенные нами проблемные вопросы связаны друг с другом — не зная хотя бы одного аспекта в СПП, невозможно полноценно его использовать как в письменной, так и в устной коммуникации. Во-вторых, для формирования навыка в использовании СПП важным считаем знание структуры ПП и предложно-падежных форм. В-третьих, стилистическая окраска союзов и их деление на нейтральный и книжный стили, а также их семантика должны предъявляться преподавателем на каждом занятии как одна из главных тем. В-четвертых, использование беспереводного метода семантизации союзов предпочтительнее. И, наконец, необходимо значительное количество упражнений на формирование как устной, так и письменной научной коммуникации.

Список литературы

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. — 6-е изд., испр. — Москва: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; Санкт-Петербург: Златоуст, 2010. — 343 с.
2. Баско Н. В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Н. В. Баско. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Русский язык. Курсы, 2010. — 272 с.
3. Гаврилова И. В. Развитие научного стиля речи у иностранных студентов на этапе магистерской подготовки / И. В. Гаврилова, С. Сауди, Чжан Сюань // Вопросы методики и преподавания в вузе. — 2019. — Т. 8. — № 28. — С. 77—83.

4. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях : в 2 ч. — Ч. 2. Синтаксис. — Текст электронный / О. И. Глазунова. — 3-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. — 416 с.

5. Грамматика русского языка : учеб. пособие / Л. А. Константинова, Н. Н. Гончарова, А. Н. Жукова [и др.] / под ред. Л. А. Константиновой. — 4-е изд., стер. — Москва : Флинта, 2020. — 256 с.

6. Ильина С. А. Синтаксис письменной книжной речи: выражение обстоятельственных отношений : учеб. пособие для студентов продвинутого этапа обучения, магистрантов и аспирантов / С. А. Ильина, Е. М. Коломейцева, Т. В. Попова / под ред. Т. В. Поповой. — Москва : Русский язык. Курсы, 2008. — 144 с.

7. Камынина А. А. Современный русский язык. Морфология : учеб. пособие для студентов филологических факультетов государственных университетов / А. А. Камынина. — Москва, 1999. — 240 с.

8. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — Москва : Флинта : Наука, 2009. — 454 с.

9. Начинаем учить предлоги и союзы. Предложно-падежные и союзные конструкции в речи : учеб. пособие / С. А. Ильина, И. С. Иванова. — Москва : Русский язык. Курсы, 2013. — 136 с.

10. Практическое пособие по синтаксису русского языка для студентов-иностранцев : учеб. пособие. — 2-е изд. перераб. и доп. — Москва : Высшая школа, 1966. — 252 с.

11. Цховребов А. С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению / А. С. Цховребов // Вестник ЧПГУ. — № 2 (107). — С. 226—233.

12. Шевелева С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран АТР при обучении русскому языку как иностранному / С. И. Шевелева // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 12 (102). — С. 115—118.

13. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Шукин. — Москва : Икар, 2011. — 454 с.

14. Юйсифу А. Приемы семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в России и в Китае / А. Юйсифу // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2020. — № 3 (35). — С. 289—293.

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания дисциплины «Современный русский язык» студентам филологического профиля с учетом опыта работы во вьетнамской аудитории. Отмечается ключевая роль уровня владения учащимися русским языком (A2-B1), а также практическая направленность учебного процесса. В работе с теоретическим материалом значимое место отводится наблюдению, что способствует как формированию навыка «видеть» различные языковые явления, так и повышению вовлеченности студентов. Описываются используемые в ходе освоения данной дисциплины элементы игрофикации и проектной деятельности, благотворно влияющие на мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, современный русский язык, педагогическая стратегия, лекция-беседа, мотивация, метод проектов, игрофикация.

Одна из ключевых теоретических дисциплин, входящих в образовательную программу «Практический курс русского языка как иностранного» для студентов филологического профиля, современный русский язык призван формировать у учащихся представление о языке как о системе, понимание того, как работает язык, насколько это сложенный и гибкий механизм: для студента-филолога русский язык является не только средством общения, здесь важно осознанное владение языком — с учетом специфики его организации. Как отмечают Н. А. Лобанова и И. П. Слесарева, «целью теоретического курса современного русского языка является осмысление фактов языка, их лингвистической природы, категориальных свойств и значений, их каталогизация и систематизация», где «языковые явления описываются в общих, абстрактных категориях» [2, 73]. Однако встает вопрос, насколько теоретизированным должен быть данный курс. Значимым моментом в этом случае оказывается уровень владения учащимися русским языком. Заметная «внутриуровневая» градация отмечается у китайских студентов-стажеров, что предполагает адаптацию единого материала под возможности группы. Другая картина наблюдается у слушателей Летней школы, для которых также подразумевается освоение данной дисциплины — в рамках месячного обучения: свободное владение позволяет проработать больше деталей. Ещё один вариант — учащиеся филологического профиля из Вьетнама, уровень владения языком которых гораздо ниже — A2-B1, что определяет несколько иную педагогическую стратегию в рамках образовательного процесса, которую мы, опираясь на опыт преподавания указанной дисциплины во вьетнамской аудитории, и рассмотрим в данной статье.

Отмеченный уровень учащихся диктует степень сложности изучаемого материала. Теоретическая информация ограничивается базовыми понятиями, необходимыми для системного описания языка: к примеру, *узкое и широкое понимание современного русского языка, уровни языка и соответствующие лингвистические дисциплины, грамматическая форма слова, грамматическое значение, морфологические категории, части речи* — как опорный методологический аппарат на вводных занятиях или — *определение частицы, включающее место данной группы слов в системе частей речи, морфологические характеристики и специфику*

функционирования, классификация частиц по структуре, разряды частиц в рамках более крупной морфологической темы «Служебные части речи». Что важно, теория обязательно подкрепляется и дополняется практикой. Так, на вводном занятии в качестве одного из заданий студентам предлагается соотнести названия лингвистических дисциплин с их определениями, используя глагол *называться*: *Наука о правилах образования слов называется Наука о грамматических свойствах и формах слова называется* При работе с частицами точно рассматривается употребление определительно-уточняющих частиц *именно* и *как раз* (1) и вопросительных *разве* и *неужели* (2), после чего следует закрепление изученного: (1) *Я собирался тебе об этом сказать. Когда ты планируешь поехать на море?* (2) *..... можно так разговаривать со своими детьми?! он отказался тебе помочь? Это странно, обычно он всегда помогает.* Подобный синтез теории и практики актуален и для самостоятельной работы:

Основной функцией слов категории состояния в предложении является функция определения:

- да
- нет

Поставьте слова в скобках в правильную форму.

1) *Послушай, _____ (твой брат) должен ходить на все лекции и семинары, если хочет сдать этот экзамен.*

2) *_____ (Моя старшая сестра) сегодня нехорошо, поэтому она осталась дома.*

Учитывая, что объем еженедельной аудиторной нагрузки составляет 2 академических часа, самостоятельной работе уделяется немало внимания. Как площадка для размещения заданий для самостоятельной работы нами активно используется портал «Образование на русском», позволяющий создавать разнообразные формы заданий. Google Forms, Stepic, Core, Wizer — все эти варианты также могут быть отличным решением для создания авторских курсов и интерактивного взаимодействия со студентами с целью отработки пройденного материала.

Практическая ориентация курса не исчерпывается приведенными выше примерами заданий, выполняемых с целью осуществления неотсроченного контроля. Теоретические сведения, как правило, предваряются заданиями, которые, согласно классификации А. В. Клеиной, могут быть охарактеризованы как ретроспективные (1) и поисковые (2) [1, 59]. Так, студентам предлагается определить разряд представленных в семантически близких предложениях союзов (1): *Я сидел в кресле, а мой брат читал книгу // Я сидел в кресле, пока мой брат читал книгу* — и далее тип сложного союзного предложения — или же назвать способ выражения главного члена в односоставном предложении: *Уже иду. Прошу разрешить мне сдать экзамен досрочно. Идёте на концерт? Возьмите зонт; Тебя зовут. Мне всё рассказали.* Данный пример совмещает черты ретроспективных и поисковых заданий: студентам необходимо не только вспомнить грамматические формы глаголов, выполняющих в указанных предложениях функцию главного члена, но и сделать вывод о том, какие именно способы выражения главного члена свойственны для того или иного типа односоставных предложений. Среди собственно поисковых заданий (2) можно назвать задание на сравнение простых предложений и синонимичных сложноподчиненных с производными предлогами и составными союзами, образованными на базе подобных предлогов: *Несмотря на уста-*

лость, мой брат читал книгу // Несмотря на то что мой брат был уставшим, он читал книгу — или сопоставление также синонимичных двусоставных и односоставных предложений с целью выявления общей формальной черты последних: После занятий я очень сильно хотел спать // После занятий мне очень сильно хотелось спать; На улице дождь // На улице идёт дождь; Я хочу отдохнуть // Отдохнуть бы сейчас! Постоянное наблюдение за функционированием тех или иных языковых явлений таким образом способствует формированию навыка «видеть» их в тексте или потоке речи, а также способствует поддержанию вовлеченности студентов в учебный процесс.

Отмеченную задачу позволяет выполнять общий формат аудиторной работы, фактически соотносимый с понятием лекции-беседы [1]. Исключительно лекционная подача материала оставляет студента «за кадром» — особенно в условиях работы с аудиторией среднего уровня владения языком, в то время как постоянное обращение к учащимся делает последних сопричастными к процессу «развертывания» нового материала, включает исследовательский интерес и развивает навык самоконтроля. Этой же цели отвечает и визуальная составляющая: занятие ведется с опорой на условно «пустую» презентацию, где отмечены основные теоретические моменты, задания, материал для наблюдения. В процессе взаимодействия со студентами она «заполняется» преподавателем (рис. 1): фиксируется ход анализа языковых явлений, ответы студентов на задания для реализации неотсроченного контроля, выводы и обобщения, приведенные ими примеры, после чего у учащихся остается «готовый» материал занятия, где наглядно представлены как теоретические сведения, так и примеры реального функционирования языковых единиц.

«Пустая» презентация	«Заполненная» презентация
<p>Понаблюдаем</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • После занятий я очень сильно хотел спать. • После занятий мне очень сильно хотелось спать. • На улице идёт дождь. • На улице холодно. 	<p>Понаблюдаем</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • После занятий я очень (наречие) СИЛЬНО (наречие) <u>ХОТЕЛ СПАТЬ</u> (простое) • После занятий <u>мне</u> (дательный падеж, дополнение) <u>очень</u> (наречие) СИЛЬНО (наречие) <u>ХОТЕЛОСЬ СПАТЬ</u> (простое) <u>нет подлежащего</u> • На улице (обстоятельство) <u>идёт дождь</u>. • На улице (обстоятельство) <u>ХОЛОДНО</u> (слово категории состояния, сказуемое). <u>нет подлежащего</u>
<p>Односоставные предложения</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Я читаю книгу. Рабочие строят дом. На улице идёт дождь. Я хочу отдохнуть. У меня болит голова. • В Москве строят дом. На улице холодно. Сейчас весна. Мне больно. Отдохнуть бы! 	<p>Односоставные предложения</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Я читаю книгу. Рабочие строят дом. На улице идёт дождь. Я хочу отдохнуть. У меня <u>болит голова</u> → предложения, в которых есть и подлежащее, и сказуемое, называются <u>двусоставные</u> (= «два» + «состав») • В Москве <u>строят дом</u>. На улице <u>холодно</u>. Сейчас <u>весна</u>. Мне <u>больно</u>. <u>Отдохнуть бы!</u> → предложения, в которых есть или подлежащее, или сказуемое (что-то одно), называются <u>односоставные</u> (= «один» + «состав») «главный член предложения»

Рис. 1. Образец «развертывания» материала лекции

Формат лекции-беседы, постоянное взаимодействие и опора на аудиторию, наглядное — «иллюстрируемое» — освоение материала — всё это благотворно сказывается на мотивации обучающихся. Обилие сложных лингвистических терминов — специфика данного курса — в совокупности с уровнем владения языком играют здесь скорее обратную роль, кроме того, в современных условиях дистанционного обучения мотивация учащихся оказывается особенно уязвимой, поэтому представляется логичным обращение к некоторым приемам по-

вышения мотивации студентов, а именно элементам игрофикации и проектной деятельности как формам контроля. Указанные варианты работы входят в группу предложенных нами совместно с В. М. Филипповой микро- и макроприемов [4] — разнообразных видов аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся, подразумевающих комплексную работу и оказывающих позитивное влияние на мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс.

По итогам работы в первом семестре студентам в рамках обобщающего занятия предлагается проверить свои знания в игровом формате — с помощью «Своей игры»: викторины, вдохновленной одноименной телепередачей. Разработанная нами вместе с Н. В. Андреевой данная викторина исходно предназначалась для использования на уроках практического курса русского языка — аналогичным образом в качестве занятия-обобщения, однако на практике показала свою гибкость и универсальность, возможность адаптации под нужды как разной аудитории (в зависимости от времени обучения, уровня владения русским языком, тематики), так и различных дисциплин, способность актуализировать имеющиеся знания и выявлять «белые пятна». Викторина готовится в виде презентации и требует от преподавателя достаточно кропотливой подготовительной работы, однако полностью «окупается» отмеченными преимуществами. Учащимся предлагается список изученных тем, каждая из которых содержит минимум три вопроса определенной «стоимости» — 100, 200 и 300 баллов (число вопросов может варьироваться: для одной темы может быть всего пять вопросов, из которых два оцениваются в 200 баллов, тогда как для другой — восемь: три — за 100 баллов, три — за 200 и еще два — максимальной «стоимости»; количество баллов также не является «жесткой» величиной). Задача студентов — набрать наибольшее количество баллов. Для целей рассматриваемой дисциплины мы предлагаем проводить два раунда викторины: теоретический и практический, где нужно выбрать правильный ответ, выбрать предложение, соответствующее определенному языковому явлению (к примеру, в случае вопросов по сквозной теме «Явления переходности» выбрать предложение, где выделенное слово является представителем конкретной части речи в отличие от представленного в другом предложении функционального омонима) или найти ошибку (рис. 2). Таким образом студенты могут как проверить свои знания в игровой форме, так и повторить изученный материал в преддверии экзамена.

<u>ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ</u>	<u>ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ</u>	<u>ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ</u>	<u>ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ</u>		
<u>ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ</u>	<u>ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ</u>	<u>КАТЕГОРИИ</u>	<u>100</u>	<u>125</u>	<u>150</u>
<u>РОД</u>	<u>ЧИСЛО</u>	<u>ПАДЕЖ</u>	<u>175</u>	<u>200</u>	<u>225</u>
<u>ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ</u>			<u>ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ</u>		
<u>100</u>			В каком из предложений «слепой» — существительное? а) Слепой позвал меня, поэтому я обернулся. б) Слепой старик сидел один в углу комнаты.		
<u>ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ</u>			<u>ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ</u>		
Основное значение имени существительного — это значение			Этот поэт известен ... (свои стихи).		

Рис. 2. Примеры заданий викторины

Другой тип заданий представляет собой разработку студентами собственных обучающе-контролирующих материалов и предлагается в качестве создаваемого в мини-группах итогового проекта. Значительное количество самостоятельной работы и определенный конечный продукт, презентация которого проходит в ходе финального обобщающего занятия, сочетается в данном случае с обязательным контролем со стороны преподавателя: студенты должны предъявлять результаты проделанной работы, прежде чем переходить к оформлению разработанных материалов, и в случае необходимости осуществлять корректировку. В связи с этим мы можем говорить скорее об элементах проектной работы, нежели непосредственно о проекте, а сам вид работы следует включать в группу предпроектных заданий [3, 94]. Вместе с тем мы предлагаем с учетом специфики рассматриваемых заданий квалифицировать их посредством термина «систематизационно-дидактические». Данный термин был предложен нами в одной из предыдущих публикаций [5] применительно к аналогичным заданиям в рамках практического курса русского языка для закрепления лексико-грамматического материала, однако практика показала состоятельность рассматриваемой формы заданий и для современного русского языка. Суть задания заключается в подготовке студентами собственных проверочных тестов-викторин на основе изученного в течение семестра материала. Учащиеся свободны в выборе темы: это может быть как конкретная тема, скажем, «Глагол», «Причастие» или «Односоставные предложения», так и комплекс неоднородных по тематике вопросов. Способ реализации также выбирается студентами: это могут быть игровые тесты в формате Kahoot, задания в Google Forms, Coze или других подобных сервисах, оригинально оформленные презентации. Единственным обязательным условием является одинаковое для всех количество вопросов, к примеру, 4 теоретических и 4 практических (в зависимости от количества студентов в мини-группах число вопросов может меняться, но такое соотношение кажется нам оптимальным). Итоговое занятие посвящается презентации получившихся проверочных заданий и взаимному контролю — опять же в игровом ключе: так, Kahoot позволяет выявить тройку «лидеров» и сделать правильный выбор «на скорость», презентации дополняются фронтальным опросом, быстрыми реакциями в ZOOM, работой с чатом, а также вовлечением преподавателя — например, когда именно он выбирает тему и вопрос, а отвечающего — уже авторы викторины (рис. 3). Актуализации имеющихся знаний, таким образом, способствует как сам процесс подготовки заданий, так и взаимный контроль в рамках занятия, где звучат абсолютно разные теоретические и практические вопросы, подмечаются детали в рамках какой-либо темы и наиболее сложные моменты. Возможность проявить себя максимально творчески, интерес к восприятию своих материалов другими студентами, «смена ролей», когда преподаватель остается «за кулисами», а учащиеся занимают ведущее положение — всё это «включает» чувство ответственности за свою работу и оказывает значительное влияние на рост мотивации учащихся.

Итак, описанная нами стратегия работы на занятиях по современному русскому языку основывается на личном опыте работы во вьетнамской аудитории и может быть трансформирована в зависимости от возможностей и потребностей потока: теоретическая составляющая может усиливаться или ослабляться, количество игровых и проектных форм работы может увеличиваться или уменьшаться. Основной же задачей данного курса, на наш взгляд, является формирование у учащихся исследовательского интереса и осознание того, что язык — это и наш инструмент, и наш помощник, и бесконечно интересная материя, комплексное освоение которой невозможно без трех ключевых принципов: синтеза теории и практики, активной роли студента и поддержания мотивации.

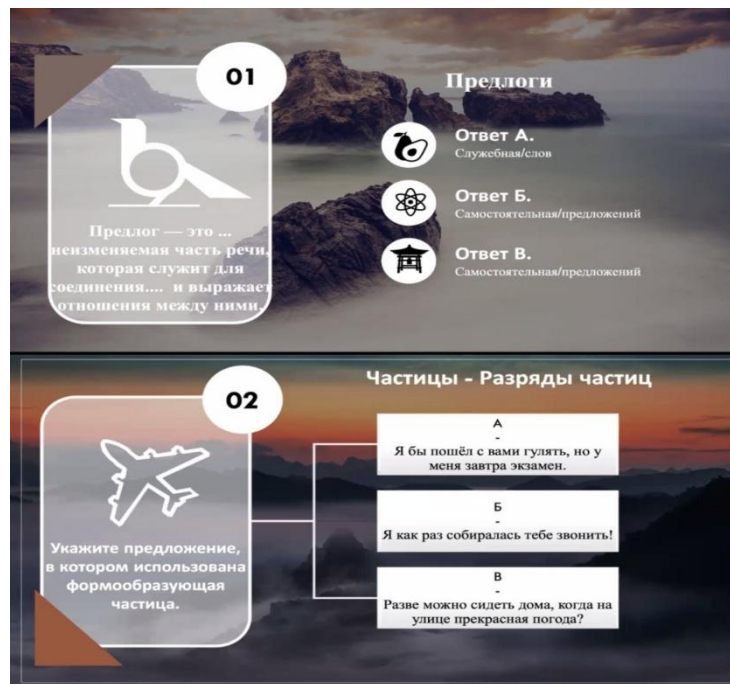


Рис. 3. Фрагмент проектного задания

Список литературы

1. Кленина А. В. Лекция-беседа по теории языка как тип учебной лекции в иностранной аудитории (к проблеме интенсификации учебного процесса) / А. В. Кленина // Русский язык за рубежом. — 1984. — № 6. — С. 58—61.
2. Лобанова Н. А. Содержание практического курса русского языка для филологов / Н. А. Лобанова, И. П. Слесарева // Русский язык за рубежом. — 1979. — № 1. — С. 72—77.
3. Филиппова В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. М. Филиппова. — Москва: РУДН, 2019. — 208 с.
4. Филиппова В. М. Приемы повышения мотивации студентов при обучении РКИ онлайн / В. М. Филиппова, Р. Р. Шамсутдинова // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии. — Пула: Издательство Университета Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. (В печати).
5. Шамсутдинова Р. Р. Элементы проектной деятельности в ходе работы над лексико-грамматическим материалом в практическом курсе русского языка / Р. Р. Шамсутдинова // Материалы III Международной научно-практической конференции «Открытие русского мира: преподавание РКИ и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве» (Курск, 27—28 мая 2021 г.). — Курск, 2021. (В печати).

**ЗИМНИЙ ФЕСТИВАЛЬ «ГИПЕРБОРЕЯ»
ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК:
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В РАМКАХ КУРСА
«ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ»**

Аннотация. Целью статьи является демонстрация потенциала регионоведческого материала и результатов его апробации на примере темы «Гиперборея», который можно применять в дистанционном обучении русскому языку как иностранному при корректировке способов и форм подачи информации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедческий подход, региональный материал, эффективные приемы обучения, дистанционное обучение.

В преподавании русского языка как иностранного активно применяется лингвострановедческий подход, который предполагает изучение языка в историческом и культурном контексте. Считается, что знакомство с культурой страны, с ее основными историческими вехами, географическими и климатическими особенностями, национальной литературой, фольклором и мифологией, кухней, традициями и обычаями помогает обучающимся: расширяет кругозор и, соответственно, языковую картину мира, «укрепляет мотивацию к изучению русского языка» [2, 215], «учит толерантности к иноязычной культуре» [3, 81], позволяет «достичь систему ценностей и нормы социального поведения группы людей, проживающих на определенной территории России», «быстрее адаптироваться в новой языковой среде» [4, 78] и др.

При изучении русского языка как иностранного в Петрозаводском государственном университете обучающиеся также знакомятся с русской и карельской культурой, национальной кухней, местными праздниками, обычаями и реалиями жизни носителей языка. Важно, что, приезжая в страну изучаемого языка, обучающиеся имеют возможность «увидеть все своими глазами», а не только получить соответствующую информацию на уроках русского языка. Они могут сформировать собственное представление об особенностях жизни и культуры страны: оценить климатическое своеобразие северного региона России, попробовать национальные блюда, приобщиться к местным традициям, к новой для себя действительности. Однако локдаун, закрытие границ и перевод обучения в дистанционный формат заставили задуматься об изменении способов и форм подачи традиционно используемого регионоведческого материала. Возникает вопрос о целесообразности сохранения регионального материала: вкус национальных блюд, холод сурового ветра, свежесть морозного дня, ощущение хрустящего снега под ногами и т.п. не передать с помощью цифровых технологий.

В рамках курса «Страноведение России», который изучали китайские студенты, а также базового курса «Русский язык как иностранный», который входит в программу иностранных студентов-медиков, решено было сохранить регионоведческую составляющую даже в дистанционном формате при некоторой корректировке способов и форм подачи материала. На примере одной темы можно продемонстрировать потенциал регионального материала, ко-

торый можно применять в новых условиях обучения русскому языку как иностранному. Для анализа была выбрана тема «Гиперборея».

Зимний фестиваль «Гиперборея» ежегодно (с 2001 г.) организуется в Петрозаводске на берегу Онежского озера. Этот праздник, который нередко проходит в экстремальных погодных условиях, так как зима в Карелии — северном регионе России — чаще отличается своей суровостью, привлекает большое количество участников прежде всего конкурсом снежных и ледяных скульптур. Эскизы скульптур, одобренные администрацией города, авторы из разных городов России (в 2021 г. это были команды из Петрозаводска, Кондопоги, Санкт-Петербурга, Москвы, Красноярска, Мурманска, Рязани, Московской, Ленинградской, Вологодской областей, Башкирии, а иногда и из других стран), воплощают в снеге и льде, а жители и гости города могут любоваться их творениями некоторое (чаще непродолжительное) время.

Отметим тематическое своеобразие снежных и ледяных скульптур: в 2021 г. это были фигуры, посвященные природным явлениям (скульптуры «Подводный мир», «Встреча», «Время Борея», «Солнечный лось»), культурному наследию России и Карелии (скульптуры «Посвящается В. П. Крапивину», «Илматар — творения дева», «Калевалы мир прекрасный»), актуальным проблемам современного мира (скульптура «Чумной доктор») и мн. др.

Праздник включает в себя и другие развлекательные мероприятия: спортивные состязания, в том числе соревнования по подледному лову, выставки декоративно-прикладного и ремесленного творчества, дегустацию традиционных блюд и др., которые также интересны иностранным студентам, однако в дистанционном формате малодоступны.

Этапы работы с регионоведческим материалом

Работу с регионоведческим материалом на занятиях по русскому языку как иностранному условно можно разделить на три этапа: 1) работа с текстом (задания 1—4); 2) выполнение лексических и грамматических упражнений (задания 5—8); 3) задания, направленные на развитие речи, а в частности развития навыков создания собственных текстов (задание 9).

Начать знакомство с регионоведческим материалом можно с чтения текста на занятии (см. задание 2), который содержит основную информацию о фестивале: время и место проведения праздника, его название, перечисление развлекательных мероприятий фестиваля. Предварительно нужно обязательно познакомиться с новыми словами для облегчения восприятия текста, например, используя словари (см. задание 1).

Далее необходимо проверить понимание информации, представленной в тексте. Это можно сделать с помощью вопросов (задание 3), теста или игровых элементов, например игры «ПРАВДА (+) или ЛОЖЬ (-)», в ходе которой нужно определить истинность или ложность высказывания (задание 4).

Необходимым этапом для подготовки к продуцированию собственных текстов является выполнение лексических и грамматических заданий для прочного усвоения новых слов и доведения до автоматизма использования новых форм и конструкций. Желательно сделать эти задания разнообразными. Например, для повторения падежных форм обучающимся предлагается выписать словосочетания из текста или составить словосочетания со словами (задание 5).

Для закрепления усвоения новой лексики и расширения словарного запаса можно использовать работу с синонимами, например в виде таблицы с прилагательными, существительными и другими частями речи, колонки которой нужно соотнести по смыслу (задание 6),

можно использовать игру «НАЗОВИ ОДНИМ СЛОВОМ» (задание 7). Также интересным и полезным будет задание, связанное с поиском в тексте однокоренных слов (задание 8).

После работы с лексическим и грамматическими заданиями можно переходить к речевым упражнениям, направленным на создание собственных текстов. При обучении в обычном режиме студентам предлагалось посетить фестиваль «Гиперборея» на набережной Онежского озера и описать одну из понравившихся скульптур по плану из вопросов (задание 9).

Однако перевод обучения в дистанционный формат заставил обратиться к различным фото- и видеоматериалам, демонстрирующим красоту и величие скульптур из хрупкого и недолговечного материала в офлайн-режиме. В частности, студентам были отправлены многочисленные фотографии, видеоролики на YouTube, ссылки на видеорепортажи карельских телеканалов, на круглосуточную онлайн-трансляцию с четырех камер, установленных на набережной Онежского озера, которая позволила в режиме реального времени наблюдать за работой мастеров и т. д.

Отметим, что работа с представленным материалом может быть и должна быть продолжена. Тексты отзывов иностранных студентов дают много материала для обсуждения лексических, грамматических, стилистических особенностей русского языка. Исправление ошибок, совместный поиск подходящих лексем, подбор грамматически правильного варианта, несомненно, помогают в изучении русского языка, способствуют усвоению языка через культурный фон страны.

Фрагмент конспекта занятия по РКИ (уровень В1 / ТРКИ-1)

Задание 1. Используя словари, познакомьтесь с новыми словами: алмаз, блеск, гонка, грек, карнавал, лёд, любительский, мероприятие, миф, набережная, парус, пугать, сверкать, снеговик, состояться, тёрка, топор¹.

Задание 2. Прочитайте текст. Сравните свое чтение с чтением преподавателя. Отметьте слова, в которых вы допустили ошибки. Проработайте данные слова еще раз.

Зимний фестиваль «Гиперборея»

Международный зимний фестиваль «Гиперборея» ежегодно проходит в Петрозаводске в феврале. «Гиперборея» — это конкурс снежных и ледяных скульптур, шоу снеговиков, соревнование рыбаков, гонки под парусом на льду Онежского озера, карнавал, яркий фейерверк и многое другое. В 2012 г. международный зимний фестиваль «Гиперборея» стал победителем общероссийского конкурса лучших городских мероприятий.

Название фестиваля взяли из древнегреческих мифов, где Борей — бог северного ветра, а Гиперборея — далёкая страна «по ту сторону северного ветра». Древние греки считали Гиперборею страной счастливых людей, которым помогал бог Аполлон, отчего они были особенно талантливы. По мнению историков, северная страна располагалась на территории Карелии и Кольского полуострова.

Конкурс снежных и ледяных скульптур — это самое интересное мероприятие зимнего фестиваля «Гиперборея». Впервые он состоялся в 2001 г. В нём участвуют профессиональные и любительские команды из России и других стран. В разное время в конкурсе принимали участие мастера из Финляндии, Германии, Литвы, Швеции, Италии и Словении. За пять дней набережная Онежского озера становится галереей снежных и ледяных скульптур, которые

¹ Список слов составлен в соответствии с Лексическим минимумом по русскому языку как иностранному. См.: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2014. 200 с.

сверкают на зимнем карельском солнце алмазным блеском. Мастера используют самые разные инструменты: от топора до кухонной тёрки.

Зима в Карелии — основное время года, но холод не пугает жителей этой республики, потому что на севере не скучно!

Задание 3. Ответьте на вопросы:

- 1) Какой международный фестиваль проходит в Карелии зимой?
- 2) В каком месяце проходит международный фестиваль «Гиперборей»?
- 3) Как часто проходит международный фестиваль «Гиперборей»?
- 4) Какие праздничные мероприятия организуются на фестивале «Гиперборей»?
- 5) Как появилось название фестиваля?
- 6) Какой конкурс праздника является самым интересным на фестивале?
- 7) В каком году конкурс снежных и ледяных скульптур состоялся впервые?
- 8) Могут ли в конкурсе снежных и ледяных скульптур участвовать непрофессионалы?
- 9) Какие инструменты используют «скульпторы»?
- 10) Почему жителям Карелии нравится север?

Задание 4. Проверьте, правильно ли вы поняли текст. Игра «Правда (+) или ложь (-)».

- 1) Жители Карелии боятся холода. (+ / -)
- 2) Международный зимний фестиваль проходил впервые в 2012 г. (+ / -)
- 3) Снежные и ледяные скульптуры для конкурса делают как профессиональные мастера, так и любители. (+ / -)
- 4) В конкурсе снежных и ледяных скульптур участвуют разные страны. (+ / -)
- 5) Фестиваль «Гиперборей» проводился только один раз в 2012 г. (+ / -)
- 6) На фестивале организуются различные праздничные мероприятия. (+ / -)
- 7) Древние греки считали народы Карелии и Кольского полуострова несчастливymi людьми. (+ / -)
- 8) В Карелии зима продолжается дольше, чем другие времена года. (+ / -)
- 9) В феврале на набережной Онежского озера можно увидеть снежные и ледяные скульптуры. (+ / -)
- 10) На севере жить скучно. (+ / -)

Задание 5. Составьте словосочетания:

проходить где? (Петрозаводск, Республика Карелия, северо-запад России, северный регион)

проводиться когда? (февраль, зима, время фестиваля, 2001 г.)

конкурс чего? (городские мероприятия, снежные скульптуры)

считать чем? (победитель, страна счастливых людей, лучшее городское мероприятие)

участвовать в чём? (зимний парад, гонки на Онежском озере, конкурс скульптур, соревнование рыбаков)

мастера откуда? (Россия, зарубежье, Финляндия, города России, Республика Карелия)

пугать кого? (жители республики, северяне)

располагаться где? (Карелия, территория Карелии, Кольский полуостров, северо-запад России, северный регион)

становиться чем? (галерея скульптур, место отдыха, страна счастливых людей)

помогать кому? (народы севера, счастливые люди, талантливые мастера)

Задание 6. Найдите слова, близкие по значению. Соотнесите левую и правую колонки таблицы.

<i>международный</i>	<i>полный счастья</i>
<i>центральный</i>	<i>главный, основной</i>
<i>далёкий</i>	<i>сверкающий</i>
<i>яркий</i>	<i>гениальный</i>
<i>талантливый</i>	<i>неблизкий</i>
<i>счастливый</i>	<i>интернациональный</i>

Задание 7. Игра «НАЗОВИ ОДНИМ СЛОВОМ»:

зима, лето, весна, осень — ...

карнавал, шоу, конкурс, фейерверк — ...

топор, пила, нож — ...

улица, парк, набережная — ...

солнце, ветер, воздух — ...

историк, мастер, житель — ...

Задание 8. Найди в тексте слова с одним корнем:

лед, снежный, город, участие, единственный, зима, север, год, любимый, Россия.

Задание 9. Посетите фестиваль «Гиперборея» на набережной Онежского озера. Выберите скульптуру, которая вам понравилась больше всего, и напишите отзыв о ней, ориентируясь на вопросы: *Что изобразили мастера? Из какого материала — из снега или льда? Что символизируют скульптура? Дайте свое название этой скульптуре.*

Результаты апробации дидактического материала

Апробация дидактического материала, основанного на информации о зимнем фестивале «Гиперборея», проходила в 2019 (в очном формате), в 2020 (в смешанном формате), 2021 г. (в дистанционном формате) в рамках курса «Страноведение России» со студентами из Китая, обучавшимися по программе двойного диплома в Петрозаводском государственном университете. В 2021 г. посещение галереи работ участников XX конкурса снежных и ледяных скульптур «Гиперборейский зимний вернисаж» проходило в дистанционном формате, так как обучающиеся не имели возможности приехать в Россию, что не помешало студентам составить эмоциональные отзывы о скульптурах.

«Зимняя» тема является одной из самых привлекательных для иностранных студентов, возможно, это связано с тем, что многие из них никогда не видели снега, очаровательного зимнего пейзажа и не представляют жизни в холодных северных странах. Интересными, например, были отзывы о скульптуре «Время борея»:

«Я влюбился в эту скульптуру почти с первого взгляда. Огромные снежинки, как шестеренки, крутятся над городскими зданиями. Это просто идеальное сочетание природы и человеческой цивилизации»²;

«В этой работе справа находится бог северного ветра — Борей, тащащий телегу, полную снежинок, пока он готовится к походу в Россию. Он приносит красивые снежинки на русскую зиму и превращает ее в белый сказочный мир».

² Тексты отзывов иностранных студентов приводятся без исправлений.



Скульптура «Время Борея»

Интересно, как в эссе отражается информация, представленная ранее в тексте для ознакомления с праздником: после погружения в фоновый материал название скульптуры «Время Борея» становится понятным иностранным студентам.

Наибольший отклик в 2021 г. получила скульптура «Год быка». Студенты отмечают, что образ быка в китайской культуре и образ, представленный в скульптуре из льда, не совпадают:

«Больше всего меня интересуют ледяные скульптуры на год быка. Потому что новый год в Китае — это год быка. Эта скульптура сделана из льда. Поза коровы очень обворожительная, вопреки нашему традиционному значению коровы.

Мне кажется, если я назову это скульптор, я назову — год быка для глаз россиян»;

«Мастера изобразили бык из льда. Бык счастлив показать людям мускулы, держит фруктовую тарелку своими копытами. Бык на троне, за ним луна. Эта ледяная скульптура означает, что уже наступил год быка, и бык с радостью приветствует свой год. Мне очень нравится эта ледяная скульптура, потому что эта ледяная скульптура интересная и живая»;

«С китайской точки зрения бык является символом трудолюбия, добродушия и честного. Может быть, бык в Китае совпадает с лошадью в России.

Скульптур «Год Быка» — это отличное искусство. Здоровый и сильный бык, который телом как человека, поднимает левой ногой поднос с фруктами и вином. Мастер не одевал его в такой холодной погоде, он все-таки веселый. Какой сильный бык! Он также показывает нам свои мускулы.

За быком луна как крючок. Это добавляет всей скульптуре немного романтики.

Мне кажется, это скульптур желает всему здоровья, всего хорошего и веселого настроения».



Скульптура «Год быка»

Некоторые обучающиеся творчески подошли к выполнению задания и продемонстрировали глубокие знания русской культуры, литературы. Как, например, студентка из Китая Ху Хунъюй, которая смогла установить связь между названием скульптуры и стихотворением Иосифа Александровича Бродского, дав свою интерпретацию не только творению из снега, но и поэтическому тексту:

«Мне нравится снежная скульптура, которая называется «Рыбы зимой живут». Я думаю, что творческая идея этой красивой скульптуры происходила из стихов Иосифа Александровича Бродского. Эта снежная скульптура состоит из трех живых крупных рыб и особой летучей рыбы, выходящей из льда. Как стихи пишет:

Рыбы плывут зимой.

Рыбы хотят выплыть.

Рыбы плывут без света.

Под солнцем зимним и зыбким.

Рыбы плывут от смерти

Вечным путем рыбьим.

Мне кажется, что это яркий символ того, что петрозаводчане любят зимнюю рыбалку и что энергичные рыбы выпрыгивают из льда, представляя собой жизнь и энергию.

Так что я считаю, что «Рыбы зимой живут» это самая привлекательная скульптура на фестивале».



Скульптура «Рыбы зимой живут»

Таким образом, можно сделать вывод о возможности и о необходимости сохранения лингворегионоведческого материала в обучении РКИ в дистанционном формате: «...когда усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [1, 5]. Эссе иностранных студентов показывают высокую степень заинтересованности обучающихся, что говорит о правильном выборе темы для обсуждения и удачной подаче материала, включающего лингвострановедческий компонент.

Список литературы

1. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 4-е изд. Москва: Русский язык, 1990. — 246 с.
2. *Груздева Е. А.* Лингвострановедческий подход в обучении китайских учащихся русскому языку как иностранному / Е. А. Груздева // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. — Казань: Казанский государственный институт культуры, 2020. — С. 214—220.
3. *Костюченко М. В.* Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку / М. В. Костюченко. — Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 1. — С. 81—83. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-podhod-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
4. *Шубина Н. С.* Региональный компонент на уроках русского языка с иностранными студентами (на примере карельских реалий) / Н. С. Шубина // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9—10 июня, 2020 г.) / под общ. ред. Е. В. Корочкиной. — Ульяновск: УлГТУ, 2021. — С. 78—83.

Татьяна Викторовна Шустикова
*профессор кафедры иностранных языков
юридического института
Российский университет дружбы народов
(Москва, Российская Федерация)*

ФОНЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННОГО АБИТУРИЕНТА **(учебно-научная сфера общения)**

Аннотация. Рассматриваются вопросы обучения иностранных абитуриентов-медиков речевому общению в учебно-научной сфере. Представлена разработанная в учебно-методическом комплексе «Русский язык будущему специалисту» лингводидактическая система формирования фонетической культуры русской речи в научном общении.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, преподавание иностранных языков, фонетическая культура, фонологическая компетенция, научная речь, устное речевое общение.

Овладение русским языком как средством получения высшего образования, избранной специальности, совершенствования профессионального общения для дальнейшего включения в научно-исследовательскую деятельность являются приоритетными задачами для широкого круга иностранцев. По статистическим данным Министерства образования и науки России, в 2019—2020 гг. количество иностранных студентов в вузах России составило 315 000 человек. Из них 46 % проходит обучение по медицинским специальностям. Наибольшее количество иностранцев учится в РУДН, СПбППУ, КФУ. Самая востребованная специальность — медицина. Большинство студентов — это представители бывших республик СССР, среди которых первое место принадлежит Казахстану. Уровень подготовки по общему владению русским языком у них разный, но обучение языку учебно-научного общения является необходимым практически для всех иностранцев, особенно в период предвузовской подготовки. Указанный контингент включает в себя всех, кому предстоит обучение в бакалавриате, магистратуре, ординатуре и аспирантуре.

В предвузовский период на стартовом этапе социализации в новом лингвокультурном окружении и вхождении в новое учебно-академическое пространство на первый план выдвигаются задачи языковой адаптации и, соответственно, овладение кодифицированной разговорной речью и нормами общения в учебной среде в режиме «преподаватель — студент / студенты», «студент — студент / студенты». Особое значение имеет формирование умений речевого общения абитуриентов в профильно детерминированной сфере академического общения, в которой функционирует учебно-научный подстиль научного стиля речи (НСР). Теоретические лингвистические и практические лингводидактические проблемы описания и преподавания НСР активно исследуются с середины XX в. (Г. А. Битехтина, А. Н. Васильева, Н. С. Власова, И. К. Гапочка, В. Н. Дьякова, Е. Е. Жуковская, Г. А. Золотова, Э. Н. Леонова, М. Н. Кожина, Е. С. Кузьмина, Г. И. Кутузова, О. А. Лаптева, Н. М. Лариохина, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, О. И. Москальская, Е. И. Мотина, Л. С. Муравьева, Н. С. Михеева, Т. П. Скорикова, В. В. Стародуб, М. Ю. Федосюк и др.). В последние десятилетия интерес к этим проблемам продолжает расти (И. Б. Авдеева, Ю. А. Анисина, Т. В. Васильева, С. И. Досько, Е. В. Дубинская, Т. И. Капитонова, Л. П. Клобукова,

В. Б. Куриленко, Г. М. Лёвина, Л. В. Лукьянова, И. А. Пугачев, Н. Е. Пигимова, Н. Н. Романова, Л. А. Титова и др.). Подчеркнем, что приведенные списки не претендуют на полноту и законченность.

При обучении РКИ студентов задачи овладения культурой речи, и в частности русской фонетической культурой, определяются в соответствии с этапом обучения. Актуальной является проблематика обучения звучащей научной русской речи, ее адекватному восприятию и нормативному продуцированию, в частности — формирования русской фонетической культуры иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения, имеющего медико-биологическую профильную ориентированность.

В отечественной лингвистике культура речи понимается, по словам Е. Н. Ширяева, как «такой набор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [6, 13]. Для успешности устной коммуникации в любой сфере важное значение имеет звучание речи, т. е. фонетическая культура речи, которой обладают участники общения. Фонетическая культура речи может быть определена как интегральное качество звучащей речи, соединяющее в себе нормативное для данного языка использование всего комплекса языковых средств разных уровней (звукового, акцентно-ритмического и интонационного) и обеспечивающее решение коммуникативных задач, актуальных для участников поликультурного общения [8].

Фонетическая культура русской речи инофона является реализацией его фонологическо-фонетической компетенции. Принято считать, что фонологическая компетенция входит в состав языковой (грамматической, лингвистической) компетенции, создающей основу коммуникативно-речевой компетенции [9]. Фонологическая компетенция рассматривается как знание иностранцем фонетической системы РКИ и нормативное использование ее в практике межъязыкового общения. В общем понятии «культура речи» подчеркивается компонент «умение и обязательность отбора» языковых средств (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических и словообразовательных), необходимых и при этом наиболее эффективных для достижения поставленных целей общения в реально существующих конкретных обстоятельствах. Важно подчеркнуть, что фонетическая культура речи также предполагает учет разнообразных экстралингвистических факторов (условий речевого взаимодействия). Так, например, речевое поведение врача на приеме взрослого пациента резко отличается от разговора с ребенком в той же ситуации. Приведем еще пример. Студент, отвечая на вопрос преподавателя на уроке и объясняя товарищу, пропустившему занятия, тему, изученную на уроке, использует разные языковые средства и способы установления контакта, четко нормированные для каждой ситуации и не допускающие взаимозамены. Таким образом, культура речи — это не просто владение (знание и умение пользоваться) всем арсеналом языковых средств, но и рациональный и/или интуитивный их отбор в соответствии с целями, задачами и реальными условиями коммуникации. Проблема обучения культуре речи в устной и письменной формах представляется актуальной как для носителей языка, так и иностранных учащихся.

Для иностранцев фонологическо-фонетическая компетенция является базой для развития всех видов речевой деятельности (РД): аудирования, чтения, говорения и письма.

В настоящее время принято считать, что обучение культуре речи происходит в единстве трех аспектов: нормативного, коммуникативного и этикетного. Первый из них требует владения современными нормами литературной речи в устной и письменной формах. Комму-

никативный аспект культуры речи предполагает учет многообразных экстралингвистических факторов общения. Обращается внимание на выбор языковых средств, соответствующих стилю речи (таких как разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, литературно-художественный). Важное значение придается специфике ситуации общения — ее официальному / неофициальному характеру, количеству участников, их возрастным и социальным характеристикам, сложившимся между ними отношениям и т. д. Комфортность межкультурного общения обеспечивается владением речевым этикетом. В процессе формирования культуры речи все указанные аспекты неразрывно связаны в системе упражнений на основе принципов комплексности и концентризма [7].

Как известно, для каждой из разных сфер речевого общения предпочтительным является свой стиль речи. В языковом образовательном процессе иностранные учащиеся согласно государственным стандартам осваивают регламенты культуры русской речи в разных сферах ее функционирования. Иностранным абитуриентам для общения в академической сфере необходимо владение профильно ориентированной коммуникативно-речевой компетенцией во всех видах речевой деятельности. Языковое содержание и коммуникативные формы определены в нормативных «Требованиях» и «Программах» [1], [2]. Существуют разные подходы к выбору материала для развития лингвопредметной компетентности абитуриентов. С одной стороны, для обучения используются тексты по предметам, профильным для данного контингента абитуриентов. Таким образом реализуется идея межпредметных связей. Например, будущим медикам в одном пособии предлагаются тексты по биологии, химии, генетике и т. д. С другой стороны, обучение проводится по текстам научно-популярного подстиля, не связанным с материалом, изучаемым на занятиях по общеобразовательным предметам. С нашей точки зрения, более целесообразным является опора не только на межпредметные связи, но и непосредственно на принципы межпредметной координации [3], [4], [5]. При таком подходе во вводном лингвопредметном курсе РКИ тексты даются в соответствии с учебным планом по изучению общеобразовательных предметов. Основной курс по НСР строится на самом главном для определенного контингента абитуриентов учебном предмете. Для будущих медиков таковыми являются «анатомия» и «биология». Лингводидактическая система, формирующая лингвопредметную компетенцию будущих медиков, представлена в учебно-методическом комплексе «Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль». Его I часть — «Вводный лингвопредметный курс» [5]. Основной курс представлен в пособии из 2 частей «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень» [3], [4].

Развитие фонологического-фонетической компетенции как основы русской фонетической культуры речи инофона (РФКР) осуществляется на лингвопредметном материале данного комплекса. В разделе «Фонетика» в Программах по РКИ представлена фонетическая система по уровням: «Звуки», «Ударение и ритмика», «Интонация». При обучении НСР формирование артикуляционно-перцептивной базы происходит на лексико-грамматическом материале НСР. Так как для НСР характерным является активное использование специальной терминологии, именно на этом материале происходит автоматизация слухо-произносительных навыков на звуковом, акцентно-ритмическом и интонационном уровнях. При этом происходит перераспределение учебного времени и фиксации внимания на особенностях, свойственных НСР. Так, при обучении разговорной речи и общелитературному языку тема «Шипящие» требует активной работы над звуком [ш] в глаголах в форме II л. ед. ч. настоящего времени

(ты делаешь / живёшь и т. д.). Но в НСР эта форма практически не встречается, так же как не используется и форма активных причастий прошедшего времени: *делавший, состоявший*. Поэтому артикуляция шипящих отрабатывается в слоговом сопоставлении звуков [ш — щ] и в форме активных причастий настоящего времени: *состоящий, содержащий*. Особенно сложно добиться нормативного перехода от шипящего [щ] к свистящему мягкому [с]: *содержащийся*. Имеющаяся в русском языке оппозиция «звонкость / глухость» согласных затрудняет многих иностранцев, вследствие чего требует системной работы, нередко даже в индивидуальном режиме. При обучении общему владению РКИ постоянного повторения требует русский твердый [л] в силу своей частотности в формах прошедшего времени глагола. В НСР данная форма неактивна и поэтому исключается из артикуляционного тренинга. Акцентно-ритмический аспект РФКР имеет важнейшее значение, так как известно, что нарушения в данной области существенно мешают комфортности речевого общения. Разнообразные ритмические модели слов и словосочетаний, свободное переключение с одной модели на другую, увеличение предударной и заударной частей представляют серьёзную трудность для многих учащихся. С первых дней занятий внимание учащихся направлено на определение на слух и запись «формулы» ритмической модели:

ТА́та *ци́фра*; **таТА́** *число́*; **ТА́тата** *це́лое*; **таТА́та** *шестна́дцать*; **татаТА́та** *натуральный*; **та-таТА́тата** *натуральное*.

В основном курсе эта работа продолжается: **ТА** — *ткань*, **ТА́та** — *клетка*, **таТА́та** — *амёба*, **татаТА́** — *организм*, **таТА́тата** — *животное*. Предлагаются задания определить ритмические модели, распределить данные слова по ритмическим моделям, заполнить ритмические группы известными терминами и т. д. Важнейшее значение имеет слитное произношение слов и словосочетаний разных ритмических моделей: **ТА́тата таТА́** *целое число́*; **ТА́та таТА́ та** *тело амёбы* и т. д. Последовательно формируется навык членения письменного предложения (текста) на слова и словосочетания разных ритмических моделей и озвучивания их. Целью тренинга является недопустимость паузы внутри словосочетания и его фонетическое объединение более сильным ударением на одном слоге одного слова в многокомпонентном словосочетании: *слой — наружный слой — наружный слой клетки* и т. д. Таким образом исключается «рубленость» речи, создается единство формы и содержания словосочетания. Ведется последовательное расширение поля восприятия и устного продуцирования речевого отрезка. Акцентно-ритмическая работа является основой обучения синтагматическому членению фразы и интонационному оформлению группы фраз — целого текста. Разучивание синтагм разного типа (синтагм субъекта / предиката / дополнения / определения / обстоятельственных значений) и разной степени распространенности входит в систему формирования навыков и умений продуцирования и восприятия целого текста. Приведем пример задания на слитность чтения увеличивающихся синтагм: *вы́держать нагру́зку / вы́держать большо́ую нагру́зку / спосо́бна вы́держать большо́ую нагру́зку // Кость / спосо́бна вы́держать / большо́ую нагру́зку*.

Упражнения с синтагмами разной степени распространенности развивают умения воспринимать научную звучащую речь и озвучивать личные тексты разных жанров учебно-научного стиля, адекватно участвовать в семинаре, в учебной дискуссии, в студенческой конференции и т. д., развивая свою учебно-предметную компетентность с соблюдением норм РФКР.

Смысловые значения в звучащем научном тексте передаются выбором информационного и интонационного центров в синтагмах текста. Работа над этим аспектом оформления текста и проявлением РФКР начинается с первых занятий НСР.

В научном стиле речи в отличие от разговорного и литературно-художественного стилей широко используются такие типы интонационных конструкций (по системе Е. А. Брызгуновой), как ИК-1, ИК-2, ИК-4 и реже ИК-3. Практически не используются ИК-5, ИК-6 и ИК-7, характерные для эмоционально-оценочной речи. Их использование в речи иностранца создает коммуникативно-культурный диссонанс.

Такая характеристика звучащей речи, как темп, передает дополнительные значения: менее ценное по содержанию произносится быстрее, а более важное — медленнее, отчетливее, с дополнительной акустической акцентуацией. Поэтому инофона необходимо учить слышать более быструю речь, чтобы не терять нить разговора. В учебно-научном общении не допускается неряшливая скороговорка, слова-паразиты и т. д. Немаловажное значение для комфортности речевого общения имеет выбор регистра громкости речи. Громко говорящие люди привлекают к себе излишнее внимание. Такая информация по культуре речевого поведения должна быть обязательно дана учащимся.

Современные ИКТ дают широкие возможности для обучения звучащей речи, формирования РФКР инофона. Запись уроков в период дистанционного обучения и возможность многократного их прослушивания формируют артикуляционно-перцептивные умения, лежащие в основе формирования русской фонетической культуры речи в учебно-научной профильно ориентированной сфере общения.

Список литературы

1. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1) / программа / З. И. Есина и др. — 2-е изд. перераб. и доп. — Москва : РУДН, 2017. — 186 с.

2. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I—II сертификационные уровни владения РКИ / Н. И. Соболева и др. — Москва : РУДН, 2013. — 313 с.

3. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч. I : учеб. пос. / Т. В. Шустикова и др. — изд. 4-е испр. и доп. ; под ред. Т. В. Шустиковой и Е. Н. Шоркиной. — Москва : РУДН, 2020. — 202 с.

4. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч. II : учеб. пос. / Т. В. Шустикова и др. — изд. 4-е испр. и доп. ; под ред. Т. В. Шустиковой и Е. Н. Шоркиной. — Москва : РУДН, 2021. — 274 с.

5. Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль Вводный лингвопредметный курс : учеб. пос. / Т. В. Шустикова и др. / под ред. Т. В. Шустиковой и Е. Н. Шоркиной. — изд. 6-е испр. и доп. — Москва : РУДН, 2021. — 164 с.

6. *Ширяев Е. Н.* Современная теоретическая концепция культуры речи / Е. Н. Ширяев // Культура русской речи : учебник для вузов / С. И. Виноградов, Л. К. Граудина и др. — Москва : Норма, 2009. — С. 12—24.

7. *Шустикова Т. В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного : монография / Т. В. Шустикова. — Москва : РУДН, 2010. — 320 с.

8. *Шустикова Т. В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект : монография / Т. В. Шустикова. — Москва : РУДН, 2010. — 316 с.

9. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — Москва : Высшая школа, 2003. — 334 с.

Научное электронное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Материалы Международной научно-практической
и научно-методической конференции
«Актуальные проблемы преподавания русского языка
как иностранного в современном образовании — 2021»*

Ответственный за выпуск *А. Б. Соболева*
Оригинал-макет и электронная версия *Т. Д. Шестаковой*
Оформление обложки и этикетки диска *Е. Ю. Тихоновой*

Подписано к изготовлению 13.12.2021. 1 CD-R. 3,3 Мб.
Тираж 100 экз. Изд. № 164

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

<https://petsu.ru>
Тел. (8142) 71-10-01

Изготовлено в Издательстве ПетрГУ
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33
URL: press.petsu.ru/UNIPRESS/UNIPRESS.html
Тел./факс (8142) 78-15-40
nvrahomova@yandex.ru

