



Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся



МИНОБРНАУКИ РОССИИ

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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

*Сборник материалов
VII Международной научно-методической конференции*

(28–29 января 2022 г.)



Воронеж
Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
2022

УДК 81.161.1'243
ББК 81.411.2-99
П78

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

П78 **Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся** : сборник материалов VII Международной научно-методической конференции (28–29 января 2022 г.) / редкол.: Е. А. Пляскова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2022. – 292 с. – ISBN 978-5-4446-1638-3. – Текст : непосредственный.

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

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

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

УДК 81.161.1'243
ББК 81.411.2-99

© ФГБОУ ВО «ВГУ», 2022
© Оформление.
Издательско-полиграфический центр
«Научная книга», 2022

ISBN 978-5-4446-1638-3

СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ВИКТОРА ЮРЬЕВИЧА КОПРОВА (1951-2021)

Слово об ученом.	7
<i>Лебедева А.Л.</i> Семантико-функциональная грамматика Виктора Юрьевича Копрова.	11
<i>Рыбачева Л.В.</i> В.Ю.Копров и Воронежская филологическая школа.	15
<i>Сушкова И.М.</i> От научной теории к практике преподавания: учебные пособия В.Ю. Копрова.	22
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	
<i>Абрамова Е.С.</i> Психологический портрет студента из КНР (отделение предвузовской подготовки ИРЯИК МГУ, по материалам письменных работ).	28
<i>Бурченкова А.А.</i> Инновационные способы и формы проведения лекций по дисциплине «Русский язык и культура речи» с иностранными курсантами.	37
<i>Гальцова Д.Н.</i> Лингвокультурологический подход в преподавании диалектологии иностранным студентам.	44
<i>Го Юйцзе</i> Реализация когнитивного подхода к обучению иностранных студентов русской письменной речи в жанре аннотации к научной статье (B2-C1)	51
<i>Думан И.В.</i> Использование социальной сети «ВКонтакте» на занятиях по практике русской речи.	57
<i>Зданович Е.С.</i> Педагогическое молчание в обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному.	68
<i>Зырянова М. Ю., Слюсарева О. А.</i> Виды и формы контроля по русскому языку как иностранному на довузовском этапе в условиях дистанционного обучения.	73
<i>Куйдина Е.П.</i> Игры на уроках РКИ в рамках темы «Под крышей дома моего»	76
<i>Куркина А.С.</i> Концентрический принцип распределения и подачи материала в обучении продуцированию монолога-рассуждения на уроках РКИ в рамках речевой темы «Плюсы и минусы научно-технического прогресса».	81

<i>Олейникова О.Н.</i> К вопросу о дистанционном преподавании научного стиля речи на довузовском этапе обучения иностранных слушателей (на материале дисциплин гуманитарного цикла).	92
<i>Паневина И.А.</i> Самоанализ участников педагогического эксперимента как метод повышения его эффективности и информативности.	97
<i>Плотникова Е.А.</i> Иностранные студенты в МарГУ: из опыта обучения русскому языку.	101
<i>Погорелова М.В.</i> День китайской культуры в российской школе как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами.	106
<i>Сидорова Е.В., Швецова О.А.</i> К вопросу об изучении дисциплины «Методика преподавания русского языка» туркменскими студентами.	114
<i>Тихонова В.В., Грачева С.Г.</i> Работа с терминологией на уроке РКИ и использование новых средств обучения (на примере интеллект-карты)	118
<i>Троцюк С.Н.</i> Русский как иностранный: традиции и новаторство.	123
<i>Форопонова А.А., Черникова Е.Л.</i> К проблеме социокультурной адаптации иностранных граждан, обучающихся в российских вузах (на примере подготовки и проведения экскурсии в Курский областной краеведческий музей)	129
<i>Хоунг Тхи Тху Чанг</i> Онлайн-обучение во время COVID-19.	135
<i>Яровая Т.Ю.</i> Педагогическая практика в университете Санья в период пандемии COVID-19: новые подходы в организации учебного процесса (на примере дистанционного обучения).	142

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

<i>Ланге Н.В.</i> Формирование знаний и умений по теме «Повелительное наклонение глагола» в процессе преподавания русского языка как иностранного у студентов-медиков.	149
<i>Романова Г.В.</i> К вопросу об изучении иностранными студентами правил употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.	154
<i>Рыбачева Л.В.</i> Функциональная соотносительность девербатов и придаточных предложений.	160
<i>Саввина С.Л.</i> Поаспектный подход к семантико-функциональному описанию локативных предложений.	165
<i>Старостина О.В.</i> О некоторых трудностях изучения глагольного вида в иностранной аудитории.	170

<i>Хоанг Тхи Ханг</i> Выражение категории неопределённости лексическими единицами в рассказе Л. Петрушевской «Фонарик».	174
---	-----

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

<i>Гладкова Н.Н.</i> Особенности введения языка специальности иностранным военнослужащим подготовительного курса.	181
<i>Новаковская Н.Ю., Одинцова Р.И.</i> Формирование речевых умений и навыков владения русским языком как средством профессионального общения на занятиях по русской литературе.	188
<i>Петрова А.С., Рашидова Д.Т.</i> Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации.	195

РУССКИЙ ЯЗЫК И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ЗА РУБЕЖОМ

<i>Диалло А.</i> Проблемы изучения и преподавания русской литературы в Сенегале.	200
<i>Карпеченкова Ю.Г.</i> Некоторые особенности учебника 7 класса по русскому языку как иностранному для школ республики Узбекистан	202
<i>Талл Уссейну</i> Состояние и место русского языка в Дакарском госуниверситете (Сенегал)	208

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

<i>Бердникова О.А., Моу Шужань</i> Правда и праведники в произведениях А.И. Солженицына (К вопросу об изучении творчества писателя иностранными студентами)	211
<i>Буркова С.С., Грязнова А.Ю.</i> Работа с художественным текстом как средство формирования коммуникативной культуры личности.	219
<i>Голубничая А.В.</i> Формирование лингвострановедческих знаний у иностранных военнослужащих в процессе внеаудиторного чтения (на основе художественных текстов о Великой Отечественной войне).	225
<i>Гуреев В.Н.</i> Знакомство иностранных студентов-филологов с произведениями русской литературы последних лет.	231
<i>Пляскова Е.А.</i> Ирония судьбы или философия жизни? (Фильм Э.Рязанова на уроках РКИ)	236

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Бу Нгок Иен Кхань</i> Русские глаголы <i>издеваться</i> и <i>глумиться</i> в аспекте межкультурной коммуникации.	241
---	-----

<i>Иванов А.И.</i> К вопросу о развитии межкультурной компетентности студентов-иностранцев.	245
<i>Куйдина Е.П., Ачылов Б.Г.</i> Благопожелания в русской и туркменской лингвокультурах.	249
<i>Синь Лумин</i> Тематизация ассоциативно-вербальных представлений об одиночестве в языковом сознании русских и китайцев.	253
<i>Сиссе К.</i> Волк и орел как русские культурные символы.	259
<i>Соколова А.П.</i> Синонимы <i>веселый, развеселый</i> в русской языковой картине мира.	266
<i>Траоре А.</i> Обозначение точного времени в русском языке и языке во-лоф.	270
<i>Хуонг Тхи Тху Чанг, Чан Динь Зыонг</i> Передача экспрессивных кон-струкций со значением согласия на вьетнамский язык.	274
<i>Шовкетов А.</i> Гостеприимство в туркменской лингвокультуре.	280
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.	286

**ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА
ВИКТОРА ЮРЬЕВИЧА КОПРОВА
(1951-2021)**

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

На 71 году ушёл из жизни Виктор Юрьевич Копров – известный учёный-лингвист, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ИМО ВГУ, профессор кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета ВГУ.

Для многих людей, знавших Виктора Юрьевича, он остался в памяти как человек редкого в наше время качества – интеллигентности. Ум и доброты, высокий профессионализм, духовность, обостренное чувство долга, достоинства и чести сочетались в нем с большими физическими возможностями, работоспособностью, силой духа, реалистичным взглядом на действительность на всем протяжении его жизненного пути.

Провожая дорогого для нас человека, уважаемого коллегу, мы обращаемся к памяти, к началу нашего знакомства с ним, к истокам его биографии и пытаемся ответить на вопросы: «Почему так дорог нам этот человек? В чём сила его притяжения?».

«Я родился 9 сентября 1951 года в городе Полоцк Витебской области Белорусской ССР в семье военнослужащего», – писал В.Ю. Копров в своих «Автобиографических записках»¹ [1]. Его отец, Юрий Дмитриевич Копров (1923-1998), окончив школу военных лётчиков в Липецке, во время Великой Отечественной войны защищал подступы к Ленинграду и Советское Заполярье, за многочисленные героические подвиги награждён орденом «Красной звезды», медалями «За боевые заслуги» и «За оборону Советского Заполярья». В самом конце войны он познакомился с красивой девушкой Валентиной, которая стала его женой, а позже и мамой двух замечательных детей – дочери Татьяны и сына Виктора.

Валентина Никифоровна (1927-2007) всю себя отдавала семье и детям. Время было трудное, послевоенное, семье военнослужащего приходилось переезжать с места на место. Но даже на съёмных квартирах в семье Копровых было уютно и весело.

Виктор Юрьевич часто вспоминал эти переезды по всему Советскому Союзу: Полоцк, Казань, Миргород, Орша. Именно в Орше у Виктора появилась мечта: стать, как отец, лётчиком. Он проникся уважением к армии, чья сильная боевая мощь могла сокрушить любого врага. Он трепетно

¹ В статье использованы материалы из Автобиографии В.Ю. Копрова / Домашняя страница Копрова Виктора Юрьевича. koprrov.ru

собирали на стрельбищах реликвии войны – гильзы и пули, фрагменты боевой техники...

В 1960 году, после ухода отца в запас, семья Копровых переехала в Воронеж, где сын продолжил образование в школе № 9. Ещё в раннем детстве Виктор Копров почувствовал тягу к изучению языков: в Орше он слышал не только русскую речь, но и белорусскую, и украинскую. В Воронеже он начинает изучать языки в курсе школьной программы: сначала немецкий, позже английский. Уже в восьмом классе он мог свободно читать неадаптированную литературу и английскую газету “The Morning Star”, а в десятом классе был вообще освобожден от посещения уроков по английскому языку и много времени отдавал углубленному изучению математики. В то время Виктора увлекла радиоэлектроника, и он никак не мог выбрать профиль своей дальнейшей учёбы – физико-математический или гуманитарный.

Получив по окончании школы серебряную медаль и победив на городской олимпиаде по английскому языку, Виктор Копров в 1968 году поступил на английское отделение факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета. К третьему курсу проявился его научный интерес: он был связан с теоретической грамматикой, которую преподавала на английском языке доцент Юлия Вячеславовна Ушакова. Она же стала научным руководителем В.Ю. Копрова по курсовой и дипломной работам, соавтором его первой научной публикации – «Синонимия синтаксических средств выражения причинно-следственных отношений в современном английском языке» (1974 г.).

В годы обучения в университете у В.Ю. Копрова появился ещё один кумир – Игорь Павлович Распопов, известный ученый, профессор, заведующий кафедрой русского языка, человек высочайшей культуры и глубоких знаний. Учение И.П. Распопова привлекло внимание талантливого студента своим новаторством в области грамматики, укрепило желание продолжать научную деятельность.

В 1973 году произошло сразу несколько судьбоносных событий: по завершении учёбы в университете В.Ю. Копров получил красный диплом, приглашение в аспирантуру и женился. И в том же году осложнилась обстановка на Дальнем Востоке страны. Виктора Копрова, как многих выпускников университета, окончивших военную кафедру, призвали на два года в армию. Так он оказался командиром взвода 1-ой роты 1-го батальона десантно-штурмовой бригады, которая дислоцировалась в Амурской области на станции Магдагачи.

Суровая действительность Приамурья с температурой зимой до -45, а летом – до +35 не испугала верную спутницу Виктора Юрьевича, его жену Наталью Николаевну. Она, как настоящая декабристка, поехала вслед за своим мужем в далёкий суровый край, чтобы поддержать боевой дух молодого командира.

Несмотря на трудности и лишения армейской службы, Виктор Юрьевич вспоминал то время с большой теплотой: «Я гордился тем, что, как и отец, носил офицерскую форму с голубыми просветами и петлицами, часто летал на вертолетах и, как в детстве в гарнизоне Балбасово, дышал на аэродромах воздухом с запахом авиационного керосина». Не забывал Виктор Юрьевич и о своей мечте – поступить после службы в аспирантуру, использовал любую возможность выкроить время для чтения литературы по лингвистике, книг на английском и французском языках.

После возвращения из армии, в 1975 году, Виктор Юрьевич Копров работал переводчиком в Специальном конструкторском бюро прессов и прикрепился к кафедре английского языка в качестве соискателя. Руководителем по написанию диссертации стала профессор Зинаида Даниловна Попова. Виктор Юрьевич вспоминал: «Тогда только начал развиваться семантический синтаксис, и моя тема должна была быть связана с типологией предложения русского и английского языков. Так русский язык попал в сферу моих научных интересов, чтобы уже никогда не уходить из неё». Таким образом, В.Ю. Копров поступил в заочную аспирантуру по специальности «общее языкознание» при кафедре общего языкознания и стилистики филологического факультета ВГУ и в 1980 году под руководством Зинаиды Даниловны Поповой успешно защитил диссертацию на тему «Функционально-семантическое описание русских простых предложений с переходными глаголами физического действия».

Виктор Юрьевич никогда не был кабинетным учёным, ему всегда хотелось нести свои знания людям, преподавать студентам и помогать им в учебной и научной работе. Свою научную тему он считал очень перспективной для направления «Русский язык как иностранный» (РКИ). Работа со студентами и стажёрами превратилась из мечты в реальность в 1977 году, когда В.Ю. Копров был избран по конкурсу на должность преподавателя кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ВГУ.

С 1984 года в жизни Виктора Юрьевича и его семьи начинается новый период: «После присвоения мне звания доцента в 1984 году меня вместе с семьёй командировали на три года в Будапешт, в Филиал Института русского языка имени А.С. Пушкина при Доме советской науки и культуры, где я заведовал сразу двумя секторами – кафедр русского языка венгерских университетов и заочного повышения квалификации преподавателей». Плодотворный трёхлетний период включал в себя большую просветительскую работу, поездки с лекциями по стране, налаживание контактов со всеми кафедрами русского языка, проведение конференций, публикации статей в венгерских сборниках и многое другое. В семье Виктора Юрьевича в этот период начинает свой школьный путь дочь Оля, а также рождается сын Дмитрий. В это же время изучается венгерский язык, без которого, по мнению Виктора Юрьевича, было просто не обойтись: «В процессе его

самостоятельного изучения я особенно заинтересовался грамматикой и включил агглютинативный венгерский язык в круг сопоставляемых в диссертации языков».

Вернувшись в 1987 году на родину, В.Ю. Копров ставит для себя новую цель – накопленный за последние годы материал представить в докторской диссертации. Набросками к новой научной работе заинтересовался известный учёный, профессор Владимир Григорьевич Гак, он же стал одним из оппонентов на защите докторской диссертации В.Ю. Копрова, которая состоялась в 1999 году. В качестве ведущей организации выступил отдел теории грамматики Института лингвистических исследований РАН (руководитель – чл.-корр. РАН Александр Владимирович Бондарко). Тема диссертации была построена уже на материале 3-х языков и называлась «Номинативный аспект структурно-семантического устройства простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков)».

Высокая оценка работы ведущими специалистами страны придала Виктору Юрьевичу новые силы, он стал много публиковаться, участвовать в конференциях, разработал несколько учебных пособий и через три года стал профессором. В 2002 г он был избран на должность заведующего кафедрой, на которой работал всё это время.

Если сравнить кафедру с маленьким государством, можно предположить, что и у кафедры могут быть годы расцвета. Таким светлым и счастливым временем, на наш взгляд, оказался промежуток с 2002 по 2014 гг., когда кафедра находилась на улице Ф. Энгельса, 8а. Все, кому довелось работать тогда под руководством Виктора Юрьевича Копрова, конечно, помнят ту атмосферу добра и творчества, которая царила в те годы, заряжая энергией и позитивом и преподавателей и студентов. Не было конфликтов, сбоев в учебном процессе, хватало сил и на поездки, и на организацию праздников для студентов. Коллектив был сплоченный, дружный, профессиональный; студенты и стажеры учились радостно, участвовали во всех мероприятиях, а после отъезда ещё долго писали благодарственные письма...

В то время укреплялась и научная школа В.Ю. Копрова – семантико-функционального сопоставительного синтаксиса русского и других европейских языков, в учебный процесс активно внедряются такие спецкурсы, как «Системно-описательная практическая грамматика русского языка как иностранного», «Русский язык в зеркале родного языка иностранных учащихся», «Трудные вопросы русского синтаксиса в семантико-функциональном освещении» и др. Семь последователей В.Ю. Копрова успешно защитили свои диссертации в период с 2002 по 2016 гг.

Работе на кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов В.Ю. Копров посвятил многие годы, последовательно пройдя все ступени: от старшего преподавателя до заведующего кафедрой.

Такая верность работе, своему делу называется призванием! О таких людях, как Виктор Юрьевич, говорят: «Его работа – его жизнь!».

Кафедра общего языкознания и стилистики филологического факультета также всегда была близка В.Ю. Копрову. Зинаида Даниловна Попова, Иосиф Абрамович Стернин, Марина Абрамовна Стернина, Ольга Николаевна Чарыкова принимали самое непосредственное участие в судьбе Виктора Юрьевича Копрова. На этой кафедре он начинал свою научную деятельность, на ней и работал в последний год своей жизни.

Виктор Юрьевич Копров – автор более десятка спецкурсов, Почётный работник сферы образования Российской Федерации, Почётный работник Воронежского государственного университета, блестящий учёный и педагог, создатель научной школы, человек, до конца верный делу своей жизни.

Такие люди, как Виктор Юрьевич Копров, всегда будут примером для тех, кто хочет честно и смело идти по жизни, ответственно подходить к делу, нести людям добро и знания. Это очень непросто, но мы будем стараться и помнить всё, чему он нас учил!

Коллеги, друзья, ученики.

А.Л. Лебедева

Воронеж, Воронежский государственный университет

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА ВИКТОРА ЮРЬЕВИЧА КОПРОВА

Виктор Юрьевич Копров – учёный и человек с большой буквы, выдающийся синтаксист и лучший научный руководитель, наставник. Для меня он навсегда останется непререкаемым научным авторитетом, уважаемым и любимым Учителем, образцом принципиальности, твердой жизненной позиции, творческого отношения к профессии.

Свою модель семантико-функциональной грамматики Виктор Юрьевич Копров разрабатывал более 45 лет. Она ориентирована прежде всего на ее использование в практике преподавания языков как иностранных. И эта модель стала составной частью современной функциональной лингвистики.

Так, в основу этой модели были положены труды В.Г. Гака, А.В. Бондарко, И.П. Распопова, З.Д. Поповой, А. Мустайоки, А.В. Величко, работы Г.А. Золотовой и ее учеников – М.Ю. Сидоровой, Н.К. Онипенко, практическая функционально-коммуникативная грамматика русского языка М.В. Всеволодовой и ее коллег и учеников, других ученых.

Основные положения концепции В.Ю. Копрова изложены в 290 публикациях, 8 монографиях, 5 учебных пособиях, в сборниках к юбилеям ав-

тора [6, 7], в статьях и диссертациях его учеников. Под руководством В.Ю. Копрова работала школа семантико-функциональных сопоставительных исследований разноструктурных языков, вышла первая монография «Субъектно-объектные отношения», в которой с единых теоретических позиций рассматривается семантика, структура и функционирование предложений, выражающих субъектно-объектные отношения в разноструктурных языках [5].

Термин «семантико-функциональный» используется в трудах В.Ю. Копрова вместо более распространенного в грамматической литературе термина «функционально-семантический», поскольку он точнее отражает характер и общую направленность предлагаемой модели сопоставительного синтаксиса – от семантики предложений к их структурному устройству и функционированию.

Виктор Юрьевич прочитал около трехсот докладов на международных конгрессах, симпозиумах и конференциях разного уровня, что сделало его научные и методические идеи хорошо известными специалистам не только нашей страны, но и за ее рубежами.

Хотелось бы тезисно представить основные вехи его научных изысканий.

1. Пристальное внимание к семантико-структурному устройству и функционированию предложения привело ученого к созданию методики поаспектного анализа предложения. Первые результаты в этой сфере были получены Виктором Юрьевичем еще в ходе описания русских простых предложений с глаголами физического воздействия и нашли свое отражение в кандидатской диссертации, написанной под руководством профессора З.Д. Поповой.

В дальнейшем состав компонентов описания устройства и функционирования предложения постепенно расширялся и уточнялся. На сегодняшний день она представляет собой методику поаспектного анализа предложения, состоящую из семи аспектов [1]. В качестве основного аспекта, во многом определяющего семантико-структурное устройство предложения того или иного языка, ученым был выдвинут номинативный аспект.

2. Сопоставительному анализу номинативного аспекта устройства предложения русского, английского и венгерского языков была посвящена докторская диссертация В.Ю. Копрова (научный консультант – З.Д. Попова).

3. Практические потребности обучения русскому языку как иностранному выдвинули на передний план выявление «механизмов», которые обеспечивают адекватное оформление языковыми средствами отраженных сознанием предметных ситуаций. Исходя из этого, в качестве основного подхода к типологии предложений В.Ю. Копровым был выбран ситуативный подход к предложению.

Ориентация исследований автора на выход в коммуникацию обусловила признание им ведущей роли синтаксиса как системы, интегрирующей все другие уровни и единицы языка: здесь оказались очень востребованными идеи о взаимодействии синтаксиса, морфологии и лексики, о частеречной классификации лексики, лексико-грамматических разрядах слов и т.д. Из двух основных путей описания синтаксиса – от лексических и морфологических форм как элементов предложения к самому предложению или от предложения к его лексическим и морфологическим составляющим – В.Ю. Копров выбрал второй путь: от предложения как многоаспектной единицы к его разноуровневым компонентам. Основные результаты проведенного исследования нашли отражение во второй монографии автора [2].

Анализ устройства предложения в ситуативно-структурном подаспекте осуществляется с опорой на три иерархически взаимосвязанных уровня обобщения его семантики: типовое значение, инвариантную семантическую структуру, варианты семантической структуры.

В соответствии с концепцией информативного минимума простого предложения в семантической структуре разграничиваются следующие обязательные актанты: субъект, объект, адресат и локализатор.

При семантико-структурной классификации предложений весьма неоднозначный критерий односоставности / двусоставности автор заменил критерием количества актантов в семантической структуре предложения, в соответствии с которым все простые предложения подразделяются на одноактантные, дваактантные, трехактантные и четырехактантные.

В наиболее законченном виде авторская концепция представлена в третьей монографии «Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским» [3].

4. Разрабатывая лингвистические основы обучения языкам как иностранным, В.Ю. Копров много внимания уделяет вопросам преподавания грамматики русского языка иностранным учащимся продвинутого этапа обучения.

Ученый предлагает прежде всего четко разграничивать и в теории описания, и в практике преподавания две разновидности грамматики: системно-описательную и семантико-функциональную. И та и другая требуют сопоставления систем родного и изучаемого языков.

При этом системно-описательная грамматика в хронологическом плане должна предшествовать семантико-функциональной, поскольку сначала в процессе научного исследования выявляется номенклатура грамматических единиц обоих языков, описывается их форма (структура) и семантика. На практических занятиях необходимо скорректировать и систематизировать знания, полученные учащимися ранее, на предшествующих этапах обучения. В процессе презентации учебного материала целесооб-

разно учитывать межъязыковые сходства и расхождения, уделяя последним особое внимание.

Семантико-функциональная грамматика выявляет особенности функционирования грамматических единиц в составе целых комплексов, категорий и подсистем сопоставляемых языков, обеспечивая эффективным образом выход полученных учащимися знаний в речь. Этот принцип был реализован в учебном пособии, предназначенном для занятий с иностранными студентами и аспирантами медико-биологического профиля [9].

Наиболее полно идеи автора о поаспектном разграничении семантики и сфер функционирования русских вариантных форм реализованы в учебном пособии для иностранных учащихся «Вариантные формы в русском языке» [10].

5. Семантико-функциональная модель изначально предназначалась для использования в практике преподавания языков как иностранных, потому она также нашла свое отражение и в учебном пособии, предназначенном для занятий с иностранными студентами по русскому языку и с российскими – по английскому [8]. Автор рассматривает грамматику как систему, в которой все уровни взаимодействуют между собой, выражая информацию о внеязыковой действительности. Интересным представляется также, что сопоставление ведется в направлении от русского языка к английскому, а не от английского к русскому, как во многих других работах.

6. Параллельно с теоретическими изысканиями Виктор Юрьевич осуществлял большую методическую работу по совершенствованию преподавания языков как иностранных на основе внедрения в учебный процесс достижений современной лингвистики. Им была разработана программа учебных курсов и спецкурсов для студентов и стажеров [4]. Среди разработанных им курсов особым успехом у стажеров пользовались новаторские спецкурсы: «Русский язык в зеркале родного языка иностранных учащихся», «Русский синтаксис в семантико-функциональном освещении», «Вариантные формы в русском языке», «Практический курс перевода», «Русский язык для делового общения».

Думается, что его научные изыскания найдут свое отражение в дальнейших работах его учеников.

Литература

1. Копров В.Ю. Аспекты сопоставительной типологии простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков) / В.Ю. Копров. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 160 с.
2. Копров В.Ю. Сопоставительная типология предложения / В.Ю. Копров. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 192 с.

3. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. / В.Ю. Копров. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с.

4. Программы учебных курсов кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов / Отв. ред. В.Ю. Копров. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. – 180 с.

5. Семантико-функциональный сопоставительный синтаксис: Субъектно-объектные отношения / В.Ю. Копров, Т.Н. Козюра, А.Л. Лебедева, О.М. Дедова, И.М. Сушкова; под ред. В.Ю. Копрова. – Воронеж: Издательство «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2011. – 263 с.

6. Грамматика разноструктурных языков: сборник научных статей к юбилею профессора Виктора Юрьевича Копрова. – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2011. – 471 с.

7. Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и лингводидактике: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 65-летию юбилею Виктора Юрьевича Копрова (Воронежский государственный университет, 21–22 октября 2016 г.). – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – 522 с.

8. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков : монография / В.Ю. Копров. – ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.

9. Копров В.Ю. Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения: Учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей / В.Ю. Копров, И.М. Сушкова, Е.Н. Фарха. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 328 с.

10. Копров В.Ю. Вариантные формы в русской грамматике: учеб. пособие для занятий с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 136 с. – (Русский язык как иностранный.)

Л.В. Рыбачева

Воронеж, Воронежский государственный университет

В.Ю.КОПРОВ И ВОРОНЕЖСКАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА

Известно, что научные лингвистические исследования Воронежской филологической школы, проводимые в Воронежском государственном университете, характеризуются значительными достижениями в области изучения общетеоретических вопросов языкознания и специальных проблем русистики, в частности, в области истории русского языка, ономасти-

ки, диалектологии, семасиологии, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, психолингвистики, лексикографии.

Одной из ярких особенностей развития лингвистики в ВГУ в XX–XXI веках является дальнейшее развитие классического направления в синтаксических исследованиях, проводимых с учетом новейших достижений современной лингвистики.

Основы данного научного направления были заложены в трудах И.П. Распопова и развиты в исследованиях А.М. Ломова и В.Ю. Копрова.

В основе синтаксической теории И.П. Распопова лежит разграничение конструктивного и коммуникативного аспектов предложения, учет количества компонентов синтаксических конструкций, классификация предложений по частям речи в позиции главного члена, дальнейшее рассмотрение предложений в свете категорий определенности / неопределенности субъекта, безличности, залога и т. д. При этом главной задачей своей теории ученый считал исследование предложения в коммуникативном аспекте [8]. Развивая далее концепцию конструктивного аспекта, И.П. Распопов пришел к выводу о том, что из двух пониманий минимума структурной схемы предложения предпочтение должно быть отдано информативному, которое одновременно учитывает как грамматическую, так и информативную достаточность конструкций [7].

С новой оригинальной синтаксической концепцией выступил А.М. Ломов в книге «Типология русского предложения». Автор исходит из экзистенциальной концепции предложения (суждения). В соответствии с этой концепцией любое предложение (суждение) является двучленным и состоит из константной идеи существования (бытия), с одной стороны, и переменной величины – того, что утверждается как существующее, – с другой. Именно эта последняя носит двувариантный характер: она может быть либо одночастной и выступать в виде отдельно взятого предмета: *Есть болезнетворные микробы*, либо двучастной и представлять собой отношение "определяемое – определяющее": *Кит есть животное млекопитающее*. В соответствии со своей концепцией А.М. Ломов выделяет три типа двусоставных предложений:

1. Класс двусоставных предметных предложений с тремя подклассами (двусоставные отождествительно-предметные предложения: *Пушкин – поэт*; двусоставные реляционно-предметные предложения: *Кавказ подо мною*; двусоставные измерительно-предметные предложения: *Нас было много на челне*).

2. Класс двусоставных признаковых предложений (*Грустен ветра дальний вой*).

3. Класс двусоставных предметных предложений, среди которых выделяется два подкласса: двусоставно-активно-процессные предложения (*Белеет парус одинокий*) и подкласс пассивно-процессных предложений (*Мы случайно связаны судьбою*).

Среди односоставных предложений Анатолий Михайлович выделяет классы односоставных предметных предложений (*Мороз*), признаковых (*Ему холодно*), класс односоставных активно-процессных предложений (*Морозит*), пассивно-процессных предложений (*Здесь закрыто*), класс односоставных дебитивных предложений (*Не забыть мне этого никогда*) и класс односоставных функцивных предложений (*Ей некуда было спешить* [6, с. 41–42].

При описании соответствующих предложений автор обращается к их номинативному потенциалу, под которым понимается «возможность словесных форм опосредованно отражать соответствующие явления, связи и отношения внешнего мира» [6], рассматривает способы выражения субстанционального компонента, в частности способы выражения подлежащего и сказуемого и возможности выражения в них второстепенных членов, называя распространителей группы подлежащего и сказуемого экспликантами, а распространителей всего предложения – детерминантами.

Следующий уровень анализа – речевое варьирование субстанционального компонента, в котором учитываются категориальные возможности по линии грамматических категорий числа, рода, падежа, времени, вида и т.д. Затем описываются прагматические свойства предложения, то есть какие интенции говорящего реализуются в рамках повествования, а также варьирование по способу эшелонирования информации – возможности тема-рематического следования репрезентантов подлежащего, сказуемого, экзистенциального компонента и номинативной периферии (экспликантов и детерминантов). И еще один уровень анализа соответствующих предложений – это их эмоционально-экспрессивная модификация и речевое использование. Последние три вида анализа – это, по существу коммуникативный синтаксис И.П. Распопова, однако более структурированный, уточненный и детализированный на примере разных типов предложений.

А.М. Ломов отметил, что систематизация лингвистических единиц в результате опыта позволяет свести бесчисленное множество явлений, связей, свойств, отношений и связей внешнего мира в конечном набору языковых классов и хотя «инвентарь избираемых различительных признаков ... условен и меняется от языка к языку, однако эти различия в степени моделирования действительности не препятствуют адекватному восприятию мира людьми, говорящими на разных языках» [6, с. 14]. Именно этот инвентарь различительных признаков был описан в синтаксической концепции В.Ю. Копрова, в основе которой лежит теория когнитивной лингвистики, сопряженной с концепцией информативного минимума предложения [2].

Теоретические взгляды В.Ю. Копрова изложены в докторской диссертации «Номинативный аспект структурно-семантического устройства простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков)», Воронеж, 1999 и в монографиях «Аспекты сопоставительной ти-

пологии простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков)», Воронеж, 1999; «Сопоставительная типология предложения», Воронеж: ВГУ, 2000; «Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским», Воронеж, 2010; «Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков»: монография, Москва, 2016, а также в коллективных монографиях, написанных вместе с учениками: «Семантико-функциональный сопоставительный синтаксис: Субъектно-объектные отношения» / В.Ю. Копров, Т.Н. Козюра, А.Л. Лебедева, О.М. Дедова, И.М. Сушкова; под ред. В.Ю. Копрова, Воронеж, 2011; «Грамматика разноструктурных языков: сборник научных статей к юбилею профессора Виктора Юрьевича Копрова», Воронеж, 2011.

Несомненная заслуга В.Ю. Копрова состоит в том, что в отличие от других исследований, в которых сравниваются явления только двух языков (обычно родного и иностранного, или наоборот), ученый в своей работе обратился к проблемам типологии предложения в трех разноструктурных языках: флективном русском языке, флективно-изолирующем (аналитическом) английском языке, агглютинативном венгерском языке [1-5].

В.Ю. Копров отмечал в своих исследованиях, что отправной точкой его концепции является традиционная классификация, идущая от А.А. Шахматова, поскольку она учитывает целый ряд существенных признаков конструктивного строя предложения. Виктор Юрьевич выделяет семь аспектов анализа простого предложения [1]. Под аспектом понимается угол зрения, под которым исследователь в научных и методических целях рассматривает структурно-семантическое устройство предложения» [1, с. 64].

Первый аспект – аспект целевой установки, по мнению ученого, обусловленный целью коммуникации (сообщение информации, вопрос или побуждение), учитывается практически во всех синтаксических теориях (ср. теорию И.П. Распопова и А.М. Ломова), поэтому в центре внимания исследования находится повествовательное предложение.

Важнейшим среди аспектов по значимости является номинативный аспект – по определению автора «становой хребет» предложения [5, с. 67], внутри которого выделяются ситуативно-структурный подаспект – опосредованное языком отражение структуры предметной ситуации. По мнению В.Ю. Копрова, «компоненты ситуативно-структурного подаспекта устройства предложения по своей природе более универсальны, поэтому при переходе от языка к языку с целью выявить совпадения в интерпретации некоторого факта действительности носителями разных языков и раскрыть функции языковых средств в отражении данного события» [6, с.67-68] является главным в описании сопоставительной типологии предложения.

При этом предложения сначала дифференцируются по семантике и количеству предметных (актантных) и признакового компонента их семан-

тической структуры, затем по принадлежности признакового компонента к той или иной части речи, далее по принадлежности актантов к тому или иному лексико-грамматическому разряду слов внутри частей речи.

Так, на основе типового значения предложения, т.е. обобщенной языковой реализации, отражающей предметные ситуации, которые являются универсальными для разноструктурных языков, автор выделяет следующие типовые значения простых предложений:

1. «Нерасчлененно представленная ситуация», которая кодируется событийным именем: *Весна; Война;*

2. Предмет и его признак: *Теплеет, День удлиняется; Эта игра интересная; Их было трое;*

3. Отношение между предметами:

1) отношения между двумя предметами: *Мальчик читает книгу; Я не курю; Моя дочь - студентка; Дети на даче;*

2) Отношения между тремя предметами: *Я отдал книгу коллеге; Я бросил письмо в почтовый ящик;*

3) Отношения между четырьмя предметами: *Инспектор переложил пистолет из кобуры в карман* [5, с. 47].

Именно здесь намечается противоречие между традиционным противопоставлением односоставных / двусоставных предложений. Однако В.Ю. Копров находит недостаточную объяснительную силу деления предложений по структурному признаку, который асимметричным образом противостоит плану семантическому. Об этом свидетельствуют те факты, когда личное предложение может превращаться в односоставное определенно-личное (*Я иду – Иду*) или в безличное предложение (*Я не сплю – Мне не спится*). Подобная точка зрения не нова, она присутствует в концепции словацкого ученого Я. Светлика, в русской лингвистике – у В.Г. Гака, Г.А. Золотовой. В.Ю. Копров ссылается на мнение З.Д. Поповой о том, что структурная схема состоит не менее чем из двух словоформ, «поскольку в ней должны быть указаны субъект и предикат мысли, отношение между которыми он выражает» [Цит. по 5, с.48].

Подобное допущение основывается на еще одном убедительном доказательстве: «В сопоставительной типологии языков принцип деления предложений на односоставные / двусоставные обладает минимальной дифференцирующей силой [5, с. 49]. Именно поэтому в основе концепции В. Ю. Копрова лежит количество актантов (или всех компонентов) семантической структуры предложения.

Еще одно отличие концепции автора состоит в том, что традиционная классификация учитывает в предикативном минимуме предложения главным образом субъект, в то время как в концепции В.Ю. Копрова, особое значение имеет описание грамматических характеристик семантического объекта.

Не менее и интересным представляется мнение В.Ю. Копрова о месте инфинитивных предложений в типологии простого предложения. С его точки зрения, выделение данного структурного типа является спорным, поскольку это модифицированные вербальные предложения. Это связано с тем, что соответствующие предложения выражают модальную окрашенность – значение долженствования, необходимости, дебитивности, оптативности, поэтому в силу их эмоциональной окрашенности инфинитивные предложения являются вторичными по отношению к предложениям вербального типа *Завтра я еду в Минск – Завтра мне ехать в Минск* [5, с.56-58].

Во втором подаспекте номинативного аспекта – релятивно-структурном – рассматривается категориально-грамматическая семантика актантов в предложениях разных типов, в частности способы выражения категорий залога, личности / безличности, определенности / неопределенности (обобщенности) в сопоставляемых языках, поскольку эти категории имеют национальную специфику в способах выражения.

Третий аспект – предикативный – в соответствии с определением предикации составляют следующие компоненты: модальность (объективная), темпоральность, аспектуальность.

Четвертый релятивно-номинативный (осложняющий) аспект включает арсенал средств выражения субъективной модальности, фазисности, каузативности и т. п. Кроме того, этот аспект может устанавливать причинные, временные, целевые и т. п. отношения между кодируемой ситуацией и сопутствующими ей другими ситуациями

Пятый, актуализирующий аспект, включая предложение в ситуацию общения, выражает тема-рематическое членение предложения, средством выражения которого служит порядок слов.

В шестом – эмоционально-экспрессивном аспекте – анализируются средства выражения эмоций говорящего, в частности использование специальных восклицательных конструкций, включение в состав предложения частиц и междометий, эллипсис, разного вида образные выражения и фразеологизмы.

И, наконец, в седьмом, стилистическом аспекте предложение включается в речевой контекст с учетом общих особенностей коммуникации (устная письменная речь, разговорный официально-деловой научный стиль, монологическая диалогическая речь и т. д.). В связи с тем, что разные языки обладают различными возможностями выбора той или иной конструкции, В.Ю. Копров выделяет сопоставительную стилистику как отдельное направление в прагматических исследованиях языков.

В соответствии с этими положениями в работе по-новому решается ряд проблем, к которым относятся: обоснование значимости объектного актанта для типологии предложения; категоризация и субкатегоризация субъекта, объекта, локализатора; уточнение состава системы номинатив-

ных частей речи и входящих в отдельные части речи лексико-грамматических разрядов слов; определение грамматической сущности и связи категории личности / безличности с типологическим признаком подлежащности / бесподлежащности предложения; уточнение семантики и форм категории залога и структуры функционально-семантического поля залоговости в языках различного строя; взаимосвязь лексической и грамматической составляющих категории определенности / неопределенности (обобщенности) актантов; взаимодействие категорий релятивно-структурного подаспекта между собой и с категориями других аспектов структурно-семантического устройства предложения

Научная концепция В.Ю. Копрова нашла развитие в трудах его учеников. Так, под его руководством было защищено семь кандидатских диссертаций по сопоставительному синтаксису русского, английского, французского, немецкого, испанского языков:

Дедова О.М. Предложения обладания в медико-биологических текстах / О.М. Дедова: дис. ... канд. филол. наук по спец. 10.02.01 – русский язык. – Воронеж, 2002. – 153 с.

Козюра Т.Н. Возвратность в семантико-функциональном поле залоговости (на материале предложений с глаголами зрительного восприятия в русском и французском языках) / Т.Н. Козюра: дис. ... канд. филол. наук по спец. 10.02.19 – теория языка. – Воронеж, 2007. – 151 с.

Сушкова И.М. Принадлежность в семантико-функциональном поле посессивности (на материале русского и английского языков) / И.М. Сушкова: дис. ... канд. филол. наук по спец. 10.02.19 – теория языка. – Воронеж, 2007. – 185 с.

Лебедева А.Л. Семантика и функционирование предложений с глаголами касания (на материале русского и немецкого языков) / А.Л. Лебедева: дис. ... канд. филол. наук по спец. 10.02.19 – теория языка. – Воронеж, 2009. – 165 с.

Дурова Е.Н. Выражение процессуального состояния субъекта (на материале русского и испанского языков) / Е.Н. Дурова: дис. ... канд. филол. наук по специальности 10.02.19 – теория языка. – Воронеж, 2012. – 184 с.

Филатова В.Б. Семантика и функционирование локативно-посессивных предложений с местоименно-инфинитивным оборотом / В.Б. Филатова: дис. ... канд. филол. наук по специальности 10.02.01 – русский язык. – Воронеж, 2014. – 167 с.

Матвеева О.И. Семантика и функционирование русских нумеративных предложений / О.И. Матвеева: дис. ... канд. филол. наук по специальности 10.02.01 – русский язык. – Воронеж, 2016. – 171 с.

Таким образом, В.Ю. Копров, продолжая традиции ученых-синтаксистов ВГУ И.П. Распопова и А.М. Ломова, создал свою синтаксическую концепцию, ориентированную как на новейшие проблемы современной лингвистики, так и на практику преподавания русского языка как

иностранного, что нашло отражение в сопоставительном анализе предложений разноструктурных языков, в выявлении межязыковых универсалий в родном языке обучающихся и в иностранном языке, а также в выявлении различий, существующих между ними в рассматриваемой сфере.

Литература

1. Копров В.Ю. Аспекты сопоставительной типологии простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков) / В.Ю. Копров. - Воронеж: ВГУ, 1999. - 160 с.

2. Копров В.Ю. Номинативный аспект структурно-семантического устройства простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков)» (науч. консультант З.Д. Попова). – Воронеж, 1999. – 347 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/nominativnyi-aspekt-strukturno-semanticheskogo-ustroistva-prostogo-predlozheniya-na-material> (дата обращения: 08.12.2021).

3. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков : монография / В.Ю. Копров. – ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.

4. Копров, В. Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В. Ю. Копров. Воронеж: Издатель О. Ю. Олейников, [Электронный ресурс]: URL: resources/monographs/koprov_v_semantic-functional_syntax_2010.

5. Копров В.Ю. Сопоставительная типология предложения / В.Ю. Копров. - Воронеж: ВГУ, 2000. – 192 с.

6. Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. – 277 с.

7. Распопов И.П. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис : учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов / И.П. Распопов, А.М. Ломов. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1984. – 350 с.

8. Распопов И.П. Строение простого предложения в русском языке / И.П. Распопов. – М. : Просвещение, 1970. – 191 с.

И.М. Сушкова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОТ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ: УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ В.Ю. КОПРОВА

Концепция семантико-функционального синтаксиса разноструктурных языков профессора В.Ю. Копрова предполагает подход к предложению как к многоаспектной сущности. Этот подход позволил построить

универсальную типологию, выявить и смоделировать всю систему компонентов, категорий и отношений, существующих в сфере простого предложения. Типология предложения, созданная учёным, даёт ясное представление о синтаксической системе языков и о том, какие конструкции выражают в каждом из них ту или иную номинативную семантику. Обладая большой объяснительной силой, она стала основой для создания практически ориентированного семантико-функционального сопоставительного синтаксиса и нашла практическое применение в создании спецкурсов и учебных пособий по теории и практике перевода, по прагмалингвистике, а также пособий по грамматике РКИ.

Рассмотрим на примерах некоторых учебных пособий В.Ю. Копрова, каким образом научная теория реализуется на практике.

Уже в одной из своих ранних методических разработок для занятий по РКИ «**Выражение отношений обладания и принадлежности в современном русском языке**» [2] автор, в соответствии с принципами семантико-функционального подхода, рассматривает средства выражения определённой – в данном случае посессивной – семантики на примерах конструкций различного типа, актуализирующих два основных категориальных значения. Проследим, какими теоретическими выкладками руководствуется автор, разрабатывая свою методику.

Многие семантические категории не связаны с конкретными языками и представляют собой межязыковые универсалии, которые передаются в языках различными способами в зависимости от типологии конкретного языка. При обучении иностранному языку не происходит простого перевода универсальных межязыковых категорий в систему изучаемого языка, поскольку овладение иностранным языком идёт по линии коррекции уже имеющихся у студента знаний. Это касается и семантической категории посессивности, которая представляет собой языковую интерпретацию широкого круга отношений обладания, принадлежности, партитивности (соотношения части и целого) и др. Центр предикативной посессивности составляют конструкции, в которых эксплицитно представлены три элемента посессивной ситуации: посессор (обладатель) и объект посессивности – а также предикат со значением посессивности. Посессивное отношение является отношением направленным: посессор может рассматриваться как ориентирующий элемент, а объект – как ориентируемый, и наоборот. В первом случае в основе предложения находится субъект-посессор, а само сообщение касается его имущественного положения: *У меня есть книга; Я имею книгу – I have a book* (обладание); во втором случае сообщение касается характеристики объекта принадлежности: *Книга принадлежит мне – The book belongs to me* (принадлежность). В семантико-функциональной типологии предложения В.Ю. Копрова при рассмотрении в ситуативно-структурном подаспекте номинативного аспекта устройства предложения данные конструкции представляют собой вариан-

ты инвариантной семантической структуры «субъект – посессивность – объект». Таким образом, в предложениях, представляющих посессивное отношение в разных ракурсах, реализуются два основных категориальных значения посессивности, для актуализации которых используются специализированные конструкции.

Большее место в указанной методической разработке, ориентированной главным образом на англоязычную аудиторию, уделяется средствам выражения обладания, поскольку именно в них имеются значительные расхождения в синтаксических подсистемах двух языков, ведущие к характерным ошибкам в речи учащихся. Теоретические комментарии и многочисленные задания позволяют успешно справиться с этой трудностью.

В.Ю. Копров в своей многолетней преподавательской практике, как и любой преподаватель РКИ, постоянно сталкивался с тем, что учащиеся продвинутых этапов обучения испытывают затруднения при использовании близких по значению русских синтаксических конструкций. Обладая уже определенной суммой знаний в области грамматики, многие из них зачастую недостаточно отчетливо представляют себе различия в семантике и сфере функционирования «конкурирующих» языковых средств. Это заставляет учащихся использовать в подобных ситуациях только наиболее ясные для них, семантически прозрачные формы, как правило, являющиеся прямыми эквивалентами форм родного языка. В результате нарушается единственность каждому языку частотность функционирования тех или иных единиц, и речь учащихся на изучаемом языке приобретает «иностранный» оттенок [4, с. 54].

Решению этой проблемы посвящено учебное пособие для занятий с иностранными учащимися продвинутого этапа **«Вариантные формы в русском языке»** [1], которое впервые было издано в 2001 году и затем два раза переиздано. В нём В.Ю. Копров последовательно воплощает семантико-функциональный принцип описания и подачи учебного материала. Различные варианты форм русского языка, такие как падежные формы существительных, полные и краткие формы прилагательных, варианты согласования слов в предложении, вариантное использование некоторых типов простого предложения и многое другое, были отобраны с учётом сопоставительных исследований в качестве материала для данного пособия. Они дифференцируются на трёх иерархически связанных уровнях: лексическом, грамматическом и стилистическом.

Теоретический материал и задания данного пособия явились основой одноимённого спецкурса. Важно отметить, что изучаемые языковые явления могут иной раз представлять трудности даже для носителей русского языка, т.к. речь идёт о близких по смыслу грамматических формах, различающихся оттенками значения и сферами функционирования. Не случайно пособие рекомендовано и для занятий по стилистике и культуре речи с русскоязычными студентами нефилологических специальностей.

Имея большой опыт преподавания РКИ, В.Ю. Копров всегда подчёркивал, что специфика синтаксиса одного языка может быть выявлена только при его сопоставлении с другими языками. Выявленные в результате сопоставительных исследований межъязыковые сходства и расхождения позволяют предвидеть и наиболее эффективным образом преодолеть типичные трудности, которые возникают у учащихся в процессе овладения грамматикой изучаемого языка. Часто подобные трудности обусловлены даже не отсутствием в изучаемом языке категорий, представленных в родном языке учащегося, и наоборот, а различным внутренним подразделением семантики и функционирования форм, имеющих в обоих языках.

Помочь справиться с этим призвано следующее учебное пособие В.Ю. Копрова – **«Сопоставительный синтаксис русского и английского языков»** [6]. Впервые опубликованное в 2010 году, оно предназначено для студентов и аспирантов филологических факультетов, специалистов по межкультурной коммуникации, переводчиков, преподавателей русского и английского языков. В нём на основе положений сопоставительного синтаксиса разноструктурных языков проводится семантико-структурное и семантико-функциональное сопоставление предложений русского и английского языков. Особое внимание уделено полям физического воздействия субъекта на объект, локализации и посессивности. Описана синонимия простых и сложноподчинённых предложений, выражающих причинно-следственные и временные отношения. Рассмотрены особенности синтаксиса официально-делового стиля русского и английского языков. Материалы пособия автор использовал в лекционно-семинарских курсах для иностранных учащихся («Русский язык в зеркале родного (английского) языка иностранных студентов»), «Трудные вопросы русского синтаксиса в семантико-функциональном освещении», «Практический курс перевода»), а также в лекционных курсах «Основы теории современного русского языка в зеркале изучаемого (английского) иностранного языка» и «Сопоставительный синтаксис английского и русского языков» для российских студентов.

Согласно уже детально разработанной ко времени создания данного пособия типологии предложения [4] В.Ю. Копров использует в нём ситуативный подход к описанию устройства и функционирования предложения, ориентированный на непосредственный выход в коммуникацию. Описание синтаксиса даётся по пути от предложения как сложной многоаспектной единицы к его разноуровневым компонентам – лексическим и морфологическим формам.

В 2017 году вышло в свет учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей **«Синтаксис русского языка для медиков и биологов»** [5], переизданное в 2021 году. Оно построено в соответствии с лингводидактическими положениями модели семантико-функциональной грамматики, разработанными

В.Ю. Копровым на основе собственной научной концепции. В пособии рассматриваются особенности выражения одних и тех же семантических отношений разноуровневыми конструкциями (сложноподчинёнными, осложнёнными, распространёнными и информативно минимальными простыми предложениями). Конструкции располагаются в порядке «от сложного предложения к простому». Пособие включает следующие разделы: «Выражение объектного отношения», «Выражение причинно-следственных отношений», «Выражение целевых отношений», «Выражение условных отношений», «Выражение уступительных отношений».

Каждый раздел тематического блока учебного пособия начинается с презентации теоретического материала в виде систематизирующих таблиц с комментариями, в которых указывается на особенности функционирования той или иной конструкции. Далее следуют упражнения на наблюдение, предоставляющие учащемуся возможность увидеть примеры практического употребления изучаемых конструкций в текстах медико-биологической тематики. Выявленные особенности функционирования конструкций систематизируются и закрепляются в тренировочных упражнениях и коммуникативных заданиях, направленных на формирование навыков ситуативного использования вариантных форм. Такая подача материала направлена на реализацию коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-научной сфере.

Основные цели пособия: развитие практических навыков и умений использования вариантных языковых структур в научном стиле речи; совершенствование навыков говорения, в частности ведения дискуссии по предложенным темам с активным использованием изученного грамматического материала; развитие навыков самостоятельной работы с материалом.

Дополнением к данному пособию стали «**Материалы для самостоятельной работы по русской грамматике иностранных учащихся медико-биологического направления**» [3], нацеленные на развитие компетенций в сфере использования синонимических конструкций в процессе работы с текстами по специальности.

Несомненно, что профессор В.Ю. Копров внёс большой вклад в развитие функциональной лингвистики, создав собственную концепцию семантико-функционального синтаксиса разноструктурных языков. Не менее значимы результаты применения её принципов в практике перевода и преподавания языков как иностранных, поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и эффективнее, чем при изучении отдельных форм, категорий и конструкций.

Литература

1. Копров В.Ю. Вариантные формы в русской грамматике: учеб. пособие для занятий с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 136 с.
2. Копров В.Ю. Выражение отношений обладания и принадлежности в современном русском языке. Методическая разработка для занятий по грамматике с иностранными учащимися / В.Ю. Копров. – Воронеж: ВГУ, 1983. – 24 с.
3. Копров В.Ю. Материалы для самостоятельной работы по русской грамматике иностранных учащихся медико-биологического направления / В.Ю. Копров, И.М. Сушкова, Е.Н. Фарха. – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – 104 с.
4. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В.Ю. Копров. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с.
5. Копров В.Ю. Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения: Учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей / В.Ю. Копров, И.М. Сушкова, Е.Н. Фарха. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 328 с.
6. Копров В.Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков : Учебное пособие / В.Ю. Копров. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 168 с.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.С. Абрамова

*Москва, Институт русского языка и культура МГУ
имени М.В. Ломоносова*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА ИЗ КНР (отделение предвузовской подготовки ИРЯИК МГУ, по материалам письменных работ)

В последние годы специалисты обращают пристальное внимание на роль психологии в обучении. Несомненно, изучение психического развития студентов и факторов, влияющих на них в процессе обучения иностранным языкам, является важным аспектом в работе преподавателя. Также отмечается, что правильно выстроенные отношения между педагогом и обучающимся повышают уровень развития познавательной активности и отношения к учебной деятельности [10, с. 60]. Мы полностью разделяем эту точку зрения: очень важно налаживать контакт «преподаватель-студент» при работе с иностранными учащимися, когда разница менталитетов может провоцировать непонимание, создавать напряжённую атмосферу на занятии, что, в свою очередь, оказывает сильное негативное влияние на учебный процесс. Анализу социокультурных особенностей представителей разных культур посвящено немало работ как обзорного характера [6], так и описывающих детально особенности работы в определённой аудитории [3, 1 и др.].

В настоящее время происходят большие изменения в мышлении современной молодёжи как в России, так и в других странах. Это вызвано тем, что во всём мире учащиеся высших учебных заведений выросли, будучи уже полностью включёнными в цифровое общество. Поэтому разница в понимании одних и тех же явлений людьми разного возраста, например, родителей и детей, преподавателей и студентов, может быть колоссальной. Один из распространённых способов дать оценку ментальности так называемых «цифровых аборигенов» – обратиться к известной теории поколений, предложенной американцами Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 1991 году [12]. В данном исследовании молодые люди, родившиеся примерно с 1997 до 2012 года, называются «поколением Z», или «зумерами» в русской интерпретации. Однако сразу же отметим, что эта теория не является универсальной, так как она создавалась прежде всего для изучения западного общества.

В России, как и во многих других странах, была произведена адаптация этой системы относительно тех исторических событий и социальных изменений, которые произошли в течение XX века. Ряд исследований по-

свящён психологическим особенностям студентов вузов России и стран бывшего Советского Союза с опорой на «теорию поколений». В частности, по результатам опросов в Донецком национальном техническом университете были сделаны следующие выводы: «студент-первокурсник не очень самостоятелен, не имеет навыков самоорганизации, не критичен к своим действиям, более чувствителен к наказанию, чем к поощрению» [8]. Из положительных черт авторы исследования выделяют «умение легко ориентироваться в мировых информационных ресурсах и быстро находить нужную информацию».

Нас же больше всего интересует «психологический портрет» учащихся из КНР, так как они являются основой контингента иностранных слушателей на отделении предвузовской подготовки ИРЯИК МГУ. Также о проблемах адаптации китайских студентов к российским реалиям писали П. Н. Калмыков [9], Т. М. Балыхина [4], Чжао Юйцзян, Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак, Э. Чернобыльски [11] и другие.

Материалом для нашего исследования послужили многочисленные письменные работы наших учащихся (группа будущих магистров), проходивших курс онлайн-обучения в 20/21 учебном году в рамках нескольких проектов: ведение дневников, подготовка текстов докладов к конференции «Ломоносов-2021», подготовка текстов для «конкурса» презентаций и написание сочинений по итогам обучения по программе предвузовской подготовки. Результаты нашей работы позволили сделать вывод о том, что для эффективного обучения современных студентов необходимо внедрение проектной деятельности [2], а также лично-ориентированный подход [14].

В данной статье мы рассмотрим рефлексию в текстах учащихся как инструмент самопознания и проанализируем, есть ли в текстах наших студентов соответствия оценкам, которые дают исследователи «поколению Z». Все цитаты из сочинений и эссе даются в авторской редакции.

За последние несколько десятилетий Китай мощно заявил о себе на международной арене, и многие крупные китайские корпорации перенимают западный опыт. На основе американского исследования «Zconomy: Как поколение Z изменит будущее бизнеса – и что с этим делать» [18] инвестиционная компания Cyanhill Capital опубликовала среднегодовое исследование «Поколение Z: определение и особенности». В нём говорится о том, что для «поколения Z» очень важны бренды, а также рекомендации и отзывы других людей, ещё «зумеры» более патриотичны, чем старшее поколение, так современные молодые люди были свидетелями того, как Китай быстро превратился в экономическую сверхдержаву [13].

В работе Тан Фэй, сотрудника МГУ, также указывается на то, что представители «поколения Z» в Китае более самоуверенны, более открыты для общества и индивидуалистичны, чем любое другое поколение, которое им предшествовало, что говорит о многих общих чертах со своими «коллегами» из США и России. Однако китайские «зумеры» «существенно отли-

чаются от представителей этого поколения в других странах с точки зрения их материалистических ценностей, которые сравнительно выше» [16, с. 23].

Действительно, при опросе китайских студентов мы обратили внимание на их желание учиться в МГУ именно как в вузе, который является узнаваемым «международным брендом». Также часто можно услышать о том, что в МГУ уже учились родственники или друзья учащегося, и благодаря их совету был выбран именно этот вуз. Очень часто специальность учащегося определяется именно родителями, которые, с одной стороны, балуют своих, зачастую единственных детей, а с другой – оказывают на них колоссальный прессинг ввиду гигантской конкуренции во всех сферах жизни китайского общества [11]. В этом как раз проявляется прагматичность, о которой пишет Тан Фэй. Очень многие учащиеся выбирают экономику, юриспруденцию, международные отношения, так как у обладателей этих специальностей есть шанс быть востребованными специалистами, а историю, литературу и переводоведение выбирают абитуриенты, которые «боятся» математики, или настоящие фанаты предмета. Критику такого подхода к обучению и прочих стереотипов можно найти в работе «Китайская молодёжь, потерявшая авантюрный дух, и их “стандартный ответ”» нашего студента Го Вэйда, отмеченную дипломом второй степени на конференции «Ломоносов-2021».

«Умные студенты» из всех сил стараются дать на всё «стандартный ответ». А те профессии, которые кажутся не такими «правильными», могут только терпеливо ждать своего «идиота» [7].

Поездка в Россию является весьма «экстремальным» событием в жизни молодого человека из Китая. В одном из исследований указывается на интересный факт: «чем выше активность, тем сильнее проявляется контроль своего поведения и деятельности и тем чаще при самовыражении респонденты руководствуются социально-корпоративными установками, связанными с внесением вклада в коллектив и общество» [17]. Возможно, китайские студенты осознают всю важность такого шага, как учеба за границей, поэтому выбирают самый авторитетный вуз для того, чтобы оправдать ожидания семьи и общества.

Приведём в пример цитату из блога, в котором китайский студент комментирует свой выбор учебного заведения: *«Как-то мне подарили книгу, «100 самых красивых мест в мире». И именно из нее я узнал о «сталинских высотках». В этой книге я впервые увидел главное здание МГУ»* [15]. Здесь примечателен источник информации – книга, в которой собраны самые лучшие и известные здания. Это стремление китайцев быть частью чего-то великого мы находим и в работах наших студентов, посвящённых МГУ.

МГУ – это один из самых престижных старых и красивых вузов, здесь есть много красивых зданий и памятников, а главное здание, кото-

рое находится на Воробьёвых горах – это не только символ, но один из символов Москвы, даже один из символов России. (Хуан Вэйтин)

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что преподаватели МГУ являются для китайских студентов непреложными авторитетами. Китайским студентам будет достаточно успешно сдать экзамен под руководством преподавателя, которому они доверяют целиком и полностью. Нужно помнить о том, что жители КНР с большим уважением относятся к старшим по возрасту и по званию, поэтому им приходится постоянно себя контролировать, при этом «чем чаще испытываемые ощущают страх, стеснение, тревожность и т.д., тем чаще они при трудностях ссылаются на внешние обстоятельства и других людей» [17].

Поэтому русскому преподавателю также следует «сохранять лицо», то есть соблюдать этикет, несмотря на то что современные молодые китайцы, приезжающие в Россию, часто в аудитории очень искренне выражают свои эмоции и ведут себя довольно раскованно.

Не стоит и совсем абстрагироваться от своих студентов, можно поделиться с ними жизненным опытом и обсудить увлечения, таким образом, преподавателю следует найти «золотую середину» в общении. В сочинениях находим такие цитаты о преподавателях.

1. *Галина Васильевна – это опытная добросовестная преподавательница. Екатерина Сергеевна – это прилежная преподавательница. У неё есть чувство юмора.* (Хуан Вэйтин)

2. *Наши преподаватели любили нас и заботились о нас и в учёбе, и в жизни. Они дали нам не только знания русского языка, но и учили нас, как слушать лекции в университете. Благодаря им сейчас я могу неплохо говорить и писать по-русски.* (Чжоу Биннань)

3. *Галине уже семьдесят два года. Сначала я думал, что Галина строгая преподавательница, но потом я узнал, что она очень интересная и опытная. Екатерина – это молодая преподавательница. Она часто занята, но она сказала, что любит учиться и работать. Раньше она училась в Японии, поэтому она знает русский японский и английский язык.* (Лю Шаоян)

В одном из сочинений учащийся после личной встречи идеализирует также своих одноклассников, так как в сознании китайцев в коллективе не может быть неприятных и подлых людей, все окружающие также должны быть воплощением добродетели. Упомянув достоинства каждого, он как бы благодарит их за успешное окончание учебного года, а также подчеркивает свою значимость, будучи окружённым такими красивыми и выдающимися людьми.

Вэйтао очень сильный молодой человек, Чэньчэнь очень тонкая, она ест мало и не любит гулять. Цун очень высокая девушка и выглядит как хорошая студентка. (Лю Шаоян)

Как видно, коллектив также играет огромную роль в сознании китайских студентов. Учитывая это, преподавателю не стоит ругать учащихся за ошибки при всей группе, так как это может негативно отразиться не только на психологическом состоянии конкретного студента, но и всех его одногруппников.

Ещё одним «брендом» России являются для китайских студентов Красная площадь и Кремль. В своих текстах учащиеся часто упоминают эти места, публикуют в социальных сетях фотографии. Все наши информанты написали о своём желании непременно посетить центр Москвы.

Если в новом учебном году я приеду в Москву, я поеду на Красную площадь и в Кремль, потому что я хочу увидеть разные красивые соборы, и я хочу купить мороженое в ГУМ, который находится на Красной площади. (Хуан Вэйтао)

Очень часто на этом личная культурная программа студентов в Москве заканчивается, поэтому необходимо сообщать им информацию о других интересных и необычных местах в Москве, организовывать экскурсии. Присутствие преподавателя может снять возможные страхи и тревожность студентов, которые могут возникнуть в новой обстановке. Необходимо создавать мультимедийные материалы, которые могли бы заинтересовать и вдохновить учащихся на поиск интересных для себя мест. Отрадно читать в сочинениях студентов об их планах выйти из комнаты и открыть для себя Москву.

1. *В свободное время я бы хотела пойти в театры, цирки и музеи, русское искусство и культура великолепны.* (Хуан Вэйтин)

2. *Я также пойду в метро. Московское метро очень известно в Китае. Я слышал, что метро похоже на выставку. Я знаю, что в Москве ещё много интересных мест, но я больше интересуюсь людьми, и я думаю, что люди всегда интереснее, чем места.* (Лю Шаоян)

Очень интересна эта цитата, так как она немного не вписывается в стереотип о том, что китайские студенты испытывают проблемы с коммуникацией, что отмечают многие исследователи [11]. По признанию некоторых студентов, приехав в Москву, они намного больше общаются со своими соседями по общежитию, иностранцами и русскими, чем у себя на родине с друзьями. Китайских студентов очень объединяет какое-то одно дело. Так, наши информанты после года учебы встретились в городе Чэнду, дома у одной из студенток, несмотря на то что все жили в разных городах, находящихся далеко друг от друга.

Чэнду находится далеко от нашего города, мы много готовились. В Чэнду готовят самый вкусный китайский самовар, поэтому когда я приехал в Чэнду, я прямо пошел в ресторан и заказал самовар. Супер вкусный. Потом я встретился с друзьями. (Лю Шаоян)

Как писал М. М. Бахтин, праздник – это «первичная форма человеческой культуры» [5, с. 3], поэтому все студенты описали в своих работах этот

момент долгожданной встречи с одногруппниками, празднование окончания тяжёлого учебного года и начало чего-то нового, долгожданного.

Также позитивное влияние на учебный процесс оказали внеаудиторные мероприятия.

Во время учёбы в ИРЯиКе, кроме уроков у нас ещё были другие виды деятельности. Для меня участие в концерте – это самое впечатляющее воспоминание. Я научилась первой русской песни в моей жизни, хотя она была детской песней. Я поделилась видео с моими друзьями. Они сказали, что это очень интересно. (Чжоу Биннань)

Вообще именно в сочинениях, которые учащиеся писали летом, особенно проявился их личностный потенциал, так как они уже поступили в университет, и на них не оказывалось давления. Они не боялись «потерять лицо», то есть выйти за рамки морали, поэтому позволяли себе разные шутки и забавные примеры из жизни.

В детстве мой отец часто покупал мне мороженое. Я ел много мороженого каждый день, потом у меня были проблемы с желудком... Теперь я не ем арбузы, или я буду сидеть в туалете весь день. (Лю Шаоян)

Также свободно чувствовали себя учащиеся, когда готовились к «конкурсу» презентаций, который мы решили впервые провести на отделении предвузовской подготовки в ИРЯиК пока в отдельно взятой языковой группе. Они выбрали темы, которые, например, по тем или иным причинам не были допущены нами к представлению на конференции «Ломоносов-2021», например, «Причины появления исламского терроризма» (Хуан Вэйтао), «Культура андеграунда в эпоху перестройки в СССР» (Чжан Чэньчэнь), и, конечно, «Китайский самовар» (Лю Шаоян). Отметим работу «Праздник Цисидзэ и моя работа на гала-концерте» студентки Хуан Вэйтин, которая рассказала не только об одном из китайских праздников, но и поделилась своим личным опытом и фотографиями, что является доказательством доверия со стороны студентки.

Работа была очень тяжёлой, я и мои коллеги работали 6 дней, с 10 часов утра до 2 часов ночи. Мы готовили и выдавали костюмы и реквизиты. Тогда артисты репетировали непрерывно, поэтому мы должны были всегда быть готовы к чрезвычайным ситуациям с костюмами и реквизитом. В день официальной записи гала-концерта я встретила со многими звёздами и артистами, они очень известные и популярные люди в Китае.

Как видно, до сих пор для китайских студентов труд в почете и они гордятся тем, что работают много и прилежно, хотя в современном мире это уже отнюдь не показатель эффективности.

Что касается тезисов для конференции «Ломоносов-2021», нужно отметить желание китайских студентов упомянуть как можно больше фактов, но не обобщить их, не сделать вывод. Мы считаем, что причина этого в том, что «китайское образование традиционно рассматривается как процесс аккумуляции знаний, а не их конструирование и использование в

непосредственном опыте» [11]. Например, в первоначальном варианте тезисов доклада «Подход Китая к информационным угрозам в интернете – информационная безопасность в условиях новой эпидемии коронавируса» студента Хуана Вэйтао выводом была следующая фраза.

В Китае есть старая поговорка: «Ни правил, ни стандартов». Так не должно быть в Интернете Китая.

Студент приводит сначала одну из китайских идиом *чэньюй*, чтобы повысить статус своего текста, далее он излагает очередной очевидный факт. Нам пришлось убедить его в том, что лучше отказаться от лишнего примера в тексте в пользу более развёрнутого вывода.

Если обратиться к темам, которые китайские студенты выбирали для конференции, можно отметить небольшое количество тем, посвящённых России. Даже на конференции «День науки-2020», в которой участвовали студенты, которые к началу пандемии COVID-19 уже полгода как жили в Москве, из 30 тем только несколько как-то были связаны с русским языком и культурой. Например, «Китайские туристы в России», «Московское метро», «Китайская и русская чайные культуры: сопоставительный анализ». Действительно, как было описано выше, современные молодые китайцы ставят свою страну и «отечественные бренды» на первое место, поэтому конференцию можно было переименовать в «День китайской культуры в ИРЯиК МГУ».

Примечательно, что китайские студенты ожидают, что преподаватель также заинтересуется китайской культурой. Хороший способ «разговорить» студентов – начать разговор о китайских реалиях, и учащиеся обязательно поддержат его, пришлют фото и видео того явления или предмета, о котором шла речь, так как китайцы визуалы и считают, что одного только устного объяснения недостаточно. Нужно использовать этот момент для того, чтобы плавно перейти к разговору о русской культуре или, наоборот, представить какое-то явление русской культуры и попросить найти китайский аналог. В любом случае, при работе с китайцами сопоставительный метод в обучении очень хорошо себя зарекомендовал.

Проанализировав работы наших учащихся, мы пришли к выводу о том, что некоторые утверждения из вышеприведённых работ относительно «поколения Z» верны. Например, молодые китайцы действительно очень патриотичны, в их работах можно встретить большое количество фактов о китайской истории и культуре, они готовы этим делиться, зачастую затрудняясь дать ответ на вопрос, какой период русской истории или произведение русской литературы они хотели бы изучать, уже будучи студентами МГУ. Также наши учащиеся очень ценят «бренды» и воспринимают МГУ как авторитетный «бренд», который позволит им расширить возможности. Также для молодых китайцев, несмотря на их стремление быть более открытыми и общительными, очень важны как «вертикальные» отношения, то есть уважение к авторитету преподавателя и содействие в следо-

вании цели (сдаче экзамена), а также «горизонтальные», то есть сохранение в группе дружественной атмосферы. При этом китайских студентов можно стимулировать к состязательности, проводя различные «конкурсы» в рамках одной группы или между группами, а также привлекать для участия в проектах. Те же инструменты предлагают и для русскоговорящих студентов Т.П. Лумпиева и А.Ф. Волков в своей работе [8].

Правильная организация работы с учётом психологической, возрастной и национально-культурной специфики позволяет проводить эффективные аудиторные занятия, а также осуществлять со студентами различные проекты и организовывать мероприятия в рамках личностно-ориентированного подхода. В качестве подтверждения этого приведём цитату из сочинения студента Лю Шаояна, который в течение учебного года не получал высокие баллы за контрольные работы и экзамены, однако участвовал во всех проектах и написал замечательные сочинения, в которых, безусловно, раскрыл свой творческий потенциал.

Когда я был ребёнком, я всегда считал себя особенным человеком. Если я хочу быть героем, я могу быть героем. Если я хочу быть учёным, я могу быть учёным. Но теперь я знаю, что я просто обычный человек. У человека должны быть мечты, но некоторые из них бесполезны.

Я тоже надеюсь, что в мире не будет войн и бедных. Но это невозможно. Способные люди могут помочь бедным, а хорошие политики могут уменьшить войну. Но сейчас я просто обычный человек, и я просто хочу найти хорошую работу и заработать деньги. Так что я хочу поддержать своих родителей и семью.

И приведём контрастное мнение Го Вэйда, которое доказывает, что в китайском обществе есть место для диаметрально противоположных точек зрения.

Конечно, в современной жизни нелегко найти и сохранить свои собственные ответы. Мы не имеем права просить других молодых людей выбрать рискованный путь или стать исключением, потому что это тоже навязывание другим своего мнения. Но мы надеемся, что китайская молодёжь научится видеть больше вариантов, и в будущем при сдаче «жизненного теста» каждый сможет написать те ответы, которые ему действительно нравятся, и торжеству «стандартных ответов» придёт конец [7].

Литература

1. Абрамова Е.С. Важные аспекты при работе с японоязычной аудиторией на занятиях РКИ // IV Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность (14–16 октября 2020 года). V Всероссийская научно-практическая конф. – Москва, 2021. – С. 28 – 31.

2. Абрамова Е.С. Подготовка к конференции Ломоносов как вид проектной деятельности на предвузе // Материалы Международного молодежного научного форума Ломоносов-2021 / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. [Электронный ресурс]. – Москва, 2021.

3. Андриенко Н.И. Учет национально-культурной специфики арабских учащихся на начальном этапе обучения РКИ // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-natsionalno-kulturnoy-spetsifiki-arabskih-uchaschihsya-na-nachalnom-etape-obucheniya-rki> (дата обращения: 29.11.2021)

4. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.

5. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Худож. лит., 1990.

6. Владимирова Т. Е. Национальная языковая личность и этнокультурная идентичность // Национально-культурная идентичность в современной России: истоки, особенности, перспективы. – Наука. Философия. Религия. – Алетейя СПб, 2015. – С. 166–178.

7. Го Вэйда. Китайская молодёжь, потерявшая авантюрный дух, и их «стандартный ответ» // Материалы Международного молодежного научного форума Ломоносов-2021 / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. [Электронный ресурс]. – Москва: Москва, 2021.

8. Лумпиева Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов. [Электронный ресурс]. – <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748> (дата обращения 22.01.2018).

9. Калмыков П. Н. Китайская учащаяся молодежь Москвы. Ресурс миграционного притока или российские контрагенты в Китае? // Вестник РГГУ. – 2009. – № 2. – С. 234–250.

10. Конколь М. М. Психология и ее роль в изучении иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2018. – №03. – С. 59-64.

11. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 26.11.2021).

12. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1. – С. 94-97.

13. Поколение Z в Китае — оно другое: почему китайские потребители Z-поколения принципиально отличаются, исследование. [Электронный ресурс]. – <https://b-mag.ru/pokolenija-z-v-kitae-druhoe-pochemu-kitajskie-potrebiteli-z-pokolenija-principialno-otlichajutsja/> (дата обращения: 26.11.2021).

14. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

15. Студент из Китая об учебе в МГУ | Где учиться и работать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5a2cd210a815f1e7d2fcb89c/student-iz-kitaia-ob-uchebe-v-mgu-5ad594658c8be35be3e0c1f1> (дата обращения: 26.11.2021).

16. Тан Фэй. Критический обзор исследований отношения к работе поколения Z в Китае // Социальная психология и общество. – 2019. – Том 10. – № 2. – С. 19–28. [Электронный ресурс]. – <http://www.study-eng.info/>

17. Чжан Пэн Хао. Психологические особенности самореализации китайских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №3. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samorealizatsii-kitajskih-studentov> (дата обращения: 26.11.2021).

18. Dorsey, Jason R., Villa, Denise. Zconomy: How Gen Z Will Change the Future of Business—and What to Do About It. Harper Business; Illustrated edition. 2020. – 288 p.

А.А. Бурченкова

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

ИННОВАЦИОННЫЕ СПОСОБЫ И ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ

В настоящее время любой специалист, профессионал – это человек, прекрасно владеющий словом, умеющий логично, точно и убедительно донести до собеседника необходимую информацию, поэтому дисциплине «Русский язык и культура речи» отводится определенное количество часов в учебных планах всех высших учебных заведений, в том числе и военных.

Нами были уже ранее описаны особенности и проблемы преподавания русского языка и культуры речи иностранным военнослужащим [3, 4, 5], поэтому сейчас сделаем акцент на повышении эффективности проведения лекций по указанной дисциплине с иностранными курсантами.

Как известно, лекция – традиционно ведущая форма обучения в вузе. Но из-за небольшого количества учебных часов на дисциплину – всего 72 часа, из которых 36 часов занятий с преподавателем, на лекции мы выделили 8 часов — это 4 лекции. Весь теоретический материал курса необходимо систематизировать и уложить в эти четыре лекции. Встает вопрос, как это сделать, чтобы не только изложить теоретические положения, но обеспечить эффективность их усвоения иностранными курсантами.

Вообще проведение лекций связано с определенными трудностями, особенно для иностранцев. Во-первых, им очень трудно воспринимать большой теоретический материал на слух, во-вторых, традиционные лекции отводят студентам пассивную роль, препятствуют установлению обратной связи, развитию творческих способностей и речевых навыков обучающихся.

Для преодоления недостатков традиционной лекции методисты предлагают инновационные формы и способы проведения лекций.

Леонова М.О. [9] описывает ряд интерактивных приемов для повышения эффективности проведения лекции:

1. Активизация индивидуальной или групповой работы студентов во время лекции.

Например, не спрашивать конкретного курсанта, а задать вопрос всем, предложить привести 2-3 примера и принять участие в обмене мнениями о данном вопросе.

2. Использование интерактивных видов деятельности.

Предложить курсантам задание передать материал, опираясь на схему, таблицу, иллюстрации.

3. Оценка степени усвоения рассмотренного на лекции материала.

Опрос курсантов в конце занятия с помощью тестов, например, в электронном учебнике, карточек, составления вопросов по прослушанному материалу.

Существуют различные виды интерактивных лекций: проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, бинарная лекция, лекция-дискуссия, лекция-беседа, лекция визуализация и др. [9]

Так, методисты предлагают проблемную лекцию как эффективный способ усвоения материала, воспринимаемого студентом как открытие, как самостоятельное получение нового знания. Первоначально преподаватель создает проблемную ситуацию, а вся лекция построена как диалог для решения конкретных учебных проблем.

На наш взгляд, такая форма лекции более эффективна для российских студентов, носителей языка, для иностранцев она вызовет еще больше трудностей в связи с маленьким словарным запасом и недостаточно сформированными речевыми навыками.

Еще один вид инновационных лекций – лекция с разбором конкретных ситуаций. Здесь также требуется большая самостоятельная работа студентов, они должны обсуждать и анализировать ситуации, а роль учителя – роль модератора, организующего и направляющего поисковую деятельность учащихся. Можно использовать как часть лекции, на этапе введения или заключения. Нам кажется, эта лекция более подходит для носителей языка или иностранцев с продвинутым уровнем владения русским языком.

«Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения» [9]. Преподаватель должен преобразовать теоретическую информацию в наглядную форму – таблицы, схемы, рисунки, опорные конспекты. Лекция заключается в комментировании наглядности преподавателем. В настоящее время каждая лекция сопровождается слайдовой презентацией, структурирующей теоретический материал, поэтому, на наш взгляд, лекция-визуализация – это неотъемлемая составляющая учебного процесса вуза. Мы активно используем эту форму для проведения занятий с иностранными курсантами.

В методической литературе описывают лекцию-пресс-конференцию, активизирующую учебно-познавательную деятельность студентов. Для иностранных курсантов первого курса эта форма не подходит, поэтому останавливаться на ее особенностях мы не будем.

Большим потенциалом для развития аналитических способностей обучающихся обладает лекция с заранее запланированными ошибками. Такую форму лекции часто применяют при изложении математических, технических дисциплин, связанных с формулами, вычислениями. Даже не зная теории, студенты могут увидеть ошибки в расчетах и формулах, это позволяет им почувствовать себя экспертами, создает ситуацию успеха.

Для изложения теоретического материала по дисциплине «Русский язык и культура речи», на наш взгляд, наиболее эффективным является диалоговый метод, то есть проведение лекции в форме беседы с постановкой вопросов, в том числе проблемных. Лекция-беседа или диалоговый метод проведения лекции с постановкой проблемных вопросов – это такая форма организации занятия, при которой предъявление обучающимся теоретического материала учебной дисциплины происходит с помощью системы вопросов: открытых, закрытых, альтернативных, уточняющих, ориентирующих, на которые они дают ответы.

В процессе подготовки лекции-беседы следует учитывать принцип эвристичности, коммуникативности, научности, доступности, эмоциональной выразительности, наглядности, методической целесообразности видов вопросов.

В ходе такой лекции возможны разные типы вопросов:

– открытые вопросы (*Какие разделы выделяют в грамматике русского языка? Что ...? Кто ...? Когда ...? Зачем ...? Где ...? В чем состоит ...? В чем заключается ...?*) позволяют курсанту создать развернутое высказывание, что стимулирует его к продуцированию новых мыслей, ориентирует на анализ своих знаний по предмету, дает возможность высказать свое мнение, усиливает осознание курсантом содержания темы, развивает логическое мышление и самостоятельность личности;

– закрытые вопросы (*В грамматике русского языка два раздела? Вопрос предполагает ответ «Да» или «Нет»*) целесообразны, когда необходимо быстро установить конкретные факты в знаниях курсантов по теме;

– альтернативные вопросы (*К разделу «Грамматика» относят синтаксис или морфологию?* Вопрос предполагает два варианта ответа.) стимулируют нерешительных курсантов, поскольку оба предложенных варианта для выбора являются правильными. Создается положительный психологический настрой на усвоение предметных знаний и мотивацию к учебно-познавательной деятельности;

– ориентирующие вопросы (*Конечно, вы знаете, что в русском языке есть синтаксис и морфология?*) дают курсанту возможность получить знание в обмен на свое незнание, а преподавателю – раскрыть содержание фактического материала в доступной форме;

– уточняющие вопросы (*Вы хотите сказать, что грамматика подразделяется на два раздела?* Предполагают короткие лаконичные ответы.) позволяют преподавателю подтолкнуть курсанта к правильному ответу.

Правильно сформулированные и заданные в соответствующей ситуации вопросы будут создавать положительный психологический настрой у иностранных военнослужащих, повышать его мотивацию к активному восприятию лекции. Используя разнообразные виды вопросов и учитывая контингент обучающихся, преподаватель может достичь поставленных целей: заинтересовать курсантов, активизировать их участие в высказывании своих мыслей, в участии в диалоге, поддерживать их внимание в течение всего времени лекции, вести лекцию в нужном направлении.

Мы традиционно на лекциях используем постановку вопросов разных типов и проводим лекцию в форме беседы, что позволяет постоянно активизировать мыслительную деятельность курсантов, способствует созданию обратной связи между преподавателем и курсантами, развитию речевых навыков у обучающихся, а также помогает проконтролировать степень усвоения материала.

На наш взгляд, лекция-беседа – оптимальная форма проведения подобного вида занятий. Она обеспечивает обратную связь, постоянный контроль преподавателя за усвоением теоретических положений, активизирует работу курсантов, способствует развитию их речевых навыков.

Также, зная о трудностях восприятия и понимания незнакомой научной лексики, за неделю до лекции мы даем курсантам список терминов и терминологических словосочетаний по теме для перевода на родной язык. Кроме того, на кафедре разрабатываем презентации для подготовки к лекции, где представлены основные термины с переводом на европейские языки-посредники, иллюстрациями, если они помогают объяснить значение слова, и звуковым сопровождением для выработки правильного произношения и соотнесения графического и фонетического облика термина.

Еще один из удачных приемов проведения лекции с иностранцами – это использование опорного конспекта. Эта далеко не новая форма работы не потеряла своей актуальности и сегодня. Мы предлагаем иностранным курсантам конспект, в котором какие-то определения и положения уже представлены полностью, какие-то пропущены и оставлено место для фиксации примеров, классификации в любом удобном для них виде – в виде схемы, таблицы, сокращенной записи, записи в форме индивидуальных аббревиатур, что позволяет развивать не только навыки анализа воспринимаемой информации, выделения главного и второстепенного, но и навыки переработки этой информации, представления ее в различных формах, навыки письменной речи.

Использование опорного конспекта экономит время и позволяет больше внимания уделить обсуждению основных положений лекции в форме беседы.

В последнее время в связи с пандемией и переходом на дистанционное обучение особой популярностью пользуются видеолекции. Многие методисты [9, 11, 19] обсуждали достоинства и недостатки подобных форм занятий, требования к их дидактическому содержанию и качеству. Нам кажется, такие лекции должны быть небольшими по объему (20-25 минут максимум), целесообразнее разбить лекцию на учебные вопросы и к ним сделать видео, также к лекции должен прилагаться список терминов для перевода и список литературы с указанными страницами, можно разработать тест, позволяющий проконтролировать усвоение теоретического материала видеолекции. Кроме того видеолекция не должна быть записью «говорящей головы», сопровождающей свой монолог презентацией, необходимо включать фрагменты из кинофильмов, учебных программ, иллюстрирующие теоретические положения, это повысит наглядность, презентабельность информации.

Таким образом, в выборе форм и приемов проведения лекции для иностранных курсантов преподаватель должен опираться на принцип методической целесообразности, повышающей эффективность усвоения теоре-

тических положений дисциплины. Чтобы выбрать нужную форму лекции, необходимо знать особенности аудитории: национальность, возраст, профессиональные интересы, уровень владения русским языком и другие. Но обязательно каждому виду лекции должна предшествовать подготовительная работа, направленная на снятие возможных трудностей восприятия и усвоения учебного материала.

Литература

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

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

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

4. Бурченкова А.А. К вопросу о преподавании русского языка и культуры речи в военном вузе / А.А. Бурченкова // Четвертые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка: В 2 ч. Материалы Всеросс. (с междунар. участием) научн. конф. Оренбург, оренбургский гос. Пед. ун-т, 22–24 ноября 2018 г. / [сост. и науч. ред. П.А. Якимов]. – Оренбург: Оренбургская книга, 2018. – Ч. 2. – С. 141-145.

5. Бурченкова А.А. К вопросу о создании учебника по русскому языку и культуре речи для иностранных военнослужащих // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся сборник материалов VI Междунар. научно-метод. конф. 24-25 янв. 2020 г. – Воронеж : Научная книга, 2020. – С. 23 – 30.

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

7. Вузовская лекция / В. Г. Изатулин [и др] // Сибирский медицинский журнал.– 2016. – № 8. – С. 68–71.

8. Загвязинский В.И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2014. – № 2 (111). – С. 34–46.

9. Леонова, М.О. Лекционный метод преподавания. Интерактивные лекции [Электронный ресурс] / М.О. Леонова // Вестник КАСУ : онлайн версия журн. – 2008. – № 2. – Режим доступа: www.vestnik-kafu.info/journal/14/538/.

10. Лехциер В.Л. О судьбе лекции в цифровую эпоху : теоретический обзор, эмпирический анализ / В.Л. Лехциер // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Серия: Философия. Филология. – 2016. – № 2 (20). – С. 62–77.

11. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: метод. рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ. – Новосибирск : НГАУ, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsau.edu.ru/file.

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

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

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

15. Стрельчук Е.В. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: Дисс. ... док. пед. н./ Е.В. Стрельчук. – М., 2016. – 357 с.

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

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

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

19. Шабалин Юрий Евгеньевич Создание учебных видеолекций как дидактическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-uchebnyh-videolektsiy-kak-didakticheskaya-problema> (дата обращения: 21.11.2021).

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИАЛЕКТОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

В современном российском образовательном пространстве активно развивается международное сотрудничество, что способствует массовому поступлению в российские вузы иностранных студентов. Практически все факультеты ежегодно принимают большое количество обучающихся из других государств, не являющихся исключением и филологические. Однако некоторые дисциплины этого направления оказываются крайне трудными для иностранных студентов. Одним из таких предметов считается русская диалектология.

Известно, что на филологическом факультете курс диалектологии обязателен не только для русских студентов, обучающихся по профилю «Отечественная филология», но и для зарубежных студентов, изучающих русскую филологию как иностранную. Необходимость этого курса не подлежит сомнению. Во-первых, знания, полученные на диалектологии, становятся базой для изучения одной из центральных лингвистических дисциплин – истории русского языка. Во-вторых, диалектология отражает тесную связь языка и культуры, способствует пониманию национального мировосприятия, что необходимо зарубежным студентам для полного погружения в языковую среду. Однако проблема заключается в том, что у иностранных обучающихся возникают определённые сложности, связанные с восприятием и освоением курса диалектологии. Среди затруднений отмечаются основные:

1) студенты-иностранцы не в совершенстве владеют русским литературным языком, поэтому во многих случаях не могут отличить диалектные явления от литературной нормы;

2) иностранные обучающиеся, как правило, не совсем близко знакомы с реалиями российской сельской жизни и культурно-бытовыми особенностями местных жителей, в связи с чем испытывают трудности в интерпретации отдельных лексических единиц, а также в понимании диалектных текстов в целом.

Перед преподавателем стоит задача устранить указанные затруднения, сделать диалектологию понятной и полезной, насколько это возможно в иностранной аудитории. Для решения данной задачи мы предлагаем использовать лингвокультурологический подход, который включает в себя рассмотрение языка и культуры как неразрывно связанных друг с другом явлений. Лингвокультурология предполагает установление «механизмов внедрения в языковой знак культурной информации, а также механизмов

её извлечения оттуда носителем языка» [2, с. 14]. Она тесно связана с этнолингвистикой, обобщает всю информацию, накопленную этой дисциплиной, выявляет механизмы взаимодействия языка и культуры [5, с. 30]. Важно отметить, что лингвокультурология обеспечивает научные основы «презентации и активизации данных о стране и культуре изучаемого языка при помощи филологической методики преподавания» [1, с. 96]. В настоящее время лингвокультурологический подход широко применяется в преподавании русского языка как иностранного, но используется преимущественно на занятиях по практике русской речи или на специальном предмете, обычно имеющем название «Страноведение». Данный подход практически не разработан в преподавании диалектологии иностранным студентам, однако его необходимость несомненна.

В нашей статье рассматриваются основные способы работы с зарубежными обучающимися при объяснении им диалектологического материала. Оговорим, что особенности материальной и духовной культуры в первую очередь отражаются на лексическом уровне диалектного языка, что определяет рамки нашего исследования: описанная методика применяется только при изучении диалектной лексики, не затрагивает фонетику, морфологию и синтаксис.

Результаты разработки указанной методики в рамках лингвокультурологического подхода могут быть представлены в двух блоках занятий.

I. Знакомство с материальной и духовной культурой русского народа как способ освоения диалектной лексики.

Занятия, входящие в этот блок, призваны помочь иностранным студентам освоить диалектную лексику через знакомство с бытом и нравами русского народа.

Изучение лексем, отражающих материальную и духовную культуру, целесообразно проводить по тематическим группам, так как они демонстрируют связь лексики с внеязыковой действительностью, что является необходимым для усвоения иностранцами диалектных лексических единиц. Отметим, что под *тематической группой (ТГ)* мы понимаем объединение слов, основывающееся на классификации самих предметов и явлений [3, с. 231].

Занятия могут быть посвящены наиболее распространенным и основополагающим тематическим группам диалектной лексики:

1. Материальная культура (ТГ «Названия частей русской избы», ТГ «Названия дворовых построек», ТГ «Названия предметов быта», ТГ «Названия пищи», ТГ «Названия одежды»).

2. Духовная культура (ТГ «Название традиционных русских праздников», ТГ «Свадебная лексика»).

Каждое занятие состоит из трех частей:

1. Лингвокультурологическая информация преподавателя о каких-либо предметах, реалиях или действиях.

II. Закрепление полученных сведений с помощью различных видов заданий.

III. Повторение, обобщение, выводы.

В данном случае основным принципом преподавания становится наглядность, так как прослеживается четкая связь между наглядным образом реалии сельского быта и усвоением диалектного названия этой реалии, поэтому использование цветных изображений, схем, макетов является обязательным.

Для иллюстрации описанной методики приведем план занятия по теме «Устройство русской избы. Названия частей избы и печи».

I. Лингвокультурологическая информация

1. Что такое изба? Как строили русскую избы? Внешний вид избы.

2. Южнорусская модель внутреннего устройства избы. Диалектные названия частей избы (*сенцы, судница, судняя лавка, коник, передник, задник, горница*) и названия частей избы, которые являются общими для говоров и литературного языка (*русская печь, красный угол, полати*).

3. Устройство русской печи. Диалектные названия частей русской печи (*загнетка, загрубка, подпечка, горнушка, вьюшка*) и названия частей печи, которые являются общими для говоров и литературного языка (*свод, устье, заслонка*).

4. Диалектные названия утвари, относящейся к русской печи (противопоставленные диалектные различия *рогач – ухват; чепельник – сковородник*).

II. Закрепление полученных знаний

1. Задания, направленные на запоминание значения слов. Пример:

Соотнести названия частей избы и их определения.

1. Сени, или сенцы	А. Почетное место в избе, где находятся иконы
2. Суднее окно	Б. Широкая, но короткая лавка, расположенная слева от двери, являющаяся мужским местом в избе
3. Красный угол	В. Пространство у русской печи, где располагаются полки для хранения посуды, а также предметы быта, необходимые для приготовления пищи, является женским местом в избе
4. Коник	Г. Неотапливаемая часть избы, соединяющая жилое помещение с улицей
5. Судница	Д. Лежанка, устроенная между стеной избы и русской печью; деревянные настилы, сооружаемые под потолком
6. Полати	Е. Окно, выходящее во двор

2. Задания, направленные на запоминание внешнего вида предмета и соотнесение его с названием. Пример:

Каждому раздаются распечатанные изображения русской печи со стрелками, которые указывают на ее части, и наклейки с названиями этих частей. Задача студентов – верно наклеить диалектные слова рядом с нужными стрелками.

3. Задания, направленные на отработку противопоставленных диалектных различий. Пример:

Каждому раздаются распечатанные изображения рогача и чепельника. Студентам необходимо рассказать о функциях этих предметов, вспомнить два их названия, указать, какое из них характерно для южнорусской территории, а какое – для севернорусской. Кратко записать озвученную информацию.

4. Задания, направленные на связь диалектных слов с литературным языком. Пример:

*Подобрать к диалектному слову **судница** однокоренные слова, являющиеся общими для говоров и литературного языка, объяснить их значення.*

5. Задания, связанные с историей языка. Пример:

*Подумать, почему угол называется красным. Сравнить современное значение слова **красный** со значением слова **прекрасный** и предположить, что раньше означала лексема **красный**.*

6. Задания, направленные на развитие речи. Пример:

Соединить начало и конец пословиц. Объяснить их смысл.

1. Всего дороже честь сытая	А. хозяйка плоха
2. Коли изба крива –	Б. если лежать на печи
3. Хлебом не корми,	В. да изба крытая
4. Бог не пошлёт калачи,	Г. в печи – кочерга
5. В бане веник хозяин,	Д. всё на стол мечи
6. От нечего делать	Е. только с печки не гони
7. Что есть в печи –	Ж. и таракан на полати лезет

III. Повторение, обобщение, выводы.

Закономерным завершением данного блока занятий может стать экскурсия в этнографический музей. Рассмотрение подлинных предметов народного быта, возможность еще раз вспомнить их названия, погружение в атмосферу сельской жизни, несомненно, сыграют большую роль в закреплении навыков работы с диалектной лексикой.

II. Анализ диалектизмов в художественных произведениях русских писателей.

Занятия, входящие в данный блок, посвящены принципам работы с диалектизмами в художественных текстах. Изучение диалектных слов в

произведениях русских писателей важно для иностранных студентов, потому что реализует несколько задач:

- 1) знакомство с произведениями русской классики;
- 2) получение знаний о культурно-бытовых особенностях жителей различных территорий России (появляется возможность рассмотреть уклад донских казаков, сибиряков и т.д.);
- 3) обучение методике анализа диалектной лексики в ткани художественного текста;
- 3) освоение принципов лексикографической работы.

Необходимо отметить, что анализ диалектизмов в литературных произведениях является частью лингвокультурологического подхода в преподавании диалектологии, так как художественный текст рассматривается как «картефакт культуры», в котором «ментальные особенности представителей русской культуры получают наиболее яркое выражение» [4, с. 5].

Понимание смысла литературного произведения, содержащего диалектизмы, для иностранных студентов затруднено, поэтому преподавателю необходимо:

- 1) проанализировать с обучающимися встретившиеся незнакомые слова, установить, какие из них являются диалектными, а какие – общими для говоров и литературного языка, но не входящими в словарный запас иностранных студентов;
- 2) определить значения всех непонятных слов, разграничивая собственно диалектные и общерусские лексем;
- 3) научить студентов пользоваться диалектными словарями для самостоятельного определения значения диалектизмов;
- 4) после истолкования всех непонятных слов подвести обучающихся к определению темы и идеи произведения;
- 5) помочь иностранным студентам понять и сформулировать функции диалектизмов в художественных текстах.

Каждое занятие такого типа состоит из следующих частей:

I. Вводная часть (краткое знакомство с биографией автора).

II. Основная часть

1. Чтение произведения или фрагмента произведения.
2. Анализ текста, комментирование трудных мест, разграничение диалектизмов, просторечий, общерусских лексем.
3. Определение значений незнакомых слов, работа с диалектными словарями.
4. Закрепление изученного материала.

III. Выводы.

Приведем план занятия по теме «Диалектизмы в романе М. А. Шолохова “Тихий Дон”».

I. Вводная часть. Краткое знакомство с биографией М.А. Шолохова. Повторение содержания романа «Тихий Дон».

II. Основная часть.

1. Чтение фрагмента романа.

В мелеховском курене первый оторвался ото сна Пантелей Прокофьевич. Застегивая на ходу ворот расшитой крестиками рубахи, вышел на крыльцо. <...> Выпустил на проулок скотину. Дарья в исподнице пробежала доить коров. <...> по траве через баз лег дымчатый примятый след.

Пантелей Прокофьевич поглядел, как прямится примятая Дарьины ноги ногами трава, пошел в горницу.

На подоконнике распахнутого окна мертвенно розовели лепестки отцветавшей в палисаднике вишни. Григорий спал ничком, кинув наотмашь руку.

– Гришка, рыбалить поедешь?

– Чего ты? – шепотом спросил тот и свесил с кровати ноги. <...>

Григорий, посапывая, стянул с подвески будничные шаровары, выбрал их в белые шерстяные чулки и долго надевал чирик, выправляя подвернувшийся задник.

– А приваду маманя варила? – сипло спросил он, выходя за отцом в сенцы.

– Варила. Иди к баркасу, я зараз.

Старик ссыпал в рубашку распаренное пахучее жито, по-хозяйски смел на ладонь упавшие зерна и, припадая на левую ногу, захромал к спуску. Григорий, нахохлясь, сидел в баркасе.

– Куда править?

– К Черному яру. Спробуем возле этой карши, где надысь сидели. <...> [6, с. 11].

2. Разбор фрагмента романа, комментирование трудных мест, разграничение диалектизмов (курень, баз, исподница, чирики и др.), и неизвестных иностранным студентам общерусских лексем (ничком, наотмашь, нахохлиться и др.).

3. Определение значений незнакомых слов. Работа с диалектными словарями. Демонстрация изображений неизвестных иностранным студентам реалий.

4. Закрепление изученного материала. Выполнение задания:

В прочитанном фрагменте заменить все диалектные слова литературными синонимами. В каких случаях не удаётся подобрать однословный эквивалент? Как изменился текст, когда из него исключили диалектизмы?

III. Выводы. Каково место анализируемого отрывка в композиции произведения? С какой целью М.А. Шолохов употребляет диалектную лексику в романе?

Рассмотренные лингвокультурологические способы адаптации диалектной лексики для иностранной аудитории были апробированы на занятиях по диалектологии для студентов-филологов из Туркменистана, обучающихся по профилям «Отечественная филология» и «Русская филология для иностранных студентов», в рамках проекта «Давайте погуглим, или К вопросу об изучении диалектной лексики студентами-филологами из стран СНГ», который был реализован с использованием средств гранта Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Результаты реализации проекта показали, что описанные способы достаточно эффективны. Во-первых, туркменские студенты запомнили основной минимум диалектной лексики. Во-вторых, они начали отличать диалектные явления от литературной нормы. В-третьих, студенты познакомились с культурно-бытовыми особенностями российской сельской местности, приблизились к пониманию национального мировосприятия диалектоносителей, что способствовало их более полному погружению в культурную среду. В-четвёртых, в процессе обсуждения материала на занятиях у иностранных обучающихся улучшились коммуникативные навыки.

Выполнение итогового задания показало, что из присутствовавших туркменских студентов оценку «отлично» получили 21,8%, «хорошо» – 39,1%, «удовлетворительно» – 39,1%. У студентов, регулярно посещавших занятия, неудовлетворительных результатов не было, что представляет собой определенный прогресс.

Таким образом, лингвокультурологический подход может стать решением важной образовательной проблемы, связанной с преподаванием диалектологии иностранным обучающимся. Как показывает практика, знакомство с материальной и духовной культурой русского народа является действенным способом освоения диалектной лексики зарубежными студентами.

Литература

1. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии / В.В. Воробьев // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава 1999): Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999. – С. 96-117.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение : учебное пособие для вузов / В. А. Маслова ; ответственный редактор У. М. Бахтикиреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2021. – 208 с.
3. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов / Ф.П. Филин // Очерки по теории языкознания. – М., 1982. – С. 227-238.
4. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : автореферат дис. ... канд.филол.наук / Е.Ю. Фортунатова. – СПб., 2004. – 23 с.

5. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии : учебное пособие / А.Т. Хроленко ; под ред. В.Д. Бондалетова. – 5-е изд. – М., 2009. – 184 с.

6. Шолохов М.А. Тихий Дон : [роман В 2 т]. Т. 1 / М.А. Шолохов. – М., 2013. – 700 с.

Го Юйцзе

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЖАНРЕ АННОТАЦИИ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ (В2-С1)

Практическая цель преподавания русского языка как иностранного (РКИ) – формирование необходимых навыков и умений осуществления общения посредством изучаемого языка в разных видах речевой деятельности.

В методике РКИ существуют разные подходы, обеспечивающие эффективное достижение данной цели, в частности, *коммуникативный* (обучение языку ориентировано на практическое использование русского языка для решения коммуникативных задач с учетом реальных моделей коммуникации), *когнитивный* (обучение опирается на принцип сознательности, предполагающий осознание, понимание единиц языка и формирование способности у учащихся объяснять выбор и употребление таких единиц в общении) [11, с. 191], *социокультурный* (рассмотрение языка и культуры в тесном взаимодействии, направленность обучения – от фактов языка к фактам культуры, либо от фактов культуры к фактам языка) [20, с. 105], *интегрированный* (обучение основано на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности), *аудитивный* (формирование умений понимания чужой устной речи опережает формирование продуктивных устно-речевых умений, при этом важна способность к переносу аудитивных умений на другие виды речевой деятельности) [7, с. 69] и др.

Выбор определенного подхода к обучению обусловлен прежде всего целью, аспектом языка и уровнем владения иностранным языком. В зависимости от уровня языковой подготовки цель обучения иностранных студентов иноязычной письменной речи неоднозначна.

Как известно, цель обучения письменной речи на Элементарном, Базовом и Первом сертификационном уровнях владения РКИ (А1-В1) – формирование графических, орфографических навыков, умений построения целостных, связных письменных высказываний в соответствии с коммуникативной целью, темой и ситуацией общения, при этом в методике приме-

няются процессуальный и текстовый подходы [3, с. 66]. При подготовке к ТРКИ-II (B2) обучение письменной речи сфокусировано на речевых жанрах текстов разных функциональных стилей. Иностранные студенты должны научиться использовать стилистически маркированные конструкции современного русского языка, создавать письменные тексты разных жанров.

С учетом потребностей в использовании иностранного языка применяются:

– подход, построенный на углубленном изучении стилистического аспекта, в частности, при обучении научному стилю ставится задача сформировать у учащихся представление о стилистических чертах научного стиля [12];

– подход, ориентированный на изучение синтаксических конструкций (специальных клише, характерных для того или иного жанра) [10; 16];

– подход, направленный на копирование образца жанра при построении собственных текстов (например, жанр заявления).

Эти подходы также применяются при обучении иностранных учащихся русской письменной речи, представленной в разных жанрах научного стиля речи [5; 18].

На наш взгляд, перечисленные выше подходы представляются нецелесообразными при обучении иностранных учащихся написанию текстов, относящихся к научному стилю речи, так как с помощью данных подходов невозможно преодолеть возникающие у студентов трудности, вследствие чего уровень сформированности умений построения научного текста довольно низкий.

С позиций когнитивного подхода, наиболее значимыми причинами ошибок являются:

1) отсутствие представлений о модели текста определенного жанра и незнание его характеристик;

2) сложность психолингвистических механизмов и когнитивных операций при порождении научного письменного текста;

Стилистические же особенности научной речи являются производными от указанных двух. При этом вторая трудность имеет большую значимость и требует значительных усилий по ее преодолению, поскольку порождение речи (как устной, так и письменной) представляет собой сложный мыслительный процесс.

Жанры научного стиля речи по своей структуре и модели подразделяются на первичные (написанные автором без опоры на уже существующий текст, например статья, диссертация) и вторичные (являющиеся результатом переработки какого-либо исходного текста, например, аннотация, рецензия, реферат, доклад). При продуцировании вторичного жанра задействованы такие когнитивные операции, как анализ, отбор, сжатие

информации, обобщение, синтез и др. Именно это основание должно стать основой для последующего синтаксико-стилистического оформления речи.

Базой когнитивного подхода к обучению неродному языку является признание тесной связи между языком и мышлением. Как отмечает И.А. Зимняя, овладение иностранным языком предполагает осознание формы выражения собственной мысли на изучаемом языке и является полноценным осознанно-мыслительным (когнитивным) процессом [6, с. 13; 14, с. 30].

Такой же точки зрения придерживается А.А. Кибрик: «языковая деятельность представляет собой один из видов когнитивной деятельности человека» [9, с. 4].

При когнитивном подходе язык рассматривается как средство отражения мысли, хранения и организации знаний в человеческом сознании. Следовательно, когнитивный подход нацелен на то, чтобы «не только зарегистрировать языковые явления, но и объяснить, почему они реализуются именно так, а не иначе» [Там же].

И.В. Карпова полагает, что когнитивный подход к обучению «учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» [8, с. 28].

В аспекте обучения иностранных учащихся русской письменной научной речи, именно когнитивный подход позволяет решить существующие проблемы.

При обучении тому или иному научному жанру следует прежде всего познакомить учащихся с характеристиками жанра. Для описания речевого жанра применительно к методике преподавания РКИ используется модель речевого жанра, разработанная Т.В. Шмелевой: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого и будущего, тип диктумного содержания, языковое воплощение [19]. Модель учитывает ситуативность, и представляет собой «пропозициональный, логический фрейм, который отражает представление о жанре в исследовательском сознании» [13, с. 90]. Следовательно, модель речевого жанра может рассматриваться как особая модель высказывания, используемая в определенной коммуникативной ситуации и отражающая последовательность речевых событий. Посредством сопоставления и анализа (когнитивный процесс) иностранные учащиеся осознают свойства жанра, у них формируется общее представление о жанре, что является предпосылкой для последующих речевых действий.

Согласно концепции порождения речи, предложенной И.А. Ахутиной, процесс продуцирования письменного текста в рамках научного жанра осуществляется на трех уровнях [1]. На первом (мотивационном) уровне учащиеся должны удерживать в сознании образ (структуру) и характери-

стики жанра. На втором (ориентировочно-исследовательском) уровне учащимся необходимо обеспечить вертикальную и горизонтальную связность и логичность предикатов в соответствии со структурой жанра и его моделью. Именно на этом этапе требуется ряд когнитивных операций: анализ, сжатие, обобщение, перефразирование и др. На третьем (реализующем) уровне создается полный письменный текст на основе фрагментов текста, а оформленный текст соотносится с эталоном модели жанра.

Обучение иностранных учащихся написанию текста научных жанров должно соответствовать процессу порождения письменной речи, в ходе которого выполняются не только определенные когнитивные операции, но и речевые действия, в результате чего автор выбирает соответствующие языковые средства.

Именно поэтому исследователи указывают на связь когнитивного подхода с реализацией принципа развития мышления в процессе овладения иностранным языком [2, с. 28], отмечая, что при формировании коммуникативной компетенции когнитивный подход является наиболее эффективным методическим подходом [17, с. 12]. Это касается в большей степени обучения созданию иноязычного письменного текста в жанре аннотации к научной статье, поскольку язык здесь выступает в качестве отражения результата предварительной мыслительной деятельности учащихся по переработке текста научной статьи, поиску узловых моментов, важных результатов исследования, компрессии смысла и организации текста в соответствии с требованиями жанра аннотации.

Применение когнитивного подхода в обучении написанию аннотации к научной статье обуславливает построение когнитивной модели жанра.

Речевой жанр – особый вид ментальной схемы, структурно и функционально устойчивых комплексов, хранящихся в долговременной памяти [15, с.122]. По мнению Е.В. Бузальской, «построение когнитивных моделей может стать первым шагом к формированию умений написания аннотаций <...>» [4, с. 10], т. е. жанр отражает когнитивные структуры в определенном контексте. Опора на когнитивную модель способствует формированию у иностранных учащихся представления о вариативности жанра и его структурно-жанровых особенностях.

На основе анализа соответствия категорий «стратегии-концепт-референции» в речевом жанре «аннотация к научной статье» можно выделить модели трех типов.

К модели 1-го типа относится аннотация, которая свидетельствует об анализе и интерпретации лингвистического объекта в контексте его использования с выводом, касающимся национально-культурных причин. Необходимые компоненты модели и их последовательность таковы: цель – материал – метод – выводы (результаты теоретического аспекта) – практические значимость (результаты практического аспекта).

Модель 2-го типа – аннотация, в которой автор предлагает интерпретацию взаимосвязи характеристик объекта, занимающего определенное положение по отношению к другим подобным объектам, в частности, исследуются лексико-семантические группы. Структура модели 2-го типа отражает движение от компонента «цель» к описанию характеристик объекта исследования или проблемы, связанной с объектом, затем к выводам (результаты теоретического аспекта).

Модель 3-го типа соотносится с такой аннотацией, в которой представлен анализ и описание компонентов объекта в ситуации использования без учета национально-культурного компонента. Такая модель выглядит следующим образом: цель – материал – метод – выводы (результаты теоретического аспекта). В зависимости от типа научной статьи можно выбрать соответствующий вариант и структуру аннотации.

Из сказанного следует, что разрабатываемые задания для построения аннотации к научной статье должны соответствовать последовательности речевых действий, чтобы развивать познавательные способности учащихся.

Рассмотрим основные действия (тактики) при написании аннотации к научной статье и примеры заданий.

1. Наблюдение и анализ примеров аннотации к статье: *«Прочитайте следующие аннотации, выделите в них формулировки основных компонентов модели»; «Проанализируйте формальные характеристики жанра аннотации».*

2. Выбор варианта модели жанра (последовательности логических операций) в соответствии с типом научной статьи, составление структурного плана аннотации: *«Проанализируйте разные статьи, выберите из списка варианты жанра, адекватные модели»; «Составьте вертикальный план аннотации».*

3. Работа с формулировками компонентов модели: *«Выделите в статье информацию компонентов (цель, материал, метод, результаты), переформулируйте ее, используя синонимические конструкции».* Трансформация или сжатие текста: *«Трансформируйте предложения, используя необходимые языковые средства, чтобы достичь точности содержания текста»; «Обобщите изложенные в статьях результаты исследования в сжатой форме (3-5 предложений)».*

4. Составление полного текста аннотации с использованием дополнительных средств и опоры на эталон модели: *«Напишите текст аннотации с разработанными формулировками компонентов, выберите из списка связанные слова, чтобы текст стал логичным».*

5. Анализ и самопроверка работы: *«Представьте, что Вы читатель, оцените аннотацию: представлена ли в ней вся необходимая информация».*

Таким образом, при обучении научной письменной речи когнитивный подход позволяет учащимся выявить закономерности изучаемых языковых явлений, в том числе таких сложных объектов, как речевые жанры; предоставляет возможность активизировать познавательную деятельность учащихся, научить их алгоритму самостоятельного анализа и построению текста в соответствии со структурой речевого жанра, что обеспечивает в дальнейшем использование сформированных умений при написании работ в других речевых жанрах.

Литература

1. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967-2005 // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 6. – С. 13–27.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Бузальская Е.В. Когнитивно-ориентированный подход к формированию умений написания академического эссе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 2. – С.66–69.
4. Бузальская Е.В. Речевой жанр «Аннотация к научной статье по лингвистике»: типичные модели реализации // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. – 2020. – № 31. – С. 3–11.
5. Давыдова Э.В. Обучение иностранных студентов аннотированию научных текстов в российских технических университетах // Гуманитарный вестник. – 2013. – № 2 (4). – С.1–8.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
7. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // Мир русского слова. – 2007. – № 3. – С. 69–72.
8. Карпова И.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 150 с.
9. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 90 с.
10. Маркушевская Л.П., Цепасева О.А. Аннотирование и реферирование: Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2008. – 51 с.
11. Савицкая Т.П. О когнитивном аспекте обучения письменной речи магистрантов технического вуза // Известия МГТУ МАМИ. – 2014. – Т.5. – № 2 (20). – С. 190–197.
12. Скорикова Т.П. Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза // Вестник РУДН. – Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 1. – С. 152–159.

13. Тарасова И.А. Жанр в когнитивной перспективе // Жанры речи. – 2018. – № 2 (18). – С.88–95.

14. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / [под ред. Л.В. Московкина]. – СПб: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2008. – 235 с.

15. Тырыгина В.А. К интегративной концепции жанра // Вестник СамГУ. – 2005. – № 4 (38). – С. 116–126.

16. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 20 с.

17. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 537 с.

18. Шишков М.С. Научный стиль речи: учеб. пос. для иностранных студентов. – СПб.: Свое издательство, 2012. – 80 с.

19. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Вып. 1. – Саратов: Колледж, 1997. – С.88–98.

20. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособия для вузов/А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

И.В. Думан

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РУССКОЙ РЕЧИ

В условиях стремительного развития технологий и текущей пандемии, когда многие вузы систематически вынуждены переходить на длительное дистанционное обучение, резко возросла значимость виртуальной образовательной среды. Это обуславливает необходимость развития иноязычной коммуникативной компетенции в неразрывной связи с информационной. Актуальным и эффективным средством развития данных компетенций в практике обучения иностранным языкам могут являться «социальные сети, применяемые в рамках технологии смешанного обучения (blended learning)» [2, с. 268].

В современной методике обучения иностранному языку все больше преподавателей начинает рассматривать социальные сети как полноценную обучающую платформу, о чем говорят результаты некоторых исследований (Ю.В. Наволочная, И.В. Нефедов, М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, И.А. Поваренкина, А.В. Романтовский). Используя образовательный потенциал таких социальных сетей, как «ВКонтакте», «Facebook»,

«Instagram» и пр., преподаватели иностранного языка наглядно демонстрируют возможности и несомненные положительные стороны подобных площадок в успешном развитии всех видов речевой деятельности [3, с. 266].

По мнению А.В. Романтовского, основное преимущество применения социальных сетей в обучении иностранному языку заключается в цельности и взаимосвязанности учебной и аутентичной коммуникации, что позволяет студенту погружаться в языковую среду независимо от местонахождения [5, с. 137].

В области обучения русскому языку как иностранному этот вопрос стоит наиболее остро, так как в условиях карантинных ограничений в России социализация иностранных студентов страдает в наибольшей степени. Изоляция тормозит процесс адаптации и негативно влияет на качество изучения русского языка. Социальные сети дают иностранным студентам возможность интегрироваться в русскоязычную среду: знакомиться с аутентичными текстами и аудио-/видеоматериалами, наблюдать живую разговорную речь в устном и письменном виде, знакомиться и коммуницировать с носителями русского языка. Более того, социальные сети являются платформой для различных образовательных ресурсов, которые студенты могут использовать самостоятельно.

Однако обучение русскому языку как иностранному с использованием социальных сетей требует определенной подготовки. Иностранному студенту должен уметь следующее: владеть терминологией социальных сетей; уметь описывать операции, осуществляемые им в соцсети; строить монологические и диалогические высказывания в рамках темы пользования соцсетью.

В настоящей работе предпринята попытка создать учебные материалы, которые позволят преподавателю в будущем снять определенного рода трудности в процессе построения учебного процесса с использованием социальных сетей (на примере соцсети «ВКонтакте»).

Освоение данного материала и выполнение заданий требует определенной лексико-грамматической базы и владения необходимыми речевыми конструкциями, поэтому данный материал рекомендован для иностранных студентов с уровнем владения русским языком не ниже ТРКИ-I/B1.

Общие термины

Сайт – набор веб-страниц, которые находятся по одному основному адресу. Эти страницы связаны логикой и ссылками.

Социальная сеть – сайт или приложение для общения в интернете, где можно публиковать информацию о себе, найти друзей, отправлять сообщения, делиться фото, видео и пр.

Аккаунт (учётная запись) – личное пространство человека в социальных сетях (личный кабинет).

Логин – имя или псевдоним человека на сайте, где он регистрируется. Логин используется при входе в аккаунт.

Пароль – ключ в виде символов и цифр для входа в учётную запись.

Профиль – личная страница человека в социальной сети, где находится информация о нем (имя, дата рождения, фотографии, контакты).

Регистрация – действия для создания личной учётной записи на сайте, чтобы иметь к нему доступ.

Авторизация – получение доступа к своему аккаунту на сайте с помощью ввода логина, пароля, кода подтверждения личности.

Пользователь – человек, который пользуется чем-либо (компьютером, сайтом и т.д.).

Персональные данные – информация, которая помогает определить личность человека (номер телефона, адрес электронной почты и пр.)

Персональная страница – личная страница пользователя сайта, где он указывает информацию о себе.

Код подтверждения личности – код, который присылают в смс-сообщении или электронном письме при регистрации на сайте для подтверждения личности пользователя.

Окно – отдельная страница или часть страницы сайта с возможностью совершения каких-либо действий. Например, *окно для регистрации на сайте*.

Пост – любая публикация в социальной сети, в которой может быть текст, фотография, видео, и т.д.

Комментарий – рассуждения или замечания пользователя к посту, сообщению, фотографии и пр.

Чат (беседа) – мгновенный обмен сообщениями между двумя или несколькими людьми на сайте.

Сообщение (письменное, голосовое) – составленный печатный текст или записанное через микрофон технического устройства устное высказывание для общения с другими пользователями сайта.

Поиск – адресно-поисковая строка на сайте для поиска других пользователей, фотографий, видео и пр.

Ссылка – адрес веб-страницы в интернете.

Конструкции

Регистрация и получение доступа к социальной сети: регистрироваться/зарегистрироваться *где?* (на сайте, в соцсети), проходить/пройти регистрацию (авторизацию) *где?*, выбирать/выбрать *что?* (пароль, логин), вводить/ввести *что?* (логин, пароль, персональные данные, адрес электронной почты), указывать/указать адрес электронной почты, создавать/создать аккаунт, получать/получить код подтверждения личности в смс-сообщении (в письме по электронной почте), получать/получить доступ к *чему?* (к аккаунту, к сайту), заходить/зайти *куда?* (на сайт, в аккаунт, в профиль, на страницу), переходить/перейти (по ссылке) *куда?* (на

сайт, в аккаунт, в профиль, на страницу), *входить/войти куда?* (на сайт, в аккаунт, в профиль, на страницу), *входить/войти через что?* (через Facebook), *выходить/выйти откуда?* (из аккаунта, с сайта, из профиля, со страницы), *посещать/посетить что?* (сайт, аккаунт, профиль, страницу).

Персональные данные: размещать/разместить информацию о *ком?* (о себе) *где?* (на сайте, в профиле, на персональной странице), редактировать/отредактировать информацию *где?*, обновлять/обновить информацию *где?*, загружать/загрузить *что?* (фотографию, файл, видео) *куда?* (на сайт, в свой профиль, на страницу).

Безопасность и защита персональных данных: знакомиться/ознакомиться с *чем?* (правилами социальной сети), соблюдать *что?* (правила социальной сети), взламывать/взломать аккаунт (*разг.* страницу) *где?* (на сайте, в соцсети), красть/украсть *что?* (пароль, персональные данные и т.д.), придумывать/придумать сложный/надежный пароль, менять/сменить пароль, блокировать/заблокировать *кого?*, выдавать/выдать себя за *кого?*, представляться/представиться *кем?*, соблюдать меры (правила) безопасности, защищать/защитить себя от мошенников, раскрывать/раскрыть мошенника, становиться/стать жертвой мошенников, обращаться/обратиться в службу поддержки, создавать/создать фейковую страницу

Знакомство и дружба: знакомиться/познакомиться *где?* (в соцсети, в интернете), искать/найти друзей *где?*, отправлять/отправить заявку в друзья *кому?*, предлагать/предложить дружбу *кому?*, принимать/принять заявку в друзья от *кого?*, добавлять/добавить *кого?* в друзья, отклонять/отклонить *чью?* заявку в друзья, игнорировать/проигнорировать *кого?* *что?*

Размещение данных и обмен информацией: писать/написать (письменное) сообщение *кому?*, записывать/записать (голосовое) сообщение *кому?*, отправлять/отправить (посылать/послать) *что?* (сообщение, фото, песню и пр.) *кому?*, пересылать/переслать *что?* *кому?*, обмениваться/обменяться *чем?* (сообщениями, фотографиями) с *кем?*, отвечать/ответить на сообщение от *кого?*, переписываться с *кем?* о *чём?*, вести переписку/беседу с *кем?*, создавать/создать беседу (чат), пригласить *кого?* в беседу (чат), прикладывать/приложить к сообщению файл (фотографию, видео), отправлять/отправить ссылку *кому?* на *что?* (на сайт, на видео), *разг.* кидать/кинуть ссылку *кому?* на *что?*, делиться/поделиться ссылкой с *кем?* на *что?*, публиковать/опубликовать (размещать/разместить) пост о *чём?*, читать/прочитать ленту новостей, просматривать/просмотреть (листать/пролистать) ленту новостей, создавать/создать сообщество (группу), вступать/вступить в сообщество (в группу), состоять в сообществе (в группе), быть подписанным на сообщество (на группу), подписываться/подписаться на сообщество (на группу, на страницу известного человека), приглашать/пригласить *кого?* в сообщество (в группу), отправ-

лять/отправить *кому?* приглашение в сообщество (в группу), получать/получить приглашение в сообщество (в группу) от *кого?*, выходить/выйти из сообщества (из группы), отписываться/отписаться от *чего?* (от сообщества, от группы, от страницы человека), *разг.* отписываться/отписаться от *кого?*, набирать/набрать подписчиков в группу (в сообщество), становиться/стать подписчиком группы (сообщества).

Выражение мнения и эмоций: писать/написать (оставлять/оставить) комментарий к *чему?* (к фотографии, к посту), комментировать/прокомментировать *что?*, реагировать/отреагировать на *что?* (на пост, на публикацию, на комментарий), ставить/поставить отметку «нравится»/«не нравится» (лайк/дизлайк), сленг. (диз)лайкать/(диз)лайкнуть *что?* (фотографию, пост, видео и т.д.), отправлять/отправить смайл(ик)/стикер.

Задание 1. Посмотрите на профиль создателя соцсети «ВКонтакте» Павла Дурова (рис. 1) и назовите правильно разделы его личной страницы, отмеченные цифрами: *меню, стена, поисковая строка, аватарка, личная информация.* Объясните значение этих слов.

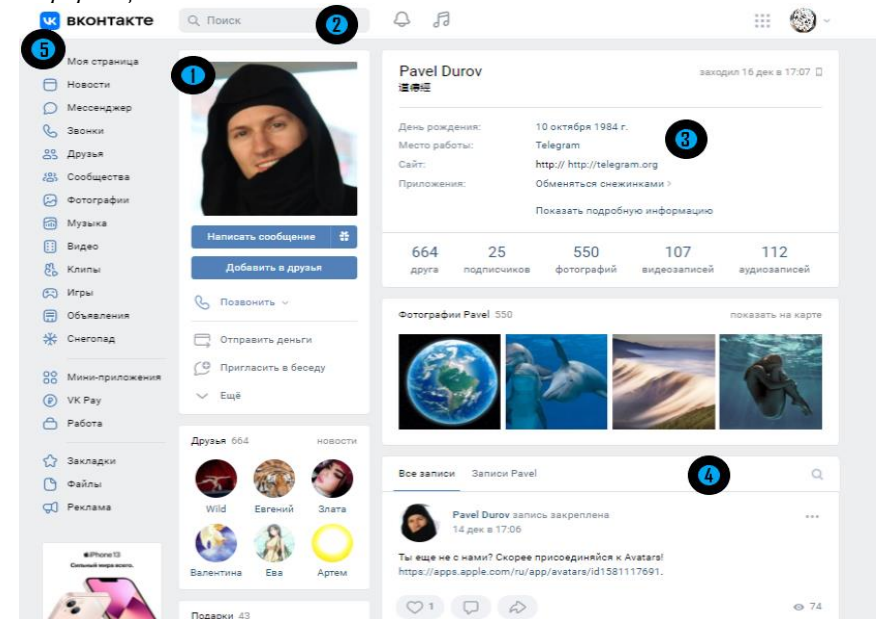


Рис. 1

Задание 2. Вставьте в пропуски подходящие по смыслу слова и словосочетания: *поиск, голосовое сообщение, аккаунт, ссылка, пост, код подтверждения личности, пароль, социальная сеть, профиль, персональные данные.*

1. ВКонтате – это русская _____, где можно найти знакомых и новых друзей для общения.

2. Нельзя сразу использовать материалы этого сайта. Тебе нужно сначала зарегистрироваться и создать свой _____.

3. Для регистрации на сайте ты должна ввести свои _____: имя, фамилию, дату рождения.

4. Для прохождения авторизации ты должен ввести свой номер телефона, на который тебе пришлют _____ пользователя в смс-сообщении.

5. Для защиты своих персональных данных ты должен выбрать надёжный _____.

6. Если ты хочешь узнать личную информацию человека, то сначала просмотри его _____ в социальной сети.

7. Ты можешь найти профили друзей и знакомых на сайте с помощью функции _____.

8. Если ты хочешь поделиться какой-нибудь информацией на своей странице, то можно просто опубликовать _____ на стене.

9. Пожалуйста, послушай _____. Я записал важную информацию для тебя.

10. Ребята, это _____ на сайт Театра оперы и балета. Посмотрите, пожалуйста, афишу и напишите в общем чате, что бы вы хотели посмотреть.

Задание 3. Перепишите предложения, используя слова в скобках. Сохраните общий смысл высказывания.

1. Вчера я зарегистрировался на сайте ВКонтате. (пройти регистрацию, социальная сеть)

2. Извини, я долго не заходил в свой профиль, поэтому я не видел твои сообщения. (посещать, страница).

3. Я разместила новую фотографию с текстом на своей стене (опубликовать, пост).

4. Ты заметила? Света изменила информацию о себе в своём профиле после вступления в группу нашего курса (отредактировать, страница, сообщество).

5. Представляешь? Я отправила Денису заявку в друзья, но он её не принял (предложить дружбу, добавить в друзья).

6. Я встретил очень интересную девушку! Мы уже неделю обмениваемся сообщениями каждый день. (переписываться)

7. Я отправил тебе голосовое сообщение, потому что так было проще и быстрее (послать).

8. Кинь мне, пожалуйста, ссылку на этот интересный сайт, о котором ты недавно рассказывал (отправить).

9. Под моим новым постом друзья оставили много комментариев (написать).

10. Каждый день я обязательно захожу в соцсети и просматриваю ленту новостей. (пролистывать)

Задание 4. А) Перейдите по указанной ниже ссылке, посмотрите инструкцию по регистрации в соцсети «ВКонтате» на компьютере или телефоне. Если у Вас возникнут трудности с пониманием видео, посмотрите его еще раз с субтитрами.

«Как зарегистрироваться в ВК? Регистрация ВКонтате с телефона или компьютера» – <https://www.youtube.com/watch?v=0u4GuRjbi04>

Б) Определите правильную последовательность действий при регистрации в социальной сети «ВКонтате» на компьютере.

	Действие
	Введите код подтверждения личности, который пришел Вам в смс-сообщении.
	Придумайте и введите пароль для входа в социальную сеть в будущем.
	В окне «Впервые ВКонтате» введите свое имя, фамилию и дату рождения.
	Когда Вам сообщат об успешной регистрации, заполните свой профиль информацией о себе.
	Зайдите на официальный сайт социальной сети «ВКонтате».
	Введите номер Вашего мобильного телефона без цифры 8.

Задание 5. Прочитайте и разыграйте диалог.

Мэй: Привет, Ник!

Ник: Привет, Мэй! Что нового?

Мэй: Вчера наконец-то зарегистрировалась в ВК. Друзья мне так много рассказывали об этом в последнее время и просили создать свой профиль, что я согласилась.

Ник: А что это? Сайт какой-то?

Мэй: Это русская социальная сеть. ВКонтате – полное название.

Ник: Это как Фейсбук?

Мэй: Да, они чем-то похожи. Там тоже можно искать друзей и знакомых, загружать фотографии, публиковать посты, вступать в разные группы по интересам.

Ник: Здорово! Ты можешь мне написать название, чтобы я нашёл этот сайт в интернете?

Мэй: Да, конечно, я тебе отправлю его в сообщении, а также кину ссылку на свой личный профиль, чтобы ты потом смог найти меня там и добавить в друзья.

Ник: Отлично! Когда я создам свой аккаунт, я сразу отправлю тебе заявку в друзья.

Мэй: Ладно. Только обязательно выбери надёжный пароль, чтобы твой аккаунт не смогли взломать мошенники. Сейчас это часто происходит.

Ник: Хорошо! Спасибо, что предупредила меня об этом. Я постараюсь.

Задание 6. Зарегистрируйтесь в социальной сети «ВКонтакте», если Вы еще этого не сделали. Составьте в парах диалог, где Вы рассказываете своему иностранному другу об этой соцсети.

Задание 7. Прочитайте и разыграйте диалог.

Мэй: Ник, привет! Ты видел, что мы создали ВКонтакте группу для нашего курса? Тебе пришло от меня приглашение в наше сообщество?

Ник: Да, Мэй, спасибо! Я уже вступил в группу. Оказалось, что это очень удобно! Можно узнавать последние новости, обмениваться сообщениями, делиться ссылками на интересные сайты.

Мэй: Да, и мы хотим, чтобы все наши однокурсники зарегистрировались там, чтобы легче было сообщать новости и договариваться о встречах.

Ник: Да, было бы здорово, но мне кажется, некоторые ещё не создали свои аккаунты. Я пока не всех смог найти и добавить в друзья.

Мэй: Думаю, со временем все соберутся. Кстати, ты не знаешь, как дела у Джона? Я уже несколько дней не видела его на парах. Он даже на свою страницу в ВК не заходит.

Ник: Он заболел. Лежит уже несколько дней с высокой температурой в своей комнате в общежитии.

Мэй: Теперь понятно. Передай ему привет и скажи, пожалуйста, что я напишу в нашей группе домашнее задание, которое нам дали на этой неделе, а также отправлю фотографии лекций в общий чат.

Ник: Хорошо, передам.

Задание 8. А) Найдите аккаунты своих однокурсников и друзей в соцсети «ВКонтакте». Добавьте их в друзья. Создайте общий чат, где вы все вместе сможете обмениваться сообщениями друг с другом. Поздоровайтесь со всеми в чате и напишите один интересный факт о себе. Б) Запомните и назовите на уроке как можно больше фактов о Ваших однокурсниках.

Задание 9. Прочитайте и разыграйте диалог.

Ник: Мэй, привет! Мы собираемся на экскурсию в Воронежский заповедник. Поедешь?

Мэй: Да, Ник, я читала твой пост об этом вчера в ВК, когда листала ленту новостей. Я бы хотела сначала узнать кое-что. Сколько стоит билет? Как мы туда поедем? Надолго?

Ник: Мы сегодня создали общий чат, чтобы обсуждать все эти вопросы. Я тебя пригласил в беседу. Ты видела?

Мэй: Ой, нет, ещё не видела. Я пока не заходила в ВК. У меня много дел сегодня. А что это за место?

Ник: Я отправил ссылку на сайт заповедника с фотографиями. Там красивые растения, разные птицы и животные. А еще в заповеднике находится единственный в России **бобровый питомник!**

Мэй: Бобровый питомник?

Ник: Там живут **бобры**. Животные такие. Посмотри на сайте. Там есть вся информация.

Мэй: Хорошо, спасибо! Интересно еще будет почитать комментарии людей, которые там уже были. Ладно, мне надо идти. **Спишемся** тогда вечером.

Ник: Да, давай. Пока!

Задание 10. Найдите в интернете информацию об одном интересном месте в городе или за городом (музей, театр, парк, площадь, кафе, зоопарк и пр.), поделитесь ссылкой на информацию об этом месте с однокурсниками в общем чате, пригласите их посетить это место вместе. Объясните, почему Вы хотите туда пойти/поехать, чем интересно это место.

Задание 11. Прочитайте и разыграйте диалог.

Антон: Майк, привет! Мы с ребятами вечером гулять идем. Пойдем с нами!

Майкл: Привет, Антош! Сегодня не смогу. У меня свидание.

Антон: Ну, рассказывай! Кто она?

Майкл: Она тоже студентка. Зовут её Катя. Учится в нашем **универе**, но на другом факультете. Иностранные языки изучает.

Антон: А как вы познакомились?

Майкл: Ой, познакомиться с ней было не так просто. В первый раз я увидел ее среди подписчиков в группе нашего университета для студентов, которые изучают английский язык. Когда листал ленту новостей, прочитал ее комментарий. Она мне сразу понравилась.

Антон: Добавился к ней в друзья?

Майкл: Я отправил ей заявку в друзья, но она не приняла ее. Написал несколько личных сообщений, но она не ответила.

Антон: Ну, понятно. Девушки часто игнорируют незнакомцев в соцсетях.

Майкл: Тогда я опубликовал пост на стене этого сообщества о том, что я хочу стать волонтером и бесплатно помогать изучать английский язык студентам нашего университета.

Антон: Ого! Я думаю, что многие люди лайкнули этот пост.

Майкл: Да, поставили много лайков и написали **кучу** комментариев. Я не ожидал такого! Катя тоже оставила свой комментарий. Я был очень рад! Так мы стали общаться.

Антон: Я рад за тебя! Да... Хотя сейчас многие ругают молодых людей за то, что они **просиживают целыми днями в соцсетях**, но это действительно может помочь в дружбе и отношениях.

Майкл: Согласен!

Задание 12. Знакомятся ли в вашей стране молодые люди в социальных сетях? Расскажите однокурсникам о своем или чужом опыте знакомства в соцсети.

Задание 13. Прочитайте и разыграйте диалог.

Иван: Привет, Джон! Я слышал, что ты с Полиной поссорился. Что случилось?

Джон: Да, она сначала перестала общаться со мной, а потом вообще удалила меня из друзей.

Иван: Что же ты сделал?

Джон: Ничего такого. Я просто лайкнул фотографию нашей однокурсницы Олеси и написал комментарий. А Олеся поставила лайк под моей фотографией.

Иван: Ты что! Полина очень ревнивая девушка! Теперь я понял, почему она опубликовала такой странный пост на своей стене.

Джон: Да, я уже понял свою ошибку. Не знаю, что мне делать. Она игнорирует меня. Не отвечает на мои сообщения и звонки. Я не могу ей ничего объяснить.

Иван: Напиши грустный пост на своей стене и объясни все там. Она обязательно прочитает и отреагирует на него.

Джон: Да, хорошая идея.

Задание 14. Вы когда-нибудь игнорировали или удаляли кого-то из друзей в соцсети? А с Вами это случилось? Почему так произошло? Расскажите друзьям о своем опыте.

Задание 15. Прочитайте и разыграйте диалог.

Алина: Динар, что с твоей страницей в ВК? Мне приходят какие-то странные сообщения от тебя и много рекламы.

Динара: К сожалению, я стала жертвой мошенников.

Алина: Как же это случилось?

Динара: Мне пришло сообщение от молодого человека по имени Денис Ким. Он представился студентом-волонтером нашего университета, который помогает иностранцам. Он написал, что все иностранные студенты должны отправить свои личные данные в деканат. Он отправил мне ссылку на анкету, чтобы я заполнила ее. Когда я перешла по этой ссылке, то поняла, что мою страницу взломали.

Алина: Какой кошмар! Скорее всего этот человек писал тебе с фейковой страницы. Денис Ким – это реальный человек. Я его хорошо знаю. Этот мошенник выдал себя за него.

Динара: Да, я это уже поняла, но, к сожалению, не смогла раскрыть его вовремя. Что мне теперь делать?

Алина: Тебе нужно срочно сменить пароль.

Динара: Я пробовала, не получилось. Мою страницу заблокировали.

Алина: Тогда нужно обратиться в службу поддержки, чтобы восстановить доступ к твоей странице. Если будет нужно, я тебе помогу.

Динара: Хорошо, спасибо большое!

Задание 16. Вы становились когда-нибудь жертвой мошенников в интернете? Случалось ли это с Вашими знакомыми? Знаете ли Вы о таких случаях с известными людьми? Расскажите об этом своим однокурсникам и предупредите их об опасности.

Задание 17. Объединитесь в пары, осуществите видеозвонок в соцсети, составьте диалоги по одной из предложенных ситуаций. Запишите ваш диалог на видео.

Ситуация 1. Обсудите с другом возможности соцсети «ВКонтакте». Расскажите, что вам нравится, а что не нравится в ней. Сравните ее с другими социальными сетями, которыми вы пользуетесь.

Ситуация 2. Вы решили создать группу Вашего курса в социальной сети «ВКонтакте». Вы рассказываете об этой идее своему однокурснику. Ваш друг спрашивает, почему Вы хотите это сделать. Вы описываете возможности и удобство такого способа общения при обмене полезной информацией и решении организационных вопросов.

Ситуация 3. Обсудите с другом удачное знакомство, которое произошло с Вами в социальной сети «ВКонтакте». Вы познакомились с человеком из другого города, который состоит в том же сообществе по интересам, что и Вы. Расскажите, как вы с ним общаетесь и обмениваетесь интересной информацией.

Ситуация 4. Обсудите с другом неудачное знакомство, которое произошло с Вами в социальной сети «ВКонтакте». Вы познакомились с парнем/девушкой в группе по интересам. Вы обменивались сообщениями и интересными материалами в течение месяца. Вы договорились о встрече, но на свидание пришел совсем другой человек.

Ситуация 5. Расскажите своему другу, как Вы стали жертвой мошенников в соцсети «ВКонтакте». Ваш друг прислал Вам ссылку и попросил посмотреть интересную статью. Когда Вы перешли по ссылке, у Вас украли пароль и взломали Вашу страницу. Вы поняли, что у Вашего друга украли аккаунт. Вы обратились в службу поддержки. Вам помогли сменить пароль и восстановить доступ к Вашей странице.

Материал данной статьи может быть полезен для улучшения организации учебного процесса не только в социальных сетях, но и на разных образовательных платформах сети Интернет (например, СДО Moodle).

Литература

1. Ляшенко, М.С. Использование социальных сетей как обучающей платформы в межкультурном образовании / М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, И.А. Поваренкина // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – № 7(41). – С. 149-156.
2. Наволочная, Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку / Ю.В. Наволочная // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 267-272.
3. Нестерова Н.Г. Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному / Н.Г. Нестерова, Д.А. Туманова // *Язык и культура*. – 2021. – №54. – С. 262-282.
4. Нефедов, И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы / И.В. Нефедов // *Мир русского слова*. – 2019. – № 4. – С. 61-71.
5. Романтовский, А.В. Использование социальных сетей как актуальный вектор развития системы подготовки иностранных студентов по русскому языку / А.В. Романтовский // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2020. – № 2(835). – С. 128-138.

Е.С. Зданович

Гродно, Гродненский государственный медицинский университет

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОЛЧАНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В настоящее время организация обучения иностранных студентов является важнейшей задачей не только для учреждений высшего образования, но и для системы образования в целом, поскольку качественная подготовка специалистов из числа иностранных граждан – это необходимое условие конкурентоспособности университетов на мировом рынке образовательных услуг. Обучение русскому языку как иностранному в системе подготовки специалистов из числа иностранных граждан в Республике Беларусь является одним из ключевых компонентов учебного процесса, поскольку русский язык для студентов одновременно выступает целью и средством обучения, общения и познания. В условиях тотальной информатизации жизни и деятельности человека, а также существенного ускорения научно-технического и социального прогресса возникла необходимость качественных изменений в образовании, поскольку его традиционное содержание, характер и цели уже не отвечают современным реалиям. Появляются новые образовательные ориентиры, согласно которым вместе с формированием и развитием профессиональных качеств будущих специа-

листов необходимо разностороннее развитие гармоничной личности обучающихся, обладающей иноязычной коммуникативной компетенцией, способной самостоятельно ориентироваться в потоке новой информации, выбрать оптимальный способ решения разного рода задач. Следовательно, при обучении иностранных студентов русскому языку педагогу необходимо выявить, раскрыть и помочь реализовать творческий потенциал обучающихся, развивать креативные качества личности студентов, научить нестандартно мыслить, быть гибкими и мобильными в решении задач в различных коммуникативных ситуациях.

Известно, что выбор оптимального метода обучения всегда определяется целями, задачами, условиями и этапом обучения. В методике преподавания русского языка как иностранного наиболее известными методами являются грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, аудиolingвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический и коммуникативный, которые, в зависимости от уровня языковой компетенции иностранных студентов, особенностей и содержания учебного материала, преподаватель комбинирует таким образом, чтобы максимально эффективно достичь цели образования. [1, с. 33-41]. Однако в реальном учебном процессе, исходя из современных требований к компетенциям специалиста, наиболее эффективным видится эвристический подход к обучению. В эвристическом обучении студент изначально конструирует знания в исследуемой области, исходя из предложенного ему реального объекта (языковое явление, историческое событие или пример из практики врача и др.), но не готовых знаний об этом объекте. Полученный студентом продукт деятельности с помощью преподавателя сопоставляется с культурно-историческими аналогами – известными достижениями или фактами в соответствующей области. В результате такого сопоставления обучающийся переосмысливает и изменяет свое видение объекта изучения, при этом происходит личностное образовательное приращение обучающегося в ходе увеличения объема знаний, развития чувств и способностей, и в результате происходит создание собственного образовательного продукта.

В основе эвристического обучения по А.В. Хуторскому лежат следующие принципы: 1) личностного целеполагания обучающегося (образование происходит на основе и с учётом личных учебных целей каждого обучающегося); 2) выбора индивидуальной образовательной траектории (обучающийся осознанно и по согласованию с педагогом выбирает основные компоненты своего образования: смысл, цели, задачи, темп, формы и методы обучения, личностное содержание образования, системы контроля и оценки результатов); 3) метапредметных основ содержания образования (основу содержания учебных дисциплин составляют фундаментальные образовательные объекты); 4) принцип продуктивности обучения (ориентир обучения – личное образовательное приращение обучающегося); 5) первичности образовательной продукции обучающегося (создаваемое лич-

ностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных культурно-исторических достижений в изучаемой области); 6) ситуативности обучения (образовательный процесс строится на организуемых ситуациях, предполагающих самоопределение обучающихся и эвристический поиск их решений, функция педагога – сопровождение обучающегося в его образовательном движении); 7) образовательной рефлексии (образовательный процесс включает непрерывное осознание обучающимся и педагогом собственной деятельности: анализ и усвоение способов этой деятельности, получаемых результатов, конструирование на данной основе последующих действий и планов обучения) [2].

Процесс обучения русскому языку иностранных студентов обладает спецификой, которая, с одной стороны, связана с содержанием учебной дисциплины, с другой стороны, обусловлена национальным составом обучающихся: организация эффективного учебного процесса в поликультурной аудитории предполагает соотнесение мировосприятий и мировоззрений представителей разных национальностей и религий в рамках одной учебной группы. Кроме того, обучение русскому языку часто происходит при недостаточной мотивации студентов к его изучению. Как показывает практика, мотивация у студентов чаще внешняя, нежели внутренняя, и русский язык они изучают только потому, что это предусмотрено учебным планом и необходимо для получения документа об образовании. В этой связи молчание видится наиболее универсальным и эффективным эвристическим методом обучения.

Молчание представляет собой имеющий диалогическую природу не выраженный в знаковой форме коммуникативно-значимый процесс познания изучаемого объекта, который позволяет студенту преодолеть языковые и психологические барьеры, включиться в самостоятельную работу по выработке смысла и содержания образования и, в итоге, создать свой собственный образовательный продукт. С одной стороны, молчание является методическим приемом, направленным на создание благоприятной психологической атмосферы, поддержания интереса к обучению путем снятия психологических и языковых барьеров в поликультурной аудитории, что создает оптимальную ситуацию для выработки собственной позиции студента относительно изучаемого объекта. Кроме того, психофизиологические функции молчания делают его инструментом активизации мыслительной деятельности обучающихся, поскольку в процессе обращения к внутреннему «я» и погружения в собственные мысли происходит переключение внимания и акцентирование его на предстоящей работе. Молчание также выступает методом познания и средством организации работы студентов на занятии.

На примере изучения темы «Моя родная страна» рассмотрим использование молчания при обучении русскому языку как иностранному. Вводное занятие по данной теме разработано в соответствии с принципами

последовательности и концентрического распределения материала, согласно которым выполнение заданий студентами происходит с опорой на знания, полученные при изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!». Занятие условно разделено на три этапа: начало, основной этап и конец занятия. Каждый из этапов соотносится с молчанием и организуется с его помощью.

Этап предмолчания организует познавательную деятельность студентов в начале занятия, помогает обучающимся настроиться на работу, снимает чувство напряжения. На данном этапе ведется работа по преодолению психологических барьеров путем постепенного вхождения в образовательный процесс на русском языке и по изучению русского языка, в результате чего обучающиеся готовы приступить к активному познанию изучаемого предмета. Студентам в начале занятия было предложено сесть удобно, закрыть глаза и в течении двух минут помолчать, вспоминая предыдущее занятие, свою работу на нем, трудности и успехи во время изучения предыдущей темы.

Этап промолчания (продуктивное молчание), основной этап урока, в рамках которого посредством молчания организуется наиболее активная познавательная деятельность студентов во всех видах речевой деятельности, проходящая последовательно: целеполагание, познание объектов действительности, создание своего образовательного продукта, сравнение своего продукта с уже имеющимися относительно его знаниями, создание обобщенного образовательного продукта. На данном этапе студенты выполняли задание на целеполагание:

1. *Вы уже долгое время живёте в Беларуси и много о ней знаете. Вспомните, почему вы решили не учиться на родине, а приехать из Шри-Ланки в Беларусь: получить диплом; жить не на родине, а в другой стране; стать отличным специалистом; хорошо и весело провести время или что-то другое.*

2. *Беларусь и Шри-Ланка – это очень разные страны. Как вы думаете, что важно и нужно знать о Шри-Ланке а) президенту Беларуси, б) ректору нашего университета, в) вашим преподавателям, г) вашим друзьям? Почему для всех этих людей важна разная информация о вашей родной стране? Как знание этих людей о Шри-Ланке поможет вам в учебе и жизни в Беларуси?*

Студентам также были предложены задания, выполняя которые они могли обратиться к своему опыту, подумать о собственных чувствах, проявить творчество:

1. *Представьте, что ваш друг спрашивает вас о Шри-Ланке, в которой он никогда не был. С чего вы начнете свой рассказ и почему? По вашему мнению, в чем проявляется взаимосвязь между географическим положением страны и ее культурой? Каким цветом вы отметите Шри-Ланку на карте? Объясните, почему вы выбрали именно этот цвет, что*

он символизирует? Какой цвет вы выберете для Беларуси? Что символизирует этот цвет?

2. В каждой стране есть свои государственные символы: флаг, герб и гимн. Расскажите, какие флаг и герб Республики Беларусь. Что, по вашему мнению, символизируют цвета флага? Какие символы вы можете "прочитать" на гербе? О чем могут "рассказать" флаг и герб каждой страны? Расскажите о флаге вашей родной страны. Если у вас будет возможность разработать дизайн нового государственного флага вашей страны, какой вариант вы предложите и почему?

3. Прочитайте интересные факты о Беларуси и белорусах. Напротив каждого факта сделайте пометку: V - если вы знали это раньше, ! - если это новая для вас информация (студенты работают с текстом). Дополните составленный вами ранее стереотипный портрет белоруса с учетом новой информации. Расскажите, какие качества белорусов и ирландцев вы считаете наиболее важными и почему.

В ходе выполнения подобного рода эвристических заданий происходит обращение к личности студента, ее качественное приращение и развитие. Задания сформулированы таким образом, чтобы настроить студентов на продуктивное молчание («вспомните», «подумайте», «представьте» и др.).

Этап постмолчания, организующий заключительную часть урока, служит для подведения итогов работы, рефлексии обучающихся и планирования ими дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности. Студенты выполняют задания, целью которых является рефлексия собственной деятельности на уроке. Например: *Ответьте на вопросы: с какими трудностями вы столкнулись при выполнении заданий, как вы их преодолели? Определите ваш главный личный результат изучения данной темы, сформулируйте и напишите его.*

Использование эвристического подхода к организации познавательной деятельности студентов, выполнение ими заданий эвристического типа позволяет преодолеть противоречие между молчанием студента на занятии как стадией (когда молчат, потому что нечего сказать) и молчанием как компетентностью (когда есть что сказать, когда молчание приравнивается к знанию), позволяет научить студента продуктивному молчанию с целью освоения предметных знаний и одновременного развития его личностных качеств. Молчание организует деятельность иностранного студента по освоению содержания дисциплины «Русский язык как иностранный», делает ее более осознанной и продуманной, а значит, способствует проявлению большей самостоятельности и творчества обучающегося в процессе познания.

Литература

1. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Минск, 2011. – 309 с.

2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/theories/didactic_heuristics.htm. – Дата доступа: 17.11.2020.

М. Ю. Зырянова, О. А. Слюсарева

Воронеж, Воронежский государственный университет

ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Контроль знаний, умений и навыков по русскому языку как иностранному у учащихся довузовского этапа становится особо актуальным в условиях дистанционного обучения. Это обусловлено тем, что при удаленном обучении необходимо своевременно получать объективную оценку его результатов, чтобы иметь возможность скорректировать и усовершенствовать работу преподавателя и учащихся.

В Институте международного образования Воронежского государственного университета в 2020/2021 учебном году в рамках дистанционного курса «Русский язык как иностранный» проводились различные виды контроля знаний, умений и навыков: текущий контроль, рубежная, промежуточная и итоговая аттестация. В соответствии с видом контроля были выбраны и различные его формы: индивидуальная, фронтальная, групповая. В зависимости от условий проведения контроль проходил в устной или письменной формах.

Текущий контроль в процессе дистанционного обучения проводился преподавателем регулярно непосредственно на онлайн-уроке и был представлен в виде письменных заданий, которые учащиеся выполняли дома. Цель контроля на данном этапе – проверка усвоения учащимися довузовского этапа определенной части материала курса. Такой вид контроля является очень важным, так как он «позволяет судить об успешности овладения языком, процессе становления и развития речевых навыков и умений» [3, с. 278].

После каждой темы курса проводилась рубежная аттестация, которая представляла собой различные задания в тестовой форме на портале «Электронный университет ВГУ» (далее – в системе Moodle). Тесты как средство контроля как нельзя лучше подходят к условиям дистанционного

обучения. Благодаря стандартной форме заданий обеспечивается «оперативность в работе и легкость подсчета результатов» [3, с. 281]. Рубежный контроль направлен на оценку овладения материалом конкретного раздела.

Промежуточная аттестация, которая проводилась после первого семестра, включала в себя пять субтестов. Три из них («Лексика. Грамматика», «Аудирование» и «Чтение») были размещены в системе Moodle, субтесты «Письмо» и «Говорение» проводились в режиме видеоконференцсвязи «TrueConf».

Остановимся подробнее на организации и проведении итоговой аттестации. Объектами итогового контроля являются знания, умения и навыки учащихся, соответствующие определенному уровню обучения. Требования к результатам обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе представлены в приказе Минобрнауки России № 1304 от 03.10.2014, Программе по русскому языку как иностранному [1; 2].

Итоговый контроль на довузовском этапе проводился в виде зачета по научному стилю речи и экзамена по русскому языку общего владения.

Во время зачета по научному стилю речи учащиеся выполняли два задания в системе Moodle: лексико-грамматический тест и конспектирование текста по направлению будущей специальности.

На проведение экзамена по русскому языку было отведено два дня.

В первый день учащиеся выполняли субтест «Аудирование» в системе Moodle. Он состоял из двух аудиотекстов и десяти заданий к ним. Затем в режиме видеоконференцсвязи «TrueConf» выполнялся субтест «Чтение. Письмо». Он включал в себя два задания: в первом задании учащиеся должны были прочитать текст и письменно ответить на вопрос после текста (объем ответа – от трёх предложений), во втором задании необходимо было построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему без опоры на вопросы. Объем продуцируемого текста – не менее десяти предложений. Субтест проверялся по Листу экспертной оценки.

Во второй день учащиеся выполняли субтесты «Лексика. Грамматика» и «Говорение» в режиме видеоконференцсвязи TrueConf.

Субтест «Лексика. Грамматика» включал 12 позиций. Учащиеся выполняли это задание устно с экрана без подготовки. Пример заданий представлен на рис. 1.

1. Студенты уже ... на все вопросы.	(А) ответили (Б) спросили (В) сказали
2. Это мой друг Денис. ... есть подруга Валентина.	(А) Его (Б) Ему (В) У него

Рис. 1. Субтест «Лексика. Грамматика»

Субтест «Говорение» состоял из трёх заданий. В первом задании содержалось пять вопросов, на которые учащиеся должны были ответить. Вопросы задавал преподаватель, не демонстрируя их на экране.

Например:

1. С кем Вы познакомились, когда начали учиться в ВГУ?
2. В каком году Вы окончили школу?

Второе задание преподаватель предъявлял на экране с помощью презентации, выполненной в программе PowerPoint. Учащиеся знакомились с тремя ситуациями и инициировали диалог. На рис. 2 представлен один из слайдов второго задания.

Ситуация 1.
У Вас день рождения. Пригласите друга. Скажите, где и когда будет праздник.

Рис. 2. Субтест «Говорение». Задание 2.

Третье задание – беседа по заданной теме (см. рис. 3). Преподаватель демонстрировал экзаменуемому слайд с темой билета, учащийся должен был построить монологическое высказывание по данной теме (не менее пяти предложений). Далее экзамен продолжался в виде беседы с преподавателем. Для проверки субтеста использовался Лист экспертной оценки.

Задание 3.
Беседа по теме
«Мой родной город».

Рис. 3. Субтест «Говорение». Задание 3.

Результаты, полученные в ходе проведения итогового контроля по русскому языку как иностранному на довузовском этапе ИМО ВГУ в 2020/2021 учебном году, представлены на рис. 4.

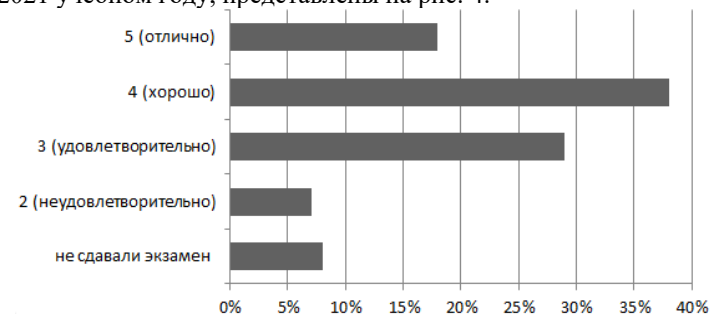


Рис. 4. Результаты итоговой аттестации

Оценку «5» получили 18% учащихся, «4» – 38% учащихся. 29% учащихся получили удовлетворительную оценку, 7% получили оценку «2».

В процессе организации и осуществления дистанционного обучения с применением разных платформ преподаватели сталкиваются с различными трудностями. В первую очередь это проблемы технического характера. Так, 8% учащихся не смогли пройти курс дистанционного обучения до конца в большей степени из-за того, что с их стороны не был обеспечен постоянный доступ к предоставленным ресурсам курса.

Все виды проведённого контроля соответствовали таким требованиям как объективность, регулярность. Контрольные задания имели ясность и чёткость формулировки, формы контроля соответствовали проверяемым аспектам языка или видам речевой деятельности. Результаты, полученные в ходе итоговой аттестации, свидетельствуют о верно выбранном направлении в её организации, подтверждают целесообразность и эффективность применяемых видов и форм контроля.

Литература

1. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – Москва, 2001. – 137 с.

2. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» // URL: <https://fdp.hse.ru/data/2016/02/01/1137042013/Prikaz1304.pdf> (дата обращения: 01.10.2021)

3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Е.П. Куйдина

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИГРЫ НА УРОКАХ РКИ В РАМКАХ ТЕМЫ «ПОД КРЫШЕЙ ДОМА МОЕГО»

Сегодня необходимость использования игр на уроках русского языка как иностранного не вызывает сомнений. В методике преподавания РКИ игра уже давно рассматривается как вид учебной деятельности, который необходимо включать в урок по ряду причин.

По мнению Д.В. Колесовой и А.А. Харитонова, 1) «игра внесет свежую струю в методическую рутину занятий и вдохновит учащихся с новой силой взяться за изучение русского языка»; 2) «игра позволит вам создать условия, в которых изучаемый язык будет необходим учащимся не только для решения учебных задач, но и для решения естественной речевой деятельности»; 3) «игры создают естественную возможность для многократного повторения клише и форм речи и позволяют в результате довести речевые навыки до автоматизма без выполнения подстановочных упражнений» [4, с. 5-6].

А.А. Акишина и О.Е. Каган говорят о том, что игра как форма учебной деятельности помогает решить проблему мотивированности речи [1, с. 219].

Также игра помогает студентам немного расслабиться и преодолеть психологические барьеры в процессе обучения.

Мы полностью согласны с А. Леонтьевой, которая утверждает, что игра обязательно должна быть интересной. «Превращая игру в вид учебной деятельности, необходимо помнить о том, что изначально у нее было совсем другое предназначение: если упражнения, даже очень интересные, мы делаем, чтобы чему-то научиться или отточить уже имеющиеся навыки, то в игры играем для того, чтобы получить удовольствие или приятно провести время. В представлении ученика упражнения – это то, что надо, приходится делать, игры же – то, что делать приятно. Таким образом неинтересное упражнение существенно снизит мотивацию учащихся, но останется упражнением – необходимой трудностью, которую надо преодолеть на пути к цели. Неинтересная же игра как вид деятельности просто потеряет свой смысл» [6, с. 3].

Поэтому, включая игру в урок, необходимо соблюдать баланс: она одновременно должна и обучать, и развлекать, и быть интересной.

Чтобы игра прошла успешно, нужно руководствоваться некоторыми правилами.

1. Игра должна служить для закрепления и повторения материала. Не стоит ее использовать для изучения нового материала, так как студенты будут совершать много ошибок, и это нарушит течение игры.

2. Правила игры должны быть простыми, их нужно формулировать коротко и ясно.

3. Активность студентов повышается, если результаты записаны на доске, чтобы все могли следить за ними.

4. Не следует играть долго, до усталости учащихся.

5. Игру лучше проводить в середине или в конце урока

6. Можно подготовить призы победителям, лучше, если они будут смешными, тогда проигравшим будет не так обидно – смех компенсирует разочарование от проигрыша [5, с. 89-90].

Методисты предлагают разные классификации игр. Так, например, Н.Б. Битехтина и Е.В. Вайшнорене в зависимости от тех задач, которые решаются в игре, различают три типа заданий:

– игровые некоммунитивные задания, которые «используются для усвоения, отработки языковых форм, лексики, речевых моделей, а также для формирования речевых механизмов» [3, с. 65];

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

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

Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская говорят о том, что «чаще всего игра развивает или языковые навыки, или коммуникативные. Языковые игры предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на предкоммуникативном этапе овладения языком. Игровые упражнения позволяют организовать речевое общение на занятии, тренировку и активизацию речевых навыков в диалогической и монологической речи» [5, с. 91].

Итак, рассмотрим игровые задания, которые можно использовать в рамках речевой темы «Под крышей дома моего».

«Прятки»

С большим удовольствием студенты играют в прятки. Эта игра может отработать употребление пространственных предлогов. Для этого нам понадобится фотография комнаты. Один из учащихся должен спрятаться в любом месте в этой комнате. Это игра, поэтому спрятаться можно и под книгой, и под телевизором, и за шторой. Остальные студенты ищут спрятавшегося, задавая вопросы: «Ты под диваном?», «Ты на люстре?», «Ты в комод?» и т.д.

Игру можно проводить в командах. Тогда представители от каждой команды будут прятаться по очереди. Один вопрос – 1 балл. Побеждает та команда, у которой будет меньше баллов, то есть студенты смогли быстрее найти своих соперников.

«Двенадцать записок»

Для закрепления темы «Выражение пространственных значений» А. Леонтьева предлагает использовать интересную игру «Двенадцать записок».

«Цель игры – найти «клад» по запискам-подсказкам. В начале игры участники получают первую записку, в которой содержится информация о месте нахождения второй записки (например: *Записка №2 находится в углу около двери* или *Вторую записку вы найдете под выключателем*). Команда игроков читает записку, а затем отправляется искать описанное в ней место. Если место найдено правильно, они найдут там следующую за-

писку, в которой будет информация о том, где находится следующая записка, и т.д. В двенадцатой записке будет информация о том, где находится «клад»» [6, с. 44].

Можно предложить студентам самим спрятать клад и написать записки, но преподаватель должен проверить, есть ли ошибки в записках.

«Кубики»

Для отработки пространственных предлогов можно использовать игры с кубиками, которые подробно описывает А. Леонтьева. В частности, она предлагает следующую игру. «В игре используются два кубика. На гранях одного из них – пространственные предлоги, на другом – типы склонения (1,4 – первое, 2,5 – второе, 3,6 – третье). Преподаватель говорит: «Сегодня мы будем искать кошку. Она бегает по квартире и может оказаться в любом месте: на столе, в кресле, под кроватью, у окна, между стульями, за телевизором. Где она находится, нам покажут кубики: на одном из них предлог, а на другом вы увидите тип склонения существительных. Преподаватель кидает кубики). У меня у и 1 – а/я-тип. Значит, моя кошка у плиты. Может быть, ей холодно? А где ваша кошка?» [Там же, с. 49]. Затем студенты по очереди бросают кубики.

«Лучший дизайнерский проект»

Студентам предлагается сделать дизайнерский проект квартиры. Здесь могут быть различные варианты заданий. Например, сделайте проект квартиры для молодой семьи, в которой недавно родилась дочь; сделайте проект квартиры для семьи из четырех человек – муж, жена, 5-летний сын и 10-летняя дочь.

Но учащимся интереснее создавать интерьер для реального человека, поэтому можно сделать проект квартиры для одного из студентов. Для этого сначала нужно расспросить его, чем он занимается, какое у него хобби, какие цвета предпочитает, любит ли домашних животных, комнатные цветы, любит ли готовить, принимать гостей и т.д. Это нужно для того, чтобы сделать квартиру максимально удобной для жизни. Например, если студент любит принимать гостей, нужно обязательно поставить большой стол и стулья. Возможно, хозяин не смотрит телевизор, тогда тот не понадобится. А если учащийся занимается спортом, можно установить тренажеры.

Учащиеся работают в командах. Им следует дать готовый план квартиры, представленный схематично, фломастеры или карандаши, чтобы учесть цветовую гамму.

Затем каждая команда показывает свой проект и защищает его. Студент, для которого создавали проекты, говорит, что ему понравилось и не понравилось в проектах, и выбирает победителя.

«Аренда жилья»

Студенты получают домашнее задание: «Вам надоело жить в общежитии, поэтому вы решили снять квартиру. Найдите в интернете на сайте объявлений подходящую вам квартиру, учитывая все свои требования».

Перед этим каждый студент составляет список требований к квартире по пунктам: стоимость аренды, частный дом/квартира, какой район, какой этаж, наличие лифта, сколько комнат, санузел совмещенный или раздельный, вид из окна, наличие балкона, мебели, бытовой техники.

На следующем занятии студенты рассказывают, какие квартиры они нашли и объясняют свой выбор. Затем учащиеся записывают эти объявления на небольшие листочки, используя изученные конструкции, и указывают свой реальный номер телефона. Записки приклеивают на «доску объявлений».

Студенты подходят к «доске объявлений», выбирают подходящую для себя квартиру и звонят по указанному номеру. Называют номер вслух, а остальные внимательно слушают. И если слышат свой номер, отвечают на звонок. Таким образом, мы отрабатываем и конструкции для ведения телефонного разговора. Как раз на данном этапе нам вновь пригодится список требований к квартире, который написали студенты. Им нужно будет подробно расспросить хозяина квартиры, договориться о времени, когда можно посмотреть квартиру.

Можно организовать игру по продаже жилья. Тогда студенты должны написать объявление о продаже своей реальной квартиры. А далее игра проходит по предложенной схеме.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Аннушкин В.И. Знакомиться легко, расставаться трудно. Интенсивный курс русского речевого общения: учебное пособие / В.И. Аннушкин, А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
3. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшнорене // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – с. 64-96.
4. Колесова Д.В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие / Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.
5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
6. Леонтьева А. 50 игр на уроках русского языка: учебное пособие / А. Леонтьева. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 104 с.

А.С. Куркина

Воронеж, Воронежский государственный университет

КОНЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАСПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ПРОДУЦИРОВАНИЯ МОНОЛОГА-РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ В РАМКАХ РЕЧЕВОЙ ТЕМЫ «ПЛЮСЫ И МИНУСЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА»

В методике РКИ широко распространен концентрический принцип, который предполагает не одноразовое (линейное, последовательное) предъявление учебного материала, а многократное. Грамматический и лексический материал всего периода обучения дробится и дается частями, распределяясь по концентрикам – циклам разной протяженности во времени. На каждом этапе материал осваивается с разной степенью глубины содержания. Учащиеся идут как бы по кругу, охватывая необходимые им для решения коммуникативных задач отдельные факты языка, затем выходят на новый круг, новый уровень, который дает им большие языковые и речевые возможности. Траектория движения в обучении иностранному языку напоминает спираль с нарастающими кругами. Каждый круг – это цикл, концентр. На каждом этапе, когда очередной цикл пройден, материал обобщается и систематизируется.

Концентрический принцип, на наш взгляд, очень эффективен, так как позволяет ввести каждую тему постепенно, не перегружая учащихся. Этот принцип может успешно применяться не только при общем планировании этапов обучения, но и при введении любого сложного материала: речевой темы, фильма, текста, упражнения.

В данной статье мы обобщили накопленный дидактический опыт и составили алгоритм действий, способствующих развитию навыков и умений продуцирования монолога-рассуждения студентами-иностранцами III уровня владения РКИ (ТРКИ-III/C1) в рамках речевой темы «Плюсы и минусы научно-технического прогресса».

Главная цель нашей статьи – показать, как создание базового упражнения-опоры и базового текста-опоры помогает выстроить модель обучения с использованием концентрического принципа, показать, что этот принцип может успешно применяться при обучении студентов старших курсов продуцированию текста-рассуждения.

Наша методическая разработка, возможно, заинтересует тех преподавателей, которых не совсем устраивают имеющиеся у них учебники, и которые хотели бы разработать свои дополнительные материалы для обучения студентов-иностранцев монологу-рассуждению. Также она, возможно, пригодится и тем преподавателям, которые начали заниматься со студентами, поступившими в магистратуру после окончания факультета дову-

зовской подготовки. Учебники, созданные для студентов уровня С1 еще очень сложны для этого контингента учащихся, поэтому преподаватель иногда не знает, на какой текстовый материал ему опереться, с чего начать. Студенты к этому времени уже должны уметь аннотировать, реферировать, строить тексты-рассуждения. Так как же определить «отправную точку»? С чего начать погружение в тему? Какие применить приемы обучения, чтобы соответствовать требованиям Минобрнауки и Государственному образовательному стандарту.

Согласно Приказу Минобрнауки России от 01.04.2014 N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» учащиеся III уровня должны иметь различные навыки и умения работы с текстом. В частности, кроме прочих коммуникативных навыков и умений, обучаемые должны «понимать и уметь интерпретировать тексты, относящиеся к социально-культурной сфере общения; уметь писать реферат, демонстрируя способность анализировать и оценивать предложенную информацию; полностью понимать содержание аудиотекста, демонстрировать способность оценивать услышанное, в том числе, радио- и телепередачи, кинофильмы, записи публичных выступлений, и оценивать отношение говорящего к предмету речи; выступать инициатором диалога-беседы, уметь поддерживать диалог, используя разнообразные языковые средства: строить монолог-рассуждение на морально-этические темы, в ситуации свободной беседы отстаивать и аргументировать собственное мнение» [1].

Как видим, текст является основной единицей обучения иностранному языку вообще и РКИ в частности. Он выступает: «1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности, содержательная основа речи, 3) как объект иллюстрации функционирования языковых единиц» [2, с.339].

Студенты-иностранцы III уровня обучения должны активно осваивать научный и публицистический дискурсы, и вполне естественно, что для них самым актуальным типом текста является текст-рассуждение. Это такой вид текста, в котором исследуются предметы или явления, раскрываются их признаки, доказываются определенные положения.

Учащиеся должны освоить средства, организующие текст данного типа, определенные синтаксические конструкции, например, со значением причины, следствия, сопоставления, уступки, условия и т.д., средства межфразовой связи, уметь пользоваться необходимыми языковыми инструментами при решении поставленной коммуникативной задачи.

В области монологической речи мы должны обучить студентов репродуцировать информацию чужого текста-рассуждения с максимальным сжатием, а также продуцировать собственный монолог-рассуждение.

Работа с монологом-рассуждением призвана сформировать у студента навыки логичной и последовательной подготовленной речи.

Однако при обучении монологу необходимо помнить, что монологическая речь диалогична по своей природе, ведь она всегда к кому-то обращена: к одному собеседнику или группе слушателей, иногда к самому себе.

«Монологическая речь используется с различными коммуникативными целями: для сообщения информации, для воздействия на слушателя путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. <...> Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений: 1) пересказывать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ; 2) логически последовательно раскрыть заданную тему; 3) обосновать правильность собственных суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации» [2, с.177].

Поэтому работа над монологом на уроке всегда должна плавно перетекать в работу над неподготовленной, спонтанной диалогической речью – и наоборот.

Как видим, перед преподавателем и его студентами стоит очень трудная задача. Студенту для ее решения необходимы не только языковые, речевые и коммуникативные навыки, но и когнитивные, ведь при слушании, чтении и продуцировании текста-рассуждения запускаются сложные когнитивные процессы: восприятие, внимание, усвоение, хранение и извлечение информации из памяти, воображение, интерпретация, анализ, синтез и др.

Поэтому очевидно, что если даже у студента в достаточной степени развита языковая компетенция, но не развиты навыки аналитического, синтетического и критического мышления, которые должны были закладываться у обучаемого еще в школьные годы и на начальных курсах вуза, то ему будет трудно справиться с задачами восприятия, интерпретации и продуцирования текста-рассуждения. В нашей практике мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда студент не может ничего сказать не потому, что он не знает грамматику и не умеет построить предложение, а потому что ему нечего сказать, т.е. нет ни начитанности, ни «наслышанности» по предложенной проблеме. У студентов, которые много читают, слушают и анализируют на своем родном языке, таких проблем не возникает.

Так как задача у нас многоаспектная, поэтому и решать ее надо не линейно, а с учетом сразу всех аспектов. Это можно сделать, следуя концентрическому принципу, который создает условия, при которых осуществимо одновременное решение всех вопросов по частям и поэтапно, на уровнях разной глубины и сложности.

Именно концентрический принцип поможет нам успешно решить эту непростую задачу.

Работая над текстом-рассуждением, следуя этому принципу отбора, распределения и подачи учебного материала, мы дробим общую речевую тему на подтемы (концентры), некие циклы, а каждую подтему делим на еще более мелкие сегменты (микроконцентры). Так, например, тема «Плюсы и минусы НТП» имеет очень широкий контекст, который включает в себя целый ряд важных проблем и вопросов, требующих обсуждения. Мы разделяем данную тему на такие подтемы (микроконцентры), как «Быт и здоровье человека в мире новых технологий», «Интернет – новая реальность?», «Человек или киборг?». В каждом указанном микроконцентре выделяем свои сегменты (речевые ситуации). Например, в микроконцентре «Быт и здоровье человека в мире новых технологий» мы учимся решать коммуникативные задачи в рамках следующих тем: «Проблемы большого города», «Мой дом – моя крепость?», «Наши спасители антибиотики?», «Генетика – палка о двух концах?» [3].

Лексический и грамматический материал мы также дробим и распределяем по микроконцентрам и «привязываем» к речевым ситуациям, руководствуясь ситуативно-тематическим принципом, а также принципом функциональности. В соответствии с этим принципом именно «содержание речи определяет выбор и усвоение средств ее выражения [2, с.252]. Предъявляем мы лексико-грамматический материал на синтаксической основе, то есть в системе речевых моделей или грамматических конструкций.

Упражнения каждого микроконцентра разделяются в основном на упражнения, которые развивают речевую навык и упражнения, развивающие речевые умения (= коммуникативные умения). Чисто языковых упражнений на III уровне владения языком мы даем мало, потому что иностранные студенты-филологи этого уровня уже имеют представление о русском языке как системе и владеют суммой сведений о языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом. Если возникает необходимость повторения правила об изменении какой-либо грамматической формы, усвоения сочетаемости слов, семантизации слов и т.д., то преподаватель выделяет какое-то время в ходе урока на выполнение этих языковых заданий. На наших занятиях языковые и речевые навыки тренируются вместе. Одна и та же грамматическая конструкция с разным лексическим наполнением неоднократно используется в различных речевых заданиях до тех пор, пока у обучаемых не нарабатывается автоматизм ее употребления.

Вся система упражнений концентратора дает возможность выхода в более широкий контекст обсуждения проблемы. В завершении общей речевой темы мы собираем все «пазлы» в единый «рисунок», обобщаем информацию, комбинируем информационные блоки и составляем итоговые монолог-рассуждение и диалог-обсуждение, дискуссию.

Алгоритм работы над монологом-рассуждением

Первый микроконцентр «Плюсы и минусы научно-технического прогресса».

Введение в тему, погружение в материал. Цель – научиться высказываться о проблеме в общем.

1. Создание предтекстового упражнения-опоры и построение на его основе базового микротекста.

Нам понадобится центр, который бы являлся «исходной точкой» развития концентрических кругов (микроконцентров, концентров и еще более мелких сегментов), и который стал бы на завершающем этапе «центром сборки» обобщенной информации, всех знаний, автоматических речевых навыков и коммуникативных умений.

Таким центром и должно стать предтекстовое упражнение, которое сформирует лексический минимум и даст материал для языковых, речевых и коммуникативных заданий. Предтекстовое упражнение-опора также является источником информации, необходимой для сбора фактов для аргументирования. Информацию можно дать в сжатом виде в таблице. В первой колонке указать сферы жизни и деятельности человека, а во второй и третьей – положительные и отрицательные изменения в них в результате НТП, как это, например, мы с моим соавтором сделали в учебном пособии «Практика русской речи. Научно-технический прогресс и современное общество». Предлагаем фрагмент таблицы, где даны три сферы жизни и деятельности человека (в учебном пособии их 12), и примеры заданий к ней.

5. а) *Найдите в таблице отглагольные существительные, выпишите их в тетрадь и напишите, от каких глаголов они образованы и их видовую пару.*

Образец: формирование – формировать / сформировать.

№ п/п	Сферы жизни и деятельности человека	Положительные изменения	Отрицательные изменения
1.	Бытовая сфера (повседневная жизнь человека)	Комфортная жизнь. Появление бытовой техники (стиральные машины, кухонные комбайны, посудомоечные машины, микроволновые печи и т.д.), телевизоров, сотовых телефонов, WiFi. Создание эффективных моющих средств, посуды нового поколения.	Отрицательное влияние электромагнитных волн и химических веществ на здоровье человека. Накопление бытового и технического мусора.
2.	Транспорт	Появление новых видов транспорта (автомобили, поезда, самолёты, теплоходы).	Загрязнение окружающей среды, повышение концентрации CO ₂ в атмосфере. Отрицательное влияние на психику и организм человека городского шума.

3.	Экономическая сфера	Бурное развитие промышленности, производство товаров массового потребления. Рост городов (урбанизация). Формирование единого экономического пространства, создание единой валюты, быстрое распространение технологий.	Загрязнение окружающей среды, парниковый эффект. Всё более увеличивающаяся миграция населения из деревни в город, из бедных стран в развитые страны. Возможность мирового экономического кризиса.
----	---------------------	---	---

б) Используя материал данной выше таблицы, составьте разные типы предложений.

Номинативные конструкции с отглагольными существительными (констатация факта при перечислении и в заголовках статей)	Активные двусоставные конструкции	Пассивные конструкции
Загрязнение окружающей среды.	Заводы загрязняют (загрязняли / будут загрязнять) окружающую среду. Заводы загрязнили (загрязнят) окружающую среду.	Окружающая среда загрязняется (загрязнялась / будет загрязняться). Окружающая среда (будет) загрязнена.

6. Расскажите о положительном и отрицательном влиянии НТП в различных сферах человеческой жизни и деятельности. Используйте материал все возможных средства для выражения причины (см. Приложение 2) и данные ниже конструкции.

С одной стороны, благодаря ..., с другой стороны, из-за ...

С одной стороны, благодаря ..., с другой – из-за ...

Благодаря ..., однако из-за (в результате) этого ...

Образец: Благодаря достижениям НТП появилась разнообразная бытовая техника, которая облегчает труд человека, однако, из-за того что техника быстро устаревает, накапливается бытовой мусор.

8. Перестройте сложные предложения с придаточными следствия, получившиеся в упражнении № 7, в сложные предложения с придаточными причины.

9. а) Соедините предложения в логическую цепочку с причинно-следственной связью. Используйте для этого вводные сочетания с одной стороны, с другой стороны, в свою очередь, которые указывают на порядок изложения мыслей, противительные союзы однако, но и необходимые предлоги и союзы причины и следствия (см. Приложение 2, стр....).

Образец: Появились сотовые телефоны. Мы получили возможность общаться с нужными людьми в любое время и в любом месте. Наша жизнь стала более комфортной. Сотовые телефоны создают электромагнитное излучение, которое негативно влияет на наш организм.

б) Используя материал таблицы «Плюсы и минусы НТР» составьте самостоятельно 4-5 логических цепочек, состоящих из 4 и более предложений. [3, с.12-16].

Данные упражнения являются базовыми, поэтому и приведены здесь для примера. Они показывают, как идет наполнение текста-опоры лексическим и грамматическим содержанием, как по «кирпичикам» (речевым мо-

делям) учащиеся, используя текстовые связи, строят текст. К таблице и к базовому тексту в рамках темы «Плюсы и минусы НТП» учащиеся будут возвращаться на протяжении всего концентра, дополняя его языковыми, речевыми единицами и смыслами.

2. Построение базового текста.

Второй точкой опоры должен стать базовый текст, который также создаст условия для прохождения концентрического пути работы с информацией и усвоения языкового и речевого материала. Данная текстовая основа будет использована в каждом микроконцентре и каждом сегменте.

Работать над текстом-рассуждением мы предлагаем студентам, используя четырехступенчатую структуру:

1) **вступление:** сообщается общая информация о предмете обсуждения, дается историческая справка, трактовка (определение) обсуждаемого явления, говорится о месте этого явления в нашей жизни (какое имеет значение, какую играет роль в нашей жизни);

2) **главный тезис:** высказывается некое утверждение, ставится проблема, задается вопрос или излагается какое-то гипотетическое допущение; говорится об актуальности проблемы и важности её обсуждения, размышления о ней, дается призыв к размышлению;

3) **рассуждение:** последовательно, в логических цепочках излагаются мысли и умозаключения по предложенной теме, объявляется собственная позиция (*я считаю, что...; мне кажется...*), дается однозначный ответ (*да, это, действительно, так...*) или неоднозначный ответ на поставленный вопрос (*в чем-то я могу согласиться с приведенным утверждением, а в чем-то – нет; с одной стороны это, действительно, так, но с другой стороны...; есть как плюсы, так и минусы...; в чем-то произошли изменения, а в чем-то сохранились традиционные установки и т.д.*), объясняется собственная позиция, связно и методично приводятся: аргументы, контраргументы, ссылки на авторитетные мнения, на статистические данные, доказывающие тезис);

4) **вывод:** совершается переход от исходных суждений к итоговому умозаключению.

С каждой частью базового текста-рассуждения мы будем работать отдельно. Нам нужно накопить достаточный объем информации, чтобы наполнить содержанием каждую часть базового текста-опоры. Для этого мы должны предложить учащимся разные тексты по одной теме. В нашем случае это тексты о научно-техническом прогрессе. Сначала мы берем тексты с общей информацией. Мы считаем, что на этом этапе можно использовать даже адаптированные, сокращенные учебные тексты с повторяющимися и похожими речевыми моделями. Затем мы будем углубляться в нашу тему в содержательном плане, рассматривая по очереди разные стороны проблемы и одновременно расширяя языковые и речевые возможности, а на конечном этапе мы опять войдем в более широкий контекст и бу-

дем максимально обобщать информацию, вместе с этим выделяя самые главные аспекты проблемы.

а) Начнем с *введения*. Эта часть текста будет иметь признаки текста с элементами описания и повествования. В начале текста мы будем давать определение НТП, что характерно для текста-описания, расскажем кратко, как развивалось это явление во времени (элемент повествования), как НТП изменил нашу жизнь, и какую роль он играет в развитии человечества (элемент описания).

Основными заданиями на этом этапе будут упражнения, активизирующие в речи при помощи вопросно-ответных реплик необходимые грамматические конструкции, заполняемые новой лексикой. Также даются упражнения на репродукцию прочитанного текста и продуцирование собственного текста с опорой на грамматические конструкции по теме. При работе с этим типом текста обращаем внимание учащихся на такой способ межфразовой связи, как цепная связь, отражающий последовательное движение мысли, при котором каждое последующее предложение развивается из предыдущего.

б) Формулируем *тезис*: «НТП имеет как плюсы, так и минусы», даем синонимичные варианты данного утверждения. Учимся делать переход от одной части текста к другой.

Одной из сложностей для учащихся является соединение межфразовых единств, переход от одной смысловой части текста к другой, например, от введения к основному тезису, от тезиса – к рассуждению. Поэтому очень важно предоставить им необходимые средства межфразовой связи.

Например, это может быть фраза-подтверждение, повторяющая мысль в нескольких предложениях в конце введения, но формулирующая ее по-другому. Предположим, введение закончилось словами: «*НТП изменил нашу жизнь до неузнаваемости. Мы стали жить более комфортно и интересно, поэтому роль НТП в жизни человечества нельзя переоценить*». В данном случае фраза-связка может быть такого типа:

«Безусловно, НТП играет большую роль в нашей жизни, однако нельзя забывать, что каждое явление имеет и плюсы, и минусы, и НТП не исключение».

«Действительно, благодаря НТП мы стали жить более комфортно, однако наряду с плюсами НТП имеет и минусы».

Данные высказывания можно закончить призывом: «*Давайте поговорим о плюсах и минусах научно-технического прогресса!*»; «*Давайте более подробно разберемся в этой проблеме!*»; «*Давайте более детально рассмотрим этот вопрос*».

«Наверное, ни у кого не вызывает сомнения, что благодаря НТП мы стали жить лучше, но давайте посмотрим на эту проблему с другой стороны».

Переходом от введения к рассуждению может быть сама тезисная фраза или синонимичная ей фраза: «*Однако НТП – это палка о двух концах*», «*Однако у каждой медали есть две стороны*».

От тезиса к рассуждению переход может начинаться также с фразы-подтверждения какой-то мысли, высказанной ранее: «*Да, действительно, НТП изменил нашу жизнь. Например, произошли большие изменения в бытовой сфере. Появилась бытовая техника, которая сделала нашу жизнь более комфортной*»;

в) *Рассуждение* – самый сложный этап работы с текстом. На этом этапе необходимо научить студентов:

- делать переход от тезиса к суждению;
- выражать причину при помощи причинных предлогов и союзов;
- строить логические цепочки при рассуждении.
- усвоить необходимые средства межфразовых связей и активизировать их в речи, например, учащимся могут понадобиться:

– вводные слова и словосочетания, обозначающие источник сообщения: *по-моему; по моему мнению; я считаю, что...; я думаю, что...; с моей точки зрения; с нашей точки зрения; на мой взгляд, мне кажется, что...; как известно; по итогам (результатам) исследования, согласно статистическим данным, по словам кого?; по сообщениям (СМИ) и др.;*

– вводные слова, выражающие чувства уверенности, достоверности: *действительно, безусловно, без сомнения;*

– вводные слова, выражающие чувства неуверенности, предположения: *наверное, возможно, вероятно, по всей вероятности, думаю, полагаю, надо полагать, в каком-то смысле;*

– вводные словосочетания, употребляющиеся при рассмотрении и сопоставлении двух противоположных фактов, обстоятельств, указывают на порядок изложения мыслей: *с одной стороны, ..., с другой стороны, ..., в свою очередь;*

– противительные союзы: *однако, но.*

г) Формулируем *вывод*:

– возвращаемся к началу текста:

«Итак, НТП играет очень важную роль в жизни и развитии человечества. Безусловно, НТП, как и любое другое явление, имеет свои плюсы и минусы»;

– добавляем умозаключение на основе исходных суждений или ссылаемся на информацию, сказанную ранее;

«Процесс познания невозможно остановить, необходимо изучать и обсуждать все положительные и отрицательные явления, связанные с НТП, чтобы вовремя предотвращать негативные последствия».

Активизируем в речи средства межфразовой связи:

– при помощи вводных слов: *таким образом, итак;*

– с помощью предложения: *Все сказанное выше (ранее) позволяет сделать вывод.*

Второй микроконцентр «Быт и здоровье человека в мире новых технологий».

3. Углубление в общую речевую тему за счет исследования частных проблем. Составление собственных текстов-рассуждений.

Второй микроконцентр отличается от первого привлечением большого объема текстового материала. Объем получаемой информации растет за счет неадаптированных аутентичных текстов. Во-вторых, развитие навыков продуцирования монолога-рассуждения идет в тесной связи с развитием навыков продуцирования монолога-описания – метатекста (аннотации и реферата-описания). При аннотировании и реферировании студенты нарабатывают навыки работы с информацией: учатся ее обобщать, сжимать, выделять главное и второстепенное, ссылаться на иллюстративный материал, комбинировать информационные блоки. Все эти навыки учащиеся используют и при работе с текстом-рассуждением. Кроме этого, аутентичные проблемные тексты являются хорошими стимулами к говорению, и проблемы, рассматриваемые в них, становятся предметом дискуссии на уроке.

Собрав факты и аргументы, студенты возвращаются к таблице и базовому тексту из первого микроконцентра и дополняют информацию в каждую часть текста-опоры, переходя от одной сферы жизни к другой.

В-третьих, в этом центре даются почти все основные конструкции:

– конструкции, помогающие рассказать о проблеме:

Появляется (возникает) проблема (чего?)

Мы сталкиваемся с такими проблемами, как...

Уделять внимание (чему?) проблеме / проблемам

Проблема заключается в том, что...

и т.д.

– конструкции для выражения негативных последствий:

(Что?) может привести (к чему?)

(Что?) способно вызвать/ вызвать что?

(Что?) может быть спровоцировано (чем?/кем?)

(Что?) представляет опасность (для кого?/ для чего?)

и т.д.

– конструкции для выражения положительных причинно-следственных связей;

– конструкции для выражения воздействия, влияния одного предмета (явления, лица) на другой.

Задания второго цикла направлены на развитие навыка аргументирования и составления текста-рассуждения по теме с заданными тезисами.

Примеры заданий:

Соберите аргументы в пользу первого и второго утверждений. Воспользуйтесь информацией прочитанного текста и Интернета.

Продолжите мысли о пользе и вреде достижений НТП.

Составьте текст-рассуждение о пользе и вреде антибиотиков по следующей схеме (дается вступление, тезис 1 и тезис 2, аргументы в пользу каждого тезиса) и т.д.

Третий микроконцентр «Интернет – новая реальность?», «Человек или киборг?»

4. Продолжение углубления в тему, расширение содержания за счет новых аутентичных текстов. Составление собственных текстов-рассуждений.

5. Возвращение к базовому тексту. Обновление его содержания на новом уровне обобщения и аргументирования.

Мы не будем далее описывать все упражнения, развивающие навыки и умения при составлении монолога-рассуждения. Мы хотели задать точку отсчета и вектор движения в обучении монологу-рассуждению.

Идея с похожей структурой базового упражнения и базовым текстом может применяться в разных речевых темах с широким контекстом. Только очень важно для базового текста правильно сформулировать тему. Необходимо, чтобы в формулировке темы был заложен конфликт положений, нерв, некое противоречие, которое всегда является стимулом к рассуждению.

Наш практический опыт доказывает, что идея составления базового упражнения-опоры и базового текста-опоры достаточно эффективна. Руководствуясь этой идеей, можно давать сложный материал студентам, языковая подготовка которых оставляет желать лучшего. Учащиеся видят предложенную им конструкцию, видят разные элементы в ней и осознанно заполняют ее недостающими «пазлами», создавая все более совершенный собственный «речевой продукт».

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». [Электронный ресурс]. – [https:// legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01042014-n-255/](https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01042014-n-255/) (дата обращения 21.12.2021)

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.

3. Куркина А.С., Пляскова Е.А. Практика русской речи: человек и природа: учебное пособие / А.С. Куркина, Е.А. Пляскова. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2020. – 123 с.

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ПРЕПОДАВАНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА)

В результате развития информационных компьютерных технологий и их проникновения во все сферы деятельности общества, в том числе образование, появилась новая форма обучения – дистанционное обучение. Начало развития официального дистанционного обучения в России связано с выходом приказа Минобразования РФ от 30.05.1997 г. № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования». Прошедшие десятилетия были временем накопления опыта работы в дистанционном формате, оценки возникающих трудностей и проблем, поиска новых решений и приёмов работы, осмысления результатов использования цифровых технологий в учебном процессе. За время пандемии дистанционное обучение из экспериментального превратилось в ведущую и едва ли не единственно возможную форму обучения. Усилия преподавателей сосредоточились на адаптации учебного процесса к современным условиям таким образом, чтобы не утратилась эффективность обучения в целом.

Переход на дистанционный формат обучения иностранных слушателей русскому языку как иностранному поставил преподавателей перед необходимостью в кратчайшие сроки освоить имеющиеся интернет-ресурсы и программы, позволяющие устанавливать дистанционную связь с обучаемыми и максимально продуктивно организовывать процесс обучения. В практику преподавания внедрялись регулярно появляющиеся электронные пособия и учебники, но по такому важному аспекту, как научный стиль речи, готовящему к профессиональному общению иностранцев на русском языке и облегчающему усвоение учебного материала на основном этапе обучения, методический материал создавался в неизмеримо меньшем объёме, нежели по общему владению языком. О важности изучения иностранными слушателями данного аспекта языка свидетельствует тот факт, что научный стиль речи называют сегодня лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества. В начале пандемии в самом сложном положении оказались преподаватели, работавшие в вузах с небольшим количеством иностранных слушателей довузовской формы обучения. Однако, несмотря на все трудности, изучение научного стиля речи иностранцами, обучающимися по дополнительной общеобразовательной программе, обеспечивающей их подготовку к освоению профессиональных общеобразовательных

программ на русском языке, продолжалось дистанционно. В настоящее время мы не располагаем обширными статистическими данными, но анализ публикаций 2021 года, обобщивших опыт работы наших коллег, позволяет сделать вывод, что во втором семестре 2019/20 учебного года предпочтительным режимом дистанционного преподавания научного стиля речи было «самообучение», при котором учащимся рассылались задания, выполнявшиеся ими самостоятельно с последующим контролем педагога. Преподаватели исправляли ошибки, сделанные в письменных заданиях, и пересылали работы обратно. Следующий, 2020/21 учебный год, ознаменовался переходом на режим видеоконференцсвязи большей части преподавателей научного стиля речи, несмотря на критику этого режима некоторыми методистами, считающими устаревшим использование видеоконференцсвязи для обучения. Этот вывод вытекает из анализа итогов учебного года, отражённых в публикациях [см., напр. 2, 3].

Воронежский институт МВД не стал исключением из общей тенденции прошлого учебного года. Преподавание научного стиля речи велось в режиме видеоконференцсвязи с группой иностранных слушателей, обучавшихся на довузовском этапе дистанционно.

Обратимся к возможностям режима видеоконференцсвязи для подготовки иностранных слушателей на довузовском этапе. Презентации в режиме PowerPoint дали приемлемые возможности работы с новыми словами/терминами. Объём слайда достаточен для презентации новой лексики курса после месяца подготовки по общему владению русским как иностранным. Использовались, например, такие виды заданий: на слайде даются слова (*политика, партия, парламент, правительство, президент, власть, депутат, влияние, решение, вето, фракция*), соответствующие разделу определённой темы. Преподаватель предлагает выполнить задания в определённом алгоритме, к которому слушатели уже адаптированы: «определите род существительных», «прочитайте существительные только женского рода», «прочитайте существительные только среднего рода», «прочитайте термины, которые есть и в вашем родном языке», «подберите к терминам определения из списка» (*политический, партийный, парламентский, др.*) и т. п. Особенно важны подобные упражнения для слушателей с такими языками, которые дают интерференцию, как следствие, ошибки в построении словосочетаний с типом связи главного и зависимого слова «согласование». Объём слайда даёт возможность размещать небольшие диалоги с удобным для работы размером шрифта, после которых даётся задание составить свои по аналогии, используя слова, которые пишутся по одному в строке чата. Это позволяет обучать диалогической речи на материале научного стиля речи, соединять собственно языковые знания с речевыми навыками. Например, даётся диалог типа:

- 1 – Экономика – это наука?
- 2 – Да, экономика – это наука.
- 1 – А философия?
- 2 – Философия тоже наука.

В строке чата преподаватель пишет слова *история, обществознание, правоведение* и им подобные. Нумерация обозначает участников диалога, благодаря чему не возникает путаницы при чтении и проговаривании фраз.

Если часть терминологии не сложна в плане понимания благодаря тому, что интернациональна, то грамматические модели, предложно-падежная система требуют особого внимания. Затруднения вызывают сложные в русском языке падежные окончания. Для автоматизации навыков их использования предлагаются разные задания. Слушатели должны хорошо усвоить способы выражения дефиниций. Для достижения этих целей, например, на слайде даются фразы-синонимы типа:

История – (это) общественная наука.

История представляет собой общественную науку.

История является общественной наукой.

История относится к общественным наукам.

В чате даётся фраза по любой из этих моделей, а слушатели трансформируют её по данному образцу, усваивая падежные окончания. Результаты в письменном виде высылаются преподавателю и сразу же проверяются. Удобно иметь два монитора: для работы в режиме видеоконференцсвязи и для постоянного контроля электронной почты. На усмотрение ведущего занятие возможно и проговаривание всех полученных при трансформации фраз. Указательная частица не является обязательной для речи носителей русского языка. Преподаватели-историки и другие носители языка часто её пропускают, заменяя паузой и восходящей интонацией (ИК-3). Это не только следует объяснять, но и делать на занятии упражнения для развития навыка произнесения предложений, построенных по модели «*Что – это что*», и формирования уверенных умений, в том числе в понимании речи русскоязычных преподавателей.

Одной из задач обучения научному стилю речи является навык минимизации научного текста. Для выработки умения правильно сокращать текст существует множество типов упражнений. Например, на слайде можно представить фразы:

Обществознание – (это) комплекс наук, изучающих общество в целом и общественные процессы.

Обществознание изучает общество и общественные процессы.

Объект обществознания – общество и общественные процессы.

Далее выполняются упражнения, формирующие навык и умение подобным образом минимизировать текст. Но информация с каждого слайда должна записываться в тетрадь. Это непременно необходимо делать

при отсутствии у иностранных слушателей, обучающихся дистанционно, бумажных носителей (пособий по научному стилю речи), при невозможности обеспечить печатными изданиями иностранных обучающихся, находящихся в своих странах.

Создание слайд-шоу требует от преподавателя внимания, времени, навыка. Для проведения одного занятия требуется 15-20 слайдов, которые сохраняются в памяти компьютера. Слайд-шоу можно дополнять и вносить в него исправления. Можно подготавливать две и более презентаций. Всё, что презентуется иностранным слушателям на слайдах в процессе преподавания научного стиля, фактически представляет собой учебный материал, который затем может послужить основой методического пособия.

Тексты большого объёма целесообразно представлять на нескольких слайдах. Тексты могут предлагаться для домашней работы: чтения, перевода, ответов на предтекстовые или послетекстовые вопросы, сокращения, записи с использованием стандартных и произвольных сокращений и т. п. Выбор на усмотрение преподавателя.

Для экономии времени и усилий педагога таблицы, схемы, графы и т. п. можно показывать через окно преподавателя, особенно если работа по ним не будет требовать много времени. Подобная презентация очень удобна: окно преподавателя даёт возможность приблизить/удалять изображение, укрупнять его, позволяет рассмотреть детали, акцентировать внимание слушателей на том, что считает необходимым ведущий занятие. Подобный методический материал необходим не только как иллюстрация, но и для обучения устному изложению научного текста, реконструированию текста по графам и др. Если выполнение задание предполагает много времени или иллюстративный материал велик по объёму, гораздо удобнее пользоваться рассылкой фотографий через мессенджеры, электронную почту. Делать это можно с огромной скоростью до/во время занятия в зависимости от методических целей преподавателя.

Умения и навыки, полученные иностранными слушателями в ходе изучения научного стиля речи, будут полезны при создании презентаций и подготовки текстов выступлений для представления результатов их научно-исследовательской работы на научных конференциях.

Преподавание в режиме видеоконференцсвязи очень быстро должно смениться работой по электронному пособию. Именно это является следующим качественным шагом в дистанционном обучении русскому языку вообще и научному стилю речи в частности [3]. Кроме того, имеются и другие интернет-ресурсы и программы, которые позволяют устанавливать преподавателям дистанционную связь с обучающимися и максимально эффективно и порой нестандартно организовывать процесс обучения [6]. При этом требуются определённые усилия преподавателей по овладению всем арсеналом интернет-возможностей, а также

администрации учебных заведений по совершенствованию технической поддержки учебного процесса в режиме онлайн. Педагогическое сообщество выражает свою заинтересованность в скорейшем преодолении трудностей, связанных с пандемией, проводит конференции по обмену опытом работы в современных условиях, осмыслению результатов и достижений, чтобы быть готовым к новым вызовам и удержать уровень отечественного образования на должной высоте.

Возможно, в скором будущем ситуация с коронавирусом изменится и дистанционный формат перестанет быть единственной доступной формой обучения. Уже сейчас преподавателям следует задуматься над тем, как эффективнее интегрировать дистанционные методы в учебный процесс, в котором очные занятия будут дополняться онлайн-обучением.

Литература

1. Блинова Т. А. Дистанционное обучение на подготовительном факультете на современном этапе: новые вызовы и инновационные подходы / Т. А. Блинова, А. В. Новиков, Н. Н. Руднова // Вестник ТулГУ. – Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». – Вып. 20. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2021. – С. 3-6.

2. Корба О. А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и перспективы / О. А. Корба // Образование и педагогика: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 4 декабря 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 37-40. - URL: <https://phsreda.com.ru/action/10239/info> (дата обращения: 18.11.2021).

3. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. – Курск, 2021. – 456 с.

4. Олейникова О. Н. Дистанционное преподавание научного стиля речи на довузовском этапе обучения (на материале языка информатики) / О. Н. Олейникова // Вестник ТулГУ. – Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». – Вып. 20. Тула : Изд-во ТулГУ, 2021. – С. 121-125.

5. Церюльник А. Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе / А. Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. – Вып. № 6 (96). Часть 3. – 2020. – С. 92-95. – URL:<https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-distantsionnogo-formata-obucheniya-studentov-v-obrazovatelnom-processe>. (дата обращения: 19.11.2021).

6. Чухлебова И. А. Проблемы обучения научному стилю речи в военном вузе / А. И. Чухлебова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 83-88.

И.А. Паневина

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

САМОАНАЛИЗ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ И ИНФОРМАТИВНОСТИ

Метод педагогического эксперимента хорошо известен и применяется, как правило, для проверки педагогических гипотез. Он «заключается в целенаправленном наблюдении за проявлениями тех или иных качеств, когда по плану исследования незначительно или существенно изменяются условия, в которых находится и действует испытуемый» [1, с. 131].

В данной статье нам хотелось бы уделить внимание такой части педагогического эксперимента, как самоанализ его участников. Этот этап зачастую отсутствует при проведении эксперимента, а авторы ограничиваются наблюдениями и/или входящим и контрольным тестированием респондентов. То есть интерпретацией результатов, оценкой эффективности использованных методов и приемов занимается педагог-эксперт, а непосредственные участники в этом смысле остаются в стороне. Но кому, как не им, лучше судить об эффективности оказанного на них воздействия? Безусловно, мнения респондентов субъективны, но их сопоставление с анализом экспертов может усилить достоверность эксперимента, подкрепить сделанные выводы или наоборот указать на их сомнительность, ошибочность, на неэффективность средств воздействия. Как показывает практика, получение обратной связи в виде самоанализа и анализа эффективности проведенных мероприятий непосредственно от самих участников обогащает аналитическую часть работы, предоставляя уникальные сведения, закрытые для педагога. Кроме того, участники эксперимента в этом случае занимают более активную позицию, более сознательно «примеряют на себя» происходящее. Обращение к мнению респондента – это способ дать ему возможность взглянуть на ситуацию эксперимента снаружи, уже побывав внутри нее.

Нами было проведено два педагогических эксперимента, в каждом из которых респонденты на определенном этапе получали тесты с вопросами, настраивающими на рефлекссию, анализ себя как участника некоего процесса. Поясним на примерах.

Первый эксперимент носил название «Способы и средства формирования героического образа защитника отечества в сознании иностранных военнослужащих» и имел цель определить степень эффективности использования ряда способов и средств воспитательной работы для формирования определенных морально-этических качеств иностранных военнослужащих, связанных с понятиями «герой», «героизм». После проведения

входящего тестирования, призванного определить уровень знаний и степень осведомленности иностранных курсантов о национальных и российских героях, был организован формирующий этап эксперимента, в конце которого обучающимся было предложено промежуточное тестирование, направленное на получение информации об эффективности проводимых мероприятий с точки зрения самих испытуемых.

Так, и в контрольной, и в экспериментальной группах на вопрос «После участия в опросе начали ли вы более внимательно относиться к информации о героях и героизме?» преобладают положительные ответы, но в экспериментальной группе они подавляющие (90% против 55%). Приблизительно равные показатели присутствуют в ответах на вопрос «Ответили бы вы теперь по-другому на вопросы анкеты?» (контрольная группа: да – 60%, нет – 40%; экспериментальная группа: да – 70%, нет – 30%). При самооценке динамики изменения уровня знаний в вопросах военной истории и героического прошлого и настоящего России и своей страны (вопрос «Как вы думаете, изменился ли ваш уровень знаний в вопросах военной истории и героического прошлого и настоящего России и вашей страны?») ответы давали обе группы, так как информацию военно-патриотического характера в той или иной степени получала и контрольная группа (на экспериментальную в этом смысле оказывалось специальное педагогическое воздействие). Группы показали следующие результаты:



Итак, мы видим, что ответы на вопросы, настраивающие участников эксперимента на самоанализ, демонстрируют положительную динамику, косвенно характеризую успешность проводимых мероприятий. В обеих группах повысилось внимание к проблеме героизма, в экспериментальной группе этот показатель весьма существенный. Также все участники отметили, что ответили бы иначе на вопросы входящего тестирования, что свидетельствует о динамике педагогического процесса, успешности воздействия. Самоанализ качественной составляющей эксперимента (повышение уровня знаний о героях и героизме) коррелирует с объективными наблюде-

ниями. По итогам входящего и контрольного тестирований, проводимых педагогом-экспертом, коэффициент эффективности по уровню сформированности героического образа защитника отечества в контрольной и экспериментальной группе повысился на 10,9%. Коэффициент эффективности для контрольной группы по результатам входящего и контрольного тестирований равен 1,02, для экспериментальной – 1,1. Разница между группами – 8%.

Второй эксперимент под названием «Формирование представления об образцовых качествах военнослужащего посредством воздействия экстралингвистических факторов (на материале российского кино)» проводился год спустя с новым контингентом с целью определить степень эффективности использования ряда способов и средств воспитательной работы для формирования у иностранных курсантов представления об образцовых морально-этических качествах военнослужащего. Он также включал в себя промежуточный опрос, направленный на самоанализ результативности эксперимента, в котором участвовали обучающиеся. Опрошены были только представители экспериментальной группы в связи со спецификой проводимых мероприятий (в контрольной группе не предполагались демонстрации фильмов и их обсуждение, проблемно-поисковые беседы и т.д.). После обработки анкет были получены следующие результаты:

1. Изменилось ли Ваше представление об образцовых качествах военнослужащего?

а) да, я расширил свое представление об образцовых качествах военнослужащего – 18 реакций;

б) да, качеств, которые я считаю образцовыми, стало меньше – 7 реакций;

в) нет, не изменилось – 6 реакций;

г) свой вариант: нет реакций.

2. Если Ваше представление об образцовых качествах военнослужащего изменилось, что на это повлияло?

а) приобретенный опыт – 10 реакций;

б) просмотр и обсуждение военных фильмов в рамках эксперимента – 16 реакций;

в) пример курсового офицера (начальника курса, ...) – 5 реакции (были названы прошлые и действующие кураторы, начальники курсов);

г) свой вариант: нет реакций.

3. Как Вы оцениваете эксперимент, в котором Вы участвовали, с точки зрения его эффективности:

а) эффективен – 19 реакций;

б) не эффективен – 7 реакций;

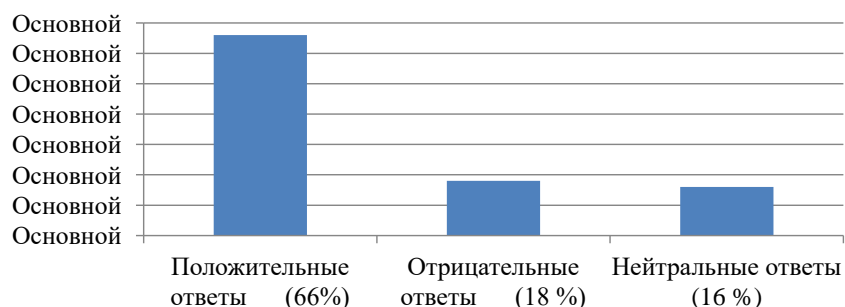
в) не достаточно эффективен – 4 реакции;

г) свой вариант: – 1 реакция («Эффективен, но надо было перед таким видом занятий еще вызвать наших офицеров, чтобы они что-то нам рассказывали по теме»).

4. Каковы Ваши предложения по проведению подобного эксперимента? – 4 реакции:

- показывать другие фильмы;
- анализировать качества офицеров не только на службе;
- привлекать курсовых офицеров к проведению эксперимента;
- анализировать и отрицательные качества офицеров.

Приведенная анкета имеет следующую структуру: положительные ответы на вопросы: 1.а), 1.б), 2.б), 3.а), 3.г) свидетельствуют о позитивной оценке эксперимента; на вопросы 1.в), 3.б), 3.в) – об отрицательной оценке эксперимента. Ответы на вопросы 2.а), 2.в) не имеют прямого отношения к эксперименту и могут считаться нейтральными. Если представить результаты опроса в виде диаграммы, мы получим следующие результаты:



Мы видим, что большая часть респондентов оценивают эксперимент, в котором они участвовали, как эффективный.

На динамику в процессе формирования представления об образцовых качествах военнослужащего указывают ответы 1.а) и 1.б) (81% участников), причем мы рассматриваем как успех эксперимента и расширение (58%), и сужение (23%) диапазона качеств, которые респонденты считают образцовыми. И если в первом случае комментарии не требуются, то во втором мы предполагаем не обеднение представления об эталоне, а его корректировка, уточнение, избавление от ошибочных представлений.

Подкрепляют наше предположение об эффективности проведенных мероприятий и ответы 2.б) (52%), 3.а) и 3.г) (65%).

Наиболее ценны, с нашей точки зрения, выдвинутые курсантами предложения по улучшению эксперимента. Живое участие, неравнодушие говорят, с одной стороны, о заинтересованности в происходящем процессе, с другой – демонстрируют критическое мышление респондентов. Кроме того, это довольно высокая степень доверия эксперту – высказать свое мнение по модификации деятельности, так как специфика военного учебного заведения не предполагает обсуждения достоинств и недостатков учебно-воспитательного процесса.

Подводя итог сказанному, подчеркнем еще раз, что важность обращения к мнению участников педагогического эксперимента по поводу его эффективности, возможности улучшения, степени воздействия избранных методов и приемов трудно переоценить. Во-первых, таким образом можно активизировать респондентов, дать им возможность примерить роль эксперта, по-новому взглянуть на воспитательный и образовательный процесс. Во-вторых, педагог посредством такого опроса получает уникальные сведения, не доступные ему путем наблюдения и предметного анкетирования. В-третьих, рефлексия участников, хотя и носит субъективный характер, повышает достоверность эксперимента, подтверждая или опровергая выводы эксперта. И наконец, интерес педагога к мнению участников проводимого мероприятия порождает ответный интерес, повышает доверие, что в целом способствует более успешному взаимодействию с обучающимися.

Литература

1. Военная педагогика: Учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

Е.А. Плотникова

Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ В МАРГУ: ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Мировая практика последних двух лет показала, что, безусловно, возможности и положительные стороны таких платформ как Skype и Zoom велики. Например, на своих занятиях мы с коллегами активно и весьма продуктивно использовали для работы в малых группах Skype (рис. 1), а на лекционных занятиях (рис. 2) и внеклассных мероприятиях Zoom (рис. 3). Современной молодежи это близко и интересно, они включаются в процесс цифровизации и, пока им это интересно, активно взаимодействуют.

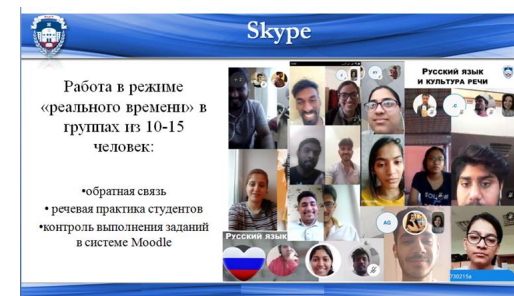


Рис.1



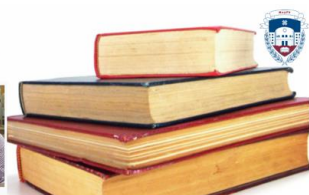
Рис. 2

Так получилось, что начало моей работы с иностранными студентами в МарГУ совпало с реализацией на кафедре русского языка, литературы и журналистики финансируемого проекта «Красная книга русского языка» (рис. 4) [7, 12]. Наиболее активные в плане коммуникации студенты приняли участие в записи видео-роликов с последующей их выкладкой на YouTube, где и сейчас они находятся в активном доступе [см., например: 4, 8, 10].



Рис. 3

Красная книга
русского языка



Красная книга русского
языка
@rusredbook



Объектив МарГУ

<https://www.facebook.com/rusredbook>

Рис. 4

Однако, «живой» контакт – мгновенная реакция человека, его интерес, вопрос, возможность и желание дать ответ – приносит гораздо больший результат в плане освоения иностранного языка, в частности, русского иностранными обучающимися. На своих занятиях по «Русскому языку и культуре речи», в английском расписании перевод дисциплины как «Russian Language and Speech Standarts» гораздо, на наш взгляд, более емко передает цель дисциплины – дать иностранному студенту основные речевые стандарты (фразы общения, клише) для начала коммуникации в бытовой и, отчасти, профессиональной сфере. Поэтому акцент на коммуникацию изначально был и остается для нас с коллегами принципиально важным. На сегодняшний день мы работаем на медицинском факультете с иностранными студентами преимущественно из Индии и при минимальном количестве часов, отводимых на русский язык, мы очень стараемся «снять» языковой барьер и побудить своих студентов к диалогу на русском. Так, индийские студенты, обучающиеся на медицинском факультете МарГУ, достойно выступили на международном фестивале «В этом мире большом», ежегодно проводимом ННГУ им. Лобачевского [5]. Их выступление на круглом столе «Любовь и красота в национальной культуре страны» было на русском языке. Студенты заняли почетное 2 место. В завершении своего выступления они попытались ответить на вопрос, какого человека в Индии считают красивым».

Стоит отметить, что многое, конечно, зависит от заинтересованности самого студента и его дисциплинированности, так как изучение любого иностранного языка требует времени и постоянной работы. Также необходима активная и постоянная работа вуза по привлечению и вовлечению иностранных обучающихся во все мероприятия МарГУ (рис. 5).



Рис. 5

Одним из важных и показательных в плане значимости национальных языков является фестиваль «Лингва-территории» [3]. С 2017 года ежегодно организуется секция «Хинди и культура Индии». Изначально ее представляли на английском языке с переводчиком, но с 2020 года студентка 5 курса медицинского факультета Анжали Рой – по жизни активный и любознательный человек – с большим интересом у аудитории проводит ее на русском языке [3].

Безусловно, преподавателями русского языка, кураторами и наставниками проводится огромная работа по адаптации иностранных студентов. До пандемии регулярно организовывались и проводились выездные встречи с обучающимися школ (рис. 6) и экскурсии в музеи города (рис. 7), в районы РМЭ и соседние республики (г. Казань, г. Чебоксары) [см., например: 6].



Рис. 6



Рис. 7

Студенты из Индии принимали активное участие в литературно-просветительских семинарах кафедры русского языка, литературы и журналистики (заседания литературного клуба «Геликон», посвященные 200-летию И. С. Тургенева (25.10.2018) и 250-летию И. А. Крылова

(04.03.2019)) [см., например: 9]. Преподавателями кафедры русского языка, литературы и журналистики также была успешно разработана и проведена лингвистическая квест-игра по мотивам русской народной сказки «Колобок» для иностранных студентов медицинского факультета [1].



Рис. 8

Конечно, это только первые шаги к достижению больших результатов, однако они активно делаются, и мы видим, как наши студенты общаются и гармонично вливаются в языковую среду.

Литература

1. Бобыкина Е. Н. Специфика лингвистического квеста при работе с иностранными студентами / Е. Н. Бобыкина, А. Р. Ахмедзянова, А. Ю. Смирнова // Глобализация и языковая картина мира: сб. материалов Международной науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. II. (г. Фергана (Узбекистан), май 2019 г.). – Фергана : Ферганский государственный университет, 2019. – С. 48-50.

2. В МарГУ прошел лингвистический квест для иностранных студентов [заголовок с экрана] / Марийский государственный университет [сайт]. – URL: https://marsu.ru/news_events/university_news/index.php?ELEMENT_ID=24983&phrase_id=37888 (дата обращения: 15.11.2021).

3. В Марий Эл в пятый раз проверили традиционный фестиваль языков – «Лингва-территория» [заголовок с экрана] // ТВ МЭТР [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XptY6unlGP0> (дата обращения: 18.11.2021).

4. Двужильный // Красная книга русского языка : [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=imG-KTwOd8Y> (дата обращения: 18.06.2019).

5. Иностранные студенты МарГУ – призёры IX Международного фестиваля национальных культур «В этом мире большом» [заголовок с

экрана] // Марийский государственный университет : [сайт]. – URL: https://marsu.ru/news_events/university_news/index.php?ELEMENT_ID=24739&phrase_id=37886 (дата обращения: 18.11.2021).

6. Иностранцы студенты МарГУ принимают участие в мероприятиях проекта «Культурная среда» [заголовок с экрана] / Марийский государственный университет [сайт]. – URL: https://marsu.ru/news_events/university_news/index.php?ELEMENT_ID=25081&phrase_id=37887 (дата обращения: 28.11.2021).

7. Красная книга русского языка (@rusredbook) : [сайт]. – URL: https://www.facebook.com/rusredbook/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARDnZfNUIAIDsbYJ-b9JysbAHd9BZTFjkIRVeNr-GmV_Up_SOFvAWOEUeIEsEVmIzyFXFRveOfPDHiGHO (дата обращения: 18.11.2021).

8. Кручиниться // Красная книга русского языка : [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iw3sqEjMvuE> (дата обращения: 15.11.2021).

9. Литературный клуб «Геликон» посвятил заседание чествованию И. А. Крылова [заголовок с экрана] // Марийский государственный университет : [сайт]. – URL: <https://marsu.ru/~UYPV5> (дата обращения: 18.11.2021).

10. Лютый // Красная книга русского языка : [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WE8pfLDHB6E> (дата обращения: 18.11.2021).

11. Плотникова Е. А. Игровые технологии как один из продуктивных методов обучения русскому языку как иностранному / Е. А. Плотникова, Е. Н. Бобыкина, А. Ю. Смирнова // Туныктышо. Учитель. – 2018. – №4. – С. 72-75.

12. Студенты МарГУ из Индии – участники проекта «Красная книга русского языка» [заголовок с экрана] // Объектив: Молодёжное студенческое телевидение ИФФ МарГУ : [сайт]. – URL: https://vk.com/wall-108589731_358?fbclid=IwAR3hEiphyG-d1bC54kVfgzHJePRGBGrThcwqYmuqyi0E9QNnx_T_3jkFo3o (дата обращения: 18.11.2021).

М.В. Погорелова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ДЕНЬ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Несмотря на ограничения, связанные с периодом пандемии Covid-19, обучение иностранных студентов на филологическом факультете включает не только учебные занятия как в дистанционном, так и в аудиторном фор-

мате, но и внеаудиторные мероприятия, которые позволяют расширить представления о России и применить свои знания языка в живом речевом общении в менее формальной обстановке.

В конце февраля 2021 года у китайских студентов филологического факультета была возможность принять участие в проведении Недели семьи в гимназии №2. Традиционно в рамках этого мероприятия в школе проводится большой гала-концерт, к которому дети каждого класса совместно с родителями готовят выступление на заданную тему. В 2021 году в связи с коронавирусными ограничениями каждому классу было необходимо записать видеоролик о какой-то стране.

Для подготовки такого видео о Китае третьеклассниками и их родителями в гимназии был организован День китайской культуры с участием китайских студентов-бакалавров 2-4 курсов и магистрантки 2 курса филологического факультета ВГУ.



Большинство внеаудиторных мероприятий с иностранными учащимися, изучающими русский язык, направлены на углубление знаний о русской культуре. Но в данном случае у китайских студентов была возможность не только познакомиться с российскими реалиями, но и почувствовать себя в роли учителей и официальных представителей своего государства, познакомить российских школьников и их родителей со своей родной страной, языком и культурой.

Мероприятие включало несколько тематических разделов.

Знакомство с Китаем. Китайские праздники

Дети рассказывали некоторые факты о Китае и задавали студентам вопросы о китайских традициях.

Сами студенты представили материалы о трех самых известных праздниках Китая – Новый год, Праздник начала лета Дуанью и Праздник Середины осени. При этом были использованы материалы мультимедийного учебного пособия «Здравствуй, Китай», которое было подготовлено Международным радио Китая в сотрудничестве с «Российской газетой», агентством ИТАР-ТАСС, телеканалом «Культура» (ВГТРК) и радиоккомпанией «Голос России» в рамках мероприятий, посвященных Году китайского языка в России в 2010 году. Авторы этого проекта выбрали 100 китайских слов, которые наиболее ярко и разносторонне отражают китайские традиции и культуру, и представили 100 аудиозаписей и телероликов, а также 100 специальных образовательных материалов для печатных изданий [1; 2].

Китайский Новый год (кит. 春节, пиньинь *Chūnjié* «Чуньцзе» – *досл.* «Праздник весны») – это самый важный и торжественный праздник в Китае. Празднование нового года в Китае длится около двух недель и включает много интересных традиций. Например, ранним утром в канун нового года принято наклеивать на стены у входа в дом красные парные надписи с новогодними пожеланиями; перед изображением духа домашнего очага ставят угощение – финики, конфеты, арахис и другие лакомства. В Китае считается, что в первый день нового года, для того чтобы год был удачным, нельзя говорить ничего плохого, ссориться и шуметь, а также пользоваться ножом и ложкой [3; 4].

Праздник Дуанью (кит. 端午) отмечается пятого числа пятого месяца по Лунному календарю. Обычно эта дата приходится на июнь. История праздника насчитывает более 2000 лет. В народе есть несколько преданий о происхождении праздника Дуанью, но чаще всего возникновение этого праздника связывают с судьбой выдающегося китайского поэта Цюй Юаня.

В память о Цюй Юане ежегодно в этот день принято кататься на лодках и бросать в воду "цзунцзы" из тростниковых листьев с начинкой из клейкого риса. На юге Китая в этот день также устраивают "гонки на драконовых лодках". Именно поэтому Дуанью также называется праздником Драконых Лодок [5; 6].

Праздник Середины осени (кит. 中秋节 «Чжунцюцзе») отмечается в 15-й день 8-го месяца по китайскому лунному календарю, что примерно соответствует второй половине сентября. Считается, что в этот день лунный диск самый яркий и круглый в году, поэтому этот праздник называют также Праздником Луны. В праздничный вечер принято собираться всей семьей, любоваться луной и есть круглые лунные пряники с начинкой

Юэбин (кит. 月饼, пиньинь *yuè bǐng*). Этот обычай символизирует в Китае единение и благополучие семьи [7; 8].

Национальный костюм



Костюм занимал важное место в китайской культуре на протяжении более трех тысяч лет. Каждая династия в Древнем Китае имела свою собственную культуру, которая отражалась в том числе в особенностях одежды, превращая ее в произведения искусства.

Студентка 2 курса Фэн Сэнь – настоящий фанат традиционной китайской одежды. У нее есть целая коллекция китайских традиционных костюмов различных эпох. Самым высоким девочкам в классе повезло стать моделями и представить вместе со студентами китайские традиционные наряды, относящиеся к эпохам династий Тан (618-807 гг.), Сун (906-1127 гг.) и Мин (1368-1644 гг.).

Национальная кухня

С историей и культурой народа неразрывно связана национальная пища.

Традиционной китайской трапезой является хого.

Хого (дословно “огненный котел”), или китайский самовар – это название не конкретного блюда, а способа приготовления и общения друг с другом, когда еда варится в общем котле прямо за обеденным столом. В состав хого могут входить различные продукты: морепродукты, мясо, различные виды лапши, яйца, овощи, зелень, грибы, рыбу, тофу и другие ингредиенты. Считается, что хого объединяет людей. В Китае принято есть хого всей семьей или вместе с друзьями [10; 11; 12].

В условиях школы вместо горячего бульона использовались сливки, остальные ингредиенты были заменены на фрукты и печенье. Но был сохранен принцип «общего котла», вокруг которого все собрались для общения.

Еще одной традицией китайской кухни является использование палочек (кит. 筷子, пиньинь *kuàizi* «куайцзы») в качестве столового прибора. Куайцзы считаются изобретением китайцев, использовать их начали около 3 тысяч лет назад, в эпоху династии Шан [13].

Правильно пользоваться палочками – настоящее искусство, и китайские студенты с удовольствием обучали этому непростому процессу детей и родителей.



Китайский язык

两只老虎

1 2 3 1 1 2 3 1
 两 只 老 虎, 两 只 老 虎, (два тигра, два тигра)
 Лян джи лаоху, Лян джи лаоху,
 3 4 5, 3 4 5
 跑 得 快, 跑 得 快, (быстро бегают, быстро бегают)
 пао дэ куай, пао дэ куай,
 5 6 5 4 3 1
 一 只 没 有 耳 朵, (один без ушей)
 И джи мэй ю эрдо,
 5 6 5 4 3 1
 一 只 没 有 尾 巴, (другой без хвоста)
 И джи мэй ю вэйба,
 1 5 1 1 5 1
 真 奇 怪, 真 奇 怪. (очень странно, очень странно)
 джэнь чи гуэй, джэнь чи гуэй.

Китайский язык очень сложен для изучения и в силу своих фонетических особенностей и из-за иероглифической письменности

Студенты показали написание иероглифов «день» 日 [rì], гора 山 [shān] и луна 月 [yuè] и рассказали о возникновении и об изменении напи-

сания этих иероглифов с течением времени, научили детей произносить по-китайски слово «Китай» 中国 [zhōngguó] и китайское пожелание 一百岁 [yībǎi suì] (досл. «сто лет»), аналогичное русскому «Будь здоров».

Также дети научились петь китайскую детскую песенку «Два тигра» 两只老虎 [liǎng zhī lǎohǔ] на мотив французской песенки «Frère Jacques».

Интернациональная сказка «Колобок»

Во время праздника школьники и студенты подготовили и представили зрителям инсценировку русской народной сказки «Колобок».

Сказка получилась интернациональной не только из-за актерского состава,

но и потому, что персонажи говорили на разных языках. Дети, которые играли зайца, волка и медведя, говорили на английском языке, так как обучаются в языковой гимназии и уже могли продемонстрировать знания изучаемого иностранного языка. Колобок говорил по-китайски, а лиса – по-русски.

Приведем фрагмент сценария сказки.

Автор: Катится колобок по лесу, а навстречу ему лиса.

Лиса: Колобок, Колобок, спой мне твою чудесную песенку!

Колобок: 我从爷爷那里逃跑了, 我从奶奶那里逃跑了, 我从兔子那里逃跑了, 我从灰狼那里逃跑了, 我从狗熊那里逃跑了, 从狐狸你这我自然也要逃跑! (Я от дедушки ушел, я от бабушки ушел, я от зайца ушел, я от волка ушел, от медведя ушел. От тебя, лиса, я тоже убегу!).

Лиса: Ах, песенка хороша, да слышу я плохо. И язык какой-то непонятный. Колобок, Колобок, сядь ко мне на носок да спой еще разок, погромче и по-русски.

Колобок (подходит ближе и начинает медленно по-русски): Я от дедушки ушел, Я от бабушки...

Автор: Колобок вскочил Лисе на нос, а Лиса его – ам! – и съела. Тут и сказке конец! А кто слушал молодец!



Это был интересный и запоминающийся день для всех участников праздника. После мероприятия студенты поделились своими наблюдениями и впечатлениями (тексты даются в авторской редакции).

Чжэн Мяньюань: *«Это был прекрасный день для меня. Я первый раз приехала в русскую школу. Мне давно было интересно, как выглядит русская школа и какие школьники учатся здесь. Из-за климата здания школ, которые построили, немного закрыты. Китайские школы обычно очень открыты и широки. В Китае, когда мы выходим из аудитории, сразу виден открытый коридор, в котором во время перерывов мы всегда стоим и дышим свежим воздухом.*

Еще интересно, что русские школьники, как наши школьники, тоже должны надеть единую школьную форму. Ещё русские школьники очень живые, милые, любопытные и немного капризные. Конечно, у нас тоже такие же. И мне было очень удивительно, что учительница использовала колокольчик для поддержания порядка. Я никогда не думала, что у него такая функция.

В процессе мероприятия мы с земляками рассказывали детям о нашей китайской культуре, и мне было приятно, что детям интересен наш рассказ.

Дальше мы с школьниками сыграли ролями русскую сказку «Колобок». Это произвело на меня большое впечатление. Я глубже поняла этот рассказ. Потом я дома пересказала его своим племянникам на китайском языке. И неожиданно, они его полюбили.

В основном большинство обменов между Китаем и Россией только останутся в сфере экономики. Поэтому я с большим желанием надеюсь, что китайские и русские школы смогут проводить больше мероприятий для содействия культурному обмену, чтобы понимать друг друга. Ведь мы хорошие соседи».

Чэнь Цзюньтин (студент 4 курса): *«Когда я увидел детей, я вспомнил, каким я был в начальной школе в Китае. В самом начале мероприятия мы представились по отдельности, мне было некоторое напряжение, потому что я первый раз стоял перед многими иностранными детьми, которые с чистыми глазами, как капли воды. После того как мы представились, дети активно задавали нам вопросы, и я чувствовал их стремление к знаниям... Мы представили детям китайские праздники и обычаи, которые очень интересуют детей. В конце концов мы вместе ели салат и учили детей использовать палочки. Это был хороший день».*

Ян Дандань: *«Однажды мы побывали во второй гимназии, чтобы принести китайские сладости ученикам, рассказать о китайской культуре и познакомить учеников с китайскими праздниками.*

У детей было хорошее настроение.

Потом, выучив вместе китайскую детскую песенку «два тигра», дети уже вместе хорошо её спели, у них большой талант.

Спустя некоторое время мы приготовили «Хо Го» с фруктами, и дали попробовать детям, попутно обучая каждого кушать палочками. Им очень понравилось, это было видно по их счастливым улыбкам. Это был прекрасный день, для меня большая честь быть гостем в начальной школе и я надеюсь что в будущем мы ещё встретимся!».



Подобное мероприятие проводилось впервые и проходило в большой степени спонтанно, без специальных подготовительных занятий для студентов и репетиций. В дальнейшем можно продумать возможность организовывать подобные мероприятия в рамках педагогической практики студентов.

Ссылки

1. Сто слов о Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2010/11/25/kitai.html>
2. Радиозаписи мультимедийного проекта «Здравствуй, Китай» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundstream.media/playlist/zdravstvuy-kitay-ni-hao-zhong-guo>
3. 春节 (Праздник Весны – Чуньцзе) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundstream.media/clip/chun-jie-prazdnik-vesny-chun-tsze>
4. Китайский новый год [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Китайский_Новый_год
5. 端午 (Праздник начала лета – Дуань-у) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundstream.media/clip/duan-wu-prazdnik-nachala-leta-duan-u>
6. Праздник Дуань-у и его история [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://russian.cri.cn/life/fashion/396/20180613/139935.html>
7. 中秋节 (Чжунцю – Праздник Середины осени) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundstream.media/clip/zhong-qiu-jie-chzhuntsyu-prazdnik-serediny-oseni>

8. Праздник середины осени [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Праздник_середины_осени

9. Пять тысяч лет небесной культуры. Китайская одежда [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.epochtimes.ru/content/view/42742/51/>

10. Китайский самовар: как правильно есть хого [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://magazeta.com/huoguo-2>

11. Хого [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Хого>

12. 火锅 (Китайский самовар) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundstream.media/clip/huo-guo-kitayskiy-samovar>

13. Палочки для еды [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Палочки_для_еды

14. Оригинальные куайцзы (палочки для еды) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://russian.cri.cn/2709/2013/11/08/1s490099_14.htm

15. Видеоролик о Дне китайской культуры [Электронный ресурс] https://vk.com/video-124695640_456239168

Е.В. Сидорова, О.А. Швецова

Воронеж, Воронежский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» ТУРКМЕНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Студенты из Туркменистана обучаются на филологическом факультете Воронежского государственного университета совместно с русскими студентами с 2019 года. Согласно учебному плану дисциплина «Методика преподавания русского языка» читается у них на 3-м курсе и рассчитана на 52 часа (9 лекционных занятий, 13 практических занятий, 28 часов отводится на самостоятельную работу).

В рамках данной дисциплины считаем необходимым донести до понимания туркменского студента образовательное и воспитательное значение учебного предмета «Русский язык», которое определяется социальными функциями русского языка, являющегося не только средством общения и воздействия, но и познания действительности, хранения и усвоения знаний, приобщения к национальной культуре русского народа. Чтобы реализовать эту цель, преподавателю нужно выбирать такие принципы, средства, методы и приёмы обучения, которые требуют от него знаний и умений, адекватных современным научным достижениям.

Задача преподавателя – сформировать педагогическую личность, которая умеет действовать на основе знаний в конкретной ситуации: в состоянии выявить возникшую проблему, поставить конкретную цель, обнаружить сферу тех предметных знаний, которые необходимо приобрести, и способы, позволяющие адекватно их находить и решать выявленную проблему.

Работа над языковыми понятиями опирается на тексты учебников и различных научных источников. Поэтому основными для освоения специальной информации учебной дисциплины «Методика» становятся процессы чтения, аудирования и понимания, включающие в себя сложные процедуры анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, осмысления и т.п.

Туркменские студенты в рамках учебного курса знакомятся с базовыми научными дисциплинами методики преподавания русского языка; с русским языком как предметом изучения в современной школе, с методической системой обучения русскому языку (целями и содержанием обучения, принципами, методами и приёмами обучения, средствами обучения, организационными формами обучения), с методической деятельностью учителя-словесника, с методиками формирования компетенций учащихся: коммуникативной, языковой и лингвистической.

В рамках данной статьи нам бы хотелось остановиться на тех трудностях, с которыми мы сталкиваемся в преподавании дисциплины «Методика преподавания русского языка», а также обозначить пути их преодоления.

На занятиях по курсу методики преподавания русского языка используются следующие учебно-методические пособия разных лет издания: Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. «Проверка письменных работ учащихся: методические рекомендации»; Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. «Методика преподавания русского языка в школе»; Сидорова Е.В. «Типы уроков русского языка»; Сидорова Е.В. «Урок русского языка в системе внедрения ФГОС. Технологические карты уроков»; Сидорова Е.В., Швецова О.А. «Типология уроков русского языка в системе ГОС и ФГОС»; Сидорова Е.В., Швецова О.А. «Проверка диктантов, изложений и сочинений: методические рекомендации»; Сидорова Е.В., Швецова О.А. «Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания русского языка». Части 1.

Основная проблема в освоении курса методики туркменскими студентами состоит в недостаточном объеме знаний по русскому языку. Кроме того, обучающиеся имеют разный уровень подготовки, поэтому на занятиях используются задания, связанные с освоением орфоэпических, словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических, орфографических и пунктуационных норм.

На первом практическом занятии мы предлагаем студентам составить фрагмент тематического планирования по предложенному образцу, с этого начинается знакомство с содержанием школьного курса русского

языка. Таблица тематического планирования содержит следующую информацию: тема урока, количество часов, цели, знания, умения, навыки, повторение, развитие речи, словарная работа, наглядность. Для заполнения таблицы предлагается перечень тем уроков в разных классах.

На втором практическом занятии происходит знакомство со средствами обучения русскому языку. Студентам рассказывают о разных учебно-методических комплексах, которые используются в современной школе, средствах наглядности: речевых и языковых таблицах, схемах, алгоритмах, индивидуальном раздаточном материале – карточках. По предложенным образцам необходимо составить карточки разных типов: традиционные, перфокарты, с дифференцированными заданиями и по развитию речи.

Следующим шагом на пути подготовки к написанию плана-конспекта является знакомство с целями уроков русского языка в зависимости от их типов. Студенты учатся формулировать три цели (обучающую, развивающую и воспитательную) по предложенным темам. Следует отметить, что в ходе подобной важной работы удается устранить наиболее типичные ошибки методического характера, связанные, например, с неразличением обучающей и развивающей целей уроков, закрепления и повторения, неправильным пониманием воспитательной цели и характером дидактического материала для её реализации. Тематическая подборка для подобной работы охватывает программный материал разных классов.

После знакомства с типологией уроков и их структурными компонентами приступаем к составлению одного из самых сложных в методическом плане фрагментов урока русского языка – этапа объяснения нового материала. Для подобной работы выбираем орфографические темы, изучаемые в 5 – 7 классах. Студентам необходимо сформулировать цели познания, подобрать соответствующий теме и целям урока языковой материал, построить логически выверенную беседу с классом на основе использования эвристического метода, сделать правильные выводы. На следующем этапе обучения подготовленный фрагмент, оформленный в виде части конспекта, нужно представить своим однокурсникам в аудитории. Такая ролевая игра позволяет отметить достоинства и недостатки манеры проведения урока, подачи языкового материала и его отбора, формулировки вопросов, точности выводов по теме. Главной методической проблемой оказывается преподнесение материала догматическим методом. Студентам приходится на подобранных ими примерах объяснять, как можно построить эвристическую беседу с учениками.

Важным этапом в формировании профессиональных компетенций является подготовка к проверке письменных работ учеников и выставление оценок. Студентам предлагается проверить диктанты, изложения и сочинения, познакомившись при этом с нормами оценок и типами ошибок.

Данная работа в некоторой степени устраняет пробелы в знаниях в области лексики и грамматики.

Тематика курса «Методики» предусматривает подготовку к написанию конспектов уроков по развитию речи, а также закрепление знаний по теме «Виды разборов на уроках русского языка».

Курс лекций и практических занятий по методике охватывает все аспекты подготовки студентов к учебной практике по получению первичных профессиональных умений и навыков педагогической деятельности в качестве учителя русского языка и литературы. Программа практики предусматривает проведение фрагментов уроков русского языка и литературы, внеклассного мероприятия, посещение уроков однокурсников и их анализ, составление характеристики ученика, ведение дневника практиканта. Анализ видеуроков на аудиторных занятиях способствует развитию умения оценивать урок русского языка с точки зрения его содержания, методики проведения и с психолого-педагогической точки зрения. Курс «Методики преподавания русского языка», рассчитанный на небольшое количество часов, дает все необходимые для профессиональной деятельности будущего учителя знания в сжатой, но при этом ёмкой форме. Дальнейшее совершенствование умений и навыков в преподавательской деятельности, выработка мастерства зависят от желания студентов и наличия учительского таланта.

Литература

1. Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. Проверка письменных работ учащихся: методические рекомендации : учебно-методическое пособие. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. – 36 с.
2. Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. Методика преподавания русского языка в школе : учебно-методическое пособие. – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 2012. – 380 с.
3. Сидорова Е.В. Типы уроков русского языка: учебно-методическое пособие. – Воронеж, 2007. – 32 с.
4. Сидорова Е.В. Урок русского языка в системе внедрения ФГОС. Технологические карты уроков: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016 г. – 39 с.
5. Сидорова Е.В., Швецова О.А. Типология уроков русского языка в системе ГОС и ФГОС. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2018. – 46 с.
6. Сидорова Е.В., Швецова О.А. Проверка диктантов, изложений и сочинений: методические рекомендации. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2020. – 34 с.
7. Сидорова Е.В., Швецова О.А. Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания русского языка» : учебно-методическое пособие. – Часть 1. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2021. – 32 с.

В.В. Тихонова
Москва, МГМСУ имени А.И. Евдокимова
С.Г. Грачева
Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова

РАБОТА С ТЕРМИНОЛОГИЕЙ НА УРОКЕ РКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ (на примере интеллект-карты)

Методика преподавания русского языка как иностранного возникла довольно давно, а именно в 1918 году, когда у Российского государства появилась важная политическая задача – привлечь иностранцев в первую в мире социалистическую страну, что совпало и с целями иностранных граждан. В 1940-е годы, сразу же после окончания войны, в России наблюдается развитие преподавания РКИ, что приводит к созданию в 1951 году первой кафедры русского языка для иностранцев в МГУ имени М.В. Ломоносова. Сегодня кафедры русского языка для иностранцев есть во многих российских вузах, преподавание РКИ не прекращается, методики совершенствуются, поток иностранных граждан в Россию с каждым годом растет.

Существует несколько этапов обучения русскому языку как иностранному. Нас в данной статье будет интересовать начальный этап, которым иногда называют год обучения на подготовительных факультетах вузов, иногда – обучение на 1 курсе вуза, так как данный этап обучения «является наиболее важным и трудным периодом, этот период во многом определяет дальнейшее изучение иностранного языка» [8, с. 16].

Главный методологический подход, которому следуют преподаватели РКИ на начальном этапе, в частности преподаватели Института русского языка МГУ имени М.В. Ломоносова и подготовительного отделения МГМСУ имени А.И. Евдокимова, – «обучение языку как средству речевого общения» [8, с. 13], т.е. акцент делается именно на говорении как средстве коммуникации, поэтому в качестве содержания обучения следует назвать отбор фонетического, грамматического, лексического материала, некоторую страноведческую и общекультурную информацию, а также речевые умения, к которым традиционно относят умение говорить, читать, писать и слушать на иностранном языке. Иностранцев учащихся обучают русской фонетике, которая является одной из самых сложных среди мировых фонетических систем, для этого используется ежеурочно фонетическая зарядка, фонетический диктант, тренируется артикуляционный аппарат [7, с. 204]. Наблюдается особый подход к чтению: учащиеся должны владеть несколькими видами чтения (изучающим чтением, чтением с общим охватом содержания). Письмо на начальном этапе обучения представляет собой письменное монологическое высказывание репродуктивно-

продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой [2, с. 9]. Сам отбор лексики направлен на практическое использование (предлагается для изучения лексика таких сфер, как быт, политика (газеты) и специальная (профессиональная) лексика. Наконец, грамматика и грамматические категории изучаются в облегченной форме, причем особую роль приобретает наглядность: как зрительная (схемы, таблицы, картинки), так и слуховая (аудиозаписи, звучащая речь). Как подчеркивает С.С. Захарченко, «необходимо изучение языка в единстве всех его составляющих» [5, с. 43]. «Лексика русского языка, как и любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Слова объединяются в типы на основании тех или иных признаков» [6, с. 77]. Слова могут объединяться в группы по экстралингвистическим характеристикам (по сходству обозначаемых понятий), а также по лингвистическим характеристикам (по лексико-семантическим и грамматическим признакам). А «без участия лингвистики», предмет которой – закономерности устройства и развития языка, «нельзя сделать преподавание эффективным» [8, с. 30], т.е. в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо использовать четкие правила, термины, затрагивать грамматические категории и пр.

На начальном этапе обучения студенты должны усвоить наиболее употребительные структурные типы предложений, основные грамматические формы. Благодаря лингвистическим терминам учащийся знакомится с языком как с системой. Особенно важно в этот период заложить правильное понимание этой системы. Но как студенту сориентироваться в многообразии слов, получить общее представление о системе языка и не «утонуть» в море лингвистических терминов? Конечно, на начальном этапе обучения русскому языку даются основные термины, но в упрощенной форме (*надеж* 1, 2, 3...; *он, она, оно – они; группа* 1, 2, *НСВ, СВ, инфинитив, императив; синоним, антоним* и др.). В процессе обучения состав терминов наращивается и усложняется. Важным подспорьем преподавателя в усвоении терминологии учащимися является предъявление самого термина в учебнике или в грамматическом комментарии к учебнику.

Однако помимо лингвистической терминологии студенту подготовительного отделения еще нужно овладеть профессиональной терминологической лексикой. В этой связи содержание курса РКИ и часть методов, применяемых преподавателями, может различаться в зависимости от того, какой будет профессия иностранца, приехавшего учиться в Россию. Так, например, в медицинском вузе, МГМСУ имени А.И. Евдокимова, студен-

ты должны овладеть медицинской терминологией. Но часто преподаватели подготовительного отделения наблюдают возникающий у студентов информационный хаос, «когда студент-иностранец не в состоянии провести параллели между разрозненными понятиями», и причину этого педагоги видят в «незнании терминов» [4, с. 76]. Поэтому особый акцент в обучении делается на изучении профессиональной терминологической лексики. Она объективно считается информативной, точной, однозначной, краткой, помогает четко сформулировать мысль. Каждая отрасль знания оперирует своими терминами, «имеет свои понятийные особенности и специфические языковые признаки на морфологическом, словообразовательном, лексическом семантическом уровнях» [3, с. 76]. Формирование терминологической компетенции – одна из тех целей курса, которые ставят преподаватели РКИ, считая данную компетенцию необходимой частью содержания преподавания русского языка для иностранцев. В связи с этим при выполнении упражнений преподаватели подготовительного отделения особое внимание уделяют детальному анализу семантики профессиональной терминологической лексики – медицинской. Например, на практике это означает, что учащиеся активно подбирают синонимы и антонимы, так как данный способ является, по мнению Брыгиной [1, с. 48], первостепенным для классификации терминологических единиц. Другой пример – иллюстрация работы с лексическим значением термина: анализируются тексты А.П. Чехова с точки зрения терминологической наполняемости, а именно обсуждаются медицинские термины, представленные в рассказах Чехова. Конечно, А.П. Чехов чаще всего использует такие термины для достижения комического эффекта, что трудно понять иностранному учащемуся, однако сам анализ терминов в контексте чеховского рассказа удается хорошо. «Оптимизация работы над терминологической лексикой способствует активности иностранных студентов, эффективности формирования умения самостоятельно расширять полученные знания» [2, с. 78].

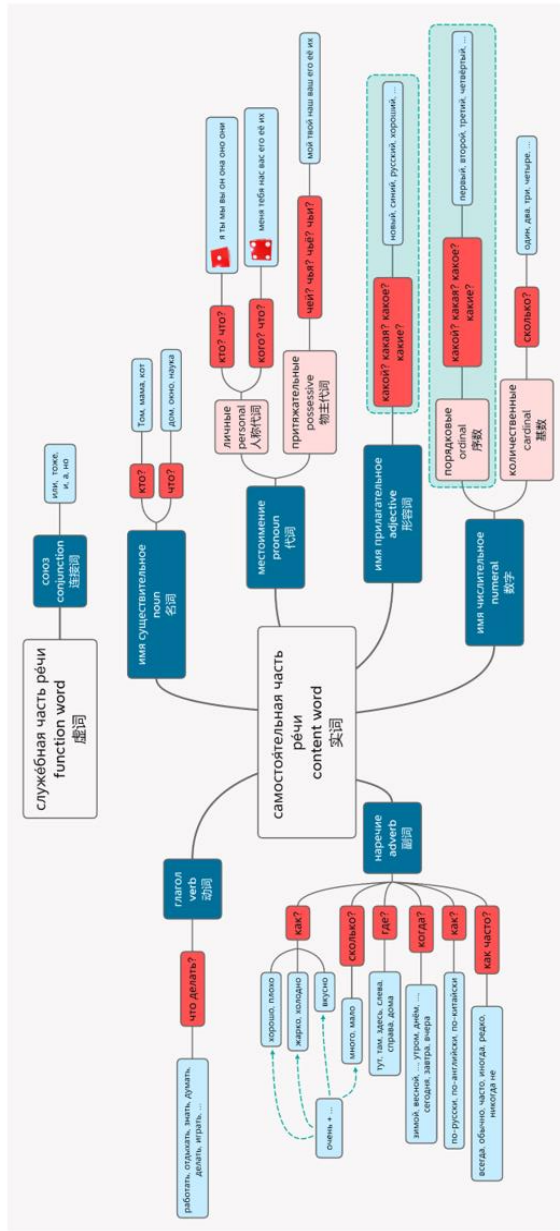
Учащимся, получающим большой объем информации, трудно усваивать ее, им требуется систематизация их знаний. В связи с этим преподаватели ищут новые пути решения проблемы: как подать изучаемый материал, используя наглядные средства, и его сгруппировать. С помощью новейших технологий можно сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Так, при обучении можно использовать программу, позволяющую создавать в электронном виде интеллект-карты (майнд-карты, ментальные карты (от англ. *mind map*)). Автором интеллект-карт является британский психолог Тони Бьюзен. В своей книге «Работай головой», вышедшей в 1974 году, он описал метод работы майнд-карт, который повышает эффективность работы человеческого мозга. Суть карты состоит в том, чтобы сформулировать главные и второстепенные темы и организовать их логически (от главных тем идут ветви к новым темам, связанным с главной). С помощью таких карт можно сгруппировать и упорядочить

большой объем информации. Они обеспечивают эффективное усвоение и хранение информации. Такие карты применяются во многих областях, предполагающих интеллектуальную работу. Так, их успешно используют преподаватели иностранных языков, а также русского языка как иностранного, так как данный инструмент помогает учащимся систематизировать, обобщить лексико-грамматический материал. Обучаемые учатся структурировать и запоминать ключевую информацию. Благодаря возможности использования в карте цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается быстрее и эффективнее. Майнд-карты могут быть использованы при работе с лексическим, грамматическим материалом, при работе с текстом.

Вид интеллект-карты и ее содержимое зависит от темы, целей и задач урока. Приведем пример одной из карт, взятой из онлайн-проекта «Дистанционный вводный курс русского языка “Начало”», созданного преподавателями Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова (авторы: Е.С. Абрамова, А.А. Жижикова, О.Н. Зорина, Л.В. Колобаева, Е.В. Моргунова, А.А. Орлов, Н.О. Сорокина). Авторы данной карты предоставляют студентам возможность с помощью лингвистических терминов обобщить ранее изученный материал и систематизировать его. Так, студенты повторяют основные части речи в русском языке, учатся ставить вопросы к ним, видят примеры, сопоставляют их. Для лучшего усвоения материала студентами даны переводы к терминам на двух языках.

Применение такой технологии имеет положительный эффект. Ментальные карты активизируют мышление через визуализацию, развивают предметную компетенцию. Кроме того, они помогают выявить и устранить у учащихся пробелы в знаниях.

Итак, подводя итоги, можно утверждать, что, с одной стороны, преподавание РКИ в большинстве вузов идет по пути упрощения лингвистического материала, специфической языковой терминологии для скорейшего обучения говорению, коммуникации на русском языке. С другой стороны, нельзя забывать о том, какую профессию планирует освоить иностранный студент, исходя из чего преподавание РКИ в разных вузах может иметь некоторую специфику: так, следует отметить важнейшую особенность содержания курса русского языка для иностранцев в медицинском вузе – обучение профессиональной терминологической компетенции, то есть языку врача. Учащимся подготовительного отделения вузов предстоит работа с большим объемом информации: им нужно овладеть основами русского языка, а также профессиональными компетенциями. И в качестве одного из инструментов для систематизации информации можно использовать ментальные карты. Развивая критическое мышление, память и внимание у учащихся, они делают процесс обучения интереснее и эффективнее.



кафедра русского языка ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова

Литература

1. Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста...: автореферат дис., М., РУДН, – 15 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, М. – СПб, Златоуст, 2001, – 32 с.
3. Гусакова Т.И., Баймурзаева Г.Б. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному на основе работы с терминами // Концептуально-терминологическое пространство медицинского знания : сборник материалов конференции МГМСУ имени А.И. Евдокимова. – М., 2021. – С. 74-80.
4. Жинкин Н.Н. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
5. Захарченко С.С., Афанасьева Н.Д. Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: сборник научных статей. – М.: «МГИМО-Университет», 2020. – 268 с.
6. Зиновьева Е.И., Хруненко А.В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 220 с.
7. Стародумов И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2018. – № 40. – С. 204-207.
8. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

С.Н. Троцюк

Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого

РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО

Изучение научного наследия на пересечении областей языкознания и педагогики позволяет выделить основные взаимосвязанные функции средств и соответствующих им технологий языкового обучения: мотивационная, информационная, коммуникационная и контролирующая функции [2; 4; 6; 7; 10].

«Формула проста: мотивация, способности (или задатки), интерес, действия и достижения – вот путь к успеху. Одна преодоленная проблема мотивирует к новому шагу, новому достижению» [9, с. 10].

«Овладение системой языка — это не просто кумулятивная (накопительная) деятельность, а интегрирование, вписывание частей в целое. Никакой единицей, дозой системы языка нельзя овладеть в полной мере, пока

не усвоена система в целом» [3, с. 34]. Современное техническое средство обучения должно структурировать «подачу иноязычных знаний, организовать процесс поэтапного формирования речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности» [9, с. 10].

В таком техническом средстве «прежде всего, реализуется информационная функция. Отобранные и эффективные задания и упражнения (на психологическом уровне усвоения) управляют процессом структурирования знаний, необходимых для языковой компетенции учащихся, приобретения речевых умений и навыков. Таким образом <...> необходимы правила языковой системы и информация о том, как этой системой пользоваться не только в теоретической, но и в практической деятельности» [9, с. 10].

При этом необходимо понимать, что «умение – эффективное и самостоятельное выполнение действия с полным пониманием того, что делаешь» [9, с. 10].

«Ведущий компонент содержания обучения» (речевая деятельность) формируется «на занятиях по языку с практической направленностью» [12, с. 132]. Кроме того, исследователи настаивают на том, что необходимы «действия, достигшие уровня автоматизма, характеризующиеся цельностью, отсутствием поэлементного сознания» [12, с. 166]. Утверждается, что «формирование стратегической (компенсаторной) компетенции — важнейшая задача обучения иностранному языку» [9, с. 10]. Мотивирующая функция, по мнению этого ученого, «может быть реализована в единстве его внешней и внутренней структур, соотношении внешней привлекательности ... и четкой структурированной подачи материала с необходимыми обобщениями и систематизацией полученной информации» [9, с. 11].

Рассмотрение феноменов, отнесенных в названии настоящей статьи к «новаторству», начнем с мнения организаторов и участников процесса обучения русскому языку в условиях системного применения такой безусловной новации, как инструментарий так называемой «мобильной педагогики» [2; 5; 8; 11]:

✓ обучающиеся могут играть активную роль в определении их собственных коммуникативных потребностей, принимая фотографии мест и ситуаций, в которых они «застряли», и делать заметки или голосовые записи, описывающие возникающие в процессе освоения русского языка проблемы;

✓ обучающиеся могут публиковать или делиться проблемами для получения комментариев и помощи от сверстников и преподавателей в общем онлайн-пространстве (блог класса или мобильные социальные СМИ). Например, используя стратегию обучения «Выходной билет», где обучающиеся передают свой вопрос или ответ на размышление преподавателю, когда они уходят из аудитории (класса). Предоставив

преподавателям время обдумать проблемы обучающихся, можно ожидать прогресс в ходе последующих учебных занятий.

При позиционировании обучающимся процесса их лингвистического обучения как динамической системы необходимо учитывать следующее:

✓ преподаватели уже обеспечивают такую динамику как в рамках аудиторной работы, так и во внеклассном обучении с использованием различных тщательно выбранных текстовых фрагментов и мультимедиа;

✓ обучающиеся могут получить мобильный доступ к образовательному контенту и выбрать источники на своих устройствах, включая звук, изображения, видео и письменные тексты через подкасты, мультимедийные презентации от веб-источников (Slideshare, YouTube, электронные книги или PDF-файлы). Обучающиеся также могут поделиться некоторыми из них с преподавателями и сверстниками.

Принцип интеграции языковых компетенций (навыков) при лингвистическом обучении позволяет констатировать следующие положения [1; 5; 7; 10]:

1. Языковые мероприятия, которые включают прослушивание или просмотр видеоклипов могут быть улучшены за счет использования собственных устройств обучающихся (с аудио-гарнитурами – наушниками). Это будет способствовать повышению самостоятельности обучающихся, позволяя им принимать самостоятельные решения о приостановке, перематке или использовании субтитров. Эта практика обеспечит более сфокусированное, менее отвлеченное слушание или просмотр видео.

2. По мере того, как обучающиеся продолжают обсуждать свои ответы и понимание чтения текстов, прослушивание или просмотр видео, их дискуссии могут записываться и использоваться для обеспечения обратной связи или дальнейшей работы по общению в ходе следующего занятия.

3. Преподаватели могут попросить студентов сделать фотографии через определенные промежутки времени их работы для записи, чтобы обрабатывать и обсуждать потом на других занятиях, проводить анализ ошибок. В данном виде работы преподаватели могут подсказать, используя вопросы: *Что помогло мне лучше понять...?; Какие навыки Вы получили? Как и когда они помогут в будущем?* и др.

4. Необходимо предоставление обучающимся своевременной обратной связи, а также лестницы для будущего карьерного роста инофона.

5. Преподаватели и обучающиеся могут «захватывать» несколько моментов взаимодействия в аудитории наряду с более детализированными результатами запланированного языкового роста (презентация с использованием голосовых или видеофункций записи на своих мобильных устройствах). Эти записи позволяют преподавателям и обучающимся

перемотать, пересмотреть, а затем на этом основании оценить процесс развития в языке, сохранить и поделиться своим мнением для оценки успешности в достижении целей.

6. На наш взгляд, важно использовать фотографии, сделанные в аудитории; совместное сотрудничество на занятии; письменные работы, которые могут быть записаны. Данные работы экономят учебное время, затрачиваемое на копирование информации из одного источника в другой, и предоставляют полезные «строительные леса» для работы вне класса или дома. Аудио или видео записи парной или групповой работы могут также предоставить информацию для письменного отчета.

7. Самооценка, отзывы коллег и преподавателей, отчет о текущем прогрессе группы значительно облегчают мониторинг успешности языкового обучения, благодаря сделанным записям в аудитории (классе) или вне его. Эти стратегии для обратной связи педагогически оправдывают использование мобильных устройств в образовательных целях.

Известный исследователь возможностей и ограничений мобильной педагогики, профессор прикладной лингвистики Пит Кордер, считал возможным возникновение такой ситуации, когда преподаватели перемещаются из одного места в аудитории в произвольное другое, оставаясь способными оказать обучающимся помощь.

Не менее важным является предоставление возможностей для обучающихся взаимодействовать в социуме, вести диалог и проводить разнообразное и «креативное» общение со сверстниками и с носителями русского языка в рамках аудитории и за ее пределами.

Преподаватели могут планировать языковые курсы, разрабатывать методические и учебные мероприятия, содержащие задачи, которые дают обучающимся возможность формулировать их собственные высказывания, предложения и тексты для разнообразных целей. Однако, как в аудитории, так и вне её, совместная работа, справочные инструменты и приложения на собственных устройствах обучающихся (например, поиск синонимов, словари или тезаурусы) призваны помочь более творчески использовать язык с соблюдением требований «прозрачности» и беглости. Мобильные социальные сети поддерживают достаточно много полезных приложений для изучения русского языка (например, в чате с международными друзьями за рубежом: Skype, Facebook, Twitter, Google Hangouts и т.д.).

Мощное расширение для классных комнат и других аудиторных пространств, предоставляемое средствами мобильной педагогики, делает изучение языка мобильным, обеспечивает возможность для обучающихся и преподавателей общаться на русском языке со сверстниками и с экспертами с помощью бесплатных онлайн-инструментов в режиме реального времени и вне аудитории.

Обучающиеся могут получить возможность общаться на русском языке и делиться вне класса информацией с группами сверстников по ин-

тересам. Например, методика групповой или парной работы: письменные вопросы по содержанию текста или диалога, отзыв об использовании хэштегов; группы могли бы обобщить текст в твиттере или создать свои собственные микроистории или флеш-фантастику (<http://www.sixwordmemoirs.com>). Разумная консультация и использование мобильных устройств, электронных словарей и переводчиков облегчают общение в такой педагогической ситуации, когда учащиеся вынуждены будут решать свои языковые проблемы внутри и за пределами учебной аудитории.

Многие преподаватели сообщали о том, что испытывают беспокойство по поводу результативности использования мобильных устройств для совместной работы и вмешательства во взаимодействие преподавателя и студента, т.к. они отвлекают внимание обучающихся от того, что происходит перед ними. Однако, как и в реальной жизни, для того чтобы связь не прерывалась, использование мобильных устройств во время социального взаимодействия может быть ограничено.

«Жизненно» важно предоставлять обучающимся репетировать речь и писать пробные учебные работы:

- ✓ преподаватели знают о преимуществах в области устного общения, которые имеют обучающиеся, получившие возможность два или три раза «отрепетировать», попробовать свои устные умения в общении, например, в ролевой игре. Это может быть апробировано на подготовительном этапе изучения русского языка, когда происходит объединение языковых ресурсов в парах или группах, а затем в процессе репетиций в группе;

- ✓ предоставление обучающимся возможности записать короткий текст или диалог, попросить их его прослушать, затем выделить ошибки и их исправить.

Если обучающиеся записывают подобные короткие разделы, чтобы сравнить с их с ранними или поздними версиями, уверенность и мотивация к учебной деятельности возрастает. Данная практическая работа на занятиях в аудитории полезна для обучающегося в смысле уверенности в своих умениях и языковой осведомленности. Но необходимо предоставлять учащимся возможность развивать формирующиеся навыки в своей учебной деятельности:

- ✓ обучающиеся должны получать задания от преподавателей, чтобы их знания были применимы как в условиях занятий в классе, так и во внеаудиторной учебной деятельности;

- ✓ многие обучающиеся могут идентифицировать и получать ресурсы, используя их для построения своей системы обучения русскому языку, применять или преобразовывать полученные знания, оценивать их полезность и т.д.

По возможности следует предоставлять обучающимся выбор в том, чему и в какой степени следует учиться, в том числе учитывая рефлексию каждого обучающегося.

Таким образом, обеспечение учебной «автономии» обучающихся заключается в вовлечении их в «процесс выбора», т.е. профессиональная поддержка для них в процессе изучения русского языка на разных уровнях и предоставление возможности «определиться», каким образом, с кем они будут получать языковые знания и какие инструменты предполагается использовать в учебной и внеаудиторной деятельности.

Литература

1. Барышникова Н.Г. Модель обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы учащихся / Н.Г. Барышникова, Т.А. Головина, В.В. Стенина // Сибирский педагогический журнал. 2018. – № 6. – С. 34-41.

2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977. – 288 с.

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

4. Дьякова Т.А. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Т.А. Дьякова, Ж.И. Жеребцова, М.В. Холодкова / Вестник ТГУ: Филологические науки и культурология. – Выпуск 1. – 2016. – С. 73-77.

5. Митрофанова О.Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М., 2006. – С. 179-186.

6. Тимошенкова Г.Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции инофона на занятиях по РКИ / Г.Ю. Тимошенкова, Е.Ю. Садовская // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 11. – С. 45-49.

7. Шерстобитова И.А. Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного / И.А. Шерстобитова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 114–119.

8. Rushby, N Editorial: An agenda for mobile learning. British Journal of Educational Technology. 2012. 43/3. P. 355–356.

9. Пашковская С.С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) / С.С. Пашковская // Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 7-28.

10. Низовая И.Ю. К типологии электронных учебников по русскому языку как иностранному / И.Ю. Низовая // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 50-52.

11. Pegrum, M Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2014. P. 158.

12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2018. – 334 с.

А.А. Форопонова, Е.Л. Черникова

Курск, Курский государственный университет

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ (на примере подготовки и проведения экскурсии в Курский областной краеведческий музей)

На этапе довузовской подготовки перед преподавателем стоит задача не только обучить иностранных слушателей русскому языку, но и создать условия для эффективной социокультурной адаптации. Организация и проведение экскурсий в музеи, картинные галереи, посещение театров, выставок, планетариев способствуют успешному освоению новых социальных, политических и культурных реалий страны изучаемого языка. Музей как хранитель исторической и культурной памяти этноса играет важную роль в процессе нравственного воспитания и интеллектуального развития иностранных слушателей и приобщает их к русской культуре как части мировой культуры [1, с.81-83].

Помимо этого, посещение музеев благоприятно воздействует на коллектив учебной группы и способствует ее сплочению в связи с тем, что во время экскурсии создаются ситуации для неформального общения.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что подобный вид культурно-познавательной деятельности мотивирует иностранных обучающихся к изучению русского языка и облегчает адаптацию к новой среде [2, с. 188-194].

Ввиду недостаточного уровня владения русским языком, иностранные граждане на начальном этапе обучения не могут самостоятельно и без подготовки понять речь экскурсовода и вынуждены ориентироваться лишь на представленные экспонаты и подписи к ним. В связи с этим, в роли экскурсовода должен выступать не профессиональный гид-сотрудник музея, а преподаватель, который может преподнести информацию с учетом особенностей учебной группы (темп речи, уровень владения языком и т.д.) [3, с.32-33].

В данной статье мы опишем опыт подготовки и проведения экскурсии в Курский областной краеведческий музей для иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне А2-В1, на примере материалов, разработанных для посещения тематических залов, посвященных природе средней полосы России на примере Курской области.

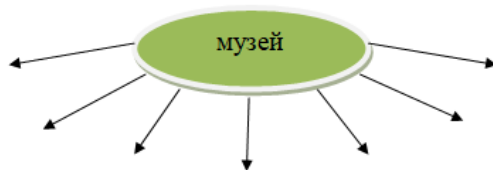
Работа проводилась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап. Целью подготовительного этапа является знакомство иностранных слушателей, обучающихся по естественно-географическому профилю, с природой России на примере Курской области. Данный этап включает в себя тексты и задания, которые направлены на развитие всех видов речевой деятельности обучающихся.

При изучении лексического материала по теме «Природа России» слушатели подготовительных отделений часто сталкиваются с трудностями ввиду различных природных условий, а, следовательно, и разных представителей животного и растительного мира. В связи с этим преподавателю необходимо тщательно провести отбор языкового материала, сопроводив его иллюстрациями в целях снятия лексических трудностей.

В данной статье приводится описание фрагментов разработанных нами заданий по теме «Природа России, предшествующих посещению тематических залов Курского областного краеведческого музея».

Упражнение 1. Назовите ассоциации со словом «Музей».



Упражнение 2. Прочитайте новые слова. Обратите внимание на их значение:

древний *прил.*, древность *сущ.*, в древности, *когда?*

камень *м.р.*, каменный

коллекция

легенда

мозаика

посетитель *м.р.*

экспонат

Упражнение 3. Прочитайте текст.

Курский областной краеведческий музей является одной из самых главных достопримечательностей нашего города. Сейчас он находится в исторической части Курска на Красной площади рядом с Кафедральным

собором, а раньше располагался по другим трем адресам, каждый из которых хранит свою историю.

Курский областной краеведческий музей первоначально назывался «Историко-археологический и кустарный музей». Он был основан в 1903 году по распоряжению губернатора Николая Николаевича Гордеева, однако открытие здания состоялось лишь в 1905 году. В первые десятилетия работы музея было собрано более 12 000 экспонатов (монеты, медали, документы, книги, предметы одежды и т.д.). Известные князья, графы, купцы, помещики и многие другие люди передавали в дар музею разные старинные предметы.

В настоящее время фонды Курского областного краеведческого музея хранят около 185 тысяч музейных экспонатов и 39 различных коллекций, которые постоянно выставляются на выставках в 33 филиалах, расположенных на территории не только Курска, но и области.

В областном музее несколько залов, каждый из которых посвящен своей тематике: «Флора и фауна Курской области», «Особо охраняемые природные территории и краснокнижные виды растений», «Традиционный русский быт», «Исторические события: Великая Отечественная война» и т.д.

(Фрагмент текста «Курский областной краеведческий музей»)

Упражнение 4. Ответьте на вопросы:

1. Когда был основан Курский областной краеведческий музей?
2. Где он находится?
3. Кто дарил старинные предметы музею?
4. Сколько экспонатов хранится в фондах музея?

Упражнение 5. Вставьте в предложения необходимые по смыслу слова в правильной форме.

В 39 ... Курского областного краеведческого музея хранятся ... собрания предметов: книги кириллической печати XVI-XX вв. и рукописные, памятники живописи и скульптуры, старинная мебель, образцы южнорусского народного искусства и т.д.

Однако музей не только собирает и хранит, но и сохраняет многие ... культуры. ... музея реставрируют живопись, иконы, предметы вооружения, народные головные уборы, одежду и другие экспонаты.

Материал для справок: коллекции, редкие, памятники, специалисты, новые, экскурсоводы.



Упражнение 6. Представьте, что вы пришли в музей. Обратитесь к работнику музея, выберите экскурсию и купите билет.

После представления общей информации об истории создания и работе Курского областного краеведческого музея слушателям предлагается познакомиться с каждым залом, который они посетят во время экскурсии. В данной статье мы хотели бы более подробно остановиться на разработанных нами материалах, посвященных залам природы Курской области. Ниже приводятся фрагменты текста и упражнений, направленных на знакомство обучающихся с главными представителями животного и растительного мира Курской области.

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте, пишите новые слова. Обратите внимание на их значение:

- берёза
- василёк
- воробей
- гадюка
- дуб
- заяц
- луг, *мн.ч.* луга
- обитать *гл.*, обитатель *сущ.*
- сажать НСВ – посадить СВ *что?*

Упражнение 2. Найдите названия животных, изображённых на картинках.

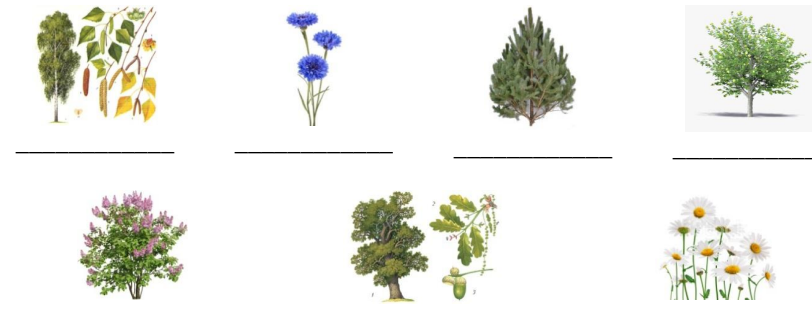
1. 	а) лиса
2. 	б) гадюка
3. 	в) кабан
4. 	г) куница
5. 	д) лось
6. 	е) заяц
7. 	ж) бобёр

Упражнение 3. Перед вами «Волшебный квадрат». Найдите в нём названия 8 птиц, обитающих в Курской области.

К	Я	С	И	Н	И	Ц	А	П	С
У	С	А	Р	Ъ	З	В	Щ	Ъ	Ц
Р	Т	В	Ъ	Ч	Ц	О	Б	Ъ	Ь
О	Р	В	В	Й	Ч	Р	Х	К	Г
П	Е	О	Б	В	Т	О	В	Ю	О
А	Б	Р	У	З	Э	Б	О	Л	Л
Т	С	О	О	Б	Р	Е	Ж	М	У
К	Ъ	Н	О	П	Н	Й	С	У	Б
А	Ъ	С	О	Л	О	В	Е	Й	Ь
С	Х	З	Г	Д	Я	Т	Е	Л	Р

Зашифрованные слова: воробей, ворон, голубь, дятел, куропатка, синица, соловей, ястреб.

Упражнение 4. Напишите названия растений, изображённых на картинках.



Слова для справки: берёза, василёк, дуб, ромашка, сирень, сосна, яблоня

Упражнение 5. Прочитайте текст.

...Природа Курской области богата и разнообразна. Леса занимают небольшую часть Курской области. Сосновые леса встречаются достаточно редко и чаще всего они посажены человеком. Сосновые леса славятся большим количеством маслят. Также в лесах растут берёзы, дубы, осины, ясени и клёны.

В Курской области растут разные виды грибов: белые грибы, маслята, подберёзовики, подосиновики и т.д.

В области есть также и луга. Луга покрыты разными видами трав и кустарников. На болотах, озёрах, реках и прудах Курской области растут камыш, тростник, кувшинки.

Природа Курской области хорошо подходит для жизни многих животных. В лесах водится большое количество лосей, косуль, кабанов. В лесах также живут лисицы. Однако о волках этого сказать нельзя – они практически исчезли с Курских земель. В лесах можно встретить белок и ежей. В степной части области живут ящерицы, змеи и ужи.

Прекрасен и богат мир птиц. В лесах можно встретить зябликов, кукушек, снегирей и соловьев. Соловей давно считается символом курского края. Поэтому Курск и Курскую область называют «Соловьиный край России»...

(Фрагмент текста «Природа Курской области»)

Упражнение 6. Ответьте на вопросы:

1. Какие деревья растут в лесах Курской области?
2. Какие растения растут на болотах, озёрах и реках?
3. Какие грибы можно встретить в лесах области?
4. Где живут ящерицы и змеи? А лисы?
5. Почему Курскую область называют «Соловьиный край России»?

Упражнение 7. Выпишите из текста все слова, которые обозначают:

- а) растения;
- б) животных;
- в) птиц;
- г) рыб.

Основной этап. На основном этапе во время посещения музея слушателям может быть предложено назвать и показать растения, животных, птиц, с которыми они познакомились в ходе подготовительного этапа на занятии и рассказать, встречаются ли данные представители флоры и фауны в их родных странах. Кроме того, преподаватели могут провести познавательный квест «Угадай, кто это?», а победитель получит билет на экскурсию в другой музей города Курска или в Курскую государственную картинную галерею им. А. А. Дейнеки.

Заключительный этап. На данном этапе обучающиеся получают задание выбрать экспонаты, которые показались им наиболее интересными и, в качестве домашнего задания, подготовить о них сообщение в устной или письменной форме. В зависимости от наличия музеев в родном городе слушателей им дается задание на проведение виртуальной экскурсии по



музеем своего родного города (или, в случае отсутствия такового, своей страны) и знакомство с ним других учащихся группы.

Таким образом, подготовка и проведение экскурсий в музеи является неотъемлемой частью образовательного процесса, что способствует эффективной социокультурной адаптации иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, а также обогащает их знаниями о стране изучаемого языка.

Литература

1. Никиенко И.В., Орлова О.В. Роль музейной практики в формировании этнолингвокультурологической компетенции преподавателей РКИ // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Том 2. Томск, 21 - 23 октября 2008 года. – Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 81-84.

2. Форопонова А. А. Использование лингвострановедческого материала при обучении русскому языку как иностранному (на примере урока «Традиционный русский быт») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – №1 (57). – С. 188-194.

3. Щурова А. В. К проблеме социокультурной адаптации иностранных слушателей подготовительного факультета (подготовка и проведение экскурсии для слушателей медико-биологического профиля в государственный Дарвиновский музей) / А. В. Щурова, Л. В. Ковалевская // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2020. – № 1(19). – С. 31-35.

Хуонг Тхи Тху Чанг

Вьетнам, Ханой, Институт иностранных языков при ХГУ

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ ВО ВРЕМЯ COVID-19

Пандемия COVID-19 привела к крупнейшему за всю историю сбою в функционировании системы образования, который затронул почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах на всех континентах [1, с. 2].

Во Вьетнаме пандемия COVID-19 серьезно повлияла на все аспекты социально-экономической жизни, включая образование. За последние два года сектор образования столкнулся с серьезными последствиями пандемии.

Обучение – это процесс непрерывного накопления знаний учащимися, но из-за четырех «волн» пандемии преподавание и обучение на всех

уровнях в целом прерывалось много раз. Несмотря на то, что индустрия образования в последнее время внесла много изменений, нельзя отрицать, что на качество образования в значительной степени повлияли сложные процессы пандемии. Кроме того, незаметным последствием эпидемии, которое может вызвать долгосрочные последствия, является то, что затрагивается психология студентов, детей, а также их родителей и самих учителей, преподавателей.

В настоящее время мнение о том, что онлайн-обучение – это только временное решение, дополнительная форма во время эпидемии, является общим мнением почти всех социальных групп. Однако необходимо иметь более открытый и реалистичный взгляд на это, поскольку цифровая трансформация в образовании начинает осуществляться не только тогда, когда происходит эпидемия, но и в будущем современном обществе. Это было и остается тенденцией развития.

Онлайн-обучение – популярная форма обучения во многих странах. В текущих условиях эпидемии COVID-19 возникло множество сложных проблем: помещения многих институтов, школ были заняты для профилактики заболевания и контроля над эпидемией, многие строительные и ремонтные работы были приостановлены, многие преподаватели, учителя и ученики заразились ковидом и проходили лечение дома или в больнице. Поэтому онлайн-обучение является наиболее подходящим и интересным решением в данной ситуации. Как сделать онлайн-обучение наиболее эффективным – это вопрос, который волнует администраторов образования, преподавателей, учителей, родителей и учащихся.

Одной из важнейших задач преподавателей в этой ситуации является приобретение способностей и навыков применения информационных технологий, программного обеспечения и системы онлайн-обучения.

В данной статье мы хотим поделиться своим опытом онлайн-преподавания в период COVID-19. Все примеры записаны нами на занятиях РКИ с вьетнамскими студентами.

Онлайн-обучение имеет и преимущества, и недостатки (Рис. 1а и 1б.).

Отсутствие живого общения действительно является большим минусом онлайн-обучения. Поэтому, для того чтобы привлечь студентов к урокам, преподаватели должны подготовить учебные задания, а также игры, видеоклипы с веселыми разминками, создать комфортную атмосферу в классе. Преподаватели всегда включают камеру и режим демонстрации экрана, взаимодействуют со студентами, оценивают их участие в процессе обучения. Таким образом, главными задачами каждого преподавателя становятся создание дружеских отношений между преподавателем и студентами, а также грамотное и эффективное распределение времени занятия, позволяющее выбрать комфортную скорость работы и избежать дефицита времени.



Рис. 1а. Преимущества онлайн-обучения



Рис. 1б. Недостатки онлайн-обучения

Содержание лекции должно быть кратким. При онлайн-обучении очень важно, чтобы объем знаний и содержание лекции были адекватными и ориентированными на каждого студента. Преподаватели должны тщательно подготовить учебные материалы к занятиям. Для того чтобы повы-

сить интерактивность и эффективность в получении знаний, они должны разрабатывать различные учебные мероприятия, гармонично сочетая формы обучения (видеоканалы, аудиоканалы, игры, небольшие проекты и др.); составлять конкретные планы выполнения учебных задач (какие задачи обсуждаются, какие – самостоятельные, какие – групповые и т. д.); изучать инструменты оценки, чтобы увидеть, какие инструменты применяются на каком этапе, в какой ситуации и т.д.

А учащиеся должны быть готовы к занятиям в онлайн-формате и иметь подходящее оборудование: смартфоны, компьютеры, планшеты, наушники и учебники. Они должны подготовить себе дома учебный уголок, тихое и комфортное пространство, подходящее для занятий. В процессе обучения необходимо не только слушать, что говорят преподаватель и другие студенты, но и активно участвовать в обсуждениях на уроках. Для этого студенты должны выполнять задания перед каждым уроком. Лучше заходить в онлайн-аудиторию за 10 минут до начала урока, чтобы создать дружеские отношения в классе.

Кроме того, учащиеся создают учебные группы в Zalo и Facebook, чтобы обмениваться информацией, отвечать на вопросы о содержании уроков.

При наличии достаточного количества времени и знаний речь идет о правильном выборе и использовании технологий и инструментов, не злоупотребляя ими во время лекции. Для этого преподаватели должны хорошо потрудиться, выделяя разумное время для каждого вида учебной деятельности.

Кроме того, управление учащимися и взаимодействие с ними в процессе обучения также требует, чтобы преподаватели учились, думали и справлялись с различными ситуациями, делали все, чтобы урок был эффективным. Это также является критерием для классификации типа онлайн-обучения. Взаимодействуйте, чтобы оценить уровень приема, участия учащихся ... и особенно самооценку и оценку обратной связи.

Особого внимания требует умение преподавателей преодолеть себя, преодолеть барьеры. Решая эти проблемы, мы можем изменить себя, внедрить новаторские методы обучения, чтобы легко адаптироваться к изменениям в преподавании и в обществе.

ИНСТРУМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Инструмент онлайн-обучения – это платформа, на которой преподаватели организуют учебную деятельность и взаимодействуют со студентами. Хорошим инструментом организации онлайн-обучения должен быть тот, который как удовлетворяет основные потребности взаимодействия между преподавателями и учащимися, так и имеет функцию управления организацией класса, например, назначение заданий и выставление оценок. Вот три инструмента, которые мы чаще всего используем для организации онлайн-уроков.

1. Zoom (<http://zoom.us>)

Давайте посмотрим преимущества Zoom:

– С помощью Zoom мы можем создавать видеоконференции и проводить онлайн-занятия с возможностью обмениваться сообщениями в чате, а также сохранения и последующего просмотра записанных уроков для тех студентов, которые не присутствовали на занятии.



Рис 2. Занятие по русскому языку в Zoom

– Функция Breakout rooms для проведения парной или групповой работы. Сущность данной функции заключается в том, что пары или группы находятся в отдельном сессионном зале и не слышат других. Для преподавателя эта функция дает возможность распределять студентов по залам, посещать тот или иной зал, закрывать зал и возвращать студентов в общую комнату [2].

– Преподаватели могут отправлять в чат ссылки на учебные материалы, контрольные, тесты по вариантам.

– В Zoom преподаватели могут показывать презентации, видео и другие материалы с своего экрана на экраны студентов. Сами студенты также могут делиться изображением со своего экрана с разрешения преподавателя.

Итак, Zoom стал основным и важнейшим элементом в нашем наборе инструментов для онлайн-преподавания.

2. Nearpod (<https://nearpod.com/>)

Любой, кто уже использовал Nearpod раньше, легко станет «зависимым» от него, потому что он позволяет создавать увлекательные уроки для привлечения всех студентов. Это инструмент, который помогает синхронизировать презентации с другими устройствами. Это означает, что все действия на устройстве преподавателя будут отображаться на устройстве студентов, все действия студентов преподаватель может видеть и может

немедленно с ними взаимодействовать. С помощью Nearpod преподаватели могут разработать множество интересных занятий для студентов, таких как работа в парах, заполнение пропусков, тесты, голосование, рисование на карте и др.

Nearpod особенно подходит, когда вы преподаете новый контент, в котором требуется творчество учащихся, или когда собираете ответы непосредственно от всех учащихся. Например, преподаватель может сразу видеть, как студенты выполняют задания и какие студенты выполняют задание правильно, а какие нет.

Nearpod действительно увеличивает интерактивность и делает занятия веселыми, увлекательными и продуктивными.

3. Padlet (<https://padlet.com/>)

Padlet – это веб-сайт, который позволяет нам сотрудничать с другими пользователями с помощью текста, изображений, ссылок и другого контента. Каждое пространство для совместной работы называется «стенкой». Его также можно использовать как отдельный информационный бюллетень. Преподаватели, использующие Padlet, поощряют мультимедийный диалог, чтобы раскрыть творческий потенциал каждого студента.

Padlet часто используется в групповых мероприятиях (большие задания, проекты и под.) или для сбора идей (отдельные лица или группы), чтобы сформировать большое пространство для совместной работы.

А как оценить уровень усвоения знаний учащихся? Мы часто создаем тесты до, во время или после урока. Действительно, при онлайн-обучении нам нужны инструменты оценки, обеспечивающие точность. Они должны быть разнообразными и легко используемыми. Благодаря этим инструментам мы можем ставить отметки, исправлять, отвечать быстро и правильно оценивать студентов.

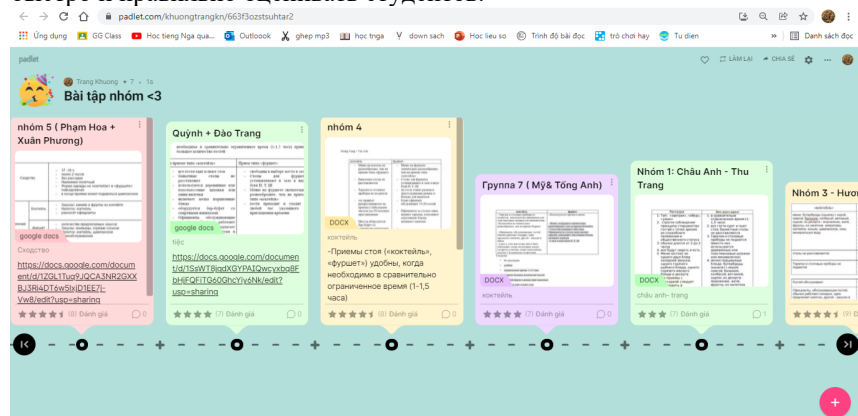


Рис. 3. Задание для групповой работы на Padlet

В качестве оценочных инструментов наши преподаватели часто используют такие инструменты при онлайн-обучении.

Microsoft Forms

Microsoft Forms является частью Office 365, которая позволяет пользователям быстро и легко создавать тесты, опросы, анкеты, подписки и многое другое. Создавая тест, вы можете пригласить студентов выполнять тесты с помощью веб-браузера прямо на мобильном устройстве или на компьютере. После того как студенты выполнили тесты, преподаватели могут сразу получить результат с оценкой в файле Excel. С помощью Microsoft Forms преподаватели легко создают онлайн-опросы или викторины с такими типами вопросов, как множественный выбор (одиночный или множественный выбор), текст (короткий ответ, длинный ответ), порядок сортировки и т.д.

MS Forms можно использовать как для коротких тестов (на 15 минут), так и для зачетов и экзаменов.

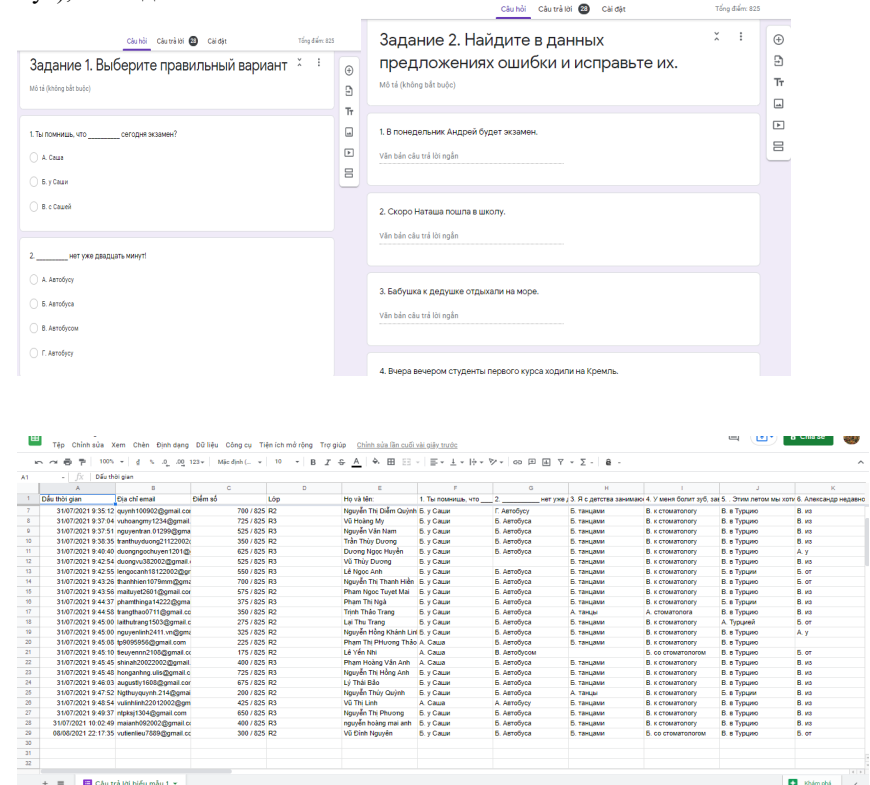


Рис. 4. Тест MS Forms и результат теста

Quizizz (<https://quizizz.com/>)

Quizizz – это не только интересная игра с несколькими вариантами ответов, но и инструмент, с помощью которого преподаватели могут оценивать своих студентов. Приложение Quizizz способствует обучению учащихся и представляет собой быстрый, интуитивно понятный инструмент для создания тестов. Используя викторины, весь класс может играть вместе и соревноваться. Quizizz увеличивает азарт и конкуренцию среди студентов. Кроме этого, мы можем использовать не только свои задания, но и тесты коллег.

Обычно я использую Quizizz в начале урока в качестве проверки домашних заданий или в конце урока для проверки знаний, умения, навыков студентов.

Итак, для того, чтобы лучше адаптироваться к новым условиям, каждый преподаватель должен найти самый подходящий способ преподавания. Онлайн-обучение будет эффективным только при синхронной координации между вузами, преподавателями, студентами и их родителями. Для качественного обучения преподаватели и студенты должны сначала измениться, адаптироваться и найти наиболее эффективные и оптимальные методы онлайн-обучения. Надеемся, что в будущем онлайн-обучение действительно станет тенденцией, чтобы молодое поколение смогло перейти к новому способу обучения и стать гражданами мира.

Литература

1. Организация Объединенных Наций (2020). Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. Retrieved from https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
2. Гуреева А.В. Валяева Е.Ф. Практика применения Zoom в процессе дистанционного обучения иностранному языку// Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 47-50.

Т.Ю. Яровая

Воронеж, Воронежский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В УНИВЕРСИТЕТЕ САНЬЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID – 19: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (на примере дистанционного обучения)

Вспышка новой вирусной инфекции COVID-19 и ее последствия повлияли на многие сферы человеческой деятельности, в том числе на школьное и вузовское образование. В нем буквально произошел «переворот»:

за два года пандемии учебные заведения были вынуждены перейти на онлайн-обучение, внедрить адаптированные к новым условиям планы и программы, разработать особые концепции в образовании, рассчитанные на дистанционную форму. Сама же педагогическая деятельность приобрела новые черты, которые активно изучаются и анализируются с момента начала эпидемии.

В России вопросы дистанционного обучения (в дальнейшем ДО) нашли своё отражение в трудах Е.С. Полат, А.В. Хуторского, В.Ю. Быкова, П.В. Стафаненко, В.М. Кухаренко, М.Б. Лебедева и др. Учёные до настоящего времени не пришли к единому мнению по поводу самого определения данного явления. На наш взгляд, более точным является следующее: дистанционное обучение – это «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4]. Когда мы говорим, что при таком «взаимодействии обучающихся и педагогических работников» сохраняются «все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения)», мы понимаем, что перед нами некий идеальный вариант определения обучения на расстоянии [2]. К нему нужно стремиться и совершенствовать знания и умения не только в преподавании предметов, но и в области информационных технологий. Практика последних 2-х лет показывает, что на пути освоения и внедрения ДО в повседневную жизнь возникает немало преград для того, чтобы сохранить привычные для классической формы обучения компоненты учебного процесса.

Наш опыт работы касается двухстороннего взаимодействия России и Китая в лице таких образовательных субъектов, как Воронежский государственный университет (основан в 1918 г.) и Университет города Санья (Sanya University, год основания – 2004). С 2012 г. наши вузы связывает Меморандум о взаимопонимании в сфере образования, науки и обмена студентами [5]. Контингент наших учащихся – это студенты-китайцы гуманитарного профиля от уровня «А1» до уровней «Б1–Б2», включающий все курсы четырёхлетнего образования.

Цель нашей статьи – проанализировать опыт дистанционного обучения в период массовой эпидемии COVID-19 на примере двухстороннего сотрудничества российского и китайского вузов. Основной задачей является обзор технических и методических возможностей для поддержания учебной работы на расстоянии. Мы также подчёркиваем мысль о том, что в условиях форс-мажора дистанционная форма обучения становится единственно возможной в условиях всеобщей изоляции.

Как известно, первой страной, принявшей удар вирусной стихии, был Китай. Когда вспышка коронавируса переросла в эпидемию (середина февраля 2020 г.), встал вопрос о внедрении ДО, которое для университе-

тов-партнёров не рассматривалось ранее как специальная «форма получения образования» [1]. Необходимо было в кратчайшие сроки разработать учебно-методический комплекс, позволяющий вести занятия на расстоянии. Данный пакет документации включал: учебный и календарный планы, программы по предметам, лекционный материал, разработки промежуточных зачётов, экзаменационные материалы, конспекты уроков и лекционный блок. Параллельно с методической работой активизировалась практика выхода в дистанционное пространство. Освоение новых технологий проходило в сжатые сроки, использование каждой из интернет-платформ формировало определённый этап в освоении новых методов и приёмов в формате ДО.

Начальный этап включал использование в учебном процессе двух электронных ресурсов: электронную почту (**e-mail**) и программу «Вчат» (WeChat) [7]. Уже через месяц стало очевидно, что вести, например, лекции в WeChat возможно, но крайне затруднительно в плане подготовки и реализации. Каждая из лекций снималась заранее на видео и порционно отправлялась студентам в режиме онлайн. Отдельный видеофайл занимал в среднем от одной до пяти минут и представлял собой запись фрагмента лекции или иллюстративный материал с комментариями. То, от чего преподаватели методично пытались «отучить» студентов на традиционном уроке – телефоны – теперь стало основным орудием для приёма информации. Несмотря на то что учащимся нравился такой формат занятий, работа в WeChat, на наш взгляд, не давала ощущения полного и активного взаимодействия с группой. На тот период времени у нас ещё не было достаточного опыта дистанционной работы, чтобы сформулировать выводы о причинах такого явления. Позже эти причины обозначились в недостатке технических функций самой программы WeChat, которая изначально была предназначена для иных целей, в первую очередь для передачи небольших сообщений («**кит.** 微信, **пиньинь** *Wēixìn*, дословно «микросообщение»). На данном этапе появилась задача поиска нового формата с более широким функциональным охватом, а программу WeChat стали применять как дополнительный ресурс.

Электронная почта, напротив, стала одним из основных ресурсов для отправки домашних заданий студентам, а также получения готового (выполненного) материала учителем от учащихся на протяжении всего периода работы на дистанте. Преимущества электронной почты заключаются в том, что ею можно пользоваться в любое время суток, несмотря на пятичасовую разницу во времени между Россией и Китаем. Рассылка письма может производиться сразу нескольким адресатам, что даёт возможность экономить время. Например, общие для всех студентов учебные материалы отправлялись старостам групп, которые, в свою очередь, рассылали их сокурсникам на китайский сервис мгновенного обмена сообщениями – QQ (кью-кью). В данный период студенты использовали для самостоятельной

работы учебники, материалы из интернета, делали презентации. Однако общие технические возможности не удовлетворяли участников учебного процесса, поэтому вскоре поиски новой электронной платформы продолжались.

Переходный этап с программой Zoom. В начале марта 2020 года, когда эпидемия коронавируса стала набирать обороты, Университетом Санья была поставлена новая задача – освоение программы Зум (Zoom), которая успешно объединяет «видеоконференции, онлайн-встречи, чат и мобильную совместную работу» [8]. Применение данной программы намного расширило возможности ДО: во-первых, субъекты учебного процесса в режиме онлайн могли видеть друг друга, что необходимо для полноценной работы в коллективе; во-вторых, у преподавателя в арсенале средств для ведения урока появились необходимые инструменты (собственный микрофон, микрофоны студентов, рабочий стол, интерактивная доска и т.д.); в-третьих, число участников конференции могло достигать до 100 человек; в-четвёртых, функция записи в формате видео и аудио значительно облегчала процесс «наблюдения» за ходом урока и оценки его качества специальными сотрудниками китайского вуза. Сохранённый архив (полностью или частично) мог использоваться в дальнейшей практике преподавания русского языка.

Однако в период работы в программе Zoom довольно часто наблюдались технические сбои: отключение звука, искажение или зависание изображения. В ходе урока приходилось перезагружать программу в связи с тем, что лимит бесплатного времени превышал 40 минут. Китай учёл недостатки программы Zoom и оперативно разработал свою версию.

Этап работы в Tencent. В настоящее время многие китайские вузы остановили свой выбор на программе Tencent [6]. Данная программа – продукт одноименной китайской компании, по основным техническим характеристикам напоминает Zoom, однако имеет и свои особенности. Например, вместимость конференции до 300 человек, безлимитное использование и др. В период пандемии появилась функция записи, которая позволяет снимать видео урока и сохранять его в специальной папке.

Этап «экстремальной педагогики». На базе Tencent с февраля 2021 года в Университете Санья был запущен новый проект – обучение студентов-нулевиков на отделении «Туризма и гостиничного бизнеса». Данное решение руководства китайского вуза было озвучено в соответствии с потребностями отрасли и рынка труда, а также с возрастающим из года в год притоком туристов из России на остров Хайнань. Проект направлен на расширение сотрудничества между КНР и РФ в области въездного туризма. Сроки обучения составляли 4 месяца, в перспективе – 3 года.

В период ослабления пандемии в Китае студенты и два российских преподавателя были переведены в обычный режим работы в классе. Автору статьи предоставили возможность остаться в формате ДО и вести уроки

из России. Опыт, полученный за 4 месяца обучения студентов-нулеви́ков, можно отнести к разряду «экстремальной педагогики». «Экстремальность» учебному процессу придали следующие факторы.

Во-первых, постановка китайской стороной общей цели: за 4 месяца научить студентов говорить по-русски на темы, относящиеся к сфере туризма. При конкретизации сроков обучения выяснилось, что за данный период времени планировалось провести 32 часа основного курса, ещё 64 часа отводилось на аспектное изучение языка в аудитории.

Во-вторых, значительное превышение объёма учебного материала. Стандартный китайский учебник для элементарного уровня рассчитан на год обучения [3]. В результате переговоров нам удалось убедить китайских коллег значительно сократить объём учебного материала. Двухчасовое онлайн-занятие проводилось по следующей схеме: 1) орг. момент, 2) комментарий учителя к домашней работе, 3) работа над ошибками, 4) написание диктанта (каждый пункт по 10 минут), 5) музыкальная пятиминутка, 6) объяснение и закрепление нового материала (20 минут), 7) чтение микротекстов и диалогов (по 10 минут), 8) страноведческий материал, 9) работа с профессиональной лексикой (по 10 минут).

В-третьих, большое количество учащихся – 150 человек. Их распределили по двум группам (75+75). Однако даже в Китае группы с таким количеством учащихся уровня «ноль» считаются слишком большими. Изображение из России транслируется на большой экран, который расположен в углу аудитории и виден всем присутствующим. На экране монитора в дистанционном формате в России можно было наблюдать студенческую аудиторию лишь фрагментарно (левый ряд, середина, правый ряд), а общаться со студентом/студентами – при условии, если они находятся перед экраном компьютера (только одна фиксированная точка в классе).

В-четвёртых, психологический дискомфорт для учащихся: все 16 уроков в аудитории вместе со студентами находился куратор-помощник. Причины вынужденного вмешательства «третьих лиц» в рабочий процесс выглядели вполне оправдано: помощь в обеспечении технической составляющей урока, снятие языкового барьера при объяснении некоторых заданий, дисциплинарный контроль. Со своей стороны, мы старались поддерживать одновременно и китайского куратора, и студентов, совместно решить вопросы по методике и организации учебного процесса.

В-пятых, практически полное отсутствие у студентов мотивации на «точке отсчёта». Эта начальная точка в изучении русского языка совпала с завершением курса обучения в вузе. Студентам оставалось 4 месяца до защиты дипломов, когда неожиданно в расписание был поставлен второй иностранный язык. В данной ситуации необходимо было установить контакт со студентами, увлечь процессом обучения, дать им шанс поверить в свои силы. Создать такие условия было непросто даже на уроке в аудитории, а в дистанционном формате тем более. Но мы решились на такой экс-

перимент. Статус российского учителя в Китае слишком высок, наша система РКИ вызывает восхищение своей наработанной теоретической и практической базой, гибкостью и креативностью в подходах к обучению, в нас верят иностранные коллеги, стремятся перенять опыт, поэтому мы обязаны были постараться выполнить и эту непростую задачу.

Разумеется, за 32 часа учебного времени невозможно выполнить программу, рассчитанную на весь учебный год, а также на «хорошо» и «отлично» обучить русскому языку всех учащихся. Из 150 студентов успешно справились с зачётом 70% человек. У каждого из трёх российских педагогов нашлись свои подходы в решении вопроса: как поднять уровень мотивации студентов. На «Основном курсе русского языка» успешно решались следующие задачи: освоение русского алфавита, написание букв и слогов, слов и небольших предложений; знакомство с частями речи (местоимение, существительное, прилагательное, глагол, числительное), с категориями рода и числа, одушевлённости/неодушевлённости; изучение основных ИК, некоторых грамматических правил, спряжения нескольких глаголов; развитие навыков аудирования (написание диктантов); чтение общеупотребительной лексики, микротекстов; пересказы небольших диалогов. В процессе изучения лексики мы старались акцентировать внимание на словах профессиональной сферы будущих работников туристического бизнеса. Большое значение на уроках играла наглядность. Некоторые результаты дистанционной работы были представлены на Конгрессе РОПРЯЛ в октябре 2021 года. Главное, к чему мы все стремились, случилось – наши студенты заговорили на русском языке! Выход в коммуникацию состоялся! Благодаря возможности дистанционного формата китайские коллеги также прошли вместе с нами эти 4 месяца, положительно восприняли идеи российской школы РКИ, убедились в правильности подходов в организации учебного процесса, и мы надеемся, что их Программы по обучению студентов-нулеви́ков станут в будущем более совершенными.

Литература

1. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в высшей школе. – Рязань, 2014. – №2 (29). – С. 68 -72.
2. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат. – М., 2004. С.17.
3. Русский язык для вузов Востока / под ред. Чжан Цзиньлань. – Пекин, 2008.
4. Федеральный закон РФ «Об Образовании» от 10.07.1992 N 3266-1
5. ©Воронежский государственный университет. [Электронный ресурс]. – <https://www.vsu.ru/sveden/inter/>

6. Tencent // wikipedia.org. [Электронный ресурс]. – https://ru.wikipedia.org/wiki/Tencent#cite_note-3 (дата обращения: 27.06.2020).

7. WeChat // wikipedia.org. [Электронный ресурс]. – https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat#cite_note-7 (дата обращения: 28.06.2020).

8. Zoom Video Communications // wikipedia.org. [Электронный ресурс]. – https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications#cite_note-31 (дата обращения: 27.06.2020).

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Н.В. Ланге

Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО ТЕМЕ «ПОВЕЛИТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ ГЛАГОЛА» В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Тема «Повелительное наклонение глагола (императив)» является одной из самых непростых в русской грамматике и для преподавателя русского языка как иностранного включает следующие направления изучения:

- 1) Ситуации, в которых используется повелительное наклонение.
- 2) Формообразование повелительного наклонения.
- 3) Выбор вида глагола, от которого образуется повелительное наклонение.
- 4) Ошибки, связанные с употреблением повелительного наклонения.

Преподавателю русского как иностранного необходимо как знать содержание данного материала в полном объёме, так и уметь выбирать основную информацию, необходимую студентам определённого уровня. Кроме того, преподаватель должен иметь комплекс разнообразных упражнений для формирования и закрепления умения использовать повелительное наклонение в речи.

Грамматическая тема «Повелительное наклонение» имеет особую актуальность для студентов-медиков, поскольку врач при осмотре пациентов использует императив, а студенты-медики, обучающиеся в России, проходят практику в российских больницах и поликлиниках и ведут осмотр русскоговорящих пациентов.

Формирование знаний и умений по данной теме – длительный процесс, поскольку уже с первых занятий преподаватель использует формы повелительного наклонения: *Читайте! Пишите! Повторите! Скажите! Откройте! Закройте!* Во время знакомства с группами глаголов и записи этих форм в тетрадь преподаватель обязательно указывает форму повелительного наклонения. Но основные знания о формообразовании повелительного наклонения формируются у студентов-иностранцев Смоленского медицинского университета только на 3-ем курсе, когда изучается язык специальности (тут необходимо уточнение, что наши студенты учатся без подготовительного факультета и выходят на уровень В1 только к концу 2 курса). Здесь мы можем обобщить знания студентов о ситуациях, когда используется повелительное наклонение (императив) в речи (студенты сами могут сделать такие выводы): 1) пожелание: «*Будь(те) здоровы!*»;

2) просьба: «*Лягте на кушетку!*»; 3) приказ: «*Стойте!/ Стоять!*» 4) разрешение что-либо сделать: «*Войдите!*»; 4) запрет: «*Не курите!*»; 5) призыв: «Да здравствует здоровый образ жизни!»; 6) совет: «*Принимайте по чайной ложке...*», «*Не ешьте жирное, жареное, копчёное*». Для студента-медика все ситуации являются актуальными, кроме приказа.

Здесь же наступает время формирования знаний о формообразовании повелительного наклонения. Однако этот вопрос представляет большую трудность. О.А. Слабухо проанализировала все популярные учебники по русскому языку как иностранному (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка; Беликова Л.Г., Шутова Т.А. Русский язык. Первые шаги: учебный комплекс: в 3-ч; Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика; Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях: учебное пособие (для говорящих на английском языке)), но ни в одном из них не нашла грамматического материала, охватывающего все особенности формообразования повелительного наклонения [5, с. 209]. О.А. Слабухо предлагает разделять глаголы по типам ударения (А, В, С), учитывать, на что оканчивается глагол в инфинитиве, его спряжение, предлагает включить в сводную таблицу чередования, которые происходят в глаголах. Отдельно нужно запоминать исключения [5, с. 211]. Такая сводная таблица, безусловно, свидетельствует об огромной работе, проделанной исследователем; она отражает практически все случаи формообразования императива. Однако в ситуации с нашими студентами, которые в общей сложности изучают русский язык чуть более 450 часов, она представляется слишком сложной. Нашей задачей было научить формообразованию повелительного наклонения в определённой тематической группе лексики, связанной с осмотром пациента, поэтому мы предлагаем такую таблицу для наших обучающихся:

Глагол в форме 3 л. мн.ч. настоящего времени (НСВ) // простого будущего времени (СВ)	Повелительное наклонение глагола (императив)	
<i>Откро-ют</i> <i>Закро-ют</i> <i>Гуля-ют</i>	Если последняя буква перед окончанием <u>гласная</u> , добавьте к основе Й (ТЕ).	<i>Откройте+й(те)!</i> <i>Закрой+й(те)!</i> <i>Гуля+й(те)!</i>
	Если последняя буква перед окончанием <u>согласная</u> , проверьте ударение в форме 1-го лица ед.ч.	

<i>Скаж-ут (скажу)</i> <i>Дыш-ат (дышу)</i> <i>Поверн-ут-ся (повернусь)</i> ! Исключение: глаголы с префиксом <i>вы-</i> : <i>выключ-ат (выключу)</i>	Ударение падает на окончание, добавьте к основе 3-го лица И (ТЕ)	<i>Скаж+и(те)!</i> <i>Дыш+и(те)!</i> <i>Поверн+и(те)сь!</i> <i>Выключ+и(те)!</i>
<i>встанут (встану)</i> <i>сядут (сяду)</i> <i>проверят (проверю)</i>	Ударение падает на основу, добавьте к основе 3-го лица Ь (ТЕ)	<i>Встань(те)!</i> <i>Сядь(те)!</i> <i>Надень (те)!</i>

Некоторые формы повелительного наклонения глаголов нужно дать на запоминание: *есть – ешь(те)*, *ехать – поезжай(те)*, *сесть – сядь(те)*, *лечь – ляг(те)*. Кроме того, студенты должны знать, что в императиве, образованном от глаголов с корнями *-да-*, *-ста-*, *-зна-*, суффикс *-ва-* сохраняется: *давать – давай/те*, *оставаться – оставайся*.

Необходимо сказать студентам и о других способах образования императива. Так, Е.Ю. Парешнев предлагает давать студентам и формы императива совместного действия: «*Товарищи, будем соблюдать тишину!*». Такой императив может образовываться формами настоящего или будущего времени 1 лица множественного числа, иногда и с присоединением суффикса *-те*, который в данном случае имеет оттенок множественности или вежливости [4, с. 11]. Предложенные формы императива совместного действия можно дополнить конструкцией: *давай (те) + инфинитив*.

Форма 3-го лица императива, а также форма императива с частицей *да* в нашем случае нам представляются неактуальными.

Следующий шаг – рассказать о ситуациях, в которых используется повелительное наклонение глагола, образованное от глаголов несовершенного и совершенного вида. При сборе материала мы использовали статью Н.Г. Музыченко «Императив в практике преподавания русского как иностранного» [3, с. 88]. В статье предлагается перечень из 15 ситуаций использования несовершенного вида и 10 ситуаций совершенного вида. Мы попытались упростить этот список и выбрать ситуации (и примеры), актуальные для наших студентов.

Императив несовершенного вида глагола может быть использован в следующих ситуациях:

- 1) факт без результата (*Дышите! – Не дышите!*);
- 2) процесс, подчёркиваемый обстоятельствами времени (*Обедайте с двух до трёх!*), образа действия (*Дышите спокойнее!*) или придаточными времени (*Сиди спокойно* (например, при обращении к ребёнку), *пока доктор будет тебя осматривать*);
- 3) многократность (*Чистите зубы каждый день утром и вечером*);

- 4) сигнал к началу действия (*Бегите, а то опоздаете!*);
- 5) нейтральная ситуация (*Ждите, вас вызовут!*);
- 6) разрешение (*Входите!*);
- 7) вежливое приглашение (*Проходите, пожалуйста!*);
- 8) совет знакомого действия (*Соглашайтесь, поезжайте в Москву!*);
- 9) рекомендации, как, сколько выполнять действие (*Принимайте лекарство 3 раза в день после еды!*);
- 10) пожелание (*Выздоровливайте!*);
- 11) запрет (*Не ешьте жирного, жареного, острого.*)

Необходимо обратить внимание студентов на то, что при употреблении отрицания НЕ императив образуется от глаголов несовершенного вида.

Императив совершенного вида глагола может быть использован в следующих ситуациях:

- 1) однократное действие с результатом (*Прочитайте инструкцию к этому лекарству!*);
- 2) ограниченная кратность (*Выпейте эту таблетку 2 раза: утром и вечером!*);
- 3) вежливая просьба при вежливой интонации (*Подождите немного, Вас сейчас примут!*);
- 4) совет нового действия (*Продумайте ваш режим питания, составьте меню!*);
- 5) инструкция (*Вскипятите воду, положите туда листья крапивы...*) и другие.

Ошибки при работе с повелительным наклонением делятся на этические и речевые. Поскольку чаще всего этические ошибки связаны с категоричностью императивных высказываний, необходимо рассказать студентам о средствах смягчения. С.Н. Глазкова предлагает список десенсибилизаторов императива [1, с. 45], однако мы вновь ограничим этот список, указывая только актуальные для нас средства: *Будь(те) добр (а, ы), будь(те) (так) любезен (зна, зны), не сочти(те) за труд; сделай(те) одолжение; прости(те)! извините за беспокойство; пожалуйста.*

Отдельно преподавателю нужно обдумать систему упражнений.

Приведём примеры традиционных подстановочных и трансформационных заданий (примеры формулировок взяты в том числе из пособия Игнатовой И.Б. и др. «Практическая грамматика» [2, с. 104 - 106]):

1. Образуйте от инфинитива глагола форму повелительного наклонения глагола (императива). Модель: (*Открыть рот!* – *Открой(те) рот.*)
2. Используйте императив, образованный от глагола несовершенного или совершенного вида. Модель: *Не (открывайте – откройте) рот!* – *Не открывайте рот.*
3. Выберите нужный глагол (совершенного или несовершенного вида) и образуйте от него императив. Модель: (*Говорить – сказать*) «а!» – *Скажите «а!»*

4. Замените предложения со словом *чтобы* на императивные предложения. Модель: *Врач хочет, чтобы пациент разделся до пояса.* – *Разденьтесь до пояса!*

5. Замените предложения со словом *пора* на императивные предложения. Модель: *Пора ложиться спать.* – *Ложись спать.*

6. Прочитайте предложения, где слово *можно* с инфинитивом НСВ выражает просьбу разрешить действие. Выразите согласие на выполнение действия, употребив форму императива в НСВ. Образец: *Можно оставить записку Марии?* – *Оставляйте, пожалуйста.*

7. Выполните упражнения по образцу, побудите этих людей совершить действие. Образец: *Мальчик спит, хотя ему пора в школу.* – *Вставай! Уже 7 часов.*

8. Измените предложения, выразив запрет действия. Укажите его причину. Образец: *Позвони Светлане!* – *Не звони, она очень занята.*

9. Составьте предложения, выразив предупреждение. Образец: *Смотри, не упади, здесь очень скользко!*

Для закрепления употребления повелительного наклонения глаголов в речи можно провести ролевую игру: один студент играет роль «врача», другой роль «пациента». «Врач» даёт команды: *откройте рот, повернитесь ко мне спиной, поднимите руки вверх, лягте на кушетку.* Студент, играющий роль пациента, должен правильно выполнить эти команды. Остальные студенты оценивают правильность команд и правильность их выполнения. В конце изучения дисциплины можно усложнить задачу и «провести осмотр» в соответствии с различными болезнями (язык специальности изучается на основе медицинских текстов «Стенокардия», «Бронхит», «Гастрит», «Гепатит», «Нефрит»).

Особый подход к отбору грамматического материала, выбор актуальных заданий способствует более прочному закреплению темы «Повелительное наклонение» у иностранных студентов.

Литература

1. Глазкова С.Н. Директивность в зеркале «двойного императива»: прагматический парадокс или отражение национально-культурной специфики русской коммуникации // Вестник Челябинского университета. Серия Филология. Искусствоведение. – 2010. - № 32 (213). – С. 43 – 48.
2. Игнатова И.Б., Андреева С.М., Мордас С.Б. Практическая грамматика. Учебное пособие для иностранных студентов. – СПб. – Белгород, 2006. – 184 с.
3. Музыченко Н.Г. Императив в практике преподавания русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: материалы VI Международной научно-методической конференции. – Минск: Издательский центр БГУ, 2013. – С. 87 – 90.

4. Парешнев Е.Ю. Употребление императива в русском языке. Учебное пособие для иностранцев. – СПб.: Златоуст, 2006. – 56 с.

5. Слабухо О.А. Особенности обучения повелительному наклонению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 6 (72): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 209 – 212.

Г.В. Романова

Воронеж, Воронежский государственный технический университет

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРАВИЛ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ СОВЕРШЕННОГО И НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА

Каждый преподаватель русского языка как иностранного на своём опыте знает, насколько сложно обучить иностранцев пониманию разницы между разновидными глаголами, а научить их в каждой из ситуаций общения правильно выбирать вид иногда представляется практически непосильной задачей. Описанию личной методики решения этой трудной задачи при освоении норм русского языка иностранцами и будет посвящена наша работа. Следует учитывать, что, во-первых, глаголы двух разных видов в русском языке на родной язык иностранца, как правило, переводятся одним глаголом, что абсолютно нивелирует понимание иностранным учащимся различий и важности этой темы для качественного выстраивания собственной речи. Во-вторых, один и тот же глагол, имеющий две модификации вида в зависимости от оттенка, передаваемого им значения, является совершенно уникальным грамматическим явлением. В-третьих, если для русскоговорящих учащихся корректное употребление видов глагола, сложностей не вызывает, поскольку тема усваивается ими из самого языкового базиса (т.е. опыта владения языком) и не требует заучивания, то у иностранных учащихся всё иначе. Именно в этом вопросе и возникают трудности, поскольку, если обратиться к пособиям по русскому языку как иностранному и проанализировать подачу этого учебного материала, то становится понятным, что в этом вопросе нет единообразия и по большому счёту единые универсальные в применении правила тоже отсутствуют. Существующие нормы в отношении употребления глаголов совершенного / несовершенного вида основаны на традициях их употребления, тенденциях и большого перечня правил с огромным количеством исключений, что делает их практически неприемлемыми к однозначному применению.

Мы уже писали о том, что «обучение студентов-иностранцев русскому языку является сложным комплексным процессом» [5, с. 87], а освоение ими этой темы требует особой скрупулезности и длительности, еже-

годного целенаправленного и фундаментального повторения в течение всех лет обучения. Систематическое повторение учебного материала и совершенствование знаний этой группы правил требуются при любом уровне владения иностранца русским языком от элементарного до продвинутого.

В процессе преподавания РКИ нами выработана своя методика и тактика подачи материала по употреблению глаголов совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) вида, наша работа посвящена их описанию. В обучении правилам употребления глаголов НСВ и СВ условно мы выделяем **четыре этапа**:

- 1. Этап ознакомления.**
- 2. Этап расширения использования.**
- 3. Этап освоения нормативной базы.**
- 4. Этап закрепления.**

Прежде всего начинаем в период освоения элементарного уровня русского языка с **этапа ознакомления** со списками глаголов совершенного/ несовершенного вида и первыми правилами, дифференцирующими их использование [1, с.205]. Изучая правила далее, переходим к **этапу расширения** границ выражения оттенков смыслов с помощью парности глаголов совершенного/ несовершенного вида. Чтобы добиться этой цели, в методике преподавания РКИ разработан и апробирован прекрасный дидактический материал в виде глагольной тетради [2, с. 6-35]. Она представляет собой систематизированный расширенный список глаголов, изложенный с видовыми парами и их основными грамматическими показателями. Это фактический материал, который необходимо знать в обязательном порядке, поскольку только с помощью его знания и умелого обращения к нему выстраиваются правила при выборе глагола НСВ или СВ. Формирование навыка в обязательном порядке требует качественного знания фактического материала.

Следующий **этап освоения нормативной базы** мы подразделяем на две части: первая – **первостепенная** (правила использования НСВ/ СВ, действующие без исключений); вторая часть – **второстепенная**, в которой располагаю оставшийся перечень правил. Они либо не универсальны, так как относятся к отдельным группам построения предложений, либо по своей сути являющимися тенденциями, поскольку, как правило, имеют множество исключений.

К **первостепенным** правилам относятся сами значения глаголов несовершенного и совершенного вида и три бесспорных правила их употребления.

Первостепенная часть правил. Значения глаголов НСВ (несовершенного вида) и СВ (совершенного вида). Глаголы несовершенного вида (НСВ) в инфинитиве отвечают на вопрос – **что делать?** Обозначают постоянно длящееся действие. Глаголы НСВ похожи на грамматическую категорию настоящего длительного времени (the Present Continuous Tense) в английском языке. Имеет грамматические особенности – форму будуще-

го времени образует в 2 слова: глагол «быть» в настоящем времени + инфинитив второго глагола.

Я читаю (Н.В.) – я читал (П.В.) – я буду читать (Б.В.)

Глаголы совершенного вида (**СВ**) в инфинитиве отвечают на вопрос – **что сделать?** Обозначает заканчивающееся действие, действие, которое себя исчерпывает. Глаголы СВ похожи на грамматическую категорию настоящего неопределённого времени (the Present Indefinite Tense) в английском языке. Имеет грамматические особенности – форму настоящего времени не образует, а форма будущего времени глаголов СВ соответствует общей модели образования формы настоящего времени глаголов.

– (Н.В.) – я прочитал (П.В.) – я читаю (Б.В.)

Целесообразно различия значений глаголов НСВ / СВ продемонстрировать в виде таблицы:

Глаголы НСВ	Глаголы СВ
Показывают ПРОЦЕСС <i>Долго, 2 часа (интервал времени), весь день, всю неделю... читал.</i>	Показывают РЕЗУЛЬТАТ <i>Оценочные слова: хорошо, плохо, уже, сразу ... прочитал</i>
МНОГО РАЗ (РЕГУЛЯРНОСТЬ) <i>Всегда, иногда, часто, редко, обычно, каждый день... читал</i>	ОДИН РАЗ <i>прочитал</i>
ФАКТ	–

Общее правило: «при выборе глагола НСВ или СВ надо помнить, что для всех глаголов **СВ** характерно только одно значение – «РЕЗУЛЬТАТ» (единичное действие – это тоже «результат»). А у глаголов **НСВ** может быть одно из трёх значений – «ПРОЦЕСС», «РЕГУЛЯРНОСТЬ», «ФАКТ». Поэтому при выборе нужного глагола думаем, какое значение выражается: если значение результата, то выбираем глагол СВ, а если процесса, регулярности или факта, то НСВ» [4, с. 101].

Три бесспорных правила употребления глаголов:

1. Глаголы **НСВ**.

Глаголы в значении «начинать» или «кончать» + **инфинитив НСВ**.

Я начал учить русский язык. Я продолжил учить.

2. Глаголы **НСВ**.

В конструкциях со значением «не надо» (не нужно, не стоит, не стоит, не следует...) + **инфинитив НСВ**.

Не нужно курить в помещении!

3. Глаголы **СВ**. С глаголами и конструкциями

в значении «успешный результат» + **инфинитив СВ**.

Я сумел купить билет. Он смог приехать в университет.

Второстепенная часть правил употребления глаголов НСВ / СВ.

Приводим перечень собранных нами **второстепенных правил** употребления глаголов несовершенного и совершенного видов. В основу списка этих правил положена нормативная база употребления глаголов НСВ/СВ, изложенная в работе А.А. Караванова [3, с. 31-130]. Список этих правил распадается на три раздела: 1) когда употребляется только НСВ; 2) когда употребляется только СВ; 3) когда допускаются варианты употребления.

1. Когда употребляются глаголы только НСВ

1. Несочетаемость СВ с фазовыми глаголами.

С фазовыми глаголами (т.е. с глаголами *начать/начинать, стать* (в знач. «начать»), *продолжать/продолжить, кончить/кончать, бросить/бросать* (в знач. «прекратить»), *закончить/заканчивать, окончить/оканчивать, перестать/переставать, прекратить/прекращать*) употребляются инфинитивы **только НСВ**.

Он начал писать письмо (нельзя: *Он начал написать письмо*).

2. Несочетаемость СВ со словами *не надо, не нужно* и под.

Со словами, выражающими **отрицательное отношение** к какому-либо действию (*не надо, не нужно, не стоит, не следует, не подобает, не рекомендуется, запрещается, запрещено, противопоказано, не к лицу; не советую/не советуем, не рекомендую/ не рекомендуюем...*), сочетаются **только инфинитивы НСВ**.

Не надо опаздывать! (нельзя: *Не надо опоздать*).

3. Несочетаемость СВ со словами *разонравиться, наскучить/наскучивать* под.

С некоторыми глаголами, выражающими **отрицательное отношение** к чему-либо (или подобное значение): *разонравиться, наскучить/наскучивать, надоесть/надоедать, устать/устаивать, отвыкнуть/отвыкать, разучиться/разучиваться, отучить/отучать, отучиться/отучаться* и др., употребляются инфинитивы **только НСВ**.

Наши футболисты разучились забивать голы (нельзя: *наши футболисты разучились забить голы*).

4. Несочетаемость СВ со словами *нравиться/понравиться, привыкнуть/привыкать* и др.

Антонимы предыдущих слов, т. е. слова, выражающие **положительное отношение**, также не сочетаются с глаголами СВ. **Только с НСВ** сочетаются глаголы: *нравиться/понравиться, привыкнуть/привыкать, учиться/научиться, учить/научить*. *Этому же правилу* подчиняется употребление глагола *уметь*.

Ему нравится заниматься спортом (нельзя: Ему нравится заняться спортом);

Ты умеешь кататься на велосипеде? (нельзя: Ты умеешь покататься на велосипеде?).

5. Невозможность СВ в конструкции:

Вам (тебе, ему и под. в Д.п 3) **лучше не** +инфинитив.

В этих конструкциях употребляются **только НСВ**.

Вам лучше не есть вредную еду (нельзя: вам лучше не съесть...).

6. Несочетаемость СВ (**употребляется только НСВ**):

а) со словами повторяемости *редко, часто, изредка, всегда, иногда, обычно, как правило, временами, от случая к случаю, каждый день/час/месяц/год/час и т.п., раз в год/месяц/неделю и т.п., по понедельникам/вторникам и т.п., по утрам/вечерам/ночам и т.п., то и дело, всё время, неизменно, постоянно, с перерывами, регулярно, периодически, систематически, бесперебойно; много раз, многократно, не раз, неоднократно; сколько раз* и др.

Наша команда редко проигрывает (нельзя: *Наша команда редко проиграет*). *Сколько раз я просил тебя не опаздывать!* (нельзя: *Сколько раз я попросил тебя не опоздать*);

б) со словами непрерывности действия, возрастающей/убывающей интенсивности (**употребляется только НСВ**): *с каждым часом/днем/месяцем/годом/разом и под., изо дня в день/ из года в год и под., день ото дня/ год от года и под., непрерывно, неуклонно и под.*

С каждым днём состояние больного ухудшалось (нельзя: *С каждым днём состояние больного ухудшилось*);

в) со значением возрастающей/убывающей интенсивность со словом «**всё**» + сравнительная степень имени прилагательного (**употребляется только НСВ**): *всё больше, всё чаще, всё лучше, всё хуже, всё быстрее; всё больше и больше, всё чаще и чаще, всё хуже и хуже, всё реже и реже* и под.

Мы видели её всё реже и реже (нельзя: *Мы увидели её всё реже и реже*.);

г) со словами *как можно чаще, как можно реже, пореже, регулярно, по возможности чаще* и под. (**употребляется только НСВ**).

Пиши нам как можно чаще (нельзя: *Напиши нам как можно чаще*.);

д) со словом *всё/всё не, давно не* (А со словом «*давно*» можно использовать 2 варианта и НСВ, и СВ), уже *неделю/год/месяц не...* (**употребляется только НСВ**).

Было 10 часов, а он всё спал (нельзя: *было 10 часов, а он всё поспал*).

Он давно не звонил (нельзя: *Он давно позвонил*).

2. Когда употребляются глаголы только СВ

1. Несочетаемость НСВ с глаголами: *успеть, уdatься, суметь, смочь, забыть*. **Эти глаголы сочетаются только с СВ**.

Команде удалось выиграть в этом матче (нельзя: *Команде удалось играть в этом матче* (предложение получило другое значение)).

2. Правило наоборот по отношению к предыдущему: со словами *надо не..., нужно не...* употребляется обычно **инфинитивы СВ**.

Надо не забыть купить хлеб (нельзя: *надо не забывать купить хлеб*).

3. Когда допустимы варианты употребления

1. Со словом *когда-нибудь* возникают **варианты употребления**:

а) в форме **прошедшего** времени употребляется только **НСВ**.

Ты когда-нибудь пробовал настоящую пиццу (нельзя: *Ты когда-нибудь попробовал настоящую пиццу*)?

б) в форме **будущего** времени употребляется только **СВ**.

Ты когда-нибудь научишься завязывать галстук? (нельзя: *Ты когда-нибудь научился завязывать галстук*).

2. В **сложном предложении** обычно используются **варианты употребления**:

а) при обозначении **одновременных действий** используются глаголы **НСВ**.

Когда он обедал, он смотрел на часы (нельзя: *Когда он пообедал, он смотрел на часы*);

б) при обозначении **последовательных действий** используют глаголы **СВ**. *Когда он закончил университет, он поехал домой* (нельзя: *Когда он закончил университет, он ехал домой*).

3. В конструкции **нельзя + инфинитив** возможен как **НСВ**, так и **СВ** в зависимости от значения:

а) **нельзя + НСВ** обозначает (как и всегда НСВ) **факт, повторение или процесс**.

Нельзя покупать (т.е. регулярно) *плохие продукты. Нельзя брать чужое!*

б) **нельзя + СВ** обозначает (как и всегда СВ) **результат**, т.е. что я хочу получить результат, но не могу его получить. *Нельзя* (невозможно) *всё это съесть за один раз!*

Причем в разговорной речи есть особенность употребления таких конструкций:

нельзя + инфинитив НСВ превращается в **не + инфинитив НСВ**.

В помещении не курить! = *В помещении нельзя курить!* А конструкция: **нельзя + инфинитив СВ** превращается в **не + инфинитив СВ**. *Этот текст не выучить!* = *Этот текст нельзя выучить!* В целом эти разговорные конструкции воспринимаются как эквивалент императива.

Четвёртый этап – закрепление. Этап предполагает регулярную работу с упражнениями, направленными на понимание значений видов глаголов и закрепление правил владения ими. Также нами разработана и применяется на каждом из уровней обучения русскому языку (элементарном,

базовом, первом сертификационном, втором сертификационном, продвинутом) система тестов, нацеленных на отработку и «шлифовку» навыка употребления видов глаголов.

В целом обучение иностранцев употреблению видов глаголов представляет собой «непрерывный языковой эксперимент; это значит, что необходимо анализировать отрицательный опыт и искать такую модель описания видов, которая являлась бы наиболее приемлемой для иностранцев» [3, с. 15-16]. Очевиден тот факт, что без сознательного и прочного навыка владения нормами употребления видов глаголов иностранцами совершенно невозможно освоение нормативного употребления форм времени глаголов, образование причастий и выбора модели для построения деепричастий. Полагаем, что изложенный нами опыт освоения языкового материала иностранцами правил употребления глаголов НСВ/СВ будет интересен и полезен.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2011. – 344 с.
2. Глагольная тетрадь студента. Базовый уровень. Для студентов подготовительного факультета / Авт. колл.: Р.И. Бабенко, Л.М. Макарова, И.А. Пугачёв, Л.К. Серова. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 43 с.
3. Караванов А.А. Виды русского глагола: значение и употребление: учеб. пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 238 с.
4. Ласкарёва Е.Р. Чистая грамматика. – СПб.: Златоуст, 2018. – 336 с.
5. Романова Г.В. Три составляющие обучения русскому языку как иностранному: национальное, универсальное, личностное // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов VI Международной науч.-метод. конф. (24-25 января 2020г.) – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2020. – С.87-93.

Л.В. Рыбачева

Воронеж, Воронежский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СООТНОСИТЕЛЬНОСТЬ ДЕВЕРБАТИВОВ И ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Проблема соотносительности глагола и соответствующего отглагольного существительного (девербатива) является актуальной в свете активизации интереса к семантической стороне языка, возможностям выражения смысла различными языковыми средствами и формами. Развитие

новых идей в области семантического синтаксиса выдвинуло новые аспекты сопоставления, предметом анализа становятся конструктивно-семантические возможности девербативов сравнительно с глаголами. Здесь можно наметить два направления. Первое – анализ семантико-синтаксических свойств глагола и соответствующего ему существительного, связанных отношениями словообразовательной производности, в составе простых предложений: *Мы встретились случайно – Наша встреча была случайной – В нашей встрече была случайность*. Второе – исследование возможностей преобразования девербативов, входящих в состав простых предложений, в придаточные предложения разных типов: *Через полчаса город узнал о выздоровлении мальчика* (К. Паустовский) – *Через полчаса город узнал о том, что мальчик выздоровел*.

Словосочетания с девербативами в составе простого предложения в лингвистической литературе называют «сокращениями предложения» [7], «номинализациями» [4, с.85], «функциональными эквивалентностями предложения» [2, с. 49], «позиционными эквивалентами предложения» [5, с. 78].

Рассмотрим возможности преобразования соответствующих номинализаций в предложения, возможности деривации которых зависят от многих факторов: от способов выражения предикативного центра предложения, от семантики глагола-сказуемого, от распространителей глагола-сказуемого.

Прежде всего это случаи, когда в предложении используется творительный предикативный, который употребляется преимущественно при лексически неполных глаголах и обозначает «должность, чин, занятие» и «вещественно совпадает с подлежащим» [3; 6, с. 245]. В именном деривате зависимая от глагола словоформа «восстанавливает» свою предикативную функцию и образует придаточное предложение с составным именным сказуемым, например: *Данилов вновь ощутил себя музыкантом* (В. Орлов) – *Данилов вновь ощутил, что он музыкант; Любимцев чувствовал себя счастливым человеком* (Д. Гранин) – *Любимцев чувствовал, что он счастливый человек*.

Возможность использования различного типа союзов при соответствующих преобразованиях зависит в первую очередь как от семантики глагола-сказуемого в исходном предложении, так и от принадлежности девербатива к определённой лексико-семантической группе. Так, если объектная номинализация сочетается с глаголами речевой деятельности, знания, мыслительной деятельности, а также глагольными формами (причастиями и деепричастиями), то объектная номинализация преобразуется в придаточное изъяснительное предложение с союзом *что*, например: *Сигнал означал приближение бури* (К. Паустовский) – *Сигнал означал, что приближается буря; Динамик объявил о прибытии московского самолёта* (Д. Гранин) – *Динамик объявил, что прибыл московский самолет; Елене Ивановне известно о возможном приезде Вихрова* (Л. Леонов) – *Елене*

Ивановне известно, что Вихров, возможно, придет; В эту минуту командующий отчетливо осознал обреченность своего флота (Б. Лавренев) – В эту минуту командующий осознал, что его флот обречен; Никита слышал стон раскачиваемых деревьев, свист ветра, скрипы и шум полуповаленных стволов (К. Федин) – Никита слышал, как стонут раскачиваемые деревья, как свистит ветер, скрипят и шумят полуповаленные деревья и др.

Преобразование может осуществляться с использованием соотносительных (указательных) слов (местоимений), например: *Через полчаса город узнал о выздоровлении мальчика* (К. Паустовский) – *Через полчаса город узнал о том, что мальчик выздоровел*; *Прискакал связной с вестью о переправе красных* (М. Шолохов) – *Прискакал связной с вестью о том, что красные переправились*; *Казак, смущенные приходом незнакомого офицера, проворно поднялись* (М. Шолохов) – *Казак, смущенные оттого, что пришел офицер, проворно поднялись*.

В придаточном предложении *что* может выполнять функцию союзного слова, например: *Я не помню его ответа – Я не помню, что он ответил*; *Все трое: Вихров, Венецианский, Чередилов усиленно притворялись, будто забыли о происшествии у родничка* (Л. Леонов) – *Все... притворялись, будто забыли, что произошло у родничка и др.*

Объектная номинализация может соотноситься с придаточным изъяснительным, а средством связи выступает союзное слово *как*, если в исходном предложении используются глаголы восприятия (*видеть, слышать, наблюдать, любоваться* и др.) или глаголы информации, например: *Илье Ильичу ясно видится житьё у Штольца* (И. Гончаров) – *Илье Ильичу ясно видится, как он живет у Штольца*; *Лобанов прислушался к перебранке Лёни Морозова со своим помощником* (Д. Гранин) – *Лобанов прислушался, как Лёня Морозов перебривался со своим помощником*; *Данилов вспомнил о прощаниях с Анастасией* (В. Орлов) – *Данилов вспомнил, как он прощался с Анастасией*.

В других случаях выбор союза *как* обусловлен тем, что соответствующие глаголы в исходном предложении являются сильноуправляемыми и не употребляются без распространителя. Это глаголы *относиться, влиять, ожидать*, например: *Лосев ожидал реакции Каменева* (Д. Гранин) – *Лосев ожидал, как среагирует Каменев*; *Да не мог Данилов запомнить названий всех лабораторий* (В. Орлов) – *Да не мог Данилов запомнить, как называются все лаборатории*; *Слезнев с неизменным почтением наблюдал за поведением Крайнова* (Д. Гранин) – *Слезнев с неизменным почтением наблюдал, как ведет себя Крайнов* и др.

Кроме того, на выбор союзного слова *как* влияет наличие при глаголе исходной конструкции прилагательного, которое в придаточном предложении преобразуется в наречие и выполнит функцию обстоятельства образа действия, например: *Мне нравился их шумный спор* (Д. Гранин) –

Мне нравится, как они шумно спорили; *Меркурий Авдеевич слышал тонкий перезвон шпор* (К. Федин) – *Меркурий Авдеевич слышал, как тонко перезванивались шпоры*; *У ворот Данилов увидел бойкую торговлю леденцами* (В. Орлов) – *У ворот Данилов увидел, как бойко торгуют леденцами* и др.

Наконец, союз *как* используется в производной конструкции, если в исходной конструкции содержатся словоформы с оценочным значением, например: *Большие музыканты высказались об игре Данилова с похвалой* (В. Орлов) – *Музыканты высказались с похвалой о том, как играет Данилов*.

Если объектные номинализации относятся в исходной конструкции к словам с семой волеизъявления (глаголы желания, побуждения, глагольные формы (причастия, деепричастия), модальные слова *надо, нужно*), то они соотносительны с придаточными предложениями, в которых используется союз *чтобы*, например: *Он (Завилейкин) требует от нас единообразных действий* (В. Инбер) – *Он требует от нас, чтобы мы единообразно действовали*; *Суд ходатайствовал о значительном смягчении участи всех подсудимых* (В. Короленко) – *Суд ходатайствовал о том, чтобы смягчили участь всех подсудимых* и др.

Выбор личной или неопределённо-личной конструкции в придаточном предложении зависит от наличия в номинализации словоформ с субъектным или объектным значением, например: *Начальник станции пошел домой, поручив отправку гостей столицы диспетчеру Соломатину* (В. Орлов) – *Начальник станции пошел домой, поручив, чтобы Соломатин отправил гостей столицы*; *Поля послала куда следует рапорт с просьбой о переводе ее к передовой* (Л. Леонов) – *Поля послала куда следует рапорт о том, чтобы ее перевели к передовой*.

В некоторых случаях возможно преобразование номинализации как в личную, так и неопределённо-личную конструкцию в придаточном предложении. Использование неопределённо-личного предложения обусловлено тем, что субъект действия ясен из контекста (он указан в главном предложении), например: *Синцов пошел к замполиту госпиталя просить его о выписке* (К. Симонов) – *Синцов пошел к замполиту госпиталя просить его о том, чтобы тот выписал его* – ...*чтобы его выписали*; *Христоня проявил некоторую сообразительность, догадавшись, что в сочувствии Григорий не нуждается* (М. Шолохов) – *Христоня проявил некоторую сообразительность, догадавшись, что Григорий не нуждается в том, чтобы тот сочувствовал ему* – ...*чтобы ему сочувствовали* и др.

Придаточное предложение может быть как неопределённо-личным предложением, так и страдательной конструкцией, если деепричастив соотносится с прямо-переходным глаголом, например: *Инспектора стали следить за аккуратным посещением занятий* (В. Короленко) – *Инспектора стали следить, чтобы занятия аккуратно посещали* – ...*чтобы занятия аккуратно посещались*; *Кармадон желал сейчас не исполнения музыки, а самой музыки или еще чего-то большего* (В. Короленко) – *Кармадон же-*

лал, чтобы сейчас не исполняли музыку, а саму музыку... – сейчас не исполнялась не музыка, а была сама музыка.

В некоторых случаях возможна взаимозамена союзов *что* и *чтобы*, например: *Тучкова посмотрела на Лосева, ожидая поддержки* – *Тучкова посмотрела на Лосева, ожидая, что ее поддержат* – ...*ожидая, чтобы он поддержал ее*; *Новый Маргарит был заинтересован в приходе Данилова* (В. Орлов) – *Новый Маргарит был заинтересован в том, чтобы Данилов пришел* – ...*что Данилов придет*; *Данилов не требовал у лекарей справок об освобождении* (В. Орлов) – *Данилов не требовал у лекарей справок о том, чтобы его освободили* – о том, что его освободят..

Синонимия союзов *что* и *чтобы* в придаточных изъяснительных возникает, если при глаголе в главном предложении используется отрицательная частица *не*, например: *Саша не слышал приказа отца «Немедленно прекратить скандал»* (Л. Леонов) – *Саша не слышал, что/чтобы отец приказал «Немедленно прекратить скандал»*; *Майя не слышала возражения Андрея* (Д. Гранин) – *Майя не слышала, что/чтобы Андрей возражал* и др.

Если номинализация в простом предложении относится к глаголу *любить*, то придаточное предложение может присоединяться к главному с помощью союзов *когда*, *чтобы* и *если*, например: *Журавлев любил поручения конкретные* (Д. Гранин) – *Журавлев любил, когда/если/чтобы* ему поручали конкретное.

Исследование показало, что при функциональном соответствии номинализаций и придаточных предложений все же в придаточных предложениях действие обозначается более дифференцированно, а союзы передают смысловые отношения между двумя ситуациями реальной действительности более четко, что связано с ролью глагола как структурного и семантического центра предложения.

Таким образом, выявленные в исследовании закономерности в структурном и семантическом соответствии девербативов и придаточных предложений имеют прямой практический выход в практику преподавания в иностранной аудитории, а также в методику преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – Изд. стер. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2013. – 382 с.

2. Балли Шарль. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли ; пер. с фр. Е.В. Вентцель, Т.В. Вентцель. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.

3. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) – М. : Высшая школа, 1972. – 618 с.

4. Гак В.Г. Номинализация сказуемого и устранение субъекта // Синтаксис и стилистика. – М.: Наука, 1976. – С.85 -103.

5. Егорова И.Н. Позиционные эквиваленты слова в составе предложения (к изучению вариативных синтаксических рядов) // Русский язык. Грамматические исследования. – М., 1967. – С. 78 – 96.

6. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. — Изд. 7-е.— М.: Учпедгиз, 1956. — 511 с.

7. Потебня А.А. Слово и предложение. Введение в теорию / А.А. Потебня. – М.: КРАСАНД, 2010. – 124 с.

С. Л. Саввина

Воронеж, Воронежский государственный университет

ПОАСПЕКТНЫЙ ПОДХОД К СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ОПИСАНИЮ ЛОКАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

С точки зрения лингводидактики наиболее перспективно описание предложения в русле семантико-функционального синтаксиса, позволяющем проводить анализ практически всех составляющих предложение компонентов. Данное направление успешно согласовано со всеми современными тенденциями в развитии теоретической и практически ориентированной лингвистики. При таком подходе лингвистический анализ имеет общую направленность «от значения к форме», а предложение рассматривается с точки зрения особенностей его содержательной организации и закономерностей функционирования [2].

Теоретико-прикладная модель семантико-функционального синтаксиса разноструктурных языков, предложенная языковедом Виктором Юрьевичем Копровым, исходит из признания неразрывности двух основных слагаемых предложения-высказывания: собственно языкового (семантико-структурная типология предложения) и речевого (функционирование предложений в речи) [2, 3].

Ценность такого принципа определяется степенью раскрытия семантического потенциала предложения-высказывания, с помощью которого можно системно и комплексно представить тот или иной языковой материал, в том числе в учебных целях, и тем самым преодолеть существующие трудности в преподавании языка инофонам. При этом анализ указанных аспектов осуществляется не только в рамках конструкций, но и в более широком контексте, позволяющем проследить семантико-функциональные связи элементов языка во взаимодействии.

Согласно предложенной ученым-синтаксистом В.Ю. Копровым модели анализа устройства предложения-высказывания разноструктурные

конструкции первоначально исследуются в **номинативном** (собственно языковом) аспекте [2, с. 25]. Под номинативным содержанием понимается соотносительность с определенным явлением действительности и способ организации передаваемой об этом явлении информации.

В отечественной литературе номинативный аспект предложения активно исследуется, определяется номинативный минимум предложения, выделяются компоненты, образующие этот минимум, и описывается строение предложения как номинативной единицы. При выделении семантической структуры предложения предметы разбиваются на классы при рассмотрении критериев номинативного аспекта предложения.

По причине сложности внутренней организации номинативного аспекта ученым предлагается различать в нем ситуативно-структурный и релятивно-структурный подаспекты [2, с. 27].

В рамках *ситуативно-структурного подаспекта* строение предложения анализируется как опосредованное языком отражение структуры предметной ситуации и исследуемые модели предложения рассматриваются на предмет установления общности между ними с учетом количества актантов, а также принадлежности признакового компонента к той или иной части речи в единстве и взаимодействии лексики и грамматики.

В *релятивно-структурном подаспекте* анализируются категориально-грамматические характеристики актантов, которые они получают при заполнении информативно обязательных позиций в построениях того или иного конструктивного типа в зависимости от интерпретации говорящим репрезентируемой предметной ситуации по линии категорий определенности-неопределенности, личности-безличности, залога [2; 3].

В центре нашего внимания находится информативно минимальное предложение локализации субъекта в пространстве с инвариантной семантической структурой (ИСС) «субъект – локализация – локализатор»: *Мы (были / будем) дома (Т. Коваль)*, которое наиболее экономно выражает типовое значение в единстве морфологических и семантических признаков, без дополнительных смысловых приращений [1].

Результаты анализа подобных предложений на первом этапе исследования дают необходимый материал, на основе которого в дальнейшем складывается представление о специфике синтаксической системы русского языка и ее непростых участках при изучении русской грамматики в иностранной аудитории [2, с. 18].

В вопросе о семантико-структурном устройстве и языковом статусе предложений локализации в современной лингвистике нет единого мнения. В зависимости от общего принципа анализа материала (с опорой на предикативный или номинативный минимум, подход «от формы» или «от значения») и использования поаспектной методики существуют разные точки зрения по поводу того, считать ли рассматриваемые предложения глагольными, стоит ли относить их к неполным предложениям, являются

ли модели, относящиеся к данному семантико-структурному типу, полисемантическими или омонимичными в соответствии с асимметрией их конструктивно-синтаксических форм.

В лингвистической литературе достаточно широко распространена идея о разделении предложений с пространственными отношениями на два разных логико-семантических типа в зависимости от расположения локализатора (в препозиции и постпозиции): *В кармане ключи / Ключи в кармане* и описывается в учебных пособиях современного русского языка, в том числе адресованных иностранным учащимся [4].

Данные предложения-высказывания анализируются здесь с применением поаспектного подхода к анализу и изучению предложения-высказывания – в пределах номинативного и актуализирующего аспектов.

В русском языке в центре семантико-функционального поля предложений пространственной локализации находится **личная активная вербальная** конструкция: *На трибуне сидели оркестранты в ковбойских шляпах и изо всех сил дули в свои валторны и тромбоны (И. Ильф и Е. Петров)*, в которой субъект всегда активен и определен, а локализатор характеризуется признаками «определенность» или «неопределенность».

Во флективном русском языке данное СФП также составляют **пассивные вербальные**: *Слева помещался табачный киоск (И. Ильф и Е. Петров); Командный пункт разместился в неглубокой балке (В. Гроссман); и партиципциальные* частеречные типы: *Проект федерального закона размещен на сайте Минюста (И. Петров)*. В пассивных конструкциях субъекту свойственны «пассивность» + «определенность», локализатору – «определенность» или «неопределенность».

В состав СФП пространственной локализации входят **безличные** конструкции, представляющие отрицательный вариант предложений локализации и составляющие специфику русского синтаксиса: *Они освещались по вечерам свечами, электричества на «паровичке» не было (К. Паустовский); Меня летом вообще в Москве не было (Ю. Домбровский)*. В безличной конструкции субъект выступает как «демиактивный» + «определенный», локализатор – как «определенный» или «неопределенный».

Локативность, согласно разделяемой нами типологии, может передаваться и неизосемически: **адъективными** и одноактантными **номинативными** предложениями: *Плоскость вращения должна быть параллельна земле («Боевое искусство планеты»); Сердце (кальб) для мусульманина – это средоточие его духа, важной частью которого является любовь к родине, уважение к семейным и родовым традициям (Р. Бухараев)*.

Предложения пространственной локализации, в свою очередь, склонны к расширению своего значения и часто сами выполняют другие, неизосемические функции, что представляет большой интерес для изучения в лингвистике. В какой именно неизосемической функции использована данная конструкция говорящим, т.е. какую именно семантику она вы-

ражает, определяется лексическим наполнением предложений и взаимодействием номинативной семантики субъекта и локализатора. Для обозначения такой семантики используется предложенное В.Ю. Копровым понятие «вариант семантической структуры» (ВСС) [2, с. 94; 8]:

ВСС «субъект и его действие»: *В школе ремонт* (из газет); ВСС «субъект и его свойство»: *У нее на руке от тяжелой сумки глубокий красный рубец* (В. Панова) и т. д.

Разумеется, семантика предложения вбирает в себя показатели не только номинативного аспекта предложения. Основной признак синтаксической конструкции определяется ее коммуникативным характером.

Актуализация предложения, т.е. включение его в ситуацию общения (контекст), «превращает» предложение как единицу системы языка в конкретное речевое произведение – высказывание.

В концепции В.Ю. Копрова **актуальное членение** составляет особый аспект устройства предложения-высказывания. Оформление актуального членения предложения-высказывания взаимодействует с грамматическим членением и использует преимущественно те формальные средства языка, которые оказываются свободными от выражения грамматического членения [5]. В информативно минимальном предложении таким компонентом является порядок слов.

В рамках данного аспекта типологические характеристики синтаксических структур не изменяются. Изменение фокуса говорящего такими субъективными средствами как интонация, порядок слов, фразовое ударение не могут изменить внешней, экстралингвистической ситуации. И предложения с локализатором в постпозиции и препозиции трактуются как коммуникативные варианты предложений одного и того же семантико-структурного типа – локализации.

Поэтому лингвисты, считающие пространственные модели с локализатором в препозиции и постпозиции тождественными в номинативном аспекте, полагают, что различия между ними сводятся лишь к порядку слов [6]. В первом случае в позицию ремы попадает субъект, указывается его наличие: *На столе – яблоки*. Во втором случае рема – это локализатор, указывается местонахождение: *Яблоки – на столе*.

Номинация и коммуникация являются взаимосвязанными аспектами речевой деятельности. Как отмечается, каждая коммуникативная единица, в частности предложение, предназначена выполнять по крайней мере две функции – именовать событие и сообщать о нем. Оба аспекта представляют собой явления разных планов и не противопоставляются друг другу [2; 3; 7].

Идея многоаспектности применительно к синтаксическому уровню языка является наиболее важной, поскольку единицы данного уровня обладают сложным комплексом свойств и представляют собой систему эле-

ментов, изучение и описание которых требует учета разных уровней и разных сторон – аспектов.

Таким образом, дифференциация уровней и аспектов позволяет более четко описать место синтаксических единиц в системе единиц языка, показать сложность образующих ее элементов – синтаксических единиц и полностью раскрыть комплекс специальных языковых механизмов, позволяющих говорящему адекватно решить свои коммуникативные задачи [3].

Литература

1. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н. К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: Наука, 2004. – 544 с.
2. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В. Ю. Копров. – Воронеж: Издательство «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2010. – 226 с.
3. Копров В. Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография / В. Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 348 с.
4. Крылова О.А. Современный русский язык : Теоретический курс. Ч. IV. Синтаксис. Пунктуация / О.А. Крылова, Л.Ю. Максимов, Е.Н. Ширяев. – М.: РУДН, 1997. – 256 с.
5. Распопов И. П. Актуальное членение предложения / И. П. Распопов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 168 с.
6. Саввина С.Л. К вопросу о семантико-структурных особенностях предложений локализации / С.Л. Саввина // XXVIII Распоповские чтения : мат. междунар. конференции, посвященной 50-летию со дня основания каф. русс. яз. фил. фак-та ВГУ, 85-летию со дня рождения проф. И.П. Распопова, 75-летию со дня рождения проф. А.М. Ломова (Воронеж, 12-14 марта 2010 г.): в 2 ч. – Воронеж : ВГПУ, 2010. – Ч. I. – С. 256-262.
7. Актуализирующий аспект устройства предложения (на материале локативных конструкций в русском и английском языках) / С.Л. Саввина // Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и лингводидактике : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 65-летию юбилею Виктора Юрьевича Копрова (Воронежский государственный университет, 21-22 октября 2016 г.) – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – С. 308-313.
8. Саввина С.Л. Об изучении синонимии в простом предложении (на материале локативных конструкций) / С. Л. Саввина // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. – С. 182-186.

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

На занятиях по русскому языку как иностранному наиболее трудным является изучение глагола. Для понимания учащихся сложна, прежде всего, видовая семантика. Из-за своего многообразия и неоднозначности трудными являются формы выражения видовых значений. Сложность в усвоении видов русского глагола определяется ещё и тем, что в родном языке многих студентов категория вида часто безэквивалентна. «В русском языке при функционировании глаголов в речи в раскрытии семантического потенциала совершенного и несовершенного вида принимают участие различные факторы лингвистического и нелингвистического характера: лексическое значение глагола, время, наклонение, способ действия, структурно-семантические элементы контекста, ситуативная зависимость высказывания, его коммуникативная направленность» [5].

Как известно, виды русского глагола обладают различными семантическими характеристиками. Глаголы несовершенного вида обозначают процессуальный характер, фактическое значение, многократность, повторяющееся действие. Глаголы совершенного вида обозначают одноактность и результативность какого-либо действия. На данном этапе объяснения видовых различий у студентов практически отсутствуют трудности в усвоении, принятии материала. Сложности начинаются на примере функционирования глагольных форм в различных речевых ситуациях.

В реализации коммуникативных задач часто проявляются сложности различного рода, главной из которых является неправильное использование вида в речи. Современный процесс обучения иностранных учащихся русскому языку направлен на поддержание высокого уровня мотивированности обучения, формирование умений общаться с учетом норм современного русского языка, допуская минимальное количество речевых и поведенческих ошибок. Касается это, прежде всего, иностранных учащихся, находящихся на начальном или среднем уровнях изучения русского языка как иностранного. Проблема выбора и использования нужной видовой формы в речи обусловлена несколькими факторами.

Наибольшую трудность для иностранных студентов из Китая, Ирана, Ирака, стран Ближнего зарубежья, и других государств, обучающихся в вузах России, представляют те категории и явления грамматики русского языка, которые отсутствуют в их родном языке. Их усвоение порождает наибольшее число типичных ошибок. Как отмечает В.Д. Аракин, «типизация устойчивых ошибок является необходимой предпосылкой построения правильной методики преподавания русского или любого

иного языка в данной аудитории, при этом типология ошибок «будет находиться в явной зависимости от особенностей родного языка учащихся» [1, с. 84].

До сих пор отсутствует целостное научное обоснование методики обучения видам глагола, нет широкой системы методических рекомендаций, охватывающей воедино все выработанные идеи и всю известную, оправдавшую себя учебную практику.

Некоторые ученые предлагают свои решения проблемы преподавания вида русского глагола в иностранной аудитории. Так, например, Ю.В. Никишина говорит о том, что «система обучения нерусских студентов употреблению видов глагола будет эффективнее, если:

– опираться на все уровни описания функционирования видов глагола в русском языке (от форм выражения на уровне лексемы, словосочетания до текста);

– обучение проводить с использованием комплекса специальных упражнений» [3].

Другие специалисты в области методики преподавания русского языка как иностранного полагают, что «возможны два принципиально различных подхода к преподаванию видов глагола иностранцам:

1) подход от теории, при котором в основу практического преподавания видов глагола иностранцам положена какая-либо общелингвистическая теория;

2) подход, ориентированный на формирование языкового чувства учащихся, на развитие их языковой интуиции; естественно, при таком подходе никакой общелингвистической теории не отдаётся решающего предпочтения; все существующие теории вида при этом подходе по возможности должны быть учтены, но целью обучения является не знакомство с вопросами теории вида» [4].

Рассматривая эти два подхода в методике преподавания видов глагола иностранным студентам, А.А. Караванов, например, приходит к таким выводам: «при первом подходе изучение вида состоит в том, чтобы как можно точнее и полнее отразить в преподавании используемую лингвистическую теорию, чтобы донести до учащегося её содержание по возможности без потерь; при втором же подходе изучение вида состоит в развитии речи на материале вида. Это различие является очень важным. Мы не можем представить себе прогресса учащегося в употреблении видов глагола вне прогресса в развитии речи в целом: бывает, что иностранец очень хорошо говорит по-русски, но при этом допускает ошибки в употреблении видов, но не бывает, чтобы иностранец говорил по-русски плохо, но при этом употреблял виды правильно. Свободное владение видами невозможно вне свободного владения языком. Поэтому попытка обучить иностранцев употреблению видов вне работы по развитию речи на

самом широком языковом материале представляется просто нереальной» [2, с. 151].

Из собственного опыта изучения темы «Вида глагола» на занятиях в иностранной аудитории хотелось бы обратить внимание на практическую сторону преподавания. Часто иностранным студентам не хватает знаний лексики, понимания семантической наполненности той или иной фразы или предложения. На данном этапе мы ограничиваемся элементарными знаниями о видовых парах. Значения процессуальности и повторяемости действия у глаголов несовершенного вида и результативности у глаголов совершенного вида часто легко усваивается учащимися на начальном этапе изучения вида глагола.

Например, одни глаголы могут употребляться в конструкции типа *Он писал, но не написал статью*, другие глаголы в этой конструкции употребляться не могут. Нельзя сказать *Он видел, но не увидел этого человека*.

Анализ использования глаголов в этой конструкции требует знания этих глаголов. Кроме того, следует отметить, что тема изучения глагольного вида охватывает не только собственно глагольную лексику.

Трудности возникают при объяснении некоторых существенных нюансов использования видов в речи и языке на продвинутом этапе преподавания русского языка как иностранного. Изучая функционирование видов в языке и речи, иностранец должен знать слова, с которыми сочетаются или не сочетаются глаголы несовершенного и совершенного видов. Например, на начальных уровнях изучения русского языка студенты знают, что наречия *часто, редко, всегда* и т. д. сочетаются только с глаголами несовершенного вида: *Он всегда опаздывал*, но нельзя употребить *Он всегда опоздал*. При подготовке ко Второму сертификационному уровню студенты узнают о необычном использовании наречия *всегда* с глаголами совершенного вида в значении «в любой момент». В конструкции *Вы всегда можете обратиться к нам за помощью* – стоит объяснить учащимся, что глаголы совершенного вида в таких конструкциях имеют значение *в любой момент* или это действие может характеризоваться как *единично-потенциальное*. Вот в этих случаях и возникает некий лексико-грамматический диссонанс в сознании учащихся.

То же можно сказать и по отношению к употреблению глаголов несовершенного и совершенного видов с частицей *не*. На этапе предвузовской подготовки, к примеру, изучаются конструкции с использованием данной отрицательной частицы лишь с глаголами несовершенного вида. Эти схемы прочно закрепляются в сознании учащихся. И использование частицы *не* с совершенным видом императива глагола в значении предупреждения не совершать действия или указания на нежелательность совершения действия в определенный момент времени

часто усваивается студентами с трудом. Переориентировать учащихся, обратить внимание на иную семантику, безусловно, – достаточно трудоемкий и долгий процесс.

Некоторые сложности у учащихся также возникают при понимании значения времени. «Хотя иностранцы уже на подфаке знакомятся с очень простым правилом, согласно которому глагол совершенного вида имеет форму будущего времени и не имеет формы настоящего, а глагол несовершенного вида имеет и форму будущего, и форму настоящего (при этом форма настоящего простая, а форма будущего – сложная, со вспомогательным глаголом *быть*), тем не менее даже хорошо говорящие по-русски иностранцы могут допускать ошибки в употреблении этих форм, например: *буду написать* или *звоню* в значении *позвоню* и т. д.» [там же, с. 153].

В роли видовых формантов также часто выступают префиксы и суффиксы, которые являются не только грамматическими, но и словообразовательными аффиксами. Некоторые глаголы образуют видовые формы с участием различных префиксов и суффиксов, и к тому же некоторые видовые пары являются супплетивными. Иностранцам студентам становится трудно запомнить все формы, случаи использования, например, только одновидовых глаголов как совершенного, так и несовершенного вида, а также и двувидовых глаголов.

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному преподаватели предлагают учащимся познакомиться с речевыми моделями употребления вида, так как некоторые значения видов, особенно в разговорной речи, оказываются фразеологически связанными. Например: *подумать только!*, *вы только посмотрите на него!* и др. В данных речевых ситуациях невозможно использование иного вида, что также необходимо объяснить студентам. На первый план выходит идеоматичность некоторых речевых выражений, которые требуют запоминания.

Таким образом, употребление видов очень тесно связано с самыми разными аспектами преподавания языка: лексики, грамматики, словообразования, в какой-то степени даже фразеологии. По признанию некоторых ученых, «изучая виды, мы изучаем всё. Поэтому очень важно, преподавая виды иностранцам, совмещать работу над видами с работой над другими аспектами. Изолированный курс по видам, идущий от теории, фактически разрывает естественные связи вида с другими явлениями языка; отказываясь от детального изучения смежных с видом языковых явлений, этот курс, обедняет и изучение самого вида, делая его неполным и фрагментарным» [там же, с. 156].

Литература

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. // В.Д. Аракин. – М., 2005. 232 с.
2. Караванов А.А. Методические аспекты преподавания видов русского глагола иностранным учащимся // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 29. С. 151 – 156.
3. <https://www.dissercat.com/content/metodika-izucheniya-vidov-glagola-pri-obuchenii-nerusskikh-studentov-razgovornomu-stilyu-rus> (дата обращения: 12.10.2021)
4. <http://philol.msu.ru/3434333455> (дата обращения: 12.05.2020)
5. https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01000211221.pdf (дата обращения: 11.10.2021)

Хоанг Тхи Ханг

*Вьетнам, Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете*

ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ В РАССКАЗЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «ФОНАРИК»

Категория определённости/неопределённости (КО-Н) распространена практически во всех языках мира и является многосторонним аспектом лингвистики. Однако среди приоритетных лингвистических тем категория определённости-неопределённости в общем и категория неопределённости, в частности, никогда не занимали первое место, но они не раз являлись объектом исследований учёных-лингвистов разных школ и направлений.

В течение долгого времени лингвисты рассматривают вопрос о существовании КО-Н в русском языке по-разному. Существует мнение, согласно которому КО-Н не свойственна русскому языку, так как этот язык относится к числу безартиклевых языков, т.е. не имеющих артикля, который является специальным показателем КО-Н. Этот формальный грамматический показатель (артикл) существует в западноевропейских – романских (например, французском) и германских языках (например, английском, немецком и др.). Поэтому на протяжении развития языкознания КО-Н изучалась прежде всего на материале артиклевых языков. Однако в последнее время категория неопределённости стала объектом многих исследований в безартиклевых языках, в том числе и в русском языке.

В отличие от артиклевых языков в русском языке эта категория выражена разнообразными средствами, которые относятся к разным языковым уровням: синтаксическому, морфологическому и лексическому.

На синтаксическом уровне основными средствами выражения КН являются порядок слов и неопределенно-личное предложение.

На морфологическом уровне эта категория выражена прежде всего существительными в форме родительного падежа вместо винительного в двух случаях: 1) со значением объекта при переходных глаголах; 2) со значением объекта при отрицании. На этом же уровне языка КН так же выражается существительными множественного числа, обозначающими единичное лицо (или предмет).

На лексическом уровне выразителями КН являются НМ *один*, неопределенно-количественные слова (*много, многое, многие, немного, мало, немало, столько, сколько, несколько, некоторые...*), местоимения/ наречия с обобщающим значением (*все, каждый, всякий, любой, везде, повсюду, всюду, всегда, кто угодно, что угодно, чей угодно, когда угодно, как угодно, сколько угодно, куда угодно, откуда угодно...*) и неопределенные местоимения / наречия с аффиксами *-нибудь, -то, -либо, кое-* (*кто-нибудь, что-нибудь, чей-нибудь, почему-то, куда-то, кое-кто, кое-как, что-либо, кто-либо...*)

Несмотря на разнообразие способов выражения значения неопределенности русского языка, в этой статье мы будем рассматривать только лексические единицы выражения этого значения, точнее неопределенные местоимения и наречия (далее НМ-Н) с аффиксами *-то, -нибудь, -либо и кое-*, так как, по нашему мнению, эти НМ-Н являются самыми яркими выразителями значения неопределенности в русском языке.

Необходимо отметить, что мы не случайно выбрали для анализа НМ-Н рассказ Л. Петрушевской «Фонарик». Сначала нами была проанализирована частотность употребления неопределённых местоимений и наречий в разных русских литературных произведениях, чтобы выявить, в каком произведении они используются больше.

Чтобы получить объективный и достоверный результат исследования, выбираем для статистики разные по объёму, темам, степени популярности, времени выпуска произведения. В таблице 1 представлен список рассматриваемых нами произведений.

Таблица 1

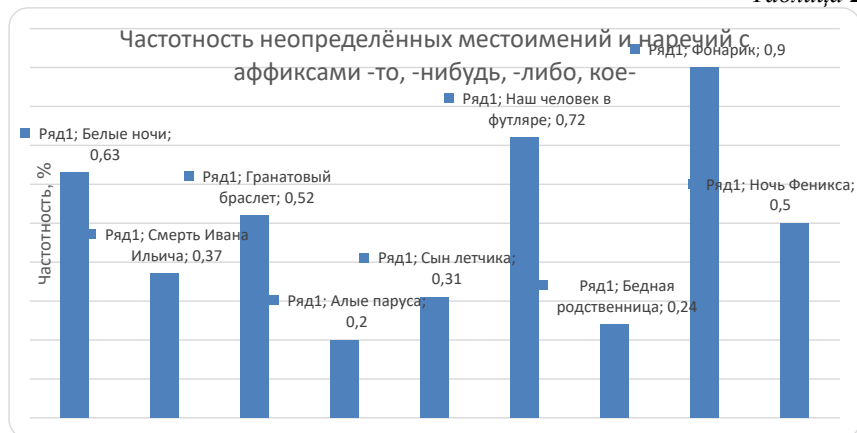
Произведение	Автор	Год выпуска	Объем (слово)	Число НМ-Н
1. Белые ночи	Ф.М.Достоевский	1848	17.066	106
2. Смерть Ивана Ильича	Л.Толстой	1886	17.373	64
3. Гранатовый браслет	А.И.Куприн	1910	14.216	73
4. Алые паруса	А.Грин	1922	19.942	41
5. Сын лётчика	Ю.Яковлев	1962	4085	13

6. Наш человек в футляре	В. А. Пьецух	1989	1385	10
7. Бедная родственница	Л. Улицкая	1993	1643	4
8. Фонарик	Л. Петрушевская	1995	975	9
9. Ночь Феникса	Т. Толстая	1999	1396	7

Можно увидеть, что выбранные для статистики произведения были написаны разными русскими авторами в разные времена. Некоторые из них известны не только русским читателям, но и иностранным, например: «Алые паруса», «Белые ночи», а другие менее популярны, например: «Сын лётчика», «Ночь Феникса», «Бедная родственница». Темы этих произведений также являются разнообразными: заветная мечта, судьбы людей «не таких, как все» (Алые паруса); безответная любовь (Гранатовый браслет); любовь, одиночество, поиск смысла жизни (Белые ночи); грех и покаяние (Смерть Ивана Ильича); тема маленького человека (Наш человек в футляре)... Кроме того, объёмы текстов этих произведений также разные: «Алые паруса», «Смерть Ивана Ильича», «Белые ночи», «Гранатовый браслет» имеют достаточно большой объём, в то время как «Сын лётчика», «Ночь феникса», «Наш человек в футляре», «Бедная родственница» и «Фонарик» – произведения малого объема (меньше 2000 слов). По нашему мнению, разнообразие выбранных произведений даёт более достоверные результаты в статистике НМ-Н.

В таблице 2 представлена частотность НМ-Н в 9 рассматриваемых нами произведениях.

Таблица 2



В таблице 2 можно заметить, что во всех рассматриваемых произведениях обнаруживаются НМ-Н, но они используются в разной ме-

ре. В общем НМ-Н в этих произведениях не обладают высокой частотностью, в основном от 0.2% до 0,5%.

По результатам нашей статистики рассказ «Фонарик» Л.Петрушевской обладает самой высокой частотностью НМ-Н с аффиксами *-то, -нибудь, -либо и кое-*. Несмотря на самый малый объём текста среди исследуемых произведений (всего 975 слов), в этом рассказе обнаруживаются 9 НМ-Н, которые составляют 0,9% от общего количества словоупотребления. С нашей точки зрения высокая частотность НМ-Н в рассказе «Фонарик» является не случайной, а вполне объяснимой.

В «Фонарике» Л. Петрушевской рассказывается о том, как покойная бабушка спасает внучку от гибели. Главная героиня рассказа возвращалась домой со станции по знакомой дороге зимним вечером, и вдруг в глаза ей ударил луч света, как будто кто-то светил на неё фонариком. Девушка шла на этот свет, как бабочка летела на огонёк лампы, и вдруг сбоку, в том месте, где должен был проходить её путь, «что-то сильно рвануло» – это взрыв газопровода. Свет фонарика для девушки – это спасение, так как он уводит её от места взрыва газопровода. Источником этого света оказался огонёк на могилке её покойной бабушки.

Можно сказать, что само название рассказа «Фонарик» представляет для читателей нечто неопределённое, неясное, так как свет фонарика тусклый, слабый, а не такой яркий, как другие источники света (солнце, лампа...) Кроме того, свет фонарика является подвижным, обладающим способностью двигаться, шевелиться с места на место, он не стоит на одном месте, поэтому очень трудно определить точно его место.

Помимо этого, время и место действия рассказа так же создают ощущение страха и неопределенности: *зимним вечером, дорога шла через мостик, было уже поздно и темно*. Образ зимнего вечера часто ассоциируется у читателей с тьмой. А тьма символизирует что-то таинственное и непостижимое, так как во тьме мы не можем видеть и не можем определить всё, что вокруг нас.

Однако следует отметить, что в произведении встречаются многие другие элементы, которые создают атмосферу таинственности, неопределенности, неясности и становятся знаками, предупреждающими об опасности. Выделим в рассказе ключевые слова, которые максимально точно подчёркивают это значение:

- (1) *Этот фонарик, однако, всё светил и светил, но не приближался ни на шаг, и девушка летела на этот свет, как бабочка на огонек лампы.*
- (2) *Она шла так уже долго и вдруг заметила, что идет прямо по полю.*
- (3) *Снег давал какое-никакое, а все же освещение, и девушка стала выбирать путь поровней, хотя куда она шла при этом, было неизвестно.*
- (4) *Девушка даже оглянулась в сторону этого взрыва, но ничего уже не было видно.*

(5) *Свет фонарик заманивает ее куда-то.*

(6) *Иногда она шла с закрытыми глазами.*

(7) *Тропинка куда-то исчезла.*

(8) *И бессознательно, совершено не думая ни о чем, девушка пошла к калитке, чтобы войти на кладбище.*

Нетрудно заметить, что в «Фонарике» главная героиня переживает трудности действительности, а потом сталкивается с возможностью понять, определить своё место, время и даже действие в реальности:

Потом она посмотрела по сторонам и поняла, что совершенно не воображает, где находится.

Ей было ясно, что она заблудилась.

...и она уже совершенно не понимала, зачем ей двигаться по снежному полю, и где её дом и сколько прошло времени.

Как уже отмечалось выше, в «Фонарике» обнаруживается достаточно много НМ-Н с аффиксами *-то*, *-нибудь*, *-либо*, *кое-*. В русском языке каждый из этих аффиксов придаёт местоимениям и наречиям разные оттенки значения неопределённости.

Неопределённые местоимения и наречия с *-то* указывают на:

– конкретный предмет (лицо, признак, место, направление...), но неизвестный говорящему. Например: *И дама с странно поднятыми бровями что-то ей говорила шепотом; Тут он почувствовал, что руку его целует кто-то.* («Смерь Ивана Ильича», Лев Толстой)

– определённый предмет, известный говорящему, однако в момент речи он точно не помнит, что это за предмет (лицо, место, направление...) Например: *Бабушка без меня проснулась и о чем-то спросила, думая, что я все еще сижу смиренно на месте.* («Белые ночи», Ф. Достоевский)

Неопределённые местоимения и наречия с *-нибудь* употребляются тогда, когда речь идёт о совершенно неопределённом лице, т.е. о лице или предмете, который является неопределённым как для говорящего, так и для других. Например: *Сострой теперь Эгль гримасу или закричи что-нибудь – девочка помчалась бы прочь, заплавав и изнемогая от страха; Есть еще третье предположение: что когда-нибудь Грэй допьется до блаженно-райского состояния и дерзко опустошит бочечку* (Алые паруса, А. Грин).

Необходимо отметить, что частицы *-нибудь* и *-либо* являются синонимами, они различаются только стилистически. Частица *-нибудь* является нейтральным и употребляется как в разговорной, так и в книжной речи. А использование частицы *-либо* придает речи книжную окраску. Ср.: *Глагол может иметь разное управление, например сохранить что-либо для кого-либо и сохранить кому-либо что-либо; «При невыполнении какого-либо из названных выше условий договор считается недействительным; Вы знакомы с творчеством какого-либо современного русского поэта?*

Неопределённые местоимения и наречия с *кое-* указывают на предмет, лицо и т.д., которые известны говорящему, но неизвестны слушаю-

щему. Такие неопределённые местоимения и наречия употребляются, когда говорящий знает точно, о ком или о чём он говорит, но по какой-либо причине предпочитает скрывать информацию. Например: *Я хочу тебе кое-что подарить, но не знаю, понравится ли оно тебе; Я хочу тебе кое-что рассказать, слушай внимательно!; Я вчера кое-кого видел, ты не догадаешься, кто это; Кое-кто из сидящих здесь не верит, что я справлюсь.*

Интересно отметить, что в целом рассказе «Фонарик» встречаются только НМ-Н с постфиксом *-то*: (1) *И вот, поднимаясь на гору, девушка увидела какой-то свет, как будто горел фонарик в руке у прохожего, причем упирался прямо ей в глаза;* (2) *Тропинка куда-то исчезла, только впереди горел огонь фонарика;* (3) *Тут что-то сбоку сильно рвануло и осветило все окрестности, как молнией, только продержалось подольше;* (4) *Было темно, тихо светил снег и вдали неподвижно стоял кто-то неразличимый со своим фонариком;* (5) *Она шла и шла, свет фонарика вел ее куда-то, и она уже совершенно не понимала, зачем ей двигаться по снежному полю, и где ее дом и сколько прошло времени;* (6) *Девушка немножко поплакала, но потом уже шла как деревянная: она поняла, что спасения ей нет, этот свет фонарика заманивает ее куда-то;* (7) *Наконец-то она наткнулась на что-то твердое и вскрикнула;* (8) *Однако она с ужасом услышала чье-то громкое дыхание за спиной и легкий шорох;* (9) *И тут кто-то слегка тронул ее за варежку, а потом взял и потянул вбок.*

Среди НМ-Н, которые используются в рассказе, НМ *чьё-то*, *какой-то* встречаются только один раз, *кто-то*, *что-то* повторяются 2 раза, а *куда-то* используется чаще всего – 3 раза и выступает наиболее частотным неопределённым наречием: *Тропинка куда-то исчезла; свет фонарика вёл её куда-то; этот свет фонарика заманивает её куда-то.*

Высокая частотность неопределённых местоимений и наречий с постфиксом *-то* в общем, и неопределённого наречия *куда-то* в частности в «Фонарике» указывает на неопределённую, неразрывную связь поколений (связь между покойной бабушкой и внучкой), которую героиня не может увидеть, а только может почувствовать. Бабушка героини умерла не так давно. После смерти между покойной бабушкой и внучкой как будто сохранились тонкие ниточки памяти, которые не дают внучке забыть свою бабушку, именно это спасает её.

Таким образом, проведённый анализ неопределённых местоимений и наречий в рассказе «Фонарик» Л. Петрушевской позволяет нам прийти к следующим выводам:

– неопределённые местоимения и наречия отражают невидимую, неразрывную связь между покойной бабушкой и внучкой. Именно эта связь спасает героиню от смертельной катастрофы. Наиболее активно проявляют себя в этой функции НМ-Н с аффиксом *-то*, среди них самым высокочастотным является неопределённое наречие *куда-то*, которое подчёркивает

потерю правильных представлений о пространстве, времени в действительности героини.

– неопределённые местоимения и наречия с *-то* вызывают особый интерес как средства выражения категории НО.

– в рассказе «Фонарик» местоимения и наречия с *-то* чаще всего употребляются для того, чтобы указывать на конкретный предмет (лицо, признак, место, направление и т.п.), но неизвестный говорящему.

– именно НМ-Н с аффиксом *-то* способны выражать значение неизвестности, неопределённости.

Литература

1. Гуревич В.В. Есть ли артикли в русском языке? // Русская речь. – 1968. – №3. – С. 57-58.
2. Гуревич В.В. О семантике неопределенности // Филологические науки. – 1983. – №1. – С. 54-60.
3. Николаева Т.М. Функциональная нагрузка неопределенных местоимений в русском языке и типология ситуаций // Изв. АН СССР. – Серия: Литература и язык. – 1983. – Т. 42. – №4.
4. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (Референциальные аспекты семантики местоимений). – М., Эдиториал УРСС, – 2002. – 271 с.
5. Падучева Е.В. О семантике синтаксиса. – М., 1974. – 296 с.
6. Селиверстова О.Н. Местоимения в языке и речи. – М.: Наука, 1988.
7. Селиверстова О.Н. Опыт лингвистического анализа слов типа *все* и типа *кто-нибудь* // Вопросы языкознания. – 1964. – №4. – С. 80-90.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.Н. Гладкова

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

ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМ ВОЕННОСЛУЖАЩИМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА

В военных вузах Российской Федерации обучаются как российские, так и иностранные военнослужащие (далее ИВС) из стран СНГ, а также дальнего зарубежья: Юго-Восточной Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока. Образование в вузе, как правило, начинается с изучения русского языка на подготовительном курсе. В рамках данной дисциплины, составляющей 900 академических часов, иностранные обучающиеся Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского изучают русский язык в разных аспектах: фонетика, лексика и грамматика, язык специальности, речевой практикум. Специфика военного вуза определяет особенности лексического наполнения содержания дисциплины. Так, наряду с лексикой общего владения ИВС (курсанты) изучают тексты по математике, физике, информатике, военной истории, военной подготовке, истории России. Безусловно, изучение текстов по языку специальности носит пропедевтический характер и предполагает наличие у обучающихся хороших фоновых знаний.

Начало введения материала языка специальности на подготовительном курсе не регламентировано федеральными документами об образовании. Каждый вуз или кафедра определяет самостоятельно этап введения лексики по языку специальности, что отражено в учебной программе и тематическом плане по дисциплине. В нашем вузе профессионально-ориентированная лексика вводится с первых занятий, поскольку иностранные обучающиеся живут в казарме, носят военную форму, курируются курсовыми офицерами и подчиняются всем правилам и законам армейской жизни. Однако мы относим данный материал к разряду не языка специальности, а профессионально-ориентированной лексики.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина язык специальности трактуется как «аспект преподавания иностранного языка, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [1, с. 360].

Иностранцы военнослужащие приобретают профессию военного инженера, поэтому актуальными предметами первого курса являются следующие дисциплины: «Математика», «Физика», «Информатика», «Военная история», «Военная подготовка», «История». Введение языка специальности начинается после изучения материала элементарного уровня. Первой дисциплиной, лексикой которой должны овладеть ИВС, является «Математика».

На кафедре русского языка был разработан учебно-методический комплекс «Русский язык. Изучаем язык специальности. Часть 1. Математика» [2; 3], включающий в себя печатное и электронное учебные пособия, лексический минимум, презентации, обучающе-контролирующие компьютерные программы, учебно-методические рекомендации по проведению учебных занятий. Изучение лексического материала по языку специальности на этапе предвузовской подготовки помогает обучающимся подготовиться к восприятию учебного материала по дисциплине «Математика» и реализовать коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере.

Особенностью подачи учебного материала является блок «предподготовительных» упражнений, которые знакомят курсанта с контекстом занятия, с основными математическими понятиями, связанными с изучаемым текстом, но не являющимися при этом предтекстовыми и притекстовыми заданиями к нему. Выбор учебных текстов по математике обусловлен содержанием учебного материала по самой дисциплине «Математика», которую предстоит курсантам изучать на 1–2 курсах. Однако невозможно охватить весь объем учебной дисциплины, поскольку на изучение данного аспекта выделяется 44 академических часа, что позволяет проработать только лишь 11 занятий.

В качестве примера рассмотрим материал первого практического занятия [2, с. 4-16], содержание которого соответствует «Требованиям по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль» [4]. Иностранцы обучающиеся должны владеть специальной лексикой: знать значение терминов и терминологических словосочетаний, правильно произносить и записывать их; самостоятельно строить монологическое высказывание на основе изучаемой лексики, понимать тексты с изученными лексическими единицами по языку специальности. На реализацию данных требований направлено содержание данного занятия, в ходе которого осуществляется введение и закрепление лексики по теме «Цифры и числа» и формирование речевых навыков ИВС, в частности чтения.

Сознательно-практический метод является ведущим и содержит следующие основные методические положения: параллельное овладение видами речевой деятельности; последовательная организация обучения – от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; осознание языковых фактов по мере их усвоения и способов их применения в речевом обще-

нии; определение активного и пассивного учебного материала и его дифференцированное усвоение в результате выполнения языковых и речевых упражнений; обучение с учетом лингвистической интерференции родного языка ИВС. Данный метод предполагает сознательность в понимании изучаемого материала, умение пользоваться приобретаемыми знаниями в решении практических задач и объяснении новых фактов. В то же время метод является практическим, так как решающим фактором обучения является речевая практика, практический подход к овладению языковым материалом в самостоятельной речи обучающихся [1, с. 284]. Преподаватель выбирает задания из предлагаемого комплекса упражнений в соответствии с уровнем владения языком иностранцами обучающимися.

В целях оптимизации усвоения обучающимися фонетического, лексико-грамматического материала используется зрительная и слуховая наглядность: электронное учебное пособие или иллюстративный материал, слайдовая презентация, аудиоматериалы, интерактивная доска, компьютерная программа «Изучение лексики по теме «Математика. Цифры и числа».

Предварительным заданием к уроку является перевод слов и словосочетаний текста на родной язык или язык-посредник:

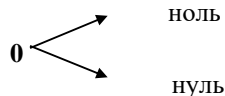
знак	знак «плюс», ~ «минус»
цифра	цифры: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
число какое?	натуральное
	ненатуральное
	положительное
	отрицательное
	целое
иметь что?	чётное
	нечётное
использовать что?	иметь знак «плюс» или «минус»
обозначать что?	использовать цифры
разделить на что?	обозначать число
считать что?	разделить на два
можно + инфинитив	считать предметы
нельзя + инфинитив	можно разделить
	нельзя разделить

Непосредственной работе с текстом предшествует актуализация лексико-грамматического материала по теме «Имя числительное». В процессе изучения материала элементарного уровня обучающиеся познакомились с количественными и порядковыми числительными, поэтому целесообразно начать занятия с их повторения и выполнения определенных заданий. Преподаватель обращает внимание ИВС на трудности произношения количе-

ственных числительных: произнесение числительных 11 – 20 с [цат’], редукцию гласного *О*. При выполнении задания № 1 ИВС повторяют и произносят односоставные числительные (от 1 до 9), двусоставные (от 10 до 99), трехсоставные (от 100 до 999).

Задание 1. *Слушайте, повторяйте, читайте* (содержание заданий в статье дается в сокращении):

- | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------|
| 1 – один | 11 – одиннадцать | 21 – двадцать один |
| 2 – два... | 12 – двенадцать... | 22 – двадцать два ... |
| 10 – десять | 20 – двадцать | 30 – тридцать |
| 40 – сорок ... | 400 – четы́реста ... | |
| 90 – девяно́сто ... | 900 – девяты́сот | |
| 300 – триста | 1000 – ты́сяча | |
| | 1000000 – миллио́н | |



ЗАПОМНИТЕ!

-дцать	→ [цат’]	два́дцать, три́дцать
-надцать		оди́ннадцать, двена́дцать, трина́дцать, ...

РЕДУКЦИЯ

О	→ [а] – оди́н – [а]ди́н, оди́ннадцать – [а]ди́ннадцать, со́рок – со́р[а]к
Я	→ [и] пятьдеся́т – [п’ид’ис’ат], ты́сяча – ты́с[и]ча четы́ре – ч[и]ты́ре, двена́дцать – дв[и]на́дцать,
Е	

Выполнение задания № 2 способствует формированию навыка правильного употребления созвучных количественных числительных 12, 19, 20, 13, 30. Обращается внимание на смысловоразличительную функцию звуков данных числительных.

Задание 2. *Слушайте, повторяйте и пишите. Читайте свои записи.*

12 – 9 – 20 – 19 – 90 – 10 13 – 30 – 300 – 31 – 33...

В целях повторения материала, изученного ранее, обучающиеся выполняют задание № 3: читают по горизонтали и по вертикали количественные числительные.

Задание 3. *Читайте числа по горизонтали, затем – по вертикали.*

1	11	21	111	1111
2	12	22	222	1222
3	13	33	333	1333
...
9	19	99	999	1999

Закреплению данного материала способствует выполнение заданий № 4 – 6. ИВС слушают, читают, записывают числительные. Выполнение данных заданий на фонетико-грамматическом уровне готовит ИВС к восприятию предтекстового материала по теме «Цифры и числа».

Задание 4. *Считайте и пишите. Читайте ваши записи.*

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| От 1 до 10 (1, 2, 3, ...) | От 10 до 100 (10, 20, 30, ...) |
| От 10 до 1 (10, 9, 8, ...) | От 100 до 10 (100, 90, 80, ...) |
| От 1 до 20 (1, 2, 3, ...) | От 100 до 1000 (100, 200, 300, ...) |

Задание 5. *Слушайте, повторяйте, читайте:*

пятна́дцать (15), двена́дцать (12), девяты́надцать (19), два́дцать (20), девяно́сто (90), два́дцать четы́ре (24), два́дцать де́вять (29)...

Задание 6. *Читайте и пишите цифрами. Читайте свои записи.*

Оди́н, сто, сто оди́ннадцать; два, двена́дцать, два́дцать, два́дцать два, двести́ два, двести́ два́дцать; трина́дцать, три́дцать, три́дцать три, три́ста ...

Далее проводится традиционная работа с текстом. Снятию произносительных, лексических и грамматических трудностей способствует выполнение иностранными обучающимися предтекстовых заданий. При выполнении заданий № 7, 8 ИВС знакомятся с основной лексикой текста на уровне фонетики. Обращается внимание на произнесение [т], [т’], [ц], [ч’], постановку ударения при чтении ритмических моделей.

Задание 7. *Читайте слова, обращая внимание на произнесение [т], [т’], [ц], [ч’]:* то́же, предме́т, четы́ре, натура́льный, счита́ть ...

Задание 8. *Читайте слова по ритмическим моделям.*

—	— —	— — —	— — — —
знак	минус	число	нечётный ...
нуль ...	цифра...	считать...	...

Ознакомление с основными лексическими единицами на уровне словосочетания продолжается при выполнении задания № 9. Преподаватель обращает внимание на лексическую сочетаемость слов.

Задание 9. *Читайте слитно словосочетания:*

- натура́льное число́, отрица́тельное число́, положи́тельное число...
- счита́ть предме́ты, испо́льзовать циф́ры, мо́жно разде́лить...
- знак «плюс» (+), знак «ми́нус» (–), плус оди́н...

минус один, минус два, минус три...

Затем интонационно отрабатывается языковой материал: обучающиеся читают предложения с учетом указанных интонационных конструкций (ИК – 1, ИК – 2, ИК – 3, ИК – 4). В задании содержатся вопросительные предложения, которые могут в дальнейшем использоваться обучающимися в качестве речевых моделей при изучении дисциплины «Математика».

Следующий блок заданий – семантизация лексического материала. В целях формирования навыка самостоятельной работы с языковым материалом рекомендуется предложить ИВС выполнить ряд заданий: узнать значение слов по словарю, подобрать синонимы (в данном занятии синонимы относятся к интернациональным словам, употребляемым в европейских языках-посредниках, что не вызывает трудностей в их понимании у ИВС), запомнить антонимы.

Закрепление материала текста также проводится на уровне грамматики. Актуализируются знания ИВС по применению имен существительных в форме единственного и множественного числа: необходимо прочитать существительные в форме единственного числа, написать форму множественного числа: *цифра* – ..., *число* –

Особого внимания требует работа с глаголами: обучающиеся читают и спрягают глаголы первой группы, запоминают глагольное управление. ИВС не только читают глагольные модели, но и запоминают примеры употребления винительного падежа существительных.

Задание 16. Запомните глагольные словосочетания и примеры их употребления:

иметь *что*? знак – положительное число имеет *знак* «плюс»;
использовать *что*? числа – люди используют *числа*;
обозначать *что*? число – цифры **1** и **0** (ноль) обозначают *число 10*;
считать *что*? предметы – люди считают *разные предметы*;
разделить *на что*? на два – четное число можно *разделить на два*;
можно + *инфинитив* / разделить – число «четыре» можно *разделить* на два.

На заключительном этапе предтекстовой работы проводится контроль усвоения лексико-грамматического материала. Преподаватель задает вопросы обучающимся: Какие слова по дисциплине «Математика» вы изучили на занятии? Какие новые глаголы вы выучили?

Следующий учебный вопрос имеет целью формирование навыков по различным видам речевой деятельности, в частности, чтения текста по специальности. Усвоение этого материала поможет сформировать коммуникативную компетенцию ИВС, прежде всего, в учебно-профессиональной сфере. Согласно «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» иностранные обучающиеся должны понять основное содержание

прочитанного текста в целом, а также владеть языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

На данном занятии формируются навыки чтения текста с установкой на общий охват его содержания. Формирование навыков чтения осуществляется при чтении теста «Цифры и числа». Обучающиеся читают текст и озаглавливают его. На начальном этапе обучения иностранных военнослужащих обращается внимание на интонирование предложений, правильное и слитное произнесение слов, качество чтения. Одним из видов работы с текстом является формирование навыков техники чтения. После прослушивания и повторения за диктором текста обучающиеся читают его самостоятельно, что позволяет им полностью понять его содержание. Контролем степени понимания содержания текста является постановка вопросов по содержанию текста.

Следует обратить внимание ИВС на то, что дисциплина «Математика» относится к базовому предмету, являющегося основой изучения специальных инженерных дисциплин. Текстовый материал специальных дисциплин, в свою очередь, относится к научному стилю речи. Выполнение послетекстовых заданий способствует адаптации ИВС к достаточно сложной работе над научным текстом.

Озаглавив текст и выделив основную информацию, обучающиеся определяют в нем смысловые границы частей; соотносят ключевые слова с планом; записывают предложения по модели квалификации предмета *что – это что*. Кроме того, выполняются контрольные задания, призванные проконтролировать усвоение изученного материала на уровне лексики и целого восприятия содержания текста:

- прочитайте текст за 2 минуты, затем за 1 минуту.
- назовите максимальное количество слов и словосочетаний из текста в течение одной минуты.
- расположите предложения текста в правильной последовательности, используя план текста.

На заключительном этапе занятия преподаватель, убедившись в понимании изложенного материала, предлагает выполнить контрольный тест закрытого типа с одиночным выбором ответа.

В качестве задания для самостоятельной работы обучающимся необходимо выучить слова и словосочетания текста занятия, а также дать определение терминам, используя модели и конструкции научного стиля речи.

Термины	Модель
1) Цифры ...	<i>что – это что</i>
2) Натуральное число ...	<i>что обозначает что</i>
3) Положительные числа ...	<i>что имеет что</i>
4) Отрицательные числа ...	<i>что можно разделить на что</i>
5) Четное (нечетное) число...	<i>что нельзя разделить на что</i>

Опыт проведения занятий по языку специальности показывает, что именно материал дисциплины «Математика» наиболее адекватно и успешно

усваивается иностранными военнослужащими на начальном этапе изучения языка. Это служит основой для последующего изучения текстов естественнонаучного и инженерного профилей (физики, информатики и др.). Обучающиеся «изучают такие подсистемы языка, как научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень коммуникативной компетенции в избранной области знаний» [1, с. 360]. Фоновые знания ИВС по данной дисциплине в рамках общего среднего образования позволяет преподавателям пропедевтически познакомить с основным лексическим минимумом и сформировать у них умения и навыки применения изученного материала на практике.

Литература

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

2. Гладкова Н.Н. Русский язык. Изучаем язык специальности. Часть I. Математика: учеб. пособие учебное пособие для иностранных военнослужащих (курсантов) из стран дальнего зарубежья, обучающихся на подготовительном курсе специального факультета / Н. Н. Гладкова. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2020. – 162 с.

3. Гладкова Н. Н. Русский язык. Изучаем язык специальности. Часть 1. Математика : учебное пособие для иностранных военнослужащих (курсантов) из стран дальнего зарубежья, обучающихся на подготовительном курсе специального факультета / Н. Н. Гладкова. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2020. – 1 DVD-R (228 Мб). – Загл. с титула экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

4. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрияшина и др. – СПб.: Златоуст, 2011. – 61с.

Н.Ю. Новаковская, Р.И. Одицова

*Владивосток, Центр русского языка и культуры
Дальневосточный федеральный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Изучение русской литературы в группах гуманитарной направленности входит в программу подготовительного отделения и вводится в расписание гуманитарных групп филологического и нефилологического профи-

лей уже на раннем этапе обучения. Слушатели за короткий срок должны овладеть языковым и речевым материалом курса в соответствии с требованиями программы подготовительного отделения.

Одной из задач курса русской литературы является достижение предметных учебно-познавательных результатов: знакомство с биографией и творчеством авторов, анализ и оценка особенностей некоторых художественных произведений, изучение терминов литературоведения, получение представления о творческих направлениях, исторических событиях и общественных настроениях разных периодов литературного процесса, соотнесение образцов родной и русской литературы, понимание своеобразия русской литературы в мире. Кроме этого, изучение литературы способствует развитию навыков грамотного владения литературной речью и формированию речевых навыков. Этико-философские, историко-социальные знания также являются важным условием постижения и осмысления литературного наследия.

На занятиях по курсу русской литературы иностранные слушатели должны овладеть общими предметными знаниями и вместе с тем совершенствовать коммуникативные умения и навыки, необходимые в учебно-профессиональной сфере общения, в соответствии с утвержденными требованиями («Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (утв. приказом Министерства образования РФ № 1304 от 3 октября 2014 года); «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль»). Формирование умений и навыков владения русским языком как средством профессионального общения является обязательным условием для успешного освоения программ на русском языке и обеспечивает иностранным слушателям возможность дальнейшего обучения в русскоязычной среде.

Задача по формированию и совершенствованию коммуникативных умений и навыков должна решаться комплексно, то есть не только на занятиях по русской литературе, но и по другим специальным предметам гуманитарной направленности: истории, обществознанию, культурологии и т.д. Все предметы гуманитарного цикла объединены научным стилем речи, обязательным для успешной речевой деятельности: восприятия и продуцирования речи (письменной и устной) по темам учебно-профессиональной сферы.

Обучение научному стилю речи на подготовительном отделении начинается для слушателей любого уровня владения языком (от А1 и далее). Чем раньше в предметы гуманитарного цикла вводятся элементы научного стиля речи, тем увереннее учащиеся смогут овладеть навыками общения в учебно-профессиональной сфере за сравнительно короткий срок (обычно –

за год обучения). Курс русской литературы, будучи насыщенным по содержанию и объемным по количеству материала, дает самые разнообразные возможности для работы с учебно-научной письменной и устной речью.

Для осуществления этой задачи в Центре русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (ЦРЯК ДВФУ) было разработано учебное пособие по русской литературе, подобран соответствующий видео- и аудиоматериал, полнее раскрывающий содержание каждой темы, составлены презентации по биографии и творчеству авторов, художественным особенностям некоторых произведений. Особенное внимание в пособии уделяется заданиям, направленным на реализацию коммуникативных потребностей слушателей в учебно-профессиональной сфере общения.

1. Работа с учебно-научными текстами является основной в курсе русской литературы, на их основе составлены все предтекстовые и послетекстовые задания, в том числе и задания на использование и закрепление конструкций научного стиля речи в коммуникации.

Все основные тексты (жизненный и творческий путь писателей, описание особенностей и анализ их важнейших произведений, характеристика литературных периодов и направлений и т.д.) даны в двух различающихся по сложности вариантах – для уровней А2 и В1. Маркировка задания значками А2 и В1 не всегда соответствует формальным критериям данных уровней, но в то же время они необходимы для изучения литературы и выбора подходящего в данной группе иностранных слушателей текста. Содержание и композиционная структура текстов одинаковы, однако объем информации в текстах уровня А2 минимизирован, нет детализации, сложных выводов и обобщений. Помимо этого, лексико-грамматические формы и синтаксические структуры текстов А2 значительно упрощены по сравнению с текстами уровня В1.

Тем не менее в текстах уровня А2, и В1 присутствует большое количество лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, которые повторяются из урока в урок. Коммуникативные задания с использованием конструкций научного стиля речи (общих для всех предметов гуманитарной направленности подготовки) появляются уже с вводного урока. Одним из основных послетекстовых заданий является перевод встретившихся в тексте конструкций на родной язык (их список дан в приложении «Словарь конструкций научного стиля речи»). Далее следует задание – пересказ текста с опорой на эти конструкции в зависимости от уровня: учащимся уровня А2 предлагается меньшее количество конструкций научного стиля речи, а на уровне В1 количество грамматических конструкций увеличивается. В некоторых случаях дается список конструкций А1.

Найдите в приложении I данные конструкции, напишите их перевод на родной язык. Кратко расскажите о жизни и творчестве М.Ю. Лермонтова по таблице и (или) по тексту, используя эти конструкции.

А2:

- *повлиять (на кого? на что?)*
- *дать оценку (кому? чему?)*
- *появляться/появиться (когда? в чём? где?)*

В1:

- *изобразить/изобразить (кого? что?)*
- *соединяться/соединиться*
- *оказать влияние (на кого? на что?)*
- *выражать/выразить (что?)*
- *являться (кем? чем?)*
- *дать (какую?) оценку (кому? чему?)*

В разделе «Литература XX века», темы которого приходится на заключительные месяцы обучения на подготовительном отделении, список конструкций уже не приводится, однако послетекстовые задания предполагают обращение к «Словарю конструкций научного стиля речи» и их использование при пересказе.

Расскажите о жизни и творчестве М.А. Шолохова, используя глаголы научного стиля.

В «Словаре конструкций научного стиля речи» приводится 87 единиц. Каждый текст уровня А2 включает в себя в среднем 3-5 конструкций, уровня В1 – 8-11. Конструкции могут повторяться в текстах разных уроков, постепенно вводятся новые. Самые частотные и употребительные конструкции *являться (кем? чем?), (что?) – это (что?), (кто?) – это (кто?), описывать/описать (что?), изображать/изобразить (кого? что?), изучать (что?), называть/назвать (кого? кем? чем?)* и др. появляются в текстах первых уроков курса русской литературы.

Большое количество грамматических конструкций в учебно-научных текстах и их регулярное повторение, написание и проговаривание улучшают качество устной научной речи в учебно-профессиональной сфере общения. Предполагается, что в конце изучения курса русской литературы учащиеся смогут самостоятельно составлять собственные высказывания по теме, используя научный стиль речи. Полученные навыки работы с учебно-научными текстами помогут учащимся при работе с различными жанрами устной монологической речи в дальнейшей учебно-профессиональной деятельности.

2. Кроме отработки лексико-грамматических конструкций научного стиля, учащимся предлагается следующее задание на развитие устной речи: подготовка выступлений по составленной презентации. Правила создания презентации указаны в приложении, в памятке «Как оформить мультимедийную презентацию». Учащийся может либо выбрать указанную тему, либо предложить свою.

Подготовьте выступление с презентацией на одну из предложенных тем или сформулируйте тему самостоятельно:

- *Периоды творчества А.С. Пушкина*
- *Мотивы лирики А.С. Пушкина*
- *Темы и образы романа «Евгений Онегин»*
- *Проза А.С. Пушкина*

3. Письменная учебно-научная речь также предполагает работу с опорой на предложенные тексты по литературе. Задания на развитие письменной речи способствуют выработке навыков логико-смыслового анализа содержания и выделения наиболее важной информации текстов научного стиля речи.

Здесь можно отнести такие задания, как, например, написание сочинения (приложение, памятка «Как писать сочинения») и конспектирование (приложение, памятка «Как составить конспект»). Темы сочинения опираются на содержание прочитанных текстов и предполагают максимальное усвоение материала урока. Кроме того, при написании сочинения рекомендовано использование терминов литературоведения и конструкций научного стиля речи.

Напишите сочинение по одной из тем:

- *А.П. Чехов – враг пошлости и мещанства*
- *История деградации личности в рассказе А.П. Чехова «Ионыч»*
- *Проблема «футлярных людей» в творчестве А.П. Чехова*
- *Тема «маленького человека» в творчестве А.П. Чехова*
- *«Вишнёвый сад» – пьеса о судьбе России.*

Овладение универсальными приемами компрессии текста, правилами записи сокращенных слов и словосочетаний в конспекте – необходимое умение учащихся, которое поможет и при записи лекций, и при конспектировании научных статей в короткий промежуток времени. Литературный материал дает возможность составить тексты для конспектирования, насыщенные терминами, лексико-грамматическими конструкциями, некоторыми специфическими синтаксическими конструкциями научного стиля речи.

Прочитайте и законспектируйте текст «Значение творчества А.С. Пушкина».

4. Приемы компрессии также могут отрабатываться при конспектировании учащимися звучащих лекций, дублирующих содержание текстов урока и приближенных к уровню А2 (в последних уроках – В1). Прослушивание и запись лекций помогают не только развивать навыки аудирования в целом, но и закрепляют запоминание звукового облика лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, терминов литературы. Каждая лекция сопровождается презентацией, необходимой для визуализации

информации: визуальный образ увеличивает процент усвоения того, что передается вербальным сообщением.

Прослушайте лекцию 10 и изучите презентацию на тему «Жизненный и творческий путь М.Ю. Лермонтова».

5. Большое значение при изучении литературы уделяется работе с терминами. В отличие от лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, они изучаются и полностью используются не во всех предметах гуманитарного цикла, но в основном в курсе русской литературы. Работа с ними строится следующим образом: сначала учащиеся записывают определение термина в «Терминологический словарь» (дан в приложении, включает в себя 74 единицы) на русском и родном языках. Определение термина можно найти либо в тексте урока, либо в специальной вставке с дополнительной информацией. При пересказе текста или ответах на вопросы учащимся необходимо использовать изученный на уроке термин, включив его в свое высказывание.

Работа над терминами не ограничивается рамками одного занятия. Знакомый термин может встретиться в тексте и заданиях следующих уроков. В таком случае учащимся снова следует обратиться к «Терминологическому словарю», вспомнить нужное определение и перевод на родной язык.

Так, например, определение термина «сатира» впервые встречается в уроке «Древнерусская литература» (текст «Особенности русской литературы XVII века»): *«Сатира – литературная критика, которая высмеивает некоторые явления в обществе, образ жизни людей и их мысли. Сатира XVII века – основа сатирической литературы XVIII и XIX веков»*. В уроке «Н.В. Гоголь» этот термин появляется в задании: *«Найдите в приложении I понятие юмор, напишите и выучите его определение. Повторите определение термина сатира и объясните, чем отличается юмор от сатиры»*. Следующее появление термина – в уроке «Русская литература 30-х годов XX века» (текст «Сюжет повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»); задание сформулировано в виде вопроса: *«Что такое сатира? Фантастика? Какую задачу выполняет сатира? Что отрицает писатель?»*. Кроме того, термин неоднократно появляется в текстах некоторых уроков как уже знакомый и понятный учащимся.

Использование наиболее употребительных терминов литературы обязательно при анализе прозаических художественных текстов (тема, идея, сюжет, композиция и т.д.) и поэтических произведений (лирический герой, мотив, образ и т.д.) на каждом занятии. Здесь учащимся могут помочь памятки в приложении, содержащие необходимые для анализа термины, например, памятка «План анализа стихотворения». Таким образом, термины литературы постоянно, из урока в урок, повторяются в пособии,

что ведет к более эффективному их пониманию, запоминанию и использованию в нужном контексте.

Итак, представленные задания позволяют совершенствовать коммуникативные умения и навыки работы с текстами по русской литературе, и – шире – применять полученные навыки в учебно-профессиональной сфере общения. Изучение научного стиля речи и владение им на необходимом для подготовительного факультета уровне, в соответствии с требованиями общеобразовательных программ на русском языке, готовит учащихся к выполнению учебно-научных письменных работ и составлению устных высказываний разных жанров в рамках выбранной специальности.

Литература

1. Арзамасцева Н.Ю. Работа с художественным текстом с использованием ИКТ на занятии по русскому как иностранному на этапе довузовской подготовки / Н.Ю. Арзамасцева // Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации (11-12 апреля 2017 г.)» – Курск: Изд-во КГМУ, 2017. – С.184-188.

2. Белоглазова О.Ю. Специфика использования профессионально-ориентированных технологий в практике обучения русскому языку как иностранному / О.Ю. Белоглазова // Издательство ПГУ, Университетские чтения, 2016. – Ч. 06. – С.106-109. – URL: <http://pglu.ru>.

3. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 271 с.

4. Новаковская Н.Ю. Научный стиль речи: учебное пособие для слушателей подготовительного отделения (гуманитарная направленность) / Н.Ю. Новаковская, Р.И. Одинцова; под редакцией И.Б. Череповской. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. – 214 с.

5. Одинцова Р.И. Обучение монологической речи иностранцев. Русская литература и публицистика: начало XX века: учебное пособие / Р.И. Одинцова. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 132 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/96964.html> (дата обращения: 08.01.2021).

6. Озерова Е.Н. Современные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного: основные теоретические вопросы / Е.Н. Озерова // Сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации (14 мая 2019 г.)» – Курск: Изд-во КГМУ, 2019. – С.120-124.

7. Попова Т.И. Визуализация информации как тенденция развития современного текста / Т.И. Попова, Д.В. Колесова // Медиалингвистика: электрон. науч. журн. – 2015. – № 4(10). – С.83-94. – URL: <http://medialing.ru>

8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрияшина и др. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. – 64 с.

9. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль, 2011. – № 9. – С.104-107.

А.С. Петрова, Д.Т. Рашидова

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет
МВД России*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Иностранцы граждане, приезжая учиться в страну изучаемого языка, несмотря на изначальный уровень владения языком, сталкиваются с проблемой понимания языка, на котором ведется обучение. Невозможно быть полностью готовым к учебному процессу, даже начав изучать русский язык в своей стране, так как у носителей языка разный темп речи, разные интонации, разная голосовая окраска, в их речи встречается большее количество диалектов, тогда как в аудиозаписях заданий к различным пособиям и курсам данные особенности не встречаются. Помимо того на процесс изучения русского языка как иностранного активно сказывается влияние родного языка.

С языковым барьером обычно сталкивались слушатели из стран дальнего зарубежья, так как их родные языки – французский, английский, португальский, амхарский – значительно отличаются от русского языка фонетической системой, графикой, лексическим составом, грамматикой, синтаксической структурой предложения и пунктуационными нормами. Кроме того различия можно найти и в языковой, и культурологической картине мира, например, достаточно сравнить образования числительных в русском и французском языках. За основу создания числительных в русском языке взято число «десять»: тридцать один – три по десять плюс один. Языковая система по факту отображает математический принцип образования числительных (хотя некоторые числительные, такие как сорок, имеют несколько своеобразные названия). Во французском языке, например, единицы к десяткам добавляются в каждой группе по-разному. Для 20, 30, 40, 50, 60 и 80 единицы присоединяются к десяткам аналогично русскому языку. А для 70 и 90 к 60 и 80 соответственно добавляются 11, 12, 13 и т.д.

Поэтому обучению на основных курсах предшествует курс довузовской подготовки, где иностранные слушатели (так называют иностранных студентов, обучающихся в вузах системы МВД) должны освоить объём Первого сертификационного уровня владения русским языком – минимального уровня, необходимого для обучения в вузах Российской Федерации. Слушатели из ближнего зарубежья в предыдущие годы традиционно владели достаточно высоким уровнем владения «бытовым» русским языком, т.к. имели общее историческое и культурное прошлое, и начинали сразу обучаться на первом курсе. К сожалению, практика обучения данной категории иностранных слушателей в последние несколько лет показывает, что ситуация очень быстро меняется и нынешние слушатели стран ближнего зарубежья не всегда уже так хорошо владеют русским языком и его грамматической системой, как то было несколько лет назад. В некоторых случаях, ввиду очень низкого уровня владения студентами русским языком, преподавателям кафедры приходится добиваться на первом курсе дополнительных часов для корректировочного курса по русскому языку как иностранному.

На первом курсе все иностранные слушатели сталкиваются с так называемой лексикой по специальности или профессионально ориентированной лексикой по психологии, юриспруденции, судебной экспертизе (в зависимости от направления подготовки, по которому ведется обучение в Санкт-Петербургском университете МВД), которая вызывает большие трудности в понимании и употреблении.

Для того чтобы облегчить процесс усвоения лексических единиц, которые активно используются на занятиях по профилирующим дисциплинам в течение всего обучения, кафедра русского языка старается «внедрить» данные единицы в словарный запас слушателей дальнего зарубежья (а для них процесс обучения русскому языку оказывается еще более трудным) еще на начальном этапе через различные учебные пособия.

Согласно рабочей учебной программе и тематическому плану, на курсе довузовской подготовки русский язык как иностранный изучается в течение двух семестров в объеме 1000 академических часов, причем 800 часов отводится на общий уровень владения, а 200 часов – на научный стиль.

В рамках курса научного стиля иностранные слушатели знакомятся с конструкциями научного стиля речи (что есть что, что является чем и т.д.), с базовыми терминами и понятиями, необходимыми для дальнейшего обучения. Тематический план, его лексическое наполнение корректируется в зависимости от направления подготовки, поскольку все три специальности, по которым могут обучаться иностранные слушатели в Санкт-Петербургском университете МВД России, между собой очень сильно отличаются с точки зрения лексического минимума наполнения курса.

На этапе довузовской подготовки слушатели сталкиваются и с общепрофессиональной лексикой, ввиду того что они все являются действующими сотрудниками правоохранительных сил своих государств. Поэтому даже в курс общего владения включаются подобные языковые единицы, что находит отражение в пособиях, создаваемых педагогическими работниками кафедры русского языка.

Так, например, в электронном визуальном (тематическом) словаре «Русский язык как иностранный» (сост.: Петрова А.С., Рашидова Д.Т., 2021 г.), предназначенном для слушателей курса довузовской подготовки, наряду с общеупотребительной лексикой (рис. 2) представлены такие лексические единицы как *пистолет, портупея, кокарда, погоны, дубинка, патронташ* – элементы обмундирования полицейского (рис. 1).

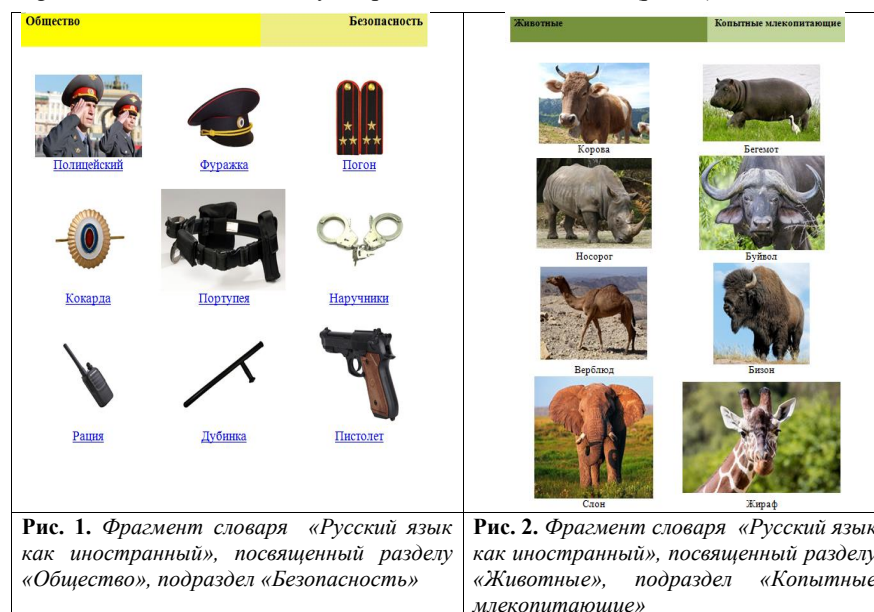


Рис. 1. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный», посвященный разделу «Общество», подраздел «Безопасность»

Рис. 2. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный», посвященный разделу «Животные», подраздел «Копытные млекопитающие»

Все лексемы, представленные в словаре, сопровождаются иллюстративным материалом и гиперссылками на их перевод на 6 языках: английский, немецкий, французский, испанский, португальский, китайский (рис. 3), что позволяет значительно ускорить процесс введения и закрепления новой лексики, а электронная форма издания позволяет использовать на различных электронных устройствах, как в аудитории, так и за ее пределами.

Слово	Английский язык	Немецкий язык	Французский язык	Испанский язык	Португальский язык	Китайский язык
Пшено	Millet	Hirse	Millet	Mijo	Millet	粟
Пылесос	A vacuum cleaner	Staubsauger	Aspirateur	Aspiradora	Aspirador de pó	吸尘器
Пятка	Heel	Ferse	Talon	Talón	Calcânhar	脚跟

Рис. 3. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный»

Профессионально ориентированные лексические единицы могут быть использованы и для отработки грамматического материала, их количество во многом зависит от уровня изучения языка: на начальном этапе их достаточно мало, так как необходимо освоить достаточно большой пласт общеупотребительной лексики. Так, в учебно-практическом пособии «Русский язык как иностранный» (сост.: Петрова А.С., Рашидова Д.Т., 2021 г.) некоторые темы составлены с использованием большого количества профессионально ориентированной лексики. Тема «Активные и пассивные конструкции», изучаемая во втором семестре подготовительного факультета, составлена на основе терминологического аппарата психологии: кора головного мозга, психические сигналы, познавательные процессы, центральная нервная система и т.д., что позволяет не только закрепить грамматический материал, но и активизировать лексические единицы, сформировать логические связи между терминами (рис. 4).

Упражнение 1. Замените пассивные конструкции активными.

1. Психическим явлениями называются факты внутреннего, субъективного мира. 2. Внутренним субъективным опытом называются ощущения, мысли, желания, чувства человека. 3. Психологические факты рассматриваются как более широкий круг проявления психики. 4. Под психологическими фактами подразумеваются объективные формы проявления психики (в виде актов поведения, телесных процессов, продуктов деятельности людей, социально-культурных явлений). 5. Непосредственная представленность субъекту является важнейшим свойством психических явлений.

Рис. 4. Фрагмент учебно-практического пособия «Русский язык как иностранный» (сост.: Петрова А.С., Рашидова Д.Т., 2021 г.)

Наиболее активное использование профессионально ориентированной лексики в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» происходит на первом-втором курсах, что находит свое отражение в отборе языкового материала для учебных пособий, подготавливаемых преподавательским составом кафедры русского языка. Учебное пособие «Русский язык как иностранный» (Петрова А.С., Рашидова Д.Т., 2019 г.) предназначено для слушателей, обучающихся по направлению «Психология служебной деятельности» и разработано с учетом тематического плана учебных дисциплин по психологии. В пособии представлены аутентичные тексты по дисциплине «Общая психология» и задания к ним, которые помогут иностранным слушателям изучить «язык специальности» (рис. 5). Предложенные предтекстовые и послетекстовые задания направлены на проверку степени усвоенности лексического минимума по теме и содержанию текстов. Работа с текстами предполагает формирование знаний, навыков и умений в различных видах речевой деятельности (чтение, говорение, письмо). В пособии представлены дополнительные задания для самостоя-

тельной подготовки, в которые предполагается работы с текстами из научно-популярных журналов для расширения понимания рассматриваемого в разделе понятия, а также задание для домашней работы.

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА	
<p>Задание 1. Подберите синонимы к следующим словам: Выделять, изучать, описывать, свидетельствовать, исследовать, познавать, постигать, обобщать, аккумулировать, относиться.</p> <p>Задание 2. Как Вы понимаете следующие словосочетания, объясните их смысл: Средства производства, орудия труда, научный смысл, житейский смысл, внутренний мир, уровень познания, интуитивный характер, психологические законы, передача знаний, фактический материал.</p> <p>Задание 3. Образуйте отглагольные существительные: Выделять, изучать, создавать, обозначать, описывать, свидетельствовать, исследовать, познавать, постигать, проявлять.</p> <p>Задание 4. Составьте предложения со следующими словами: Гуманитарный, технический, научный, внутренний, взаимоотношения, поведение, характер, эксперимент, опыт, сознание.</p> <p>Задание 5. Прочитайте текст.</p> <p>При делении наук на группы по признаку предмета изучения выделяют естественные, гуманитарные и технические науки. Первые изучают природу, вторые — общество, культуру и историю, третья связана с человеком.</p>	<p>Понятие «психология» имеет как научный, так и житейский смысл. В первом случае оно употребляется для обозначения соответствующей научной дисциплины, во втором — для описания поведения или психических особенностей отдельных лиц и групп людей. Поэтому в той или иной степени каждый человек знакомится с «психологией» задолго до ее систематического изучения.</p> <p>Уже в раннем детстве ребенок говорит «я хочу», «я думаю», «я чувствую». Эти слова свидетельствуют о том, что маленький человек, не отдавая себе отчета в том, чем он занимается, исследует свой внутренний мир.</p> <p>На протяжении всей жизни каждый человек, осознанно или неосознанно, изучает себя и свои возможности. Следует отметить, что уровень познания своего внутреннего мира во многом определяет то, насколько человек может понять других людей, насколько успешно может построить с ними взаимоотношения.</p> <p>Человек — это социальное существо, и он не может жить вне общества, без контактов с окружающими. В практике живого общения каждый человек постигает многие психологические законы. Так, каждый из нас уже с детства умеет «читать» по внешним проявлениям — мимике, жестам, интонации, особенностям поведения — эмоциональное состояние другого человека. Таким образом, каждый человек — своего рода психолог, поскольку в обществе невозможно жить без определенных представлений о психике людей.</p> <p>Однако житейские психологические знания очень приблизительны, расплывчаты и во многом отличаются от научных знаний. В чем состоит это</p>

Рис. 5. Фрагмент учебного пособия «Русский язык как иностранный» (А.С. Петрова, Д.Т. Рашидова, 2021 г.)

Создание профессионально ориентированных пособий по русскому языку как иностранному требует от авторов больших знаний по направлению обучения иностранных слушателей, как на этапе отбора лексического материала, так и при выборе текстов и подготовке заданий к ним.

Литература

1. Костюшина Ю.Е., Корнева Г.В. Профессионально ориентированные учебники по русскому языку как иностранному: история и современность // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: коллективная монография. — М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2016. — С. 42-48.
2. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский; под редакцией В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019.

Абдурахман Диалло

Дакар (Сенегал), Государственный университет Шейха Анта Диоп

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СЕНЕГАЛЕ

Русская литература является одной из самых богатых в мире. Её изучают и преподают в разных странах мира, в том числе и в Сенегале. Благодаря русской литературе везде в мире знают русскую культуру. Важно отметить, что в Сенегале русский язык вошёл в программу системы образования после установления дипломатических отношений между Сенегалом и Россией в 1962 году. Именно первый Президент Сенегала Леопольд Седар Сенгор настаивал на том, чтобы русский язык вошёл в программу лицеев в качестве второго языка по выбору каждого ученика. Эта цель уже достигнута. Сейчас в Сенегале с интересом изучают русский язык и русскую литературу. В Сенегале работают более ста преподавателей русского языка.

Преподавание русского языка и русской литературы сталкивается с многими проблемами. Данная статья посвящена проблеме преподавания русской литературы в Сенегале.

Прежде всего отметим, что литература имеет несколько функций: информативную, коммуникативную, воспитательную и эстетическую. Каждая из этих функций играет очень важную роль. В рамках этой статьи нас интересует лишь коммуникативная функция литературы.

Коммуникативная функция литературы помогает людям общаться и узнать новое о человеке и мире. Если русский язык в Сенегале изучают с интересом и на нём говорят сотни человек, то литературу изучают только студенты Дакарского университета. Изучение русской литературы началось в Сенегале только с открытием отделения славянских языков и цивилизаций в двухтысячном году. Первыми преподавателями русской литературы были Нгадиага и Сех Сугуфара. Благодаря их усилиям студенты и исследователи Дакарского университета сейчас хорошо знают русскую литературу. Их уже нет с нами, но они смогли подготовить почву для дальнейшего изучения и преподавания русской литературы. Сейчас в Сенегале лишь один преподаватель русской литературы. Это Абдурахман Диалло, автор данной статьи. Интересно подчеркнуть, что на отделении славянских языков и цивилизаций преподают самые разные дисциплины: древнерусскую литературу, литературу семнадцатого, восемнадцатого, девятнадцатого и двадцатого веков. Преподавание русской литературы сталкивается с разными проблемами.

Во-первых, сенегальские студенты любят и с удовольствием изучают русскую литературу, но у них возникают проблемы глубокого понимания произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Некрасова, Достоевского, Толстого, Ахматовой, Есенина, Бунина и других. Это объясняется тем, что в Сенегале русскую литературу не изучают в школах и лицеях. Вот почему нужно любыми средствами найти возможность преподавать русскую литературу еще в школах. Министерство образования Сенегала должно включить изучение русской литературы в школьную программу.

Во-вторых, в Сенегале нет адаптированных учебников по русской литературе. Нам думается, что Министерства образования России и Сенегала должны способствовать изучению и преподаванию русской литературы в нашей стране. Для достижения этой цели нужно активное сотрудничество между Дакарским университетом и российскими вузами. В рамках этого сотрудничества можно будет отправлять сенегальских студентов на стажировку для углубления их знаний по русской литературе.

Излишне напоминать, что язык без практики немой, плохой и глухой. Из этого ясно, что без хорошего знания русского языка не может быть хорошего знания русской литературы и без знания русской литературы трудно узнать и понять русскую культуру. Недаром В.Г. Белинский сказал, что «Евгений Онегин» А.С. Пушкина является энциклопедией русской культуры девятнадцатого века. Отсюда ясно, что сенегальские студенты могут узнать русскую культуру девятнадцатого века, только читая Пушкина, но это невозможно без учебной базы. Добавим, что для глубокого понимания русской литературы студентам нужны учебники по литературе, а их нет.

Кроме того отметим, что сенегальские студенты очень способные. Они охотно изучают и любят язык Пушкина, читают произведения русских писателей и поэтов в переводах, но желательно, чтобы они читали эти произведения в оригинале. Для развития изучения русской литературы в Сенегале нужно постараться организовать международные конференции в Дакарском университете совместно с российскими вузами. Это бесспорно поможет нашим студентам. Кроме этого, российские вузы должны также приглашать наших студентов участвовать в студенческих конференциях и публиковать их научные работы.

Многие цели в преподавании русского языка уже достигнуты, но в области преподавания русской культуры нужно делать ещё другие шаги. Первый Президент Сенегала Леопольд Седар Сенгор всё это предвидел. Он знал, что придёт время, когда везде в мире русская литература будет востребована, и настаивал, чтобы русский язык вошёл в программу лицеев, как уже было отмечено выше. Сегодня русскую литературу изучают и преподают во Франции, в Китае, в Англии, в Соединённых Штатах Америки и в других странах мира. Учитывая важность русской литературы, можно сказать, что сенегальские власти должны всякими средствами способство-

вать изучению и преподаванию русской литературы, как это делается повсюду в мире. Согласно некоторым специалистам, африканцы должны обязательно изучать русскую литературу, потому что основоположником современного русского литературного языка является А.С. Пушкин, а его прадед Ибрагим Ганнибал был африканцем. Пушкин любил Африку. Вслед за Пушкиным мы должны бороться за изучение и развитие русской литературы в Сенегале. Мы считаем, что изучение и преподавание русской литературы являются важными для развития международных отношений. Сенегальские власти, как и российские власти, должны совместными силами способствовать изучению и преподаванию русской литературы в Сенегале.

Литература

1. Актуальные проблемы современного литературоведения: Сборник статей молодых учёных. Вып.6. – М.: РУДН, 2011. – 264с.
2. История русской литературы двадцатого века : Поэзия Серебряного века : учебное пособие/ С.Ф. Кузьмина. – 2-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 400с
3. Актуальные проблемы современного литературоведения: Сборник статей молодых учёных. - М.: РУДН, 2010 - 261 с.
4. Личность в межкультурном пространстве : Материалы 6 Международной научно- практической конференции. Москва, 17-18 ноября 2011г. – М.: РУДН, 2011. – 335 с.
5. Художественный конфликт в русской и зарубежной литературе [Текст]: коллективная монография/ под.ред. А.С.Карпова, А.Г.Коваленко. - М.: РУДН, 2011. – 480 с.

Ю.Г. Карпеченкова

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

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКА 7 КЛАССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Новая «Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» (№ УП-5712 от 29.04.2019 г.), разработанная во исполнение Указа Президента Республики Узбекистан от 5 сентября 2018 года № УП-5538 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы управления народным образованием» [6], диктует необходимость изменений в содержании программ и учебных материалов по русскому языку. В качестве ключевого подхода к преподаванию русского

языка рассматривается переход к методике обучения русскому языку как иностранному. Основной целью обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским языком обучения является практическое овладение русским языком для пользования им в важнейших сферах общения. Коммуникативная цель, состоящая в формировании навыков общения, совершенствовании умений аудирования и говорения, чтения и письма на русском языке, является ведущей.

Инновационный учебно-методический комплекс, который разрабатывается в данное время специально для школ республики Узбекистан, охватывает все уровни обучения со 2 по 11 классы и поэтапно формирует знания, умения и навыки владения русским языком как иностранным на уровнях А1, А2, В1 и В1+. В августе 2021 года в Ташкенте тиражом почти 500 тысяч экземпляров были отпечатаны новые учебники по русскому языку (как иностранному), по которым с сентября 2021 года занимаются второклассники школ Республики Узбекистан с национальным языком преподавания [1; 7]. Апробация УМК для 3-11 классов пройдет в текущем учебном году. УМК создается объединенным российско-узбекистанским авторским коллективом в рамках проекта «Класс!» под руководством профессора Е.А. Хамраевой совместно РГПУ им. А.И. Герцена и РЦО г. Ташкента в рамках соглашения между Министерством Просвещения РФ и Министерством народного образования Республики Узбекистан.

Учебник «Русский язык. 7 класс» составлен в соответствии с программой обучения русскому языку в школах с узбекским и другими языками обучения Республики Узбекистан, «Концепцией развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года», а также в соответствии с основными принципами методики обучения русскому языку как иностранному. Требования к уровню владения школьниками русским языком как иностранным в 7 классе предполагают знание языка на уровне А2, формируют и развивают коммуникативные умения и навыки на уровне В1.1 (уровень В1 разбит на три подуровня в 7, 8 и 9 классах в соответствии с программными требованиями и количеством часов, отводимым на изучение русского языка в школе).

Уровень В1.1 предполагает изучение следующих грамматических тем: образование существительных, обозначающих наименование человека по месту жительства и национальности; существительные общего рода; единичность и множество предметов; существительные, имеющие только одну форму числа; сложные имена существительные; краткие формы имён прилагательных; количественные и порядковые числительные, склонение порядковых числительных; неопределённые местоимения, образование неопределённых местоимений; вопросительные и отрицательные местоимения, образование отрицательных местоимений; переходные глаголы, непереходные глаголы; безличные глаголы; причастие, действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени, образование

причастий; основное и добавочное действия; деепричастие, образование деепричастий несовершенного и совершенного вида; разряды наречий, наречия образа действия, наречия места и времени, наречия цели и причины; образование наречий; сравнительная степень наречий; глаголы движения [3, с. 214].

Лексический минимум уровня В1.1 позволяет ученику читать аутентичные или минимально адаптированные тексты бытового и социально-культурного характера объемом до 300-400 слов; понимать на слух диалогическую (объем до 10-12 реплик), монологическую речь (объем до 200-300 слов), инициировать диалог и адекватно реагировать на реплики собеседника, определять коммуникативные намерения собеседника, продуцировать собственные связные высказывания в соответствии с предложенной темой (объем не менее 10-15 фраз), строить устное монологическое высказывание на основе прочитанного текста (объем до 150-250 слов) и выражать собственное отношение к изложенным в тексте событиям и действующим лицам, строить письменное монологическое высказывание репродуктивного и продуктивного характера на предложенную тему (продуктивный текст должен содержать не менее 10 предложений).

Словник данного уровня включает лексику уроков – слова, обязательные для усвоения, которые встречаются в текстах и заданиях и отвечают лексической теме урока (например, слова уроков 1-2 по теме «Мы такие разные» (наименование человека по месту жительства и национальности): *национальность, русский — русская, узбек — узбечка, казах — казашка, киргиз — киргизка, таджик — таджичка, туркмен — туркменка, англичанин — англичанка, немец — немка, китаец — китайка* и др.); пассивную лексику – новые или уже изученные слова или словосочетания, которые не входят в активный запас, но встречаются в материалах уроков, отвечают требованиям данного уровня владения языком и могут быть использованы учеником в речи (например, слова уроков 1-2 по теме «Мы такие разные»: *дружелюбный / дружелюбно, этикет обращения, собеседник, единство* и др.); лексику из лексического минимума 1 сертификационного уровня – слова, являющиеся обязательными для усвоения на данном уровне по стандарту, но не вошедшие в активную лексику урока (например, *жить — прожить, чувствовать — почувствовать, оценивать — оценить, менять — поменять; космический, ценный, необыкновенный, талантливый, трудолюбивый* и др.). В словарный массив также вошли названия, встречающиеся в текстах уроков: *Алтайский заповедник, Оружейная палата, Баргузинский хребет, ООН, пустыня Кызылкум, собор Нотр-Дам, Ульяновская ВЭС* и др.

Учебник «Русский язык. 7 класс» включает 68 уроков. Все уроки являются комплексными и текстоцентричными. Традиционная структура, предполагающая введение грамматического материала и его отработку повторением и множеством заданий, заменяется концепцией, акцентирую-

щей внимание на развитии всех видов речевой деятельности. Блоки «чтение», «говорение», «аудирование», «письмо» включены в каждый урок, и грамматический материал отрабатывается на всех уровнях речи. В качестве материала для аудирования предлагаются: отрывки из художественных текстов (прозаических и поэтических), учебные тематические тексты, песни, мультфильмы. Аудио- и видеоматериал открывается с помощью QR-кода, который предусматривает онлайн воспроизведение или скачивание для последующего использования в удобной для учителя и ученика форме.

Новый материал не дается отдельным правилом, а предъявляется через контекст, в котором ученики должны распознать новую лексику и вычленив новую грамматическую форму / категорию. Грамматическая информация, отмеченная специальным значком, представлена в виде комментария и рассчитана на понимание, анализ, узнавание, а затем применение в контексте, а не на заучивание. Одно из главных правил – не многократно повторять и репродуцировать теоретическую информацию о грамматических структурах в русском языке, а уметь пользоваться знаниями на практике, то есть в коммуникации. Грамматический комментарий не начинает урок, а продолжает послетекстовую работу по теме. В содержании учебника и названиях уроков две темы – лексическая и грамматическая. Лексическая тема может объединять два и более урока, она соответствует темам программы и диктует тематику текстов, включающих соответствующую лексику. Грамматическая тема отражает грамматический материал для изучения и усвоения на данном уроке.

В основе учебника лежит разворотный принцип, который предполагает изучение одной темы в течение одного урока, расположение материала которого соответствует одному развороту. Уроки могут располагаться парно, например, уроки 1-2 или уроки 3-4, что предусматривает изучение темы пары уроков в течение 2 учебных часов. Таким образом, парное расположение поурочного материала обеспечивает изучение языка в течение одной недели. Данный принцип выбран также и потому, что изучать грамматическую тему и полноценно отрабатывать материал в течение 1 часа затруднительно и малоэффективно.

В учебнике выделены рубрики: «Грамматика», «Это интересно!», «Диалог культур», игровые творческие задания. Рубрики включают небольшие блоки информации по теме – тексты, фото, таблицы, фразеологические единицы и т.д. Каждое задание дается с конкретной целеустановкой («Прочитайте ..., обратите внимание на выделенные слова»; «Прочитайте текст и найдите ...»; «Задайте друг другу вопросы, используйте ...»; «Напишите о ..., используйте ...»; «Послушайте текст и назовите верные утверждения» и др.). Также в учебнике присутствуют команды, предваряющие задания или важный грамматический материал, например, «Запомните!», «Внимание!» и др.

Тексты уроков, материал заданий и информация рубрик отражают особенности быта, истории, традиций узбекского народа, а также культуры страны изучаемого языка в тематико-содержательном аспекте. Например, на уроках, посвященных теме природы и ее охраны, происходит ознакомление с заповедниками России и Узбекистана, на уроках, посвященных прикладному искусству, – мастерами-ремесленниками России и Узбекистана и историей кузнечного дела в двух странах. Уроки по темам «Новые технологии» и «Машины на службе человека» включают информацию о ветряных электростанциях, производстве транспорта и технологиях будущего, гаджетах, что отвечает интересам детей среднего школьного возраста, а также развивающей цели обучения. Тексты о меценатстве и благотворительности, дружбе, Дне помощи бедным, национальной кухне и одежде, городах Великого Шелкового пути развивают кругозор, воспитывают чувства толерантности и патриотизма. Тематика уроков и текстов предполагает связь с другими дисциплинами (историей, географией, физикой и др.). Например, часть уроков посвящена заповедным местам, Красной книге и охране природы.

В связи с отсутствием часов, отводимых на изучение литературы как отдельного предмета, в учебник по русскому языку включены тексты для чтения, в числе которых как учебные, так и отрывки из художественных произведений (К. Булычев «Тайна Третьей планеты», И. Тургенев «Бежин луг», А. Куприн «Слон» и др.), стихотворения С. Маршака, К. Чуковского, К. Бальмонта, М. Цветаевой, А. Ахматовой, А. Сирадзева и др., отвечающие тематике программы. Некоторые тексты взяты из Сети с целью пропедевтики – приобщения к публицистическому стилю и формирования умения читать неадаптированные источники.

16 уроков учебника представляют собой уроки обобщения и контроля изученного материала, которые даются после каждого блока уроков, имеют определенную структуру и цель – повторение и контроль усвоения темы. На уроки отводится 2 часа, что дает возможность не только обобщить информацию по предложенным материалам, но и закрепить усвоенное, вернувшись к теме, которая вызвала наибольшие затруднения. Уроки обобщения и контроля способствуют развитию навыков мышления – синтеза информации. Данные уроки также являются комплексными и включают работу всех видов речевой деятельности. Контрольные материалы второго часа представлены в отдельном разделе методических рекомендаций УМК и имеют форму теста.

В учебнике представлены различные формы работы – парная, групповая, фронтальная, индивидуальная, ролевая и др. В зависимости от типа задания ученикам предлагается его выполнить индивидуально (например, грамматические письменные упражнения), либо в парах (например, составление диалогов по теме), либо в группах (обсуждение и анализ текста / материала, подготовка групповой презентации или проекта). Творческие

задания могут предполагать как инсценировку, так и съемку или запись клипа. Домашние задания также могут иметь различную направленность: работа с видео и текстами, написание сочинений, составление диалогов, подготовка презентаций, выполнение тренировочных упражнений, поиск дополнительной информации и др. Подробно использование той или иной формы работы описано на конкретных примерах в разделе рекомендаций (указаний) к проведению уроков.

Таким образом, каждый урок имеет однотипную структуру, логику и рубрики. Содержание диктуется не только грамматическими темами, заявленными в программе, но и лексическим материалом, на основе которого строится и введение, и отработка на уровне всех видов речевой деятельности, включающая упражнения, игры, аудио-приложения, текстовый материал художественного, научно-публицистического характера, что обеспечивает межпредметные связи и служит цели интегрированного обучения. Кроме того, в комплексе поэтапно развивается и совершенствуется одна из ведущих компетенций – коммуникативная, формирование которой происходит при отсутствии языковой среды посредством разнообразных видов работы в рамках нового учебника для 7 класса школ Республики Узбекистан.

Литература

1. Абдураимова З.Х. Методическое руководство к учебнику «Русский язык как иностранный» для 2 класса школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / З.Х. Абдураимова, С.Ю. Исламбекова, Е.А. Хамраева [и др.]; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. – Ташкент, 2021. – 128 с.: ил.
2. Карпеченкова Ю.Г., Саримсакова Г. М., Узакова М.Х. Концепция инновационного учебника 7 класса по русскому языку как иностранному для школ Республики Узбекистан // Вестник науки. – №5 (38), т. 4. – Тольятти, 2021.
3. Карпеченкова Ю.Г., Саримсакова Г. М., Узакова М.Х. Концепция инновационного учебника 7 класса по русскому языку как иностранному для школ Республики Узбекистан // Сб. статей международной научной конференции «Содружество языков – содружество культур». – Наманган, 2021. – С. 212-221.
4. Карпеченкова Ю.Г., Саримсакова Г. М., Узакова М.Х. Концепция обучения русскому языку как иностранному учащихся 7 класса Республики Узбекистан // Преподавание языка и литературы. Научно-методический журнал Министерства народного образования Республики Узбекистан. – № 6. – 2021. – С. 70-71.
5. Карпеченкова Ю.Г., Шорина Т.А. Знание языка – умение на нем говорить: интервью для газеты «Наставник» / записала И. Аккерманцева. Ташкент, 2021. – № 32. – С. 6-7.

6. Мирзиёев Ш.Ш. Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года [эл. ресурс] // Официальный веб-сайт Президента Республики Узбекистан. URL: <https://president.uz/ru/lists/view/2708> (дата обращения: 14.05.2021).

7. Русский язык. 2 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / З.Х. Абдураимова, С.Ю. Исламбекова, У.С. Караматова, К.В. Старыгина [и др.]; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. – Ташкент: Республиканский центр образования, 2021. – 120 с.: ил.

Уссейну Талл

Дакар (Сенегал), Государственный университет Шейха Анта Диоп

СОСТОЯНИЕ И МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ДАКАРСКОМ ГОСУНИВЕРСИТЕТЕ (СЕНЕГАЛ)

Как известно, наибольшим влиянием в странах Африки пользуются Англия, Франция и США. Вместе с тем в регионе, начиная с 50-х годов XX века, существенным влиянием обладала и Россия (СССР). Именно поэтому она здесь выступает в роли весьма авторитетного представителя, отстаивающего право на собственное присутствие. В этой связи можно отметить: возрастание интереса к изучению русского языка в этом регионе, в частности в Сенегале, усиливается в той мере, в какой возрастает международная активность России и растёт её влияние.

В Сенегале много университетов и вузов. Дакарский университет имени Шейха Анта Диоп – это один из самых известных и крупных университетов Западной Африки. Он находится в Дакаре, столице Сенегала. Как один из ведущих образовательных и научных центров Африки Дакарский университет был основан в 1939 г. Французской колониальной администрацией.

В настоящее время в Дакарском госуниверситете на факультетах права, физики и химии, археологии, экономики, медицины, филологических и гуманитарных наук и т.д. учатся около 100 тысяч студентов и аспирантов из разных стран мира.

В последнее время в студенческих аудиториях Дакарского университета немало студентов из Китая, Америки, Франции, Германии, Португалии, Англии, Марокко, Мавритании, Ливана, Туниса, Алжира, Камеруна, Гвинеи, Того, Бенина, Нигерии, Нигера и других африканских государств.

Кафедра русского и славянских языков Дакарского госуниверситета ещё молодая. Она создана на факультете филологических и гуманитарных наук, где обучаются около 50 тысяч студентов. Это самый крупный факультет нашего университета.

В 1999 г., после того как выпускник Ивановского госуниверситета кандидат филологических наук Дембы Гадиаги добился права вести небольшой спецкурс по русскому языку, было принято решение об образовании на факультете филологии и гуманитарных наук Дакарского университета отделения славянских языков и культуры (по существу «русского отделения»). Таким образом, уже в ноябре 1999 г. на учебу на отделение славянских языков были набраны первые 30 студентов. В настоящее время, более 300 студентов получили образование на кафедре.

На сегодняшний день основным проводником российского присутствия в Сенегале служат культурные связи страны с Россией. Изучение русского языка в развитии таких связей стоит на одном из первых мест. Однако проблем в организации его преподавания не меньше, чем решенных задач. Например, несмотря на относительно достаточное количество точек изучения этого языка, тем не менее, все ещё недостаточно квалифицированных преподавателей. Так практически все преподаватели-русисты здесь сами изучали русский язык через посредничество французского. Кроме того, не в полной мере в стране осознали тот факт, что Россия входит в состав стран-членов БРИК, т.е. является одной из наиболее перспективных экономик мира, с которой уже сейчас необходимо устанавливать, углублять культурные и торгово-экономические отношения.

Важным с точки зрения перспектив изучения русского языка в Сенегале представляется сотрудничество между Российским институтом лингвистики в Москве и факультетом филологических и гуманитарных наук Дакарского университета.

У кафедры русского языка нашего университета тоже есть свои партнеры, например, филологический факультет Воронежского государственного университета. Сотрудничество с ним тоже активное. Идут также переговоры с Российским экономическим университетом имени Г. В. Плеханова в Москве.

Недавно на факультете филологии и гуманитарных наук побывали учёные и представители известного фонда «Русский мир», чтобы провести вместе с коллегами с кафедры русского языка Дакарского университета День Африки Пушкина. В ближайшее время в рамках программы распространения русского языка и русской культуры в Сенегале Фонд собирается открыть кабинет русского языка.

Несмотря на все это, преподаватели русского языка в Сенегале, конечно, испытывают некоторые трудности. Например, существует проблема оптимизации учебного процесса, основными участниками которого являются учитель/преподаватель и учащийся/студент, с учетом «существующей в стране лингвокультурной ситуации» [Шаклеин В.М., 2010].

Кроме проблемы недостатка кадров преподавателей-русистов также остро стоит вопрос о выявлении привлекательных мотивов, способных стимулировать интерес к русскому языку, его выбору, усилить учебно-

познавательную активность тех учащихся, которые уже выбрали данный язык. Отметим, что одним из рабочих языков ООН является русский язык, который открывает большие перспективы в работе, учитывая постоянно растущую конкуренцию. Он позволяет лучше подготовиться к служению на благо своей страны на международном поприще, дает возможность повысить образовательный и профессиональный уровень, потому что это язык научного развития, он позволяет установить прямой контакт с одной из самых богатых культур в мире.

Русисты университета им. Шейха Анта Диоп говорят о своей заинтересованности в том, чтобы Россия содействовала распространению русского языка и русской культуры в стране, формированию национальных кадров.

Подводя итог, можно сказать, что распространение русского языка в странах Африки, и в том числе в Сенегале, очень динамично развивается хотя не так активно, как в некоторых других регионах мира. Изучение русского и славянских языков и культур в Дакарском университете становится все более популярным, так как количество студентов, поступающих на кафедру, каждый год увеличивается (больше 100 новых студентов ежегодно).

Таким образом, в развитии системы обучения русскому языку в Дакарском университете наблюдаются положительные тенденции, но их можно и даже нужно углублять и улучшать. Русские партнёры обещали помогать в этом.

Литература

1. Шаклеин В.М. Преподавание русского языка в образовательной среде Сенегала // Декада русского языка в Сенегале. – Москва-Дакар 2011.- 105 с.
2. Сарр Н., Митрофанова И.И. Особенности формирования студенческой среды в Дакарском университете. – Декада русского языка в Сенегале. – Москва-Дакар 2011. – 105 с.
3. Талл У. Проблема изучения русского языка в Сенегале // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – N 7 (97). – Часть 3. Июль. – С. 48-50.
4. Шейх Сугуфара. Популярность русского языка и культуры России в Сенегале // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 6. – С. 79-80
5. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 152 с.

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

О.А. Бердникова, Моу Шужань
Воронеж, Воронежский государственный университет

ПРАВДА И ПРАВЕДНИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА

**(К вопросу об изучении творчества писателя
иностранными студентами)**

Имя русского писателя XX века Александра Солженицына знают во всем мире – в самом прямом смысле этих слов. Иностранцы студенты, приезжающие на обучение в российские вузы, в частности, в Воронежский государственный университет, среди известных им русских писателей неизменно называют А. Солженицына.

Нобелевский лауреат, всемирно известный писатель и общественный деятель, человек необычной судьбы, А.И. Солженицын занимает совершенно особое место в русской литературе XX века. Верный принципам реализма, писатель аккумулирует характерные качества российской словесности: острый социальный критицизм и нравственный максимализм, имеющие под собой глубинную религиозную основу.

А. Солженицын совершенно органичен в амплуа традиционного русского писателя. Его основные нравственные постулаты – «одно слово правды весь мир перетянет» и «жить не по лжи» – убедительно подтвердились обстоятельствами судьбы и образом жизни самого писателя. Он из породы жаждущих Правды и готовых ради нее претерпеть страдания, репрессии, гонения.

В этом отношении А. Солженицын разделит судьбу многих русских писателей XX века, в силу известных обстоятельств входивших в литературу дважды, а то и трижды. Время его вступления в русскую литературу – 1962 год, когда в 11-ом номере «Нового мира» появилась небольшая повесть «Один день Ивана Денисовича». Публикация этой повести, ставшая настоящим литературным и общественным событием хрущевской «оттепели», кульминацией ее демократических устремлений, принесла своему автору поистине триумфальную известность. Сразу переведенная на многие языки мира, она вызвала самые разноречивые оценки и бурную полемику в нашей стране и за рубежом. Впервые прозвучавшее тогда из России слово правды о сталинских репрессиях потрясло Запад и испугало Восток, в частности, Китай, где повесть была запрещена раньше, чем в Советском Союзе – в Китае того времени начинался культ личности Мао Цзэдуна.

Советская критика увидела в героях его первых произведений «Матренин двор» и «Один день Ивана Денисовича» чуждое советской идеологии веками сформированное народное самосознание, определяющей чер-

той которого является «терпеливость» – укоренившаяся привычка переносить тяжелые испытания, ставшие нормой существования русского крестьянина, «гнутьяся», но «не ломаться» душой. Советская критика писала о традиционном «типе русского крестьянина-непротивленца», припомнив при этом толстовского Платона Каратаева как главного терпеливца русской классики. Конечно, для большинства критиков шестидесятых годов XX века это была негативная черта русского человека, которой они противопоставляли активность и сознательность советского человека.

В годы вынужденной эмиграции А. И. Солженицына о нем много писали европейские и американские ученые, выработавшие методологию работы с произведениями писателя в свете общечеловеческих ценностей. Более того, зарубежным исследователям предоставлялись «возможности описать христианскую культурную традицию, то есть сделать то, на что были способны очень немногие из их советских коллег» [8, с. 255], – отмечал американский исследователь Дональд Тредголд. При этом Д. Тредголд признавал, что лишь немногие западные учёные – исследователи творчества А. Солженицына – согласились использовать ресурсы своей «академической свободы на широкомасштабные контекстуальные исследования» в свете христианской традиции.

Возвращение его произведений на страницы журнала «Новый мир» состоялось в 1989 году публикацией «Архипелага ГУЛАГа» уже в новой – постсоветской – России. Вплоть до возвращения самого писателя в 1994 году в Россию в этом журнале были напечатаны все крупные его произведения: романы «В круге первом», повесть «Раковый корпус», позже «Красное колесо». Это время в полной мере стало «годами Солженицына». Приезд Солженицына на родину сопровождался восторгом, потрясением, благоговением, но и достаточно бурной полемикой вокруг его имени и положения в общественной и литературной жизни России, обостренной его путешествиями по стране, выступлениями в десятках городов и на трибуне Государственной Думы, еженедельными телевизионными выступлениями.

В эти годы наиболее востребованным оказался политический аспект его произведений, открывавших читателям правду об историческом прошлом России в самых трагических событиях XX века. На этом фоне его первые произведения отошли на второй план, хотя все критики отмечали их значимость для формирования мировоззрения Солженицына.

Сегодня, в начале XXI века, рассказ «Матренин двор» и повесть «Один день Ивана Денисовича» словно обрели новую жизнь у читателей благодаря широко отмеченному в 2018 году столетию со дня рождения писателя, экранизации повести, осуществленной уже в 2021 году.

Творчество писателя привлекает все большее внимание ученых и читателей на Востоке в свете общего интереса к русской культуре и, в частности, русской литературе, завоевывавшей все большее число людей, осо-

знающих ее глубинный гуманистический смысл, столь актуальный в период очередного «кризиса гуманизма».

Так, А. Солженицын попал в круг писателей Русского зарубежья, изучаемых японскими славистами в русле проблемы «На периферии и на чужбине – сравнительное исследование маргиналий русской культуры». Сборник с таким заголовком был опубликован в Саппоро (Япония) в 2012 году по материалам международной научной конференции, состоявшейся в Университете Хоккайдо. В докладе Кадзухиса Ивамото дан интересный обзор причин посещения Солженицыным Японии в 1982 году, истории его путешествия по Японии, тематики его выступлений, его интервью, в которых писатель делился впечатлениями и размышлениями о сходстве и различии западного и восточного мировоззрений. Автор констатирует, что «... в Японии, в Корее и на Тайване произведения писателя переводились и читались» [5, с. 50].

А. Солженицын достаточно популярен и изучаем и на арабском Востоке. Так в 2013 году в ВГУ состоялась защита кандидатской диссертации иракского аспиранта Амджада Хамида Фархана «Субъектные и внесубъектные способы выражения авторской позиции в прозе А. И. Солженицына 1960 – первой половины 1970-х годов». Автор диссертации на основе обзора современной арабской критики указывает: «В научно-критической литературе на арабском языке существует весьма распространенное мнение о том, что произведения А. Солженицына, их аксиология и пафос, отвечают не только вере арабов в торжество исторической справедливости и «свободы для всех», выражающей настроения демократической части общества, но и – одновременно – многим традиционным ценностям, укорененным в арабской ментальности» [1, с. 5].

Как и японский исследователь, арабские ученые выделяют в творчестве писателя два основных аспекта: политический и моральный. Причем если в выступлениях в Японии в начале 1980-х годов многие видели в нем, прежде всего, политика, а не прозаика, то в десятые годы нового столетия арабский аспирант в своей диссертации большее внимание уделил именно морально-нравственной проблематике его творчества.

Именно вечные – ключевые общекультурные – понятия и ценности, декларируемые в статьях и художественных произведениях А. Солженицына, делают его произведения привлекательными для читателей разных религиозных и культурных традиций.

В этом отношении особенно значим рассказ «Матренин двор», который, как и повесть «Один день Ивана Денисовича», является «визитной карточкой» русского писателя Александра Солженицына в мировом культурном пространстве.

Вместе с тем для современного молодого человека изображенные в этих произведениях сугубо русские реалии и русские характеры, могут быть не совсем понятны в силу глубинно христианского их содержания.

Действительно, написанный одновременно с «Одним днем Ивана Денисовича» и опубликованный в 1963 году рассказ «Матренин двор» предложил общественному и литературному сознанию хрущевской эпохи странный характер. Странность эта вызывающе декларировалась автором в названии – «Не стоит село без праведника». Но, вероятно, убоившись религиозной окраски слова «праведник», мудрый А.Т. Твардовский дал рассказу другое название, под которым он и вошел в историю русской литературы нашего столетия. Следует признать, что оно оказалось гораздо удачнее, точнее и объемнее авторского – слишком прямолинейно-назидательного. Изменение названия сняло заведомую установку на восприятие образа Матрены, интеллектуально активизировало читателя: ведь праведность Матрены далеко не сразу становится понятной авторуповествователю, наблюдающему ее и размышляющему о ее судьбе.

При этом в рассказе «Матренин двор» А. Солженицын показывает ту «терпеливость» Матрены, которая в глубинной сути своей «происходит из покорности высшей силе, от которой зависит все совершающееся... – это есть терпеливость <...> религиозная» [7, с. 218]. Религиозная природа такой терпеливости становится ясной только в условиях монастырской аскезы. Матрена же – праведник, живущий в крестьянском мире, исковерканном советскими реалиями послесталинской эпохи. Вот почему образ Матрены-праведницы «выплыл» перед Игнатичем лишь в самом конце повествования и сложился «из неодобрительных отзывов золотки», выразивших обыденно-житейскую, сугубо мирскую философию земного человеческого «обзавода», согласно которой бесплатная помощь чужим людям, неумение «жить для поросенка – и потом зарезать и иметь сало» заслуживают только «презрительного сожаления». Такая терпеливость ничего не дает человеку взамен потерянного, кроме великодушия и духовного мужества, возвышающих его до «подвига непротivления».

Безусловно, А. Солженицын далек от идеализации национального характера, ибо в рассказе дано явное противопоставление Матрены и Фаддея как двух противоречивых начал этого характера. «Из нас, как из древа, и дубина, и икона [4, с. 101] – цитирует И.А. Бунин в «Окаянных днях» народную самооценку. Матрена – единична, а «Фаддей был в деревне такой не один» [6, с. 143], и советская действительность ничуть не нарушила ни сущностного, ни «процентного» соотношения праведников и «людей обзавода» в русской жизни.

«Подвиг непротivления – русский подвиг» [3, с. 156], – писал Н.А. Бердяев в «Русской идее», и эти слова точнее всего характеризуют Матрену. Пожалуй, впервые после Л.Н. Толстого и И.А. Бунина терпеливость осознана писателем в положительном нравственном смысле и явлена как национальная черта, не унижающая, но духовно просветляющая человека.

Как сделать этот «русский подвиг» понятным для современных молодых людей, тем более воспитанных в иных культурных и духовных традициях?

Соавтор данной статьи, китайская студентка Моу Шужань, обучающаяся на филологическом факультете ВГУ по магистерской программе «Русская литература и русский язык в педагогическом и культурологическом аспектах», предложила интересную методику изучения рассказа «Матренин двор» с использованием итогового тестирования, призванного проверить не только знание сюжета рассказа, но и его основные смысловые акценты и ключевые образы. Ее научный доклад был сделан в рамках специального курса «Духовные проблемы русской литературы».

Моу Шужань положила в основу своей трактовки первоначальное название рассказа «Не стоит село без праведника» и соответственно тип человека-праведника. Она соотносит словарное лексическое значение слова «праведник» с характером и поступками Матрены при анализе сюжета рассказа.

В другой стороны, китайская студентка обращается вполне обоснованно к духовно-религиозному значению понятия «праведность», привлекая статьи известного зарубежного интерпретатора творчества А. Солженицына о. Александра Шмемана. Еще в 1970-м году, не имея каких-либо сведений о религиозности и вероисповедании гонимого в СССР прозаика, о. Александр Шмеман назвал его «писателем христианским», исходя из реализованного в произведениях Солженицына особого авторского мироотношения. А. Шмеман использовал в своих трудах о писателе А. Солженицыне теологические категории, в том числе «раскаяние, сотворённость, падшесть, возрождённость, праведность» [9, с. 132]. О. Александр Шмеман пишет о «явленности в произведениях писателя «чуде совести, правды и свободы» [10, с. 147]

Моу Шужань выделяет ряд, с ее точки зрения, основных проблем в рассказе «Матренин двор»: 1. *Равнодушие – жителям деревни безразличны судьбы односельчан. Все заботы направлены только для удовлетворения своей выгоды.* 2. *Нищета – автор описывает невыносимые условия, в которых живут русские крестьяне. Там люди выживают, а не живут.* 3. *Жестокость – крестьянская жизнь представлена сугубо практичным интересам. И доброта Матрёны представлена как «чуждость» или даже недостаток ума.* 4. *Жадность – сосредоточие жадности выступает Фаддей, готовый ещё при жизни Матрёны разрушить её избу ради увеличения своего богатства.* 5. *Война – очередное тяжёлое испытание для деревни и косвенно становится причиной раздора между Фаддеем и Матрёной.* 6. *Смерть – смерть главной героини показывается как катастрофа. Ведь в ней умирает та христианская Русь, которой так восхищается автор.*

Моу Шужань тонко почувствовала морально-нравственную максиму автора в этом – одном из лучших – своем рассказе. «Матрёне на самом де-

ле не нужно признание и одобрение окружающих. Она не испытывала таких чувств, какие обуревали Игнатича и которые испытывает читатель, следя за судьбой Матрёны. Внутренний мир Матрёны всегда оставался кристально чистым и ясным независимо от того, что происходило вокруг. И вряд ли Солженицын призывает нас сочувствовать Матрёне, которая не могла обрести успокоение, потому что его не теряла. Он вместе с рассказчиком призывает читателя подумать о себе, о своей приближающейся гибели. Матрёна получила свою награду: её «икона» была писана не людьми, а Богом, высшей силой. А вот что получают в итоге те, кто смеялись над Матрёной и были способны чувствовать гнев и злобу, где окажется в итоге сам рассказчик, – остаётся неясным».

Действительно, отношение рассказчика к Матрене меняется на протяжении повествования: от удивления и даже некоторой иронии в начале рассказа – до понимания истинного смысла ее «русского подвига» и возвышенно-патетических интонаций в финале.

В заключении делается вывод: рассказ «Матренин двор» раскрывает христианское смирение и самопожертвование, которые продемонстрировала Матрёна. Он показывает, что такая жизнь не каждому под силу, однако подчёркивает, что именно так и должен жить настоящий человек. Это и есть мораль, предложенная Солженицыным еще в советское время.

Представляет интерес составленный студенткой проверочный тест, который может быть использован в качестве зачета или текущей аттестации в группе иностранных студентов после прочтения и изучения рассказа А.И. Солженицына.

1. Первоначальное название рассказа:

- а) «Не стоит село без праведника»
- б) «Не стоит село без Матрени»
- в) «Матренины страдания»
- г) «Житие Матрени-праведницы»

2. Какая фамилия у Матрени:

- а) Григорьева б) Васильева в) Фадеева г) Ефимова

3. Какая характеристика подходит для главной героини:

- а) «крестьянка 80 лет, безработная»
- б) «крестьянка, одинокая женщина 60 лет, отпущенная из колхоза»
- в) «одинокая крестьянка 60 лет, репрессированная»
- г) «крестьянка, 60 лет, всю жизнь работавшая где-то на заводе»

4. Какая информация о Матрене верная:

- а) любила Ефима, вышла за Фаддея
- б) любила Фаддея, вышла за Ефима
- в) любила и Ефима, и Фаддея, замуж не вышла
- г) никогда никого не любила

5. Закончите фразу: «у Матрени из живности были колченогая старая кошка, грязно-белая коза с кривыми рогами, ...»

- а) «котят да козлят»
- б) «корова да теленок»
- в) «мыши да тараканы»
- г) «собака да овечка»

6. Объясните, что значит: родила Матрена шестерых детей, но «они не стояли»:

- а) не вставали на ноги
- б) долго не бегали
- в) были не самостоятельными
- г) не выживали

7. На какой войне пропал без вести муж Матрени:

- а) на Первой мировой
- б) в гражданскую
- в) в годы финской
- г) в годы Великой Отечественной

8. Какая информация о Матрене неверна:

- а) вечно она в мужичьи дела мешалась
- б) конь когда-то ее чуть в озере не сшиб под прорубь
- в) горницу отдала воспитаннице Кире
- г) дом отдала воспитаннице Кире

9. Воспитанница Кира – это:

- а) Матренина незаконная дочь
- б) дочь Фаддея
- в) девочка из детдома
- г) дочь председателя колхоза

10. Зачем Кире срочно нужно было перевозить часть Матрениного дома:

- а) дают участок, но на нем должно стоять строение
- б) дали участок, построили дом, нужны сухие дрова
- в) для перепродажи и выручки денег
- г) построить сарай рядом с домом

11. Как погибла Матрена?

- а) попала под грузовик
- б) попала под трактор
- в) убили на станции
- г) попала под поезд

12. О ком идет речь: тоже Матрена, муж всю жизнь бьет, родила тоже шестерых?

- а) жена председателя
- б) жена Фаддея
- в) родная сестра
- г) подруга

13. Матренин постоялец работал:

- а) почтальоном
- б) председателем
- в) ветеринаром
- г) учителем

14. *Матренин постоялец, наблюдая за дележом нехитрого ее добра, вспоминая живую Матрону, вдруг отчетливо понимает, что все эти люди, и он в том числе, жили рядом с нею и не поняли, Матрена и есть тот самый ...:*

- а) настоящий человек
- б) праведник
- в) человек-надёжа
- г) страдалец

15. *Рассказчик – это:*

- а) автобиографический персонаж
- б) сосед Матрены
- в) Фаддей
- г) Кира

В 2018 году, когда отмечалось столетие со дня рождения писателя, полемика вокруг его произведений продолжилась в силу того, что усилилось политическое противостояние в мире, обострилась духовная борьба за человека, которая ведется в сфере культуры и литературы [2]. Впрочем, острая полемика всегда сопровождала А. Солженицына: каждое его выступление вызывало бурные споры, рождавшие ему много ревностных сторонников и столь же убежденных противников. Но, как и сколько бы ни спорили о его политических взглядах, литературных пристрастиях, позиции публициста и критика, в историю литературы XX века прочно вошли «Матренин двор», «Один день Ивана Денисовича», «Архипелаг ГУЛАГ», «Раковый корпус» и «В круге первом».

Тяга к раскаянию и добру, осознанное неприятие зла, томление духовной жаждой, совесть как определяющее качество, ведущее к прозрению правды и Истины – вот составляющие «христианского действия» в художественном мире писателя, имеющие вместе с тем и универсальный характер.

Именно поэтому столь важно поддерживать интерес к творчеству писателя, в том числе среди иностранных студентов, читающих и интересующихся произведениями А. Солженицына уже в начале XXI века.

Литература

1. Амджад Хамид Фархан «Субъектные и внесубъектные способы выражения авторской позиции в прозе А. И. Солженицына 1960 – первой половины 1970-х годов»: Автореф. дис...канд. филол. наук. – Воронеж, 2013. – 19 с.

2. Бердникова О.А. Метафизика русской жизни в изображении А.И. Солженицына // Л.Н. Толстой и А.И. Солженицын: диалоги в непрощедшем времени: сборник материалов по итогам Всероссийской научной конференции (9-11 октября 2018 года. г. Липецк). – Липецк: ЛГПУ им. П.А. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С.151-159.

3. Бердяев Н. Русская идея. – СПб.: Азбука-классика, 2008.

4. Бунин И.А. Окаянные дни // И.А. Бунин. Статьи. Воспоминания. – М.: Советский писатель, 1989.

5. Кадзухиса Ивамото Солженицын в Японии // На периферии и на чужбине – сравнительное исследование маргиналий русской культуры. Сб. статей № 4. – Саппоро (Япония), 2012. – С.50-61.

6. Солженицын А. Матренин двор // Малое собрание сочинений. – М.: ИНКОМ НВ, 1991. – Т.3. В дальнейшем тексты произведений писателя цитируются по этому изданию с указанием страницы.

7. Соловьев Вл. Оправдание добра. Нравственная философия. – М.: Республика, 1996.

8. Treadgold D. W. Solzhenitsyn's intellectual antecedents // Solzhenitsyn in exile: Critical essays and documentary materials. – Standfort, CA: Hoover instit. press, 1985.

9. Шмеман Александр, прот. О Солженицыне // Вестник Р.Х.Д.: Париж – Нью-Йорк-Москва. – 1970. – № 98.

10. Шмеман Александр, прот. Зрячая любовь // Вестник Р.Х.Д.: Париж- Нью-Йорк-Москва. – 1971. – № 2.

С.С. Буркова

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

А.Ю. Грязнова

Воронеж, Воронежский государственный университет

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Анализ художественного текста в системе обучения РКИ является одним из важнейших элементов. Как учебный материал художественный текст ценен потому, что работа с ним позволяет реализовать сразу несколько целей: познакомить с особенностями изучаемого языка и культурными особенностями страны, развить эстетический вкус, решить воспитательные задачи. Одной из них является формирование коммуникативной культуры личности. Роль текста в этом процессе видится в двух аспектах.

Во-первых, обучающиеся получают навыки грамотного и корректного изложения своих мыслей в ходе обсуждения прочитанного. Во-вторых, сам художественный текст может дать примеры культурного общения или, напротив, показать, какое поведение не вписывается в рамки этикета, считается недопустимым.

Естественно, что выбор преподавателя и методиста будет в первую очередь осуществляться в пользу тех текстов, которые дают образцы вежливого, доброжелательного, тактичного отношения участников общения друг к другу, знакомят с этикетными нормами. Однако не менее важно обсуждать и те ситуации общения, в которых собеседники чувствуют себя некомфортно; выявлять причины, по которым возникают коммуникативные барьеры; обозначать возможные пути устранения этих барьеров и способы предотвращения конфликтов. По этой причине стоит также привлекать и те тексты, которые говорили бы о недопустимости грубости, пренебрежительного отношения, наглости, неуважения к участникам коммуникации.

В русском языке для обобщённого обозначения этих явлений существует понятие «хамство», которое, по утверждению С. Довлатова, является непереводаемым [2, с. 394-398], а потому представляет сложность для иностранных обучающихся. Определение понятия «хамство» достаточно сложно и для представителей русской лингвокультуры, поскольку существенные черты этого явления не удаётся определить чётко. Единственным моментом, в котором сходятся исследования феномена хамства, является то, что в его основе лежит ниспровержение общепринятых норм. Исходя из этого, критик Юлия Щербинина определяет хамство как «обрушение “вертикали” коммуникации», «извращение любой, даже “высокой” позитивной практики» [4, с. 188].

Недопустимость хамства как формы речевого поведения позволяет раскрыть работа с рассказом А. Моисеева «Незнакомка».

Незнакомка

Я увидел её в кино. Шелестящая полутьма зрительного зала вдруг смолкла, словно посторонилась, а потом мне показалось, что желтоватые огни в тяжёлых пыльных люстрах засеребрились, засверкали и вдруг вспыхнули радостно и торжественно.

«Среди шумного бала, случайно, в тревоге мирской суеты тебя я увидел...» – пронеслось у меня в голове. Серые глаза, тонкие красивые руки – она напоминала незнакомку в картине Крамского.

У меня потемнело в глазах. Девушки, современные девушки! – почему вас упрекают в прозаичности? Ведь вы так красивы и загадочны... Что же изменилось, что? И мне вдруг захотелось бродить с ней по сияющему изумрудному городу с разноцветными пятнами окон, собирая падающие звёзды, говорить с ней... Как она улыбается? Наверно, у неё улыбка Джо-

конды... Я выучу для неё лучшие стихи, буду читать ей в лицах трагедии Шекспира...

Она заметила мой взгляд и улыбнулась. Наши глаза встретились. Стало вдруг тихо-тихо и как-то хорошо. И вдруг она сказала негромко:

– Ну, чего вылулпился?

Работа с текстом на занятиях в иностранной аудитории включает в себя систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Основная задача предтекстовых заданий – снятие трудностей, которые могут возникнуть у иностранных обучающихся при чтении текста. Работа с рассказом А. Моисеева «Незнакомка», аутентичным и неадаптированным, несомненно, рассчитана на иностранцев продвинутого этапа обучения. Текст не содержит большого количества трудных для понимания слов. Следует прокомментировать значение таких слов, как *упрекать*, *прозаичность*, *бродить*, *смолкнуть*, словосочетания *читать в лицах*. Преподаватель может попросить обучающихся воспользоваться толковым словарём. В целях экономии времени «словарик» с необходимыми словами может быть подготовлен заранее.

Следует отметить, что предтекстовая работа с данным рассказом должна в обязательном порядке содержать культурологический, литературный комментарий, так как отсылки автора к именам известных писателей, художников, их произведениям могут быть непонятны иностранным читателям. Почему улыбка именно Джококонды? Кто такая незнакомка Крамского? По какой причине современный герой упоминает бал? Предтекстовое задание должно содержать краткую справочную информацию о И.Н. Крамском и его картине «Неизвестная», У. Шекспире, А.К. Толстом (авторе стихотворения «Среди шумного бала, случайно...»), Л. да Винчи и одном из самых известных полотен в истории мировой живописи «Мона Лиза, или Джококонда». В качестве средств наглядности могут быть продемонстрированы репродукции картин И.Н. Крамского и Л. да Винчи. Это поможет обучающимся представить себе героиню рассказа и, главное, понять, какое впечатление незнакомка произвела на рассказчика.

Притекстовая работа с рассказом будет достаточно объёмной. Несмотря на то, что количество слов, требующих объяснения и перевода, невелико, текст содержит множество средств выразительности, понимание которых может вызвать затруднения. В этом случае преподавателю и обучающимся следует поразмышлять вместе, задача преподавателя – пробудить фантазию обучающихся, заставить их мыслить ассоциациями. Только таким образом можно «увидеть», «услышать», «почувствовать», понять, почему полутьма – *шелестящая*, огни – *засеребрились и радостно вспыхнули*, город – *изумрудный*. Также необходимо отметить, что цель использования данных образных средств – передача настроения героя. Тем более контрастным представляется финал рассказа. Непосредственно перед прочтением текста обучающиеся могут получить задание ответить на вопрос:

какой эффект производят слова незнакомки? Именно этот вопрос подводит к послетекстовым заданиям – заключительному и самому важному этапу работы.

Послетекстовые задания могут быть выстроены в виде системы вопросов, которые должны помочь обучающимся понять идею художественного произведения, авторский замысел, заставить задуматься о прочитанном. Так, преподавателем могут быть предложены следующие вопросы: 1) Какой представляет себе незнакомку герой рассказа? 2) Какой она оказалась на самом деле? 3) Насколько корректными вы считаете слова незнакомки? С какой целью из целого ряда синонимов автор выбрал именно слово *выдутился*? 4) Как по-другому девушка могла выразить свою мысль? 5) Какой может быть реакция героя на услышанное? В качестве заключительного задания можно предложить обучающимся продолжить рассказ, придумать его финал, смоделировав тем самым определённую коммуникативную ситуацию. Рассуждения в этом ключе заставят обучающихся проанализировать ситуацию общения, «отрепетировать» варианты действий в аналогичной ситуации, выразить собственное мнение и сделать выводы о недопустимости подобного поведения.

Обращение к художественным текстам, дающим примеры нарушения этикетных норм, важно ещё и потому, что коммуникативная культура иностранных обучающихся формируется в академической среде, тогда как функционировать она призвана в том числе и в условиях «неофициального» общения. Обучающиеся должны получать представление о том, что корректность речевого поведения важна не только в стенах аудитории. С этой точки зрения на занятиях по РКИ оказываются востребованными те художественные тексты, которые воссоздавали бы ситуации повседневного общения, предлагали бы жизненный материал, отличающийся актуальностью, располагающий к размышлению и провоцирующий на высказывание собственной позиции.

Продуктивной представляется работа с таким жанром, как очерк или его малая форма – зарисовка. Во-первых, очерк – художественно-публицистический жанр, подразумевающий обращение к актуальным проблемам современности. Таким образом, обсуждение текста становится интересным для аудитории. Во-вторых, сюжет очерка «складывается в основном из наблюдений “рассказчика”, составляющего композиционный центр произведения» [3]. Фигура рассказчика и сам акт «рассказывания», на котором часто основан очерк, делает его язык близким языку повседневного общения. Наконец, этому жанру свойственны чёткость и определённая авторской позиции, что важно для реализации воспитательных целей занятия, особенно в иноязычной аудитории, испытывающей вполне понятные трудности с пониманием текста.

В качестве примера работы с такого рода текстом на занятиях по РКИ приведём работу с очерком А. Ягодкина «Отец». Александр Анатоль-

евич Ягодкин – воронежский журналист, писатель, лауреат конкурсов «Золотой гонг» (2008) и «Журналистская Россия» (2008), автор книг «Про одного мальчишку», «Осторожно, люди», «Бег с бабочками». Зарисовка «Отец» входит в цикл очерков «Счастливые люди», изображающих картины городского быта и потому близких любому современному читателю.

Отец

На стоянке во дворе нашего дома – потеха. Двое парней пересекали её по диагонали, что-то обсуждая и размахивая руками. Один вдруг остановился и замолчал, наблюдая, как женщина-водитель пытается выехать со стоянки по снежным колдобинам. Соседние машины стояли близко, она слишком рано вывернула руль и чуть зацепила дорогой внедорожник. Вышла, осмотрела обе машины – нет ли царапин, потыкала ногой замёрзшие наросты и тут увидела, что оба парня остановились на тротуаре, снимают её на мобильники и давятся смехом.

Она снова села за руль, вернула машину на место и повторила попытку, но, выехав наполовину, застряла и, похоже, совсем запаниковала: стала резко газовать, пытаясь сдать то назад, то вперёд, но лишь завязла в снегу ещё глубже. Почему-то это вызвало новый взрыв смеха парней; женщина села в машину, заглушила авто, стукнула обеими руками по рулю, опустила на него голову и замерла, то ли заплакав, то ли пытаясь успокоиться.

Хлопнула дверь подъезда, мужчина в куртке, трико и кроссовках на голые ноги быстро пересёк стоянку, стукнул в окно машины и сказал: успокойтесь, давайте я вам помогу; у вас передний привод?.. Предложил ей завести машину, включить вторую скорость и газовать несильно, а сам упёрся в багажник и принялся толкать её вперёд. Женщина, похоже, успокоилась и о парнях забыла. Она сделала всё, как велел ей неожиданный помощник, и вскоре облегчённо уехала.

Возвращаясь домой мимо парней, мобильники спрятавших, мужик прошипел: ссс...

– Ты чего, пап? – сказал один из них.

– Стыдно мне, – сказал мужчина. – Вы мужчины, да? Иди домой! Я ничего тебе объяснить здесь, на улице, не буду. Иди, я тебе дома объясню кое-что.

Как было отмечено выше, язык очерка максимально приближен к языку повседневного общения. С одной стороны, это значительно облегчает предтекстовую работу (нет сложных конструкций, малопонятных и трудных для восприятия средств выразительности, преобладает общеупотребительная лексика), с другой – обучающимся по уровню знания языка нужно приблизиться к носителям языка, то есть в полной мере овладеть особенностями разговорного стиля речи. В процессе предтекстовой работы необходимо объяснить значение слов *потеха*, *колдобина*, *внедорожник*,

пинать, нарост, газовать, словосочетаний *давиться смехом, сдать назад, вперёд*. На занятии может быть использован прямой перевод (самостоятельно при помощи словаря или же посредством справочной информации), этимологический и морфемный разборы (для перевода слов *потеха, внедорожник*).

Перед чтением очерка обучающиеся получают задание оценить поведение героев. В тексте немного словесных характеристик персонажей, поэтому требуется комплексный анализ сложившейся ситуации. Сделать это возможно при помощи системы заданий и вопросов: 1) Кратко перескажите ситуацию, о которой вы прочитали в очерке; 2) Как отреагировали мальчики на происходящее? Попытались ли они помочь женщине? 3) Кто помог женщине? 4) Почему мужчина сказал сыну, что ему стыдно? 5) Почему мужчина не стал обсуждать ситуацию на улице? В качестве заключительного обучающиеся могут получить задание порассуждать о возможном разговоре отца и сына. Что скажет отец сыну дома? Что можно в этой ситуации сказать? В чём причина подобного поведения мальчиков? Как вы считаете, удастся ли отцу повлиять на сына? На наш взгляд, при работе с этим текстом уместно поговорить с обучающимися не только о понятии «хамства», но и о понятии «стыда». Ведь именно чувство стыда даёт ощущение социальной неприемлемости тех или иных действий, становится естественным барьером, способным предотвратить хамство.

При работе с текстом следует обратить внимание обучающихся на исходную ситуацию (женщина не виновата в том, что ее «заперли» на парковке, неуспех ее манёвров обусловлен в том числе и наледью на дороге); сделать акцент на том, какую реакцию вызывает у женщины-водителя смех молодых людей (сначала она растеряна из-за своей неудачи, насмешки же окончательно приводят ее в отчаянье). Следует поговорить, во-первых, о том, почему недопустим смех над человеком, оказавшимся в тяжелом положении; во-вторых – о том, что в особенности неприемлемо публичное осмеяние (съёмка на телефон с целью выложить видео на ютуб). Вспомним, что публичное унижение является одним из исконных смыслов понятия «хамство»: Хам не только посмеялся над наготой своего отца, но и призвал братьев сделать это. Итогом рассуждений должна стать мысль о том, что автор текста противопоставляет поступок «парней» поведению отца, который не только помогает водителю, но и уводит сына домой, чтобы не отчитывать его прилюдно.

Работа с художественными текстами А. Моисеева и А. Ягодкина на занятии по РКИ представляется достаточно эффективной, особенно с точки зрения реализации воспитательного компонента обучения. Рассказы объединены общим замыслом – стремлением писателей показать последствия некультурного поведения, отмеченного хамством. Познакомившись с художественными произведениями, обучающиеся убеждаются в том, что хамство не связано с возрастными, социальными характеристиками чело-

века, хамскими по своей сути могут быть не только слова (как в рассказе А. Моисеева «Незнакомка»), но и поступки (как в очерке А. Ягодкина «Отец»).

Таким образом, в курсе преподавания РКИ важно не просто научить иностранцев понимать язык и выражать на нём свои мысли, но и привить культуру коммуникативного поведения, познакомить с иной картиной мира, научить жить в среде носителей языка.

Литература

1. Владимирцев В.П. Газетная зарисовка: поэтика (смысл, особенности и границы жанра): Учеб.-метод. пособие / В.П. Владимирцев. – Изд. 2-е доп. и перераб. – Иркутск: [б.и.], 2002. – 38 с.
2. Довлатов С.Д. Собр.соч.: в 4 т. / С.Д. Довлатов, сост. А. Арьев. – Т.4. – СПб.: Азбука, 2018. – 480 с.
3. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. / Под ред. А.А. Суркова. – М.: Сов. Энцикл., 1962-1978. – URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp> (дата обращения: 30.11.2021).
4. Нева. – 2017. – №11. – 256 с.
5. Русский язык и культура речи: Учебник / под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 240 с.
6. Ямская слобода: Опыт губернского литературного процесса. Отделение Седьмое / ред.-сост. Д. Дьяков. – Тамбов: ООО «Тамбовский полиграфический союз», 2016. – 400 с.

А.В. Голубничая

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ (на основе художественных текстов о Великой Отечественной войне)

Работе с художественными текстами в иноязычной аудитории придаётся важное значение в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Вопросы анализа языка художественных произведений для нужд преподавания РКИ иноязычными обучающимися были описаны во многих работах преподавателей, методистов (А.Н. Васильевой и Т.И. Пабауской, М.И. Гореликовой и др.). Значительный вклад в формирование методики работы с художественными текстами на занятиях

по РКИ внесли труды Н.В. Кулибиной «Зачем, что и как читать на уроке?» (2001), «Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы» (1999), «Художественный текст в лингводидактическом осмыслении» (2000) и др.

В преподавании иностранных языков, в том числе и РКИ, художественный текст ценен своей «многофункциональностью, соединяющий в себе воспитательную, эстетическую, культурологическую, страноведческую и языковую функции, при этом необходимо учитывать следующие методические аспекты: текст как объект страноведческого и культурологического анализа и общие требования к нему: страноведческий потенциал, целевая ориентация, актуальность; принципы отбора художественных произведений; страноведческая и культурологическая ценность художественного текста; способы презентации художественного текста; привлечение аудиовизуальных средств (художественных фильмов, снятых по выбранным художественным произведениям)» [1, с. 123]. Одна из целей работы с художественными текстами заключается в изучении аспекта их культурологической и страноведческой ценности с точки зрения реализации воспитательного потенциала в ходе внеаудиторного чтения.

В сознании носителя русского языка Великая Отечественная война – священная, освободительная. Как и любая война, она принесла много бед и несчастий народам, оставила свой трагический след в памяти каждой семьи. В тоже время она «явилась воспитателем нескольких поколений, она обострила чувства ответственности, патриотизма, сплотила русский народ перед лицом врага, позволила гражданам осознать себя единым целым, развила многие качества, полезные в мирное время. Это говорит о способности собраться, сплотиться перед общей бедой, об оптимизме, присущем русскому народу, а также о его духовной силе» [2, с. 222-223]. Память о героях той войны жива в каждой семье. Подтверждением тому служат многочисленные общественные мероприятия, шествия «Бессмертного полка» и вахты памяти в России и других странах.

Таким образом, Великая Отечественная война прочно вошла в историческую память русского народа и заняла важнейшее место в концептосфере носителей русского языка и культуры. Однако такое особое исторически обусловленное отношение к данной теме может быть непонятно иностранным военнослужащим – гражданам других стран. Здесь возможно несколько причин: прежде всего, иная интерпретация исторических событий и роли государств. Также заслуживает внимания тот факт, что современные молодые люди, непосредственно не наблюдавшие военные действия, воспринимают войну как факт истории, нечто умозрительное, очень далекое, даже фантастическое.

Приезжая учиться в Россию, иностранные военнослужащие не имеют знаний о военных событиях середины XX века (Вторая мировая война, Великая Отечественная война). Большинство обучающихся на подготови-

тельном курсе не знают исторического термина «Великая Отечественная война», какой вклад внёс советский народ в победу над фашизмом, кто победил во Второй мировой войне / Великой Отечественной войне. Это объясняется тем, что в каждой стране большое внимание уделяется истории своего государства. В странах Африки, Азии подробно раскрывается более значительный этап в истории этих народов – национально-освободительная борьба с колониальными державами. Обучаясь на подготовительном курсе, иностранные курсанты впервые получают знания о важнейших событиях военной истории России, в частности истории середины XX века.

На занятиях по русскому языку в рамках изучения аспекта «Язык специальности» проводится работа с текстами по военной истории (о Великой Отечественной войне). Сюда включены следующие тексты: «Вторая мировая война», «Брестская крепость», «Смоленщина в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов», «Реактивная артиллерия» (о создании легендарной реактивной установки «Катюша»), «Битва за Москву», «900 дней блокады», «Сталинградская битва», «Битва на Курской дуге», «Великая Победа». В рамках аспекта «Речевой практикум» обучающиеся знакомятся с биографиями советских полководцев: «Известные люди. Василевский Александр Михайлович», «Жуков Георгий Константинович». Кроме военных заслуг, выбор биографии А.М. Василевского для ознакомления на занятии связан с тем, что именем этого маршала названа Смоленская Военная академия.

Кроме того, в рамках военно-политической работы на кафедре русского языка с иностранными курсантами проводятся различные воспитательные мероприятия:

- 1) на подготовительном и основных курсах в ходе информирования;
- 2) на подготовительном и основных курсах в ходе экскурсий (на подготовительном курсе иностранные военнослужащие обязательно посещают музей Военной академии, где знакомятся с историей создания и развития войск ПВО; важнейший период в истории войск ПВО – Великая Отечественная война, а также музей «Смоленщина в годы Великой Отечественной войны»);
- 3) на подготовительном и основных курсах в ходе кафедральных и межвузовских мероприятий (семинары, тематические вечера, круглые столы, викторины, конкурсы чтецов, литературные гостиные, читательские конференции и др.);
- 4) на подготовительном и основных курсах в ходе групповых и индивидуальных бесед с преподавателями и кураторами.

В 5 семестре иностранные курсанты согласно программе изучают дисциплину «Военная история», важнейшей частью которой являются события, связанные со Второй мировой войной / Великой Отечественной войной. В рамках преподавательского курса в 4 семестре при проведении

практических занятий по теме «Функционально-семантические особенности учебно-научного текста» проводится работа с материалами дисциплины «Военная история».

Работа с текстами художественной литературы во время внеаудиторного чтения направлена прежде всего на формирование лингвокультурологических компетенций. Художественный текст в ситуации овладения РКИ даёт возможность познакомиться с иноязычным миром и углубить знания о нём. Художественные тексты, рассказывая истории людей в разных жизненных обстоятельствах в разные эпохи, позволяют переживать эти встречи, знакомиться с людьми, проживать вместе с ними события. Иностранные военнослужащие, обучающиеся русскому языку, благодаря чтению художественной литературы получают возможность овладеть контекстом русской жизни, узнать, как жили русские люди.

В связи с этим должна быть продуманная работа с аутентичными текстами о Великой Отечественной войне в широком экстралингвистическом контексте для того, чтобы они были не только поняты, но и прочувствованы иностранцами. Такие тексты рекомендуется систематически, с учётом требований программы по РКИ и уровня языковой подготовки иностранных военнослужащих (ИВС), включать во внеаудиторное чтение, сопровождать лингвистическими и страноведческими комментариями и дополнять другими формами работы: просмотром художественных фильмов.

Для внеаудиторного чтения иностранным курсантам, обучающимся на старших курсах, предлагаются следующие произведения художественной литературы (по выбору), посвящённые теме Великой Отечественной войны: Б. Васильева «Офицеры», «А зори здесь тихие...», Ю. Бондарева «Горячий снег», М. Шолохова «Судьба человека». Выбор названных литературных произведений связан ещё и с тем, что по ним сняты художественные фильмы. После прочтения этих произведений иностранным обучающимся предлагается посмотреть одноимённые фильмы.

Чтение текстов художественной литературы проводится под руководством преподавателя. Алгоритм работы включает в себя традиционные три этапа (пред-, при- и послетекстовый), которые необходимы при чтении любого текста иностранными обучающимися. Хорошо известной и необходимой формой работы с художественными текстами является ведение обучающимся читательского дневника. В нём иностранные курсанты смогут выполнять предлагаемые задания в ходе чтения произведений.

Приведём описание заданий, разработанных на основе материалов биографии М.А. Шолохова, текста рассказа «Судьба человека», выполняемых иностранными курсантами при чтении.

Первый блок заданий предтекстовой работы с художественным произведением включает в себя знакомство с краткой биографией писателя. Перед чтением иностранным военнослужащим вначале также предлагается ознакомиться с некоторыми страноведческими понятиями, новыми слова-

ми: *станция, город Ростов-на-Дону, приходское училище, управляющий на предприятии (отец М.А. Шолохова), паровая мельница; роман, сатирические рассказы, фельетон* и др. Кроме того, курсанты выписывают слова из небольшого биографического текста, которые были им непонятны для дальнейшего анализа и обсуждения. С целью проверки понимания прочитанного иностранные военнослужащие отвечают на вопросы: *В каком году родился Михаил Александрович Шолохов? Кто его родители? Где учился М.А. Шолохов? Когда появились первые литературные произведения М.А. Шолохова? Какой роман принёс писателю мировую славу? Кем был М.А. Шолохов во время Великой Отечественной войны? Какие произведения писателя посвящены теме Великой Отечественной войны? В каком году писатель получил Нобелевскую премию?* и др.

Затем предлагается информация об истории создания рассказа «Судьба человека», после прочтения которой необходимо ответить на вопросы: *На каких событиях основан рассказ «Судьба человека»? За какое время был написан рассказ «Судьба человека»?*

Безусловно, важной частью работы над произведением является анализ и понимание слов, характеризующих лингвострановедческие реалии, относящиеся к событиям истории нашей страны в определённый период жизни, быту людей. Этому посвящён следующий блок заданий. Прежде всего необходимо познакомить иностранных обучающихся с персонажами рассказа, объяснить, какие формы имён здесь встречаются, например: *Андрей Соколов, Ирина*, их дети: *Анатолий, Оля, Настя*. Следует отметить, что в семье они ласково обращаются друг к другу: *Андрюша, Иринка, Олюшка, Настенька*; после войны Андрей Соколов встречает мальчика-сироту *Ванюшку / Ваню*, который стал для него приёмным сыном. В следующем задании представлены незнакомые слова, требующие анализа и объяснения, которые можно сгруппировать тематически: *река (Верхний Дон, половодье, переправа, плоскодонка), служба в армии: (военкомат, полевая почта, комиссар), плен (концлагерь – концентрационный лагерь, лагер-фюрер – комендант лагеря, конвой, карцер)* и др. Обращается также внимание обучающихся на просторечные слова, которые можно сгруппировать по частям речи (*ишачить, спятить, изворачиваться, промяться, примолчаться, помереть* и др.; *аккурат, глушино, накоротке* и др.).

Данные слова, а также имена персонажей иностранные курсанты выписывают в свой читательский дневник. Кроме того, после чтения каждой части произведения они выписывают встретившиеся им незнакомые слова для анализа под руководством преподавателя. Отметим, что в качестве иллюстративного материала к заданиям, тексту рассказа могут быть использованы кадры из уже упомянутого одноимённого фильма.

Затем обучающиеся приступают к чтению текста. Рассказ М.А. Шолохова – самое небольшое произведение из названных выше. Однако сразу очень трудно прочитать всё произведение целиком. Мы посчитали воз-

можным разделить его на семь приблизительно равных по объёму фрагментов. После чтения каждого фрагмента необходимо ответить на вопросы, например, такие представлены после первого: *В какое время года начинаются события рассказа? Кого автор рассказа встретил на берегу реки? Почему мужчина с мальчиком решили подойти к автору рассказа? Что мужчина рассказал о себе автору? Как выглядели отец и сын (как их можно описать)?*

После чтения всего рассказа предлагается небольшой текст, помогающий понять основные идеи произведения. Иностранному обучающимся необходимо не только ответить на вопросы (*Какова главная тема рассказа? В каких обстоятельствах раскрываются черты характера человека? Каким Андрей Соколов был до войны? Какие черты характера Андрея Соколова проявились во время войны? Как может вести себя человек, попавший в плен? Что стало новым смыслом жизни для Андрея Соколова после войны?*), но поразмышлять о том, в чём может найти человек смысл жизни?

Как уже отмечалось выше, после чтения художественного произведения, предлагается посмотреть одноименный фильм. Подготовка к просмотру фильма имеет такие же этапы работы, что и перед чтением. Однако достаточно подробная проведённая работа с текстом рассказа позволяет посмотреть фильм сразу полностью.

Важнейшим путем получения иностранными обучающимися лингвострановедческой информации является чтение. «Художественный текст служит своеобразным «окном» в иноязычный мир, активизирует наличный опыт читающего в познании мира. Обучающийся оказывается в условиях расширения своего мира, использует – в качестве опоры в этой деятельности – свои знания, привлекает свои инструменты восприятия мира, способности действия» [3]. И это в целом делает процесс чтения важным. Введение в практику работы чтение текстов о Великой Отечественной войне помогает донести до иностранных военнослужащих знания о подвиге советского народа, о величайших жертвах, потерях, страшных разрушениях, объяснить причины особого отношения к Победе в Великой Отечественной войне, к Дню её празднования в нашей стране.

Литература

1. Вострякова Н.А. Тексты о Великой Отечественной войне в практике преподавания русского языка как иностранного // Мир русского слова. – 2018. – С. 122–128.

2. Калашникова А.Ф. Художественный фильм о войне на занятиях по РКИ // Культура. Наука. Творчество: XIII Международная НПК, посвящённая 75-летию освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков (Минск, 16 мая 2019 г.). Сб. научных статей / Белорусский государственный университет культуры и искусств, Белорусская государственная

академия музыки, Белорусская государственная академия искусств. – Минск, 2019. – С. 233–238.

3. Пермякова Н.А. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. – <http://docplayer.ru/> (дата обращения 23.11.2021).

В.Н. Гуреев

Воронеж, Воронежский государственный университет

ЗНАКОМСТВО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

Прежде чем начинать разговор о том, как лучше выстраивать работу по ознакомлению иностранных студентов с произведениями современной русской литературы, следует серьёзно осмыслить целый круг проблем, связанных с современной литературой и процессами, происходящими в ней.

Помнится, в своё время у нас долго спорили по вопросу определения границ современной литературы. Точки отсчёта предлагались самые разные – начиная чуть ли не с 80-х гг. XX века. Сейчас споры наконец улеглись, и окончательно утвердилось мнение считать современной литературой исключительно литературу XXI века. Иногда, впрочем, в этот круг допустимо включать и произведения, появившиеся чуть ранее. Так, в ряду современных могут рассматриваться некоторые из произведений ныне активно работающих писателей при условии, что эти произведения соответствуют духу эпохи.

И всё же в основном современными отныне считаются именно произведения, появившиеся после 2000-го года. Не стремясь умалять значение и заслуги литературы предшествующих десятилетий («литературы эпохи перестройки» и «литературы постперестроечного периода»), нельзя не признать, что литература двух последних десятилетий – это уже литература качественно другая. Она отражает уже совсем другую эпоху.

Окидывая взглядом современный литературный процесс, мы прежде всего должны констатировать тот факт, что русская литература первых двух десятилетий XXI века не представляет собой единого целого. В ней нет каких-то единых, доминирующих направлений и течений, нет какого-то однозначно признанного лидера. По мнению современных исследователей, новейшая литература – это «конгломерат равноправных, хотя и разноориентированных по своему характеру, а также разнокачественных по уровню исполнения литератур» [1, с. 14].

Ни со стороны властных, ни со стороны каких-либо других структур нет никаких претензий на какой-либо контроль за литературным процес-

сом. Поэтому сегодня «мы имеем литературу, предоставленную самой себе, и, соответственно, бесконфликтный литературный процесс – мирное сосуществование радикального постмодернизма и кондового реализма», – писал критик Лев Данилкин. [2, с. 139] И свою мысль он продолжил: «За разными по технике текстами уже не стоят враждующие идеологии. Не существует не только идеологических, но и эстетических критериев для оценки». [2, с.139].

При всём тематическом многообразии современной литературы всё-таки заметно смещение интересов и читающих, и пишущих. Если литература последних десятилетий XX века активно разрабатывала тему сталинизма, предлагала новый взгляд на некоторые моменты, связанные с Великой Отечественной войной, стремилась донести правду об афганской и чеченской войнах (а также о некоторых других региональных конфликтах), то в наступившем XXI веке интерес общества к этому заметно снизился.

Наступила стабилизация, которая, однако, никого не успокоила и никого не обрадовала. Возникло ощущение, что «героическая эпоха» закончилась. Правда, в самые первые годы наступившего тысячелетия (которые Лев Данилкин метко назвал «нулевыми») в обществе сохранялось предчувствие ожидаемых вскоре больших социальных потрясений. Это особенно ярко проявилось в романах «Санькя» (2006) Захара Прилепина, «Камикадзе» (2001) и «Революция сейчас» (2004) Ильи Стогова, «2017» (2007) Ольги Славниковой. Последующая действительность прогнозы писателей не подтвердила, однако в те годы рост в общественном сознании радикальных настроений был вызван как общим обострением социальных противоречий, так и появлением в обществе немалого числа людей «обожжённых войной» (особенно из молодых). Именно молодое поколение особенно остро переживало социальную несправедливость, однако, не видя никаких путей решения этой проблемы, постоянно тяготело к радикальным действиям.

Резкое неприятие социальной несправедливости, помноженное на полученный военный опыт жёсткого разрешения конфликтов, побуждало их к немедленным решительным действиям, которые ввиду отсутствия какой-либо вразумительной программы часто приобретали противоправный характер.

Между тем почти одновременно в обществе начинает развиваться и противоположная тенденция. Поскольку в сознании людей нынешнее время считается стабильным, то на первый план всё больше начинают выдвигаться вопросы бытового устройства и зарабатывания денег.

Изменения в общественном сознании с неизбежностью сказываются на литературе и искусстве. Писатель Георгий Владимов ещё в 2000-м году отметил «падение интереса и пристрастия к литературе социального звучания» [1, с. 8]. Книжные полки продолжает обильно заполнять приключенческая и развлекательная литература, женские любовные романы и

произведения жанра фэнтези... На книжный дефицит жаловаться не приходится, но статус литературы качественно изменился. И причин тому немало.

Бесспорным является тот факт, что современная культура вообще становится всё менее литературоцентричной и всё более аудиовизуальной. При этом в обществе заметно снижается «способность к размышлению, глубинным ассоциациям, перспективному воображению» [6, с. 65].

Общественный вес литературы снижает и тот факт, что отношение к происходящему сейчас можно выразить не только в литературно-художественной форме, но и в форме прямого публицистического высказывания в СМИ, что многие и делают очень активно.

Несмотря на подчас весьма скромные тиражи, произведений у нас появляется просто бесчисленное количество, так что критика часто не справляется с таким книжным потоком. В результате одни критики пишут об одних книжных новинках, другие – о других. А вот литературных явлений, которые были бы способны вызвать всеобщий интерес и породить серьёзные литературно-критические дискуссии, почти нет.

В наше время становится всё более заметным снижение читательского интереса к чисто формальным поискам и «оригинальничанию» современных авторов.

Когда-то в литературе позднего советского периода и первых лет перестройки стиливые искания и эксперименты в области формы чаще всего выражали стремление противостоять безраздельному господству социалистического реализма. И именно в этом качестве они приветствовались в ту пору. Однако к началу нового тысячелетия вопрос о соцреализме давно уже утратил свою актуальность.

В наши дни читатель ищет в литературе в первую очередь ответы на наиболее острые вопросы современности. А один из наилучших способов понять день сегодняшний – это как можно пристальнее всмотреться в прошлое. Именно этим вызван столь сильный всплеск жанров исторической повести и романа. «Похоже, именно обращение к историческому роману даёт автору и критикам и повод, и способ говорить о современности» [4, с. 196.]. Именно благодаря этому заметными явлениями в литературе начала века стали романы «Журавли и карлики» (2009) и «Зимняя дорога» (2015) Леонида Юзефовича, «Сердце Пармы» (2003), «Золото бунта» (2005) и «Тобол» (2018) Алексея Иванова, «Каменный мост» (2009) Александра Терехова, «Обитель» (2014) Захара Прилепина, «Лавр» (2012) Евгения Водолазкина, «Орфография» (2004) Дмитрия Быкова, «Зулейха открывает глаза» (2015) Гузели Яхиной и др. Все эти произведения объединяет одно: исторические факты так или иначе «рифмуются» с днём сегодняшним, становясь аргументом в оценках современной действительности и в спорах о дальнейших путях развития.

Общественное сознание, однако, не может долго жить исключительно прошлым. Современников всё в большей степени начинают занимать новые жизненные явления, новые конфликты. Поэтому литература и искусство, можно сказать, просто «обречены» активно осваивать современный жизненный материал. Вот почему в обществе всё настойчивее звучат призывы «не только вспоминать славное (или бесславное) прошлое, но и писать о непонятном настоящем» [5, с. 195.]. И современная литература начинает осваивать этот жизненный материал.

Как известно, новая литература обычно начинается с появления нового героя. Утвердившаяся новая буржуазная эпоха, казалось, должна была бы выдвинуть в качестве такого героя представителей новых социальных групп и профессий – банкиров, политехнологов, успешных предпринимателей, пиарщиков и т.п. Однако вместо этого в литературе заметно начал преобладать тип героя, неуютно чувствующего себя в новых условиях жизни. Реалии сегодняшнего дня порождают персонажей, в себе неуверенных и пребывающих в разладе с современной действительностью. Все они – неудачники, считающие, что жизнь обошлась с ними несправедливо. И это прямо сказывается на тональности повествования. Наиболее показательным в этом отношении является творчество Р. Сенчина и И. Стогова.

Во всём происходящем сегодня всё ещё остаётся много непонятого. Чётких идеологических ориентиров нет. И поэтому в качестве непосредственного орудия постижения современной действительности писатели стали избирать самих себя. Отражение личного мироощущения стало формой разговора о современности. Причём писатели этот приём не скрывают, но даже всячески подчёркивают. Так, например, в прозе Р. Сенчина почти везде имя или фамилия одного из героев (чаще всего – главного героя) совпадает с именем и фамилией самого автора. (При этом герой, носящий имя автора, часто признаётся в не слишком благовидных мыслях и поступках.) То же самое наблюдается в произведениях С. Шаргунова, И. Кочергина, И. Денежиной, А. Бабченко. Примечателен ещё и тот факт, что немалая часть текстов нашей современной литературы вообще написана от первого лица – даже в тех случаях, когда тождество между автором и рассказчиком никоим образом не поддерживается.

При проведении с иностранными студентами занятий по курсу «Современная русская литература» начать, конечно, нужно с общей характеристики современной социокультурной ситуации. Необходимо показать взаимосвязь социально-исторических и литературных процессов и обозначить основные тенденции в литературном потоке. Далее материал курса следует сгруппировать в несколько блоков и давать в форме обзорных лекций: «произведения исторического жанра», «тема военных конфликтов», «массовая литература», «современная женская проза», «антиреалистические течения в современной литературе» и др.

Произведения современной литературы дают более реальное представление о живом современном русском языке, нежели учебные тексты и язык русской классики. Поэтому работа с произведениями современной русской литературы обогащает иностранных студентов разговорными речевыми оборотами, знаниями элементов разных видов сленга, а также обценной и даже ненормативной лексикой.

Следует проявлять большую осторожность при знакомстве иностранных студентов с произведениями современных модернистов и тем более с постмодернистскими текстами. Размытость, нечёткость картины мира, противоречивость и абсурдность изображаемого почти всегда порождает у иностранного студента подозрение в том, что он просто как-то неправильно понимает текст на чужом для него языке.

Также следует принимать во внимание то, что нередко заметные и даже очень значительные произведения современной литературы освещают наиболее неприглядные стороны современной российской действительности и чрезмерное внимание к подобным текстам может формировать у иностранного студента весьма искажённое представление о нашей Родине. А поэтому в отборе материала следует быть предельно осторожным. Более целесообразным представляется обращение к произведениям, посвящённым общечеловеческим проблемам – любовь и дружба, восприятие прекрасного, историческая память, защита природы, душевные качества человека...

Для практических занятий лучше всего брать доступные рассказы небольшого объёма. В современной литературе можно отыскать немало подходящих текстов.

Начать можно с рассказа В. Маканина «Кавказский пленный». Трагический финал произведения неизбежно подталкивает студентов к широкому разговору о проблемах гуманизма. Продолжить занятия можно короткими рассказами Р. Сенчина «Будни войны», «Очистка», «Мясо». При все жуткости изображаемого здесь звучит протест против торжествующего в мире зла, порождающий желание вступить с ним в борьбу.

Разговор о современной женской прозе лучше всего продолжить разбором рассказа Л. Улицкой «Цю-рихь». Это произведение неизменно вызывает повышенный интерес – особенно в группах с преобладанием женского контингента.

Для знакомства студентов с постмодернистскими приёмами письма могут быть использованы рассказы «Происхождение видов» В. Пелевина и «Девочка со спичками даёт прикурить» Д. Быкова.

Живой отклик у студентов всегда вызывают рассказы А. Геласимова «Жанна» и «Чужая бабушка». Андрей Геласимов, как правило, не касается острых социальных проблем, но в то же время он успешно разрабатывает различные аспекты межличностных отношений и убедительно передаёт психологию героев.

В числе прочих произведений, которые с успехом можно использовать на практических занятиях с иностранными студентами, стоит упомянуть также рассказы «Жилка» и «Лес» З. Прилепина, «Фетисыч» Б. Екимова, «Муза» А. Волося. (Последний из писателей интересен ещё и тем, что наиболее активно разрабатывает сегодня среднеазиатскую тему.)

Ограниченный объём часов, отведённых на соответствующий курс, не даёт возможности познакомить студентов со многими интересными явлениями современной русской литературы. Исправить это положение отчасти помогают экранизации многих современных произведений, которые могут быть рекомендованы студентам для самостоятельного просмотра.

Литература

1. Владимов Г. Прощай, оружие? / Георгий Владимов // Знамя. – 2000. – № 5. – С. 6-9.
2. Данилкин Л. Клуб: Как литература «нулевых» стала тем, чем не должна была стать ни при каких обстоятельствах / Лев Данилкин // Новый мир. – 2010. – № 1. – С. 135-154.
3. Колядич Т.М. Русская проза XXI века в критике: рефлексия, оценки, методика описания: учеб. Пособие. – М.; Флинта: Наука, 2010. – 357 с.
4. Кудрин О. Непарный коллективный портрет / Олег Кудрин // Новый мир. – 2019. – № 5. – С. 184-201.
5. Новиков В., Новикова Л. На дворе двадцатые годы / Лиза Новикова, Владимир Новиков // Новый мир. – 2019. – № 7. – С. 195-202.
6. Черняк М.А. Отечественная проза XXI века: предварительные итоги первого десятилетия: учеб. пособие / М.А. Черняк. – СПб.; М.: САГА: ФОРУМ, 2015. – 176 с.

Е.А. Пляскова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИРОНИЯ СУДЬБЫ ИЛИ ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ? (фильм Э. Рязанова на уроках РКИ)

Фильмы на уроках русского языка как иностранного выполняют сразу несколько функций: закрепляют и активизируют изученную лексику и грамматику (особенно, если фильм дается в рамках какой-то речевой темы), знакомят с русской культурой, особенностями быта, менталитета россиян, а также являются важным стимулом к развитию устной и письменной речи учащихся (высказывание своего отношения к увиденному на экране, проведение параллелей с событиями реальной жизни, прогноз о том, как дальше сложится жизнь героев и т.д.).

Традиционно работа над фильмом (как и над текстом) делится на три этапа: предпросмотровый, направленный на снятие возможных лексических, грамматических и культурологических трудностей, работа во время просмотра фильма, направленная на контроль понимания учащимися разворачивающихся на экране событий, и послепросмотровый, направленный на развитие речи студентов.

Каждый фильм, как и каждый художественный текст, кодирует смысл, он не всегда лежит на поверхности. Неправильно думать, что фильм понять легче, чем текст, хотя картинка и облегчает понимание сюжета. То, что в тексте спрятано между строк, в фильме «спрятано за кадром». Ключ к пониманию фильма может лежать в закадровых песнях, закадровых стихотворениях, которые непосредственно не связаны с сюжетом, поэтому иностранные студенты совершенно не обращают на них внимание.

Рассмотрим сказанное на примере комедии Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром», которая давно уже стала одним из обязательных атрибутов русского Нового года. Иностранные студенты, приехавшие в Россию изучать не только русский язык, но и русскую культуру, слышали об этом фильме и непременно хотят его посмотреть.

«Иронию судьбы» студенты воспринимают именно как комедию. Действительно комедийных ситуаций в фильме немало, фильм в русской культуре давно разошёлся на цитаты: *Какая гадость эта ваша заливная рыба! Обобрали, подогрели...* и т.д. Однако содержание фильма гораздо глубже того, что можно увидеть на экране. В фильме соединяется комическое и серьезное, скорее даже философское.

Философское осмысление фильма начинается уже во время просмотра. Дискуссию Ипполита и Жени о чувствах и разуме студенты самостоятельно скорее всего вообще «не заметят», т.к. она не влияет на развитие сюжета, но данный эпизод важен в понимании смысла картины.

Перед просмотром этого эпизода студентам задаются следующие вопросы.

Как вы считаете, что в жизни важнее: разум или чувства? Жить надо, подчиняясь разуму (закону) или чувствам? Надо ли в жизни сдерживать чувства? А в любви?

О каком человеке можно сказать, что он: искатель приключений; способен на порыв, на безумства; не способен на безумства; живёт, как положено, как надо; великое ему не по плечу.

После просмотра фильма студенты размышляют над вопросами, которые подводят их к пониманию проблемы, поднятой в фильме.

Почему Ипполит считает Женю угрозой для общества?

Какого мнения Женя об Ипполите?

Почему, по мнению Жени, Надя согласна выйти замуж за Ипполита? Прав ли он? Была бы Надя счастлива с Ипполитом? Почему? Любила ли действительно Надя Ипполита?

А Женя был бы счастлив с Галей? Почему?

Как меняется характер Жени после встречи с Надей? Почему?

Как Надя ведёт себя с Ипполитом? А с Женей? Могла бы она попросить Ипполита застегнуть ей сапоги? Почему Женя с радостью соглашается это сделать?

Как ведёт себя пьяный Ипполит? Почему он теперь впервые заговорил о чувствах?

Есть ли у Нади и Жени будущее, по мнению Ипполита? Почему он так считает? Согласны ли с ним Женя и Надя?

Почему Надя заставляет Женю уехать? Почему она всё-таки приезжает к нему сама?

Как, по вашему мнению, сложатся отношения Жени и Нади? Будут ли они счастливы?

На все эти вопросы, студенты дают обычно правильные ответы. Однако итоговый вопрос «Какой проблеме посвящён фильм?» вызывает у них затруднения (обычный ответ, что фильм о любви).

Для того чтобы понять проблематику фильма, студентам дается возможность прослушать еще раз песню «Со мною вот что происходит...», которая звучит в начале фильма. Но, чтобы понять, о чём эта песня, необходимо поработать с текстом стихотворения Е. Евтушенко, на которое она была написана.

«Чтение художественного текста – сложный психологический процесс, во время которого у читателя могут возникнуть различные затруднения, связанные с незнанием языковых значений, непониманием смысла, неумением использовать читательские представления для восприятия словесного образа и др.» [1, 155].

Здесь важен притекстовый этап работы. Это «вопросы и задания, направляющие читательскую деятельность учащегося» [Там же, 155]. При работе с текстом важно выделение ключевых единиц. Студентам может быть знакомо языковое значение данных слов, но совершенно не понятна та роль, которую они играют «как носители фрагмента смысла всего текста» [Там же, 162].

Работаем со стихотворением по фрагментам.

Со мною вот что происходит,

Ко мне мой старый друг не ходит,

А ходят в разной суете

Разнообразные не те.

Кого можно назвать «старым другом»? У вас есть старые друзья?

Как вы думаете, почему к герою не ходит старый друг?

Кто приходит к герою вместо старого друга? Кто такие «не те»? Почему они приходят «в суете»?

И он не с теми ходит где-то

И тоже понимает это.

И наш раздор не объясним,

Мы оба мучаемся с ним.

С кем общается старый друг героя? Понимает ли он, что общается «не с теми»?

Почему всё-таки не общаются старые друзья? Как вы думаете, почему они не мирятся?

Со мною вот что происходит,

Совсем не та ко мне приходит,

Мне руки на плечи кладёт

И у другой меня крадёт.

Кто такая «не та», которая приходит к герою?

Почему она «крадёт» его у другой? Как вы понимаете эту ситуацию?

А той скажите, бога ради,

Кому на плечи руки класть?

Та, у которой я украден,

В отместку тоже станет красть.

Не сразу этим же ответит,

А будет жить с собой в борьбе

И неосознанно наметит

Кого-то дальнего себе.

Что будет делать другая женщина, та, у которой «украден» её единственный? Как вы думаете, в жизни часто бывает такая ситуация?

О сколько вредных и ненужных связей,

Дружб ненужных.

Во мне уже осатаненность.

О, кто-нибудь, приди, нарушь

Чужих сердец соединенность

И разобщенность близких душ.

О каких вредных и ненужных связях говорит герой?

Бывают ли «дружбы» ненужные? Какие отношения тогда имеет в виду автор?

Как вы понимаете выражения «чужих сердец соединенность» и «разобщенность близких душ»?

Как вы понимаете слово осатаненность (от глагола осатанеть «прийти в состояние крайней злобы и бешенства»; кому? «опротиветь, стать отвратительным для кого-нибудь»)?

О чем это стихотворение?

Почему песня на эти слова начинает фильм? Какой проблеме посвящен этот фильм?

Что, по мнению, режиссёра фильма должно произойти, чтобы разобщённые близкие души соединились?

Как вы считаете, эта проблема актуальна сегодня?

Итак, мы приходим к выводу, что этот фильм не просто о любви. Он о человеческих взаимоотношениях, о «разобщенности близких душ». В жизненной суете люди теряют друзей, и вот уже вокруг оказываются «не те». Люди принимают за любовь случайные отношения и потом не находят счастья рядом с хорошим, но нелюбимым человеком. Студенты обычно правильно прогнозируют, что Надя не была бы счастлива с Ипполитом, т.к. она не любит его, но это ее «последний шанс» выйти замуж, к тому же за успевающего человека. Не будет счастлив и мягкий Женя рядом с деспотичной и властной, но красивой Галиной. У него это тоже последний шанс создать семью.

А вот Женя и Надя – родственные души. В фильме это подчеркивается еще и тем, что оба поют, играют на гитаре. Но главное – в общении друг с другом они раскрываются, становятся самими собой, что является залогом долгих отношений.

Так что же должно произойти, чтобы разобщенные близкие души соединились? Режиссер всем сюжетом картины показывает, что найти свою «вторую половинку» очень сложно, иной раз для этого нужно чудо.

Последний вопрос об актуальности поднимаемой проблемы позволяет поразмышлять о дне сегодняшнем, о проблемах современной семьи, фаст-фуд-браках и т.д. Здесь уже все зависит от уровня владения студентами русским языком, их жизненного опыта, а также наличия /отсутствия времени на занятии.

Литература

1. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы / Н.В. Кулибина. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 304 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ву Нгок Иен Кхань

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ *ИЗДЕВАТЬСЯ* И *ГЛУМИТЬСЯ* В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В качестве объекта исследования в данной статье были отобраны 2 русских синонимичных глагола внешнего проявления межличностных отношений (по классификации Л.Г. Бабенко) *издеваться* и *глумиться* на фоне их переводческих эквивалентов во вьетнамском языке.

Выбор данных единиц обусловлен тем, что, во-первых, глаголы межличностных отношений образуют в русском языке большую по объёму лексико-семантическую группу (по данным словаря Л.Г. Бабенко, группа «Глаголы межличностных отношений» насчитывает 141 единицу) [3]. Во-вторых, глагольная система является одной из наиболее сложных тем при преподавании русского языка как иностранного, поскольку глагол, как справедливо отметил Л.М. Васильев, отличается от других частей речи «сложностью своего содержания, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей» [4, с. 34]. В-третьих, на данный момент не хватает лингвометодических описаний синонимических рядов глаголов межличностных отношений в учебных пособиях по русскому языку как иностранному, отсутствуют синонимические учебные словари данных глагольных синонимов, в частности, ориентированные на вьетнамского адресата.

Базовая семантика лексико-семантической группы глаголов внешнего проявления межличностных отношений в трактовке Л.Г. Бабенко была сформулирована как ‘проявлять (проявить) какое-л. отношение к кому-л. жестами, мимикой, звуками, движениями или какими-л. другими действиями’ [3, с. 599].

По данным словарей синонимов современного русского языка [1, с. 157; 5, с. 423], интересующие нас в данной статье глаголы входят в состав объёмного многочисленного синонимического ряда русского языка: *издеваться, глумиться, насмехаться, изгаляться, измываться, куражиться* и *улюлюкать*.

Глагольные синонимы *издеваться* и *глумиться* наиболее близки по значению, в толковых словарях русского языка они определяются один через другой, в силу этого синонимы трудны для дифференциации и употребления в речи иностранцами, изучающими русский язык.

Обратимся к функционально-семантическому анализу данных единиц на фоне вьетнамского языка.

Материалом для исследования послужили данные толковых словарей русского и вьетнамского языков, а также контексты функционирования интересующих нас глаголов в таком авторитетном источнике, как «Национальный корпус русского языка» (далее – НКРЯ).

Целью исследования является выявление сходств и различий в семантике и ситуациях использования синонимов.

Значение глагола *издеваться*, являющегося доминантой синонимического ряда, по данным «Словаря русского языка» под редакцией Н.Ю. Шведовой, определяется следующим образом: ‘зло высмеивать кого-что-н., *глумясь* и оскорбляя’ [7, с. 215]. Второй анализируемый нами в данной статье глагол *глумиться* образуется от существительного *глум*. В «Словаре русского языка» под редакцией Н.Ю. Шведовой *глумиться* имеет значение ‘*издеваться*’ [7, с. 119].

Рассмотрим последовательно особенности функционирования синонимов в контекстах НКРЯ.

По нашим наблюдениям, глагол *издеваться* имеет отрицательную оценку при функционировании в контекстах разных типов дискурса, согласно данным «Национального корпуса русского языка». Материал НКРЯ позволяет нам выделить следующие смысловые оттенки и ситуации употребления анализируемого глагола:

1. *Издеваться* употребляется в основном значении, зафиксированном толковым словарём: *Некого было бы им тогда ненавидеть, не на кого плевать, не над чем издеваться!* (Подстрекатели истории // «Культура», 2002.04.08); *Скоро мы поженимся, ты станешь женой босса, и к тебе вернутся все твои подружки. Это женская психология такая – издеваться над человеком, будучи уверенными, что роман с начальником скоро закончится. Они спят и видят, чтобы я тебя бросил, и тогда они будут тебя жалеть и по сто раз говорить: "Мы же предупреждали". А когда ты станешь моей женой, они искренне забудут, как издевались над тобой, каждая будет утверждать, что именно она тебя поддерживала и из-за этого воевала с остальными. Относись к этому с известной долей юмора, дорогая, у тебя есть я, я люблю тебя больше жизни* (Я желанна. Разве это стыдно? // «Даша», 2004) [6].

2. Данный глагол может выступать в разговорной речи в значении ‘доставлять кому-л. неприятности, моральные мучения, портить настроение, не исполняя достигнутые договорённости, соглашения, относясь к чему-л. несерьёзно’: *В коммуналке своей хотите жить?! С чужими тараканами? С Голубятниковым? Сколько можно надо мной издеваться?! Мы с вами договаривались или нет? Я что, просто так на ухах стою из-за вас?! Для своего удовольствия* (Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001); *Пора ехать. Опоздываем! Вы чего ждёте? Вы изде-*

ваетесь?! Я вас год на себе таскаю! Вы что?! Быстро собирайтесь! (Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001) [6].

3. В современной разговорной речи *издеваться* также может отчасти десемантизироваться, используясь в значении ‘пытаться добиться неосуществимого с точки зрения адресата речи’: *Медиками в колонии работают две старушки, которых давно пора на пенсию отправить. Они приходят, говоришь: «Дайте аспириин». — «Ты чего, — говорят, — издеваешься? Чего ты его у меня просишь, ты знаешь, что его два месяца уже нету».* (Елена Масюк. «Я реально раб у ФСИНа». Бывшие силовики — о своей отсидке в колонии для избранных // Новая газета, 2017.05.25) [6]. В данных ситуациях глагол используется без дополнения.

Анализ контекстов из НКРЯ показывает, что глагол *издеваться* частотен в речи носителей современного русского языка. В НКРЯ зафиксировано 4056 вхождений данного глагола.

Что касается ближайшего синонима к *издеваться*, глагола *глумиться*, то он также является однозначно отрицательным по своей оценке.

Глагол *глумиться* в материалах НКРЯ:

1. Чаще всего встречается в словарном значении ‘зло высмеивать кого-что-н.’: *Совершенно не хочу злобствовать, потому что я очень добрый человек, и поверьте, что я не глумлюсь над «шестидесятниками», я искренне уважаю их, хоть и имею на их счет свои представления* (Евгений Попов. Кто-то был, приходил и ушел (1970-2000)); *Недоумевали заграничные друзья Вознесенского. Ну, те, которые уважительно относились к нему и его родине. Битник Гинзберг, уж на что, скажем так, оригинал, а и то удивлялся: вы что, всерьез решили, что глумиться над своей историей — и есть тот самый верный путь к свободе?* (И. Н. Виравов. Андрей Вознесенский (2015)); *Чиновники же в нашей стране вымогают взятки, принимают совершенно дурацкие решения, глумятся над людьми и, за редчайшими исключениями, остаются полностью безнаказанными.* (Виталий Ановрус. Государство как благородный разбойник // «Богатей» (Саратов), 2003.03.06) [6].

Следует отметить, что в отличие от глагола *издеваться*, семантика *глумиться* отличается имплицитно представленной семой ‘причинять нравственные страдания, боль, насмешками над тем, что человеку дорого’. Ср. частотное сочетание *глумиться над святыней*.

2. Глагол *глумиться* употребляется в значении ‘насмехаться, относиться к чему-л. несерьёзно, пытаясь обратить ситуацию в шутку’: *Все с радостью набросились на эту идею, Ринат Иосифович был розов и польщен таким одобрением ровно до того момента, пока Эсэс не предложил профинансировать покупку из запасных фондов. Ринат Иосифович старался не подать вида, но Игорю было заметно, как он поскуцнел. — Если алкоголь будет, то я остаюсь, — начал всячески глумиться над ситуацией Игорь*

Васильевич. – *Защитите меня сторожем, сделайте документы.* (А. Б. Сальников. Отдел // «Волга», 2015) [6].

3. В ряде случаев глагол используется в ситуациях, когда хотят пристыдить кого-то, например: *Пришлось отказаться от бизнес-класса! Это единственная проблема в твоей жизни?» – глумилась четвертая. Вскоре Винни Харлоу высказалась в свое оправдание.* (Модель пристыдили за страдания из-за перелета экономклассом // *lenta.ru*, 2019.09.19) [6].

По данным НКРЯ, *глумиться* употребляется в 868 контекстах.

Что касается грамматических особенностей, то глаголы *издеваться* и *глумиться* являются непереходным. «Словарь русского языка» под редакцией Н.Ю. Шведовой отмечает у данных глаголов управление *над кем-чем*.

Данные лексемы могут быть использованы, на наш взгляд, применительно к действиям взрослого человека любого пола.

По данным толкового словаря вьетнамского языка, переводческий аналог русского глагола *издеваться* (*ché giễu*) имеет значение ‘высмеивать кого-л., что-л., критикуя’, например, *издеваться над вредной привычкой* [8, с. 150] и содержит нейтральную коннотацию в языковом сознании носителей современного вьетнамского языка. А переводческий эквивалент русского глагола *глумиться* (*ché nhạo*) в толковом словаре вьетнамского языка трактуется следующим образом: ‘высмеивать кого-л. или что-л., с пренебрежением, зло иронизируя’ [8, с. 150] и в большей степени оценочно отрицателен.

При презентации русских глаголов *издеваться* и *глумиться* во вьетнамской аудитории трудности могут возникнуть в связи с тем, что, во-первых, в толковом словаре русского языка один глагол объясняется через другой без уточнения их различных семантических оттенков; во-вторых, наличествуют векторные межъязыковые соответствия. Так, в «Русско-вьетнамском словаре» в качестве переводческого аналога русского глагола *глумиться* была представлена лексема с широким значением, обозначающая ‘причинять физические или нравственные страдания’ [2, с. 119]. Поэтому при семантизации глаголов *издеваться* и *глумиться* во вьетнамской аудитории рекомендуется приведение существующих в сознании представителей русской лингвокультуры ситуаций употребления данных лексем с комментариями о разнице в их значениях, а также об их отрицательной оценочности.

Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник: Ок. 11000 синоним. Рядов / З.Е. Александрова. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз., 2001. – 568 с.

2. Аликанов К.М. Русско-вьетнамский словарь: в 2-х тт. Около 43000 слов / К.М. Аликанов, В.В. Иванов, И.А. Мальханова. – М.: Рус. яз., 1987. – Т. 1. А–О. – 648 с.

3. Бабенко Л.Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / [Под ред. Л.Г. Бабенко]. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 693 с.

4. Васильев Л.М. Семантика русского глагола / Л.М. Васильев. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.

5. Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка. В 2 т. – Т. 1: А–Н / ИЛИ РАН; [Под ред. А.П. Евгеньевой]. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.

6. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения – 10.11.2021)

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов / [Под ред. докт. филол. наук. проф. Н.Ю. Шведовой]. – 13-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1981. – 816 с.

8. Хоанг Фэ. Толковый словарь вьетнамского языка / [Отв. ред. Хоанг Фэ]. – Ханой-Дананг, 2003. – 1221 с.

А. И. Иванов

Санкт-Петербург, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В условиях всеобщей глобализации и интернационализации современного образования проблема развития межкультурной компетентности в студенческой среде представляется чрезвычайно актуальной. По данным сайта Минобрнауки России, количество иностранных абитуриентов в нашей стране растет из года в год. Директор Института общественных стратегий, научный руководитель Московской школы управления «Сколково» Андрей Волков, выступая модератором в экспертной дискуссии «Развитие экспорта образования» на Гайдаровском форуме, заявил: «Перед российской системой высшего образования поставлена амбициозная цель – удвоить к 2024 г. численность иностранных студентов в российских вузах» [7]. Подобные процессы приводят к созданию интернациональных студенческих коллективов, которые должны вырабатывать основу совместной эффективной межкультурной коммуникации. Успешность такого рода коммуникации зависит от развития межкультурной компетентности, что ставит перед педагогическим сообществом, а также перед студенческим активом задачу организации целенаправленной образовательной и воспитательной работы по формированию высокоадаптивной личности иностранного обучающегося, который сможет успешно жить в условиях культурного многообразия российской действительности.

В данной статье представлены возможные направления развития межкультурной компетентности иностранных обучающихся на примере Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова (г. Санкт-Петербург). Прежде всего необходимо отметить, что важной задачей международной деятельности «Макаровка» является поддержание высокого статуса российского отраслевого образования морского и речного транспорта, презентация и продвижение достижений российской науки и образования на международном рынке, использование в теории и практике знаний, опыта, самых современных технологий международного морского сообщества. Международная деятельность ведется в различных направлениях, охватывает многие сферы деятельности и касается не только профессорско-преподавательского состава, но и коллектива студентов. Значительный вклад в развитие международной деятельности Университета вносят не только административные организации, например, Центр образовательных услуг для иностранных обучающихся, Центр ДПО, Морской Учебно-Тренажерный Центр, но и студенческие объединения, например, специальные организации студенческого актива, такие как Совет самоуправления студентов и курсантов, волонтерская организация «Попутный ветер», студенческий педагогический отряд «Компас» и др. Все эти сообщества созданы для улучшения и полезного разнообразия досуга обучающихся, в том числе и иностранных.

Необходимо отметить, что студенты и магистранты, обучающиеся в ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова, владеют русским языком на среднем и продвинутом уровнях, поэтому в университете нет специальных занятий по русскому языку – иностранные студенты учатся наравне с русскоговорящими, в одной группе. При этом, согласно опросу, проведенному нами среди студентов-иностранцев нашего вуза, все они испытывали в начале трудности при адаптации в России.

Для того чтобы стать полноправными участниками межкультурной коммуникации с носителями русского языка «в ходе обучения студенты-иностранцы должны овладеть определенным объемом фоновых знаний, характеризующих типичного представителя российского социума» [2, с. 173]. Общение с однокурсниками не только в учебное время, но и во время реализации совместных проектов помогает вовлекать студентов-иностранцев в актуальную языковую среду. К примеру, студенты часто собираются вместе, для того чтобы провести досуг в хорошей компании, обсудить современные проблемы, текущую жизнь молодежи и улучшить навыки общения в клубе журналистики «Вестник». Преподаватели на практических занятиях организуют дискуссии, в которых участвуют также иностранные обучающиеся, ставят перед всеми студентами обязательные задачи для выполнения. В ходе диалогов на профессиональные темы с преподавателями и однокурсниками иностранные студенты получают навыки деловой коммуникации на русском языке. Во время выполнения

лабораторных работ молодой человек также будет контактировать с носителями языка и получать опыт в общении со сверстниками. Таким образом, возможность коммуникации студентов-иностранцев на русском языке может осуществляться как в аудиторное время (лекции, семинарские занятия и участие в научных конференциях), так и во внеаудиторное (в перерывах между занятиями, в столовой и др.).

Однако общение в университете можно, в определенной степени, назвать формальным общением между знакомыми коммуникантами на общие для них темы – университетская жизнь, изучаемые предметы, домашнее задание и т.п. Для того чтобы студент-иностранец полностью окунулся в аутентичную языковую среду, ему необходимо общение в формальной или неформальной обстановке с малознакомыми людьми. Опыт коммуникации с носителями языка, со студентами из других университетов можно получить, например, участвуя в волонтерской деятельности. Как отмечает О.И. Холина, «волонтерство можно отнести к одному из проявлений молодежной субкультуры. Данное социальное явление предполагает и самовыражение, и выработку гражданской позиции молодого человека» [5, с. 72]. «Волонтеры (от англ. volunteer – доброволец) – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению. Они могут действовать либо неформально, работать бесплатно как в государственных, так и частных организациях медицинской, образовательной сферы, либо социального обеспечения, или являться членами добровольческих организаций... Волонтеры в современном значении этого слова – это члены общественного объединения социальной направленности» [6, с. 121–124].

ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова регулярно предоставляет студентам информацию о проведении подобного рода мероприятий. Например: мероприятия Expo Olimpia, ВЕДИ fest, ГТО и многие другие. Во всех этих встречах с носителями языка иностранные студенты могут не только принять участие (помогать людям с ограниченными возможностями здоровья, организовывать игры с детьми и др.), но и стать помощником организатора или быть в числе организаторов. Развитие коммуникативной компетентности в данном случае заключается в том, что при организации или помощи в проведении мероприятий необходимо контактировать с большим количеством малознакомых людей как заочно, так и очно, участвовать в письменной и устной коммуникации. Так у иностранных студентов появляется возможность быстрее найти общий язык со сверстниками, потому что, если они не смогут правильно и четко изложить задачу, то их не поймут окружающие, что может привести к проблемной ситуации. Подобные мероприятия помогают не только познакомиться с новыми людьми, расширить круг общения и фоновых знаний, но и повысить свой уровень владения языком в несколько раз.

Все перечисленные возможности помогают иностранным обучающимся быстрее адаптироваться в новой, часто сложной для них российской реальности. Проблеме адаптации инофонов посвящены многие исследования, в частности, Т.Г. Аркадьевой, И.А. Познякова, С.С. Владимировой, А.П. Ивановой и др. [1, 2, 4]. Знание истории и традиций страны изучаемого языка влияет на социокультурную адаптацию обучающихся к стране и региону, что способствует в дальнейшем их профессиональной успешности [3, с. 5].

Одним из направлений развития межкультурной компетентности выступает проектная деятельность, которая способна решать проблему развития компетенций как на знаниевом, так и на деятельностном уровнях. В рамках проектной работы в Институте международного транспортного менеджмента ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова был разработан и успешно реализован ряд проектов, такие как: «Что? Где? Когда?», фотоконкурс «Море – мой дом», творческий вечер «Дебют» и др., которые отвечают всем требованиям современной педагогической системы образования. Они ориентированы на формирование профессиональных и творческих компетенций у студентов нашего вуза. Стоит отметить, что иностранные студенты активно привлекаются к участию в проектной деятельности и имеют возможность реализовать свои творческие способности и показать умственные и физические умения.

Итак, организованная в ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова русскоязычная коммуникативная среда предполагает развитие межкультурной компетентности, овладение навыками общения на иностранном языке в ситуации профессионального и межличностного общения в условиях межкультурной коммуникации со сверстниками и профессорско-преподавательским составом, формирует ее этические и нравственные принципы. Аудиторные и внеаудиторные мероприятия, в которые активно вовлекаются иностранные обучающиеся, напрямую связаны с их профессиональной деятельностью и позволяют поближе познакомиться студентов-иностранцев с «другой» социокультурной и профессиональной средой, с русскоязычным миром, культурой страны, в которой они проживают в текущий момент, и развить их коммуникативные навыки на русском языке.

Литература

1. Аркадьева Т.Г. Ценностные основания в профессиональной адаптации студентов-иностранцев к обучению в российском ВУЗе / Т.Г. Аркадьева, И.Е. Кузьмина, Т.Г. Шарри // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 120-125.
2. Иванова А.П., Владимировой С.С. Музейный квест как инструмент формирования фоновых знаний иностранных студентов [Научная статья] / А.П. Иванова, С.С. Владимировой // Известия Российского государственного

педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194 – С. 173-180.

3. Кондратьева И. А. Стратегии коммуникативного обучения русскому языку как иностранному при реализации компетентностного подхода к образованию / И. А.Кондратьева, Т. Д.Рогачева, Н. В. Малина // Мир науки интернет-журнал. – 2017. – Том 5. – № 1. [Электронный ресурс] – <http://mir-nauki.com/PDF/04PDMN117.pdf> (дата обращения 10.11.2021)

4. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения [Научная статья] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 121. – С.161-167.

5. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества / О.И. Холина // Теория и практика общественного развития. – 2011. - № 8. – С. 71-73.

6. Холостова Е.И. Волонтеры // Словарь-справочник по социальной работе / под ред. проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 1997. – 417 с.

7. https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21682&sphrase_id=223037 (дата обращения 23.11.21)

Е.П. Куйдина, Б.Г. Ачыллов
Воронеж, Воронежский государственный университет

БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ В РУССКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Не вызывает сомнений тот факт, что благопожелание играет очень важную коммуникативную роль в культуре разных народов мира. Основная его функция отражена в самом слове *благопожелание*, которое состоит из двух частей: «благо» и «пожелание», то есть пожелание блага другому.

Рассмотрим определения, которые даются понятию благопожелание. В.В. Плешакова говорит, что благопожелания – это «высказывания с коммуникативным заданием пожелания какого-либо блага в чей-либо адрес» [4, с. 51]. Н.С. Гребенщикова под благопожеланием понимает «пожелание собеседнику физического, духовного и социального благополучия: здоровья, спасения души, мира, радости и под.» [1, с. 26]. О.В. Мешкова рассматривает благопожелания как «словесные формулы, основная задача которых – пожелание блага в свой адрес или в адрес другого субъекта» [2, с. 69].

А.В. Тихонова, О.В. Чибисова определяют благопожелание как «традиционное высказывание, целью которого является пожелание добра, блага и успеха в какой-либо деятельности себе или другому, отражающее

психологию того или иного народа и занимающее важное место в жизни общества, то есть благопожелание является основой продуктивной коммуникации» [5, с. 211].

Н.И. Формановская называет судьбу слова «благопожелание» в русской лексикографии парадоксальной: «почти ни один толковый словарь не дает этого слова, хотя производных сложных слов с элементом *благо*... приводится множество» [7, с. 34]. Так, например, в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля около 250 вариантов, в Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова – около 200, в Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой – около 180. А самого слова «благопожелание» в них нет. Его толкование дается только в Новом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой, где оно имеет пометку *устар.* и определяется, как пожелание счастья, благополучия.

В своей работе Н.И. Формановская обращает внимание на то, что интернет слово «благопожелание» выдает. В распоряжении автора было более 30 контекстов. «Все они говорят о том, что в обрядах и ритуалах разных народов фольклорные и религиозные тексты свободно и частотно используют слово благопожелание. Поскольку речевой этикет представляет собой своего рода обиходные обряды и ритуалы, при его описании уместно использовать это слово и понятие <...> Предлагаем считать благопожелание концептом в основе речевого этикета» [7, с. 37]. Поэтому мы рассматриваем благопожелания в рамках речевого этикета.

«Традиционные формы речи, одной из которых является благопожелание, <...> обладают некоторым универсализмом в глобальном контексте коммуникации, обусловленным схожестью способов реализации коммуникативных задач в различных ситуациях общения. Тем не менее, поскольку речевой этикет является порождением национальной культуры, ее продуктом и хранителем, благопожелания, несмотря на наличие в них ряда универсальных признаков, отличаются этнокультурной маркированностью, вызванной менталитетом и характером того или иного лингвосоциума. Оба эти существенные обстоятельства свидетельствуют о том, что изучение универсальных и дифференцирующих признаков благопожеланий в разных культурах способствует повышению эффективности межкультурного взаимодействия людей» [6, с. 217].

Общаясь на иностранном языке, важно иметь в виду правила речевого поведения, которые существуют в каждом обществе и связаны с законами ситуативного применения языковых единиц. Речевой этикет необходим на разных этапах и уровнях общения, но особенно важен при установлении контакта с собеседником и поддержании этого контакта.

В нашей работе мы рассмотрим наиболее распространенные благопожелания в русской и туркменской лингвокультурах.

Итак, благопожелания являются неотъемлемой частью речевого этикета. Везде, где бы мы ни находились – при встрече, при прощании, на

праздниках, на работе, – повсюду в речи мы употребляем данные речевые клише.

Любое общение начинается с приветствия, поэтому оно играет важную роль в процессе коммуникации. В формулах приветствия четко проявляется контактоустанавливающая функция речевого этикета. Здраваться – значит проявлять доброжелательность и уважение, вежливость по отношению к встретившемуся знакомому, а иногда и незнакомому человеку. В самих формулах приветствия отражены благопожелания.

Наиболее типичным выражением приветствия в русском языке является «*Здравствуйте!*». Как и во многих других языках, эта единица речевого этикета этимологически обозначает пожелание здоровья.

В туркменском языке ей соответствуют приветствия, которые связаны с религией и пришли из арабского языка. Мусульманин скажет: «*As-salamu aleykum*», что в переводе означает «Мир вам». На это отвечают: «*Wa-aleykum as-salam*», что переводится как «И вам мир».

В русском языке эквивалентами приветствия «*Здравствуйте!*» являются «*Доброе утро!*», «*С добрым утром!*», «*Добрый день!*», «*Добрый вечер!*». Данные «приветствия содержат слово *добрый* в устаревшем, фразеологически связанном значении «хороший» и означают благопожелания добра, всего хорошего» [7, с. 172].

Подобные выражения есть и в туркменском языке, но они отличаются от русских пожеланиями.

«*Ertiriňiz haýyrly bolsun!*» – Пусть ваше утро начнется с удачи!

«*Gündiziňiz haýyrly bolsun!*» – Пусть ваш день будет удачным!

«*Haýyrly agşamlar!*» – Добрых вечеров!

Выражение «*Добро пожаловать!*» русские используют, приветствуя гостя, давая понять, что ему рады, что его приглашают остаться в данном месте и желают приятного пребывания. В туркменском ему соответствует «*Hoş geldiňiz!*», что дословно переводится как «хорошо, что вы пришли». Но так приветствуют не только гостей. Так говорят в повседневной жизни родным, близким, которые возвращаются домой.

Пожелания содержатся и в этикетных формах прощания. В русском языке это «*Всего хорошего!*», «*Всего доброго!*», «*Счастливо!*», «*Будьте здоровы!*». Туркмены скажут «*Sag boluň!*» – Будьте здоровы!

Прощание перед сном осуществляется в пожелании «*Спокойной ночи!*», в Туркмении – «*Gijäňiz rahat bolsun!*» – Пусть ваш вечер будет спокойным!

При прощании отъезжающему человеку русские говорят «*Счастливого пути!*», «*Доброго пути!*», «*Счастливо доехать!*». Туркмены – «*Ýoluňyz ak, ýoldaşyňyz hak bolsun!*» – Пусть ваш путь будет белым, и пусть ваш спутник будет верным!; «*Sag-aman bar!*» – Дойди живым и здоровым!

Когда человека провожают в последний путь, русские говорят «*Пусть земля будет пухом!*», «*Царство небесное!*». А туркмены скажут

«*Ýatan ýerin ýagty, jaýyň jennetden bolsun!*» – Пусть могила твоя будет светлой, а будущий дом раем!

За столом русские желают «*Приятного аппетита!*», а в Туркмении – «*İsdäňiz açyk bolsun!*» – Пусть ваш аппетит будет открытым!

В обеих культурах есть пожелания при чихании: «*Будьте здоровы!*»; «*Sabr et!*» – Прояви терпение! Предки туркмен говорили: прояви терпение, и у тебя будет все, что ты пожелаешь. Но сейчас фраза употребляется в сокращенном варианте.

Если человек начал какое-то новое дело, русские пожелают ему «*Удачи!*», а туркмены – «*İşleriňiz ugruna bolsun!*» – Пусть ваша работа будет удачной!; «*Başlan işlerinde üstünlikar azuw edýarin!*» – Желаю удачи в начатых делах!

В обеих культурах широко употребительны благопожелания с упоминанием Бога и Аллаха: «*Храни Господь!*», «*Боже спаси!*», «*Боже сохрани!*», «*Бог в помощь!*», «*С Богом!*»; «*Alladan gaýtsyn!*» – Пусть вернется от Аллаха! – говорят тому, кто дал что-то даром; «*Alla kuwwat bersin!*» – Пусть Аллах дает вам силу! – говорят тому, кто болен; «*Ýaradanyň özi gorasyn!*» – Пусть хранить создавший! – говорят тому, кто находится в беде.

Интересны следующие пожелания в туркменской культуре. Если человек, сделал что-то своими руками, приготовил что-то вкусное, то ему пожелают «*Eliňiz dert görmesin!*» – Пусть ваши руки не видят ноши!». А человеку, который приобрел новую вещь, скажут «*Nesip etsin!*» – Пусть служит долго!

Итак, как мы видим, благопожелания являются неотъемлемой частью русской и туркменской лингвокультур, так как слова и действия, связанные с выражением положительных и искренних чувств, пожеланием благ, значимы в создании, поддержании и сохранении добрых отношений между людьми.

Литература

1. Гребенщикова Н.С. История русского приветствия (на восточнославянском фоне): монография / Н.С. Гребенщикова. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 306 с.

2. Мешкова О.В. Типы благопожеланий в традиционном русском родильно-крестильном обряде // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 34 (215). – С. 69–72.

3. Моради М. Речевой акт «Пожелание», его реализация в ситуациях «Приветствия» и «Прощания» в русском языке / М. Митра // Преподаватель XXI век. – 2017. – №1-2. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-akt-pozhelanie-ego-realizatsiya-v-situatsiyah-privetstviya-i-proschaniya-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 08.12.2021).

4. Плешакова В.В. Русские традиционные благопожелания (к вопросу о традиционных высказываниях) / В.В. Плешаков // Филологические науки. – 2006. – №4. – С. 50-60.

5. Тихонова А. В. Благопожелания в России и Китае: лингвистическая точка зрения / А.В. Тихонова, О.В. Чибисова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 211–218.

6. Тихонова А.В. Лингвокультурологические особенности «благопожелания» и «*祝愿*»: сопоставительный аспект / А.В. Тихонова, О.В. Чибисова // Лингвокультурология – 2018, №12. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskie-osobennosti-blagopozhelaniya-i-sopostavitelnyy-aspekt> (дата обращения: 08.12.2021).

7. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика / Н.И. Формановская. – М.: ВК, 2009. – 334 с.

Синь Лумин

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

ТЕМАТИЗАЦИЯ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДИНОЧЕСТВЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ

Как проявление психологических эмоций человека, «одиночество» в психологии определяется так: «один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей» [4, с. 500]. Следует отметить, что одиночество может чувствовать и человек, не находящийся в изоляции, но не находящий понимания и поддержки со стороны других людей. С одной стороны, такое чувство является универсальным, общечеловеческим, в каждом национальном языке существуют слова для номинации подобного эмоционального состояния, с другой стороны, наряду со сходствами в различных лингвокультурах можно отметить и различия в системе ассоциаций (и, соответственно, ассоциатов). Особая актуальность выбранного для исследования фрагмента языкового сознания обусловлена также социальными изменениями последних десятилетий – увеличением количества одиноких людей, особенно пожилых, разобщенностью людей, ростом индивидуализма в обществе, ослаблением межпоколенных связей. Все перечисленные факторы усугубляются в настоящее время сложной эпидемиологической обстановкой в мире.

А.А. Леонтьев полагает, что «сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включён и он сам, и его действия и состояния» [3, с. 39]. Под языковым сознанием в исследо-

вании А.А. Яковлева понимаются «такие образы, входящие в состав интегрального образа мира, которые имеют в своем составе слово как обязательный компонент наряду со значением, личностным смыслом, предметным содержанием и чувственной тканью» [5, с. 163]. В языковом сознании выделяются фрагменты разной структуры и разного объема, репрезентирующие когнитивные доминанты, наиболее важные стереотипные представления, систему ценностей. Одним из таких фрагментов является интересующее нас представление об одиночестве.

Цель данной статьи заключается в выявлении ассоциатов на стимул «одиночество» в русском языковом сознании на фоне китайского для определения общих черт и лингвокультурной специфики исследуемого представления в сознании носителей двух языков. Совокупность вербальных ассоциаций на слово-стимул образует ассоциативно-вербальное поле, под которым понимается совокупность ассоциатов, «организованная по полемому принципу, поскольку он точнее отражает материал исследования, включающий исключительно словесные ассоциации, чем термин «ассоциативное поле» [1, с. 47].

В проведенном свободном ассоциативном цепочечном эксперименте приняли участие 230 респондентов (115 русских и 115 китайцев). Анкетизируемым предлагалось назвать слова, словосочетания, пословицы/поговорки, устойчивые выражения, строчки из песен и/или стихов, названия персонажей и/или названий художественных произведений, кинофильмов и т.п., которые, по их мнению, ассоциируются с понятием «одиночество» и приходят им в голову в первую очередь. Количество реакций не ограничивалось, на выполнение задания отводилось 10 минут. В результате было получено 513 реакций носителей русского языка и 478 – носителей китайского языка, образующих ассоциативно-вербальные поля в двух языках.

Полученные ассоциаты можно классифицировать по тематическим группам, которые для наглядности представим в виде таблицы, указав в качестве примеров наиболее частотные ответы информантов.

Таблица. Тематические группы ассоциатов носителей русского и китайского языков.

Наименования тематических групп	Ассоциаты русских	Ассоциаты китайцев
1. Наименования обиходно-бытовых реалий	<i>книга, плед, вино, квартира</i>	<i>фонарь, вино, готовый ужин, окно, квартира</i>
2. Наименования животных	<i>собака, кот, бирюк, зверь</i>	<i>кот, кит, утка-мандаринка, феникс</i>

3. Наименования лиц и их совокупностей	<i>одиночка, друзья, мужчина, семья, старик</i>	<i>одиночка, пациент, старик, бродяга, холостяк</i>
4. Наименования объектов ландшафта	<i>лес, берег озера, остров</i>	<i>остров, океан, пустыня</i>
5. Наименования природных феноменов	<i>холод, дождь, природа, пасмурная погода, завывание ветра, серое небо</i>	<i>дождь, холод, полнолуние, закат солнца</i>
6. Наименования заболеваний и психологически дискомфортных состояний	<i>депрессия, бессонница, завывающие требования и ожидания</i>	<i>аутизм, болезнь, социофобия</i>
7. Наименования комфортных психологических состояний	<i>свобода, отдых / релакс, гармония</i>	<i>свобода, вечность, гармония</i>
8. Наименования абстрактных понятий	<i>состояние, мудрость, социальная проблема</i>	<i>чувство, состояние</i>
9. Цветообозначения	<i>серый цвет</i>	<i>серый цвет, синий цвет, черный цвет</i>
10. Мифологемы	<i>Бог, демон</i>	–
11. Наименования временных периодов природы и жизни человека	<i>осень, ночь, зима, время, старость</i>	<i>канун Нового года, рассвет, ночь, вечер, праздник середины осени</i>
12. Наименования пребывания вне социальных связей	<i>удинение, разлука, самоизоляция</i>	<i>безлюдность, уединение, отдаление</i>
13. Наименования звуков	<i>тишина</i>	<i>тишина</i>
14. Субъективно-оценочные слова	<i>плохо, долгожданное</i>	<i>прекрасно, хорошо</i>
15. Положительное психоэмоциональное восприятие	<i>спокойствие, радость, саморазвитие, самостоятельность, независимость</i>	<i>спокойствие, удовольствие, любовь-ся собой</i>
16. Подавленное эмоциональное состояние, отрицательные эмоции	<i>грусть, тоска, душевная пустота, страх / боязнь, скука, боль души,</i>	<i>потерять любовь; не с кем поговорить; сообщение было прочитано, но на него не ответили; цепенеть, беспомощность,</i>

	<i>печаль, горе, страшно умереть в одиночестве/одному; взвыть; найти спасение; невозможность высказать кому-нибудь свои мысли и переживания, безысходность, нет семьи, отсутствие друзей, смерть, слезы</i>	<i>старость, сиротливость, смерть, скучная жизнь, бесприютность, отчужденность</i>
17. Занятия, действия	<i>плодотворно работать; медленно и неспешно ходить по квартире; размышлять</i>	<i>смотреть фильм; неспешно ходить</i>

В отдельную группу следует выделить встретившиеся среди ассоциатов прецедентные феномены и устойчивые выражения:

1) прецедентные имена: *Герасим, М.Ю. Лермонтов, «Одиночество в Сети», «Сто лет одиночества»* (в анкетах русских); Ван Гог, Дугу, Цюбай, Ду Фу, *«Сто лет одиночества», «Жить», «Самурай-гурман»* (в анкетах китайцев);

2) прецедентные высказывания: *Одиночество – сволочь, Одиночество – скука; Просто встретились два одиночества; Одиночество вдвоем* (русские); *Непобедимые люди одиноки; пока море не высохнет и камни не сгниют; в общем деле преследовать разные свои цели* (китайские);

3) поговорка *Один в поле не воин* (русс.); устойчивое сравнение *один как перст* (рус. и кит.).

Остановимся более детально на анализе некоторых из отмеченных тематических групп. На тематическую группу (далее – ТГ) «Обиходно-бытовые ассоциации» приходится 7,0 % ассоциатов от русских и 7,9 % ассоциатов от китайцев. Общими словами-реакциями являются: *вино, комната, телевизор, окно*. На основании данных ассоциатов можно смоделировать фрейм: человек находится в комнате, смотрит телевизор и пьет вино. Единственное, что связывает его с внешним миром – окно. Подобная ситуация может существовать в сознании и русских, и китайцев. Кроме того, россияне также привели следующие особо частые слова-реакции: *книга* (ее доля в группе – 11,1%), *плед* (11,1%), *ванна* (5,5%), *сериал* (5,5%). Эти ассоциаты также встраиваются в фрейм, описывающий замкнутое жилое помещение (комнату), в которой человек сидит в одиночестве, завернувшись в плед и читает книгу или смотрит сериал, возможно, принимает ванну в своей квартире.

Наиболее частотными словами-реакциями китайских информантов являются: *фонарь* (10,5%), *перекресток* (5,3%) и *вокзал* (5,3%), которые являются возможными слотами фрейма, описывающего фрагмент городского пространства, и в свою очередь, пересекающегося с фреймами социальной деятельности, отразившимися в ассоциатах типа *идти пешком, управлять транспортом, провожать друзей или путешествовать*.

Стоит отметить, что количество ассоциатов от носителей обоих языков в ТГ «Наименования животных» относительно невелико (1,6% от русских информантов, 1,9% - от китайских), и существует только одно общее слово-реакция: *кот*. Обращает на себя внимание отсутствие в ассоциатах китайцев наименования такого домашнего животного, как собака. В данной ТГ русские ассоциаты представлены зоонимами, обозначающими диких крупных животных, ведущих одинокий образ жизни: *бирюк, зверь*. В то время как китайские ассоциаты-зоонимы обозначают маленьких, послушных и терпеливых животных, таких, как *утки-мандаринки*. Ассоциации носителей китайского языка обусловлены тем, что утки-мандаринки символизируют любовь, романтику, преданность, привязанность и верность партнеру. Пара уток – это символ семейной гармонии и нерушимого семейного союза двух любящих сердец, что резко контрастирует с одиночеством в семейной жизни [2].

В связи с тем, что одиночество – эмоция, присущая только человеку, оно естественным образом связано с наименованиями лиц. В ТГ «Наименования лиц» общим ассоциатом у носителей обоих языков является слово *одиночка*. В целом же данная ТГ шире представлена в анкетах китайцев. Русские ассоциаты представляют собой наименования людей по гендерному признаку – *мужчина, женщина*, возрасту – *пожилой человек* или межличностным связям – *друзья*. Ассоциаты китайцев более разнообразны, включают наименования людей по их социальной роли, семейному статусу, образу жизни, эмоциональному состоянию. Например, *пациент, бродяга, холостяк, влюбленные, социальные сироты*.

Общими словами-реакциями в ТГ «Наименования объектов ландшафта» являются *остров* и *пустыня*, что объяснимо, поскольку остров изолирован от материка (от большой земли), а пустыня практически непригодна для жизни человека в виду отсутствия воды и растительности. Такие ассоциаты русских, как *река, путь, дорога, поле*, подчеркивают равнинность пространства, его горизонтальную протяженность, тогда как ассоциаты китайцев *снежная гора, ледник, вершина*, акцентируют пространственную «высоту», вертикальную протяженность. Однако будь то горизонтальная или вертикальная протяженность пространства природного ландшафта, она равным образом может вызывать у человека чувство физического и психологического одиночества.

В ТГ «Наименования природных феноменов» входят два общих высокочастотных слова-реакции: *холод* и *дождь*. Большинство дождливых

дней одновременно являются холодными, так что между этими ассоциатами также имеется мотивированная связь. Русские единицы этой группы обозначают открытое воздушное пространство: *небо, ветер, космос*. Китайские ассоциаты связаны с водной стихией: *море, волны, приливы*.

Длительное пребывание в состоянии одиночества может привести к возникновению ряда соматических заболеваний или психологического дискомфорта. Общими реакциями данной тематической группы для русских и китайских участников эксперимента явились ассоциаты *болезнь и депрессия*. Русские респонденты ассоциируют одиночество с такими физиологическими проявлениями, как *замирение сердца, стеснение в груди, бессонница*, китайские – с *изможденностью, аутизмом*, но кроме того, еще и с боязнью социальных контактов – *социофобией*.

Общими реакциями на стимул «одиночество» у представителей двух лингвокультур являются *чувство* и *состояние*, что предопределено семантикой самого существительного-стимула.

ТГ наименований подавленного эмоционального состояния и негативных эмоций является объемной в анкетах и русских, и китайцев. Но наряду с данной группой выделяются и ассоциаты, свидетельствующие о позитивном восприятии одиночества, как дающего возможность уединиться, осмыслить что-то важное, плодотворно поработать (русс.) или посмотреть фильм, почитать книгу, путешествовать (кит.). Ср. положительно-оценочные ассоциаты *долгожданное* (рус.), *прекрасно, хорошо* (кит.).

Ассоциаты-цветообозначения являются номинациями темной части цветового спектра. Но если русские информанты приводят только *серый* цвет, то китайские ассоциируют одиночество также с *синим* и *черным* цветами.

Как в языковом сознании русских, так и в языковом сознании китайцев присутствует ТГ «Наименования временных периодов». Но состав этой ТГ различается. Русские участники эксперимента ассоциируют одиночество с такими временами года, как *осень* и *зима*, видимо, в силу уменьшения количества солнечных дней, протяженности светового дня, ощутимого похолодания (эксперимент проводился в Петербурге). Китайцы в большей степени акцентировали праздничные даты, перед которыми и во время которых человек особенно чувствует свое одиночество: *день рождения, канун Нового года, праздник середины осени*.

И русские, и китайцы ассоциируют одиночество с *тишиной* и *уединением*, но при этом ассоциаты русских информантов эксплицируют такую семантическую составляющую, как 'дистанция', 'расстояние в пространстве' между субъектами: *разлука, расстояние, быть порознь*, в то время как китайцы актуализируют семантику «места» в пространстве, локус, где субъект находится в отдалении от других, но при этом, по-видимому, не испытывает дискомфорта: *отдаление, безлюдность, отдельность, чистота*.

В силу религиозных различий лакунарной относительно китайского языка является ТГ русских мифологем – *Бог, демон*.

Время интернета, электронной почты и пандемии обусловила такие реакции информантов, как *самоизоляция* (рус.), *один на сервере в онлайн-игре; сообщение было прочитано, но на него не ответили* (кит.).

Таким образом, даже краткая тематизация результатов проведенного эксперимента и попытка выявить мотивированность полученных ассоциатов позволяет говорить как о наличии общих когнитивных механизмов и закономерностей сознания представителей двух лингвокультур, так и об их специфике, обусловленной такими факторами как принятый образ жизни, традиции, воспитание, религия, культурные ценности. В заключение необходимо отметить, что ассоциативно-вербальное поле «Одиночество» в русском и китайском языковом сознании представляет собой сложный комплекс, настоятельно требующий дальнейшего глубокого и всестороннего анализа.

Литература

1. Довголюк М. Н. Ассоциативно-вербальное поле «армия»: лингвокогнитивный аспект: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2016. – 169 с.
2. Значение символа уточки мандаринки в философии фэн-шуй, правила использования статуэток. [Электронный ресурс]. – <https://themaykl.ru/fen-shuj-simvolika/para-utok-mandarinok-foto.html> (дата обращения: 24.11.2021)
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
4. Словарь практического психолога / [Сост. Головин С.Ю.]. – Минск, Москва: Харвест, АСТ, 1998. – 1090 с.
5. Яковлев А.А. Языковое сознание – часть индивидуального сознания или часть теории? / А.А. Яковлев // Вопросы психолингвистики. – 2019.- № 2(40). – С. 157-171.

Сиссе Кумба

Дакар (Сенегал), Государственный университет Шейха Анта Диоп

ВОЛК И ОРЕЛ КАК РУССКИЕ КУЛЬТУРНЫЕ СИМВОЛЫ

Животные сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Они участвуют в формировании представлений человека о мире. На протяжении многих сотен лет сложились символические значения животных, которые глубоко укоренились в сознании человека, хотя зачастую не осознаются носителями языка.

Рассмотрим, какими символическими значениями обладают в русской культуре волк и орел.

В представлении русского народа волк – несчастный, бесхитростный, он постоянно попадает на хитрости лисы: *Кто волком родился, тому лисой не бывать, Лисичка всегда сытей волка бывает (живет), Лиса семерых волков проведет* и др. Волк вечно голоден, тогда как лиса всегда найдет способ добыть себе пищу (*Волк голодает, лиса – лакомка*). Это также отражается в устойчивом сравнении *голодный (проголодаться) как волк, как волчонок*.

Волк – символ агрессии и дикой природной силы и является одним из наиболее мифологизированных животных. Он близок по своим мифологическим функциям медведю. Первый несет в себе активное агрессивное начало, второй аккумулирует положительную природную мощь. Его связывают с воинами, князьями и понятием *чужой*. В «Слове о полку Игореве» князя Игоря сравнивают с волком, который повадился стадо губить. *Если волка не убить, то все стадо погубит*. Он соотносится с «чужими», прежде всего с мертвыми, предками, «ходячими» покойниками и др. В некоторых заговорах о волке говорится, что он бывает у мертвых на «*том свете*», и при встрече с волком призывают на помощь умерших. К «чужим» относятся также участники обходных обрядов; поэтому, чтобы убежать от волка, их называют колядниками. Опасным считается и упоминать волка, чтобы тем самым не накликал его (*Про волка речь, а он навстречь*), и поэтому используют другие названия: *зверь, серый, Кузьма, бирюк, лыкус*, укр. *скаменник, малий* и др [1, с.122].

Однако реальный волк обладает совсем не теми качествами, которые ему обычно приписываются, и если обобщить этнографические наблюдения А.А. Меньяйлова, то волк:

- никогда на человека не нападает [3, с. 63];
- необычайно умён и способен на многоходовые комбинации [3, с. 26];
- чрезвычайно коллективное животное в рамках волчьей стаи, включающей сотни и тысячи семей на громадных территориях [3, с. 97].

Существует много фразеологизмов и пословиц с компонентом *волк*, которые отражают его символику: жадность, жестокость, бесхитростность, лень, нечестность, чуждость и др.: *Волка ноги кормят* «чтобы обеспечить своё благополучие, не надо сидеть сложа руки»; *Как ни корми волка, а он все в лес глядит* «о непримиримости»; *Сытый волк смиреннее ненасытного человека* «о жадности»; *Уж волк умылся, а кочеток спел* (светает); *Кто веру имеет, что волк овцу пасет* «о неправде»; *Не клади волку пальца в рот* «не быть слишком доверчивым»; *Крадет волк и считанную овцу* – режет волк и меченую овцу; *От волка ушел, да на медведя напал* «попал в более трудную ситуацию»; *Не дал бог медведю волчьей смелости, а волку медвежьей силы* «воля – неволя»; *Коли конь, да не мой – так волк его ешь!* «о

чужом»; *По мне, Бог с тобой, хоть волком вой* «о чужом»; *Волка в пастухи поставит* «ложная помощь»; *Хоть волком выть* «о бессилии»; *Счастье, что волк: обманет, в лес уйдет* «о удаче»; *Тамбовский волк* «применяется, когда говоривший даёт понять, что не считает собеседника товарищем» и др.

Однако стоит заметить, что существуют фразеологизмы и пословицы с лексемой *волк*, имеющие положительную коннотацию: *морской волк; старый волк* «об опытном человеке».

От слова *волк* образуются прилагательное *волчий* и глагол *волковать* «охотиться за волками». С прилагательным *волчий* употребляются следующие устойчивые сочетания: *волчий аппетит* (*Владеет он сотни тысяч денег, пароходы у него и барж, мельница и земля ... Дерет он с живым человеком шкуры ... Аппетит у него – волчий ... Он живые люди до нищенской суммы объедает*. Горький. Тронул); *волчий закон* (*Зэки хотят жить, их ведет по тайге угрюмый волчий закон*. Березин 2003, *Еще действует волчий закон. А старичок сообщает мне, что дня три тому назад приходил военный брат меня, но он, старичок, отговорил именно аргументом Академии, а тот уверовал и сказал, уходя: «Ну ладно, только вы не говорите ему, чтобы напрасно не волновался»*. Болдырев); *волчьи слезы* «лицемерие»; *волчий билет* (*По словам правозащитников, человек, который хоть раз попался на «исламской деятельности», получает волчий билет на всю жизнь*. Долмов, *Несмотря на «волчий билет» племянника, дело быстро устроилось на банкете, данном владельцем особняка для избранного общества*. Колмогоров 2012); *волчий садок, волчий аппетит; волчье время* «зима» [2-1, с. 205 - 207]

Н.М. Шанский утверждает, что лексема *волк* имеет этимологическую связь с глаголами *волоку, волочить* «тащу, тащить», буквально значит «таскающий (домашний скот)» [9, с. 89].

Е.Н. Нагорная подчеркивает, что данная историко-деривационная база так или иначе используется в имени: волк – дикое хищное животное. Его переносное значение еще более чем у лексемы *баран* оказалось безразлично к доминирующему признаку прямой номинации, оно использовало потенциальные свойства денотата, не вошедшие в прямое номинативное значение. В метафоре появились семы сочувствия к одинокому, полному злоключений образу жизни хищника [5, с. 183], восхищение его способностью выживать и набираться опыта: «человек, много испытавший, привыкший к невзгодам, искушенный в каком-л. деле» [7, т. 2, с. 416-417].

В толковании переносного значения намечены варианты в виде оттенков, которые можно представить следующими признаками: 1) испытавший невзгоды, 2) привыкший к ним, 3) искушенный в каком-то деле. Каждый из них может быть актуализирован в том или ином тексте. Лексема же в целом таит в себе много потенциальных возможностей для переосмысления, что успешно реализуется в языке [5, с. 184].

Если образ волка в русском языке в основном имеет негативную коннотацию, то символическое значение волка в Европе не однозначно. Рассмотрим различные представления о волке от античности до начала XXI века.

В античности образ волка встречается в греческой и латинской мифологиях, где он олицетворяет зло и дикость, а также иногда выступает как защитник. В греческом мифе волк кусает непослушных маленьких неразумных детей и делает их хромыми. Поэтому образ волка использовался, чтобы напугать детей, для того, что они были осторожны и послушны.

Волк в трудах Гомера символизирует воинственность и военные ценности. Эзоп, как и большинство сказочников, использует волка, чтобы указывать на «нечестие» человека.

В средневековье символика волка отражена в романе «Роман о Лисе», в котором Ysengrin (волк) обозначается такими качествами, как глупость и жадность, и лис впервые противопоставляется волку. Волк сохраняет образ дикого зверя, он лишен всякой совести и ума, а лис наделен всеми человеческими свойствами. Т.е. отношения волка с лисом – это отношения животного с человеком, где человек, благодаря его хитрости, господствует над неразумными животными.

В басне Жана де Лафонтена «Волк и лис», которая была опубликована в 1678 году, Лафонтен создает образ сильного и довольно умного волка. В этой басне волк является великим иллюзионистом и красноречивым оратором.

В XIX веке волк присутствовал в литературе так же, как и в предыдущие века. Жан-Франсуа Бладе, например, в середине XIX века написал серию рассказов, взятых из устных рассказов Гаскона, в которых животные высказывают свое мнение. Волк представлен как довольно сильное животное, он вечно голоден и готов поглотить других животных (или даже человека). В некоторых сказках, наконец, его образ немного похож на его символику в романе «Роман о Лисе»: его легко обмануть и сделать объектом насмешек.

В самом начале XX века у Джека Лондона был натуралистический подход к образу волка в романе «Крок-Бланке». Эта работа воссоздает историю волка с исключительной смелостью, к которой читатель испытывает эмпатию. Волк больше не связан с безнравственным и пожирающим существом. Он имеет взаимные уважительные отношения с достойным учителем. Дж. Лондон представляет волка как воплощение таких ценностей, как любовь к свободе и уважение.

Итак, в славянской культуре волк наделен особым символическим значением, он относится к нечистым животным, в его образе, через фразеологизмы и пословицы, отражены психология, менталитет, разнообразные обычаи, национальные стереотипы и национально-специфическое осмысление мира славянского народа.

Птицы в различных мифопоэтических традициях считаются непреходящим элементом религиозно-мифологической системы и ритуалов. Широко известно представление о птицах как о первопредках, тотемах племени. В качестве тотемов выступают голубь, орел, аист, ворон, филин и т.д. В славянском мифологическом представлении считалось, что благодаря птице появился Мир, именно поэтому птицы часто упоминались в мифах о создании Мира. По этой причине они занимают важное место в славянской мифологии и обладают разнообразными функциями. Они олицетворяют свободу, счастье, удачу и влюбленных.

Символическое значение птиц не означено, так как священные и сильные птицы часто противостоят злым силам, указывают дорогу и приметы на погоду, а темные или нечистые несут плохие вести, сопровождают темную силу, несут болезни и даже смерть. Таким образом они могут не только быть добрыми вестниками, но и символизировать явления природы, которые были непонятны нашим предкам, например:

Соловей (разбойник) – вихрь, буря, ураган.

Сокол (ясный сокол) – молния, гроза.

Орел (сильный, быстрый) – ветры.

Ворон – вещий.

Орел – крупная, сильная хищная птица. В русской культуре орел символизирует силу и смелость. *Орлом* называют гордого, смелого, сильного человека: *орлиный взор* «гордый, смелый» [6, с. 1684]. Орел также считает старшим и главным среди птиц. В белорусской загадке орел наделен царскими и божественными атрибутами: «*Под дубом райским, под крыжом царским два орлы орлуют, одно яйцо балуют*» [1, с. 245]. Издавна лев и орел были синонимами царской власти, царского величия. Двуглавый орел, символизирующий власть, изображен на государственном гербе России.

В словаре символов подчеркивается, что «орел является властелином воздуха и одним из наиболее однозначных и универсальных символов, воплощающих мощь, скорость и другие признаки мира животных во всем своем величии. Он не только спутник всех великих богов, а часто их прямая персонификация. Так, в греческом мифе в орла превратился гнев Зевса и в таком виде терзал печень Прометея.

Из-за того, что орел может смотреть прямо на солнце не мигая, он наделен способностью переносить души на небеса, отсюда произошел и древнеримский обычай выпускать орла во время сжигания тела умершего императора. Иудейские представления, что орел может обжечь свои крылья на солнце, после чего падает в океан, дало мотив появления с новой парой крыльев, стало одним из символических мотивов христианского крещения. В средневековой христианской иконографии орел ассоциируется с вознесением Христа, с молитвами, посылаемыми к небесам, с нисхождением милости Божьей и победой над злом» [8, с. 125]. Таким образом,

орел занимает особое место в разных культурах, у него – некий божественный ореол, он символизирует мужество, силу, огонь и бессмертие, почитается владыкой небес. Орел является защитником от сил мрака, болезни и смерти. Еще одно мифологическое свойство Орла – его необыкновенное долголетие. Это отражено во многих пословицах и поговорках: *Орел границ себе не знает и выше облаков взлетает; Орлы бьются, а молодым перья достаются; Орел мух не ловит; Орел – всем птицам птица; Орел с вороною не толкует; Орел с вороною не столкнется; Орел орла плодит, а сова сову родит* и др.

В русских народных сказках орел изображен как могучий герой, величественный, благородный. Он строгий, но справедливый. Орел наделен сверхъестественными способностями: борется с темными силами и обязательно побеждает их. Посредством образа орла показана главная мечта человека – летать. Так, в сказке «Деревянный орел» неживого орла одаривали особыми свойствами, например, деревянный орел не только отнес принца в далекое царство, с его помощью царевич освободил принцессу и спас жизнь столяру.

В сказке К. Ушинского создан образ орла, который хочет подкрепиться котенком. Орел получился здесь злой, беспощадный. В результате орел наказан за пренебрежение к правилам поведения, обусловленным законами природы, а в сказке-были Л.Н. Толстого показан орел, для которого самое главное заключается в том, чтобы накормить птенцов, даже если у него на исходе последние силы. В данных авторских сказках образ орла реалистичный.

В творчестве М.Ю. Лермонтова орел наделен разными символическими значениями. В его произведениях он аккумулирует силу, власть и благородство, является образом храбрости, мужества, огня, бессмертия, защитника от сил мрака, болезни и смерти и почитается владыкой небес:

*В теснине Кавказа я знаю скалу,
Туда долететь лишь степному орлу. («Крест на скале»)*

Однако стоит отметить, что орел в лирике поэта воплощает собой не только силы жизни, но иногда смерть и мрак:

*На то ль он жил и меч носил,
Чтоб в час вечерней мглы
Слетались на курган его
Пустынные орлы? («Могила бойца»)*

В стихах русских поэтов символика орла частью соотнесена с желанием человека быть свободным и могучим, как орел в небе. В стихотворении М. Горького мечта о счастье и свободе соотносится с образом орла.

*И мне бы хотелось, и мне бы
Туда, в небеса, за орлом!* (Стихи Лизы. Орел поднимается в небо).

И.А. Крылов часто обращается к образу орла, намекая на человеческие пороки, пытаясь обратиться к определенному человеку. Образ орла

присутствует в следующих баснях: «Орел и Куры», «Орел и Пчела», «Орел и Крот», «Орел и Паук» и других. Во всех этих баснях орел выступает как иллюстрация человеческих нравов. Кроме того, в баснях И.А. Крылова орел не одарен мифологическими способностями, он является носителем устойчивого значения: порока или добродетели. Так, в басне «Орел и Куры» И.А. Крылов критикует неодаренных и глупых людей, любящих унижать достоинства выдающихся и талантливых вместо того, чтобы восхищаться ими.

А в басне «Орел и Паук» И.А. Крылов также осуждает безрассудных людей, которые выдают желаемое за действительное и хвастаются, однако они делают карьеру только благодаря связям с влиятельными людьми.

Басни «Орел и Крот» и «Орел и Пчела» подчеркивают стереотипное представление о том, что царь – дурак, любит хвастаться, показать гордость, высокомерность и думает только о себе. Например, в басне «Орел и Крот» из-за своего высокого положения орел пренебрегал умными советами крота и попал в беду, а в басне «Орел и Пчела» проходит мысль о том, что каждый должен внести свой вклад в общее дело. Пчела с гордостью говорит о своем труде на общую пользу, в то время как царь орел хвастается.

Могущество орла нашло также языковое воплощение в баснях Лафонтена, однако в этих баснях образ орла несет сатирические признаки. Как отмечает Лафонтен, он использовал животных, чтобы обучать человека. Он наделяет орла разными чертами характера: орел символизирует индивидуальную свободу, он, попеременно, жестокий, злой, наивный, неблагодарный, жадный, рассудительный и духовный, он также философ и мыслитель. Поэтому Лафонтен использовал орла для передачи разных идей, дав ему разные роли, что иногда объясняет неоднозначность его образа: «Орел и Сорока», «Орел и Сова», «Орел и Эскарбот» и «Орел, Лаи и Кошка».

Таким образом, орел наделен человеческими чертами, он олицетворяет силу, благородство, справедливость, мечту о безбедной жизни, о всемогуществе и образ орла – гордой, свободной птицы – в стихотворениях объясняется еще и свойствами характера самих поэтов, т.е. орел имеет в литературе дополнительные качества, такие как способность нести зло, высокомерие, пренебрежение к законам природы.

Литература

1. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции (Традиционная духовная культура славян / Современные исследования). – М.: Индрик, 1997. – 912 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т.1. – М., 1863. – 627 с.
3. Мадлевская Е. Л. Русская мифология. Энциклопедия / Е. Л. Мадлевская. – М., 2007. – 413 с. 55.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология : уч. пособие / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2004. – 202 с.

5. Нагорная Е.Н. Зоометафора в системе языка и в дискурсе чеховской прозы: Дис. ... канд. филол. наук / Е.Н. Нагорная. – Таганрог, 2014. – 313 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н. Словарь русского языка. – М., 2009. – 3423 с.
7. ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. – М.: Русский язык, 1991–1993. – 542 с.
8. Тресиддер Джек Словарь символов / Тресиддер Джек – М.: Индик, 1999. – 202 с.
9. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. Шанский, М. В. Иванов, Т. В. Шанский. – М.: Образование, 1971.
10. Этнолингвистический словарь славянских древностей: в 5-ти томах. – М.: Русский язык, 1995. – 687 с.

А.П. Соколова
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

СИНОНИМЫ **ВЕСЕЛЫЙ**, **РАЗВЕСЕЛЫЙ** В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В фокусе изучения антропоцентрической научной парадигмы, которая является основной в современной лингвистике, находится человек. Ему свойственно испытывать и выражать различные эмоции (как вербальными средствами, так и невербальными). Радость и грусть, представляя собой фундаментальные человеческие эмоции, являются важнейшими составляющими картины мира человека. При всей универсальности эти эмоции имеют специфику вербализации в каждом национальном языке. Прилагательные, обозначающие внешние проявления приподнятого или подавленного эмоционального состояния человека, занимают важное место в русской языковой картине мира, отличаются номинативной плотностью, поскольку образуют объемные лексико-семантические группы, внутри которых можно выделить многочисленные синонимические ряды. Синонимичные прилагательные имеют различия в семантике и стилистической принадлежности, особенности употребления в речи, они трудны для восприятия и дифференциации изучающими русский язык иностранцами, требуют комментария в иностранной аудитории.

Синонимический ряд русских прилагательных с общим значением ‘испытывающий или вызывающий приятное бодрое чувство, радость, веселье; исполненный таким чувством’ составляют такие единицы, как *веселый – развеселый – радостный – жизнерадостный – счастливый – ликующий – сияющий – неунывающий – позитивный – лучезарный*.

В данной статье детально остановимся на двух прилагательных синонимического ряда – доминанте *веселый* и однокоренном с ним прилагательном *развеселый*, входящими в ядро ряда и являющимися ближайшими синонимами.

Анализ толковых словарей [1], [3], [4] позволил составить сводные определения данных слов: *веселый* – ‘полный беззаботно-радостного настроения, жизнерадостный’, *развеселый* – ‘разг. очень веселый’. Данные слова различаются интенсивностью выражения признака и стилистической окраской (*веселый* – общеупотр., *развеселый* – разг.).

Материалы «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ) [2] и Интернет-источников позволили выявить следующие закономерности: прилагательные употребляются для определения эмоционального состояния отдельного человека (*человек, Костя Ротов, вдова, приятель* и др.), а также группы людей (*студентки, музыканты, общество* и др.), что более характерно для прилагательного *развеселый*: *На причалах возле знаменитого ресторана «Алиото» в огромных чанах варят крабов, креветок, и тут же развеселая толпа их поедает* (Василий Аксенов. *Круглые сутки нон-стоп* // «Новый Мир», 1976); *Не тюрьму он увидел, а развеселый цыганский табор, вокзал, барахолку, московецкий пляж!* (Ю.О. Домбровский. *Факультет ненужных вещей*, часть 4, 1978) [2].

Веселый употребляется по отношению как к взрослым людям, так и к детям, данное качество представляется как норма для здорового ребенка, тогда как *развеселый* – определение взрослого человека: *Бывает, в садике это спокойный, веселый ребенок, а дома – скандалист и тиран* (С.Л. Рябцева. *Дети восьмидесятых*, 1989); *Из моего тревожного, неуютного, непрочного дома меня тянуло в чужие дома, где были <...> мама, разливающая чай, добрый папа и всегда веселые дети...* (Н.И. Ильина. *Дороги и судьбы*, 1957-1985) [2].

Веселый часто встречается в одном контексте со словом *молодой*, молодости свойственно веселье: *Азы наук Федя прошел дома, под руководством молодого и веселого дьякона Валериана Сидельникова, бурно хохотавшего над Федиными ошибками <...>* (Майя Кучерская. *Тетя Мотя* // «Знамя», 2012); *Почему предчувствие смерти так сильно в записях и набросках веселого, молодого, здорового Петрова?* (Омри Ронен. *Отступление* // «Звезда», 2002) [2]. Доминанта ряда употребляется и применительно к людям старшего возраста, но таких контекстов в НКРЯ встретилось меньше: *Нет, вот он сидит перед нами, этот веселый старик, покрикивает сглуха, смеется, шутит – и летопись его длинна* (Юрий Казаков. *Какие же мы посторонние?* 1966) [2].

В то же время *развеселым* может быть в равной степени, по данным НКРЯ, и молодой, и пожилой человек: *Развеселый молодой человек бросил в нашу коробку две купюры в 5 и 10 белорусских “рублэу”* (Наш бомжпоход. Униженные, но не оскорбленные // «Хулиган», 2004.06.15); *На*

кушки не купишь! Хэ-эй! – крикнул **развеселый старичок** (Григорий Сабуров. Пешком по волнам // «Звезда», 2002) [2].

Для прилагательных *веселый, развеселый* можно выделить следующие группы наименований носителей признака:

1) наименования лиц по профессии, роду деятельности: *Еще я думал, что были учителя, с которыми можно было бы поговорить, когда я был маленьким. И придумал этого учителя, веселого, одержимого и сумасшедшего* <...> (Екатерина Колпинец. «Ты видишь только свои следы»: как в одиночку создать и содержать авторский театр в Сибири, 2017.07.04); *Кипер узнал в помощнике весёлого посыльного с фруктовой корзиной* (Игорь Ефимов. Суд да дело // «Звезда», 2001); *Он ведь еще не знал своих бойцов. Храбрец или трус развеселый гармонист Васька?* (А. И. Алдан-Семенов. Красные и белые, 1966-1973) [2];

2) наименования лиц по национальной, расовой принадлежности: *В машину улыбочивого – первого веселого чернокожего, которого Настя увидела в Америке, поместились все* <...> (Алексей Рыбин. Последняя игра, 2000); *У сдержанной англичанки из известной актерской семьи и «сэра Ланселота», темпераментного веселого южанина, завязался необычный роман* <...> (Ольга Егорова. Красная Сирена // «Спецназ России», 2003.04.15); *Вода стекала с одежды Христони ручьями, и был он уморительно смешон в эту минуту, этот развеселый молдаванин* (Е.И. Морозов. Рассказы о котовцах, 1975) [2]. Заметим, что носители русского языка отмечают данное качество преимущественно у представителей южных народов.

Веселый, развеселый часто характеризуют человека, отличающегося хулиганским или плутовским поведением, связанным с каким-либо незначительным нарушением общественного порядка. Человек при этом оценивается положительно: отмечается его смекалка, ловкость, веселый нрав: *Главный герой, Александр Белов, проходит стандартный путь – от веселого хулигана <...> до патриотического русского мафиози, который не в состоянии продавать оружие чеченским боевикам* (Александр Архангельский. «Бригада» посткоммунистического труда. Почему Безруков остался жив // «Известия», 2002.10.21); *Другой – разительно непохожий на того шалопутного, развесёлого шоферюгу, что когда-то увозил его из полка, — осанисто восседал за баранкой* (Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001) [2].

Часто *веселый* встречается в ряду однородных членов, которые имеют нейтральную и чаще положительную оценку (*беззаботный, добрый, общительный* и др.), прилагательное часто употребляется при воспоминаниях о характерной черте ушедшего из жизни человека, что свидетельствует о притягательности данного свойства человека для других, благодаря этой характеристике человек остается в памяти: *Не стало доброго, веселого, энергичного человека, верного друга* (Эльдар Рязанов. Подведенные итоги, 2000) [2]. Менее частотны контексты употребления с отрица-

тельной оценкой: *Назначили начальником «Новостей» оголтелого журиллиго, нахального и веселого* (Елизавета Козырева. Дамская охота, 2001) [2]. Часто при характеристике эмоционального состояния человека встречается оппозиция *веселый – грустный*: *И снова Лев Залманович из грустного вдруг стал веселым* (А. В. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее, 2009) [2].

Развеселый довольно редко встречается в одном контексте с однородными членами, при этом оценка данного качества обычно амбивалентна, она может быть положительной: *И хохот его ревел отовсюду, а сам он плясал, крепьши развеселый, и бил себя по бокам* (Нина Садур. Сад, 1994); нейтральной: *Чем несколько секунд назад был недоволен этот развеселый человек, ставший мемом международного уровня?* (<https://www.playbuzz.com/antonbolotiv/10/9-21-2017-12-32-29-pm>); отрицательной: *Со мной вместе салют отдавал весь пьяный, развеселый, свински обьевишийся, полуголовный, сверхъестественно разбогатевший народ* (<https://readli.net/chitat-online/?b=107456&pg=1>) [2].

Оба прилагательных употребляются в значении ‘находящийся в состоянии алкогольного опьянения, пьяный’, отметим также распространенное в разговорной речи наречие *навеселе*, означающее ‘в состоянии легкого опьянения’. Данную закономерность можно попытаться объяснить тем, что в русской культуре часто выпивают по случаю праздника, то есть веселого события: *Войны на выставке нет, но есть победа: <...> бесшабашное "8 мая 1945" с пьяными солдатами, обнимающими столь же пьяных и веселых парижанок* (Екатерина Деготь, Илья Нагибин, Кира Долинина, Милена Орлова. Контекст // «Коммерсантъ-Власть», 1999); *И вот этот развесёлый гуляка впал в трезвость, презирает нас, в разгильдяйстве обвиняет, в бесхозяйственности* (Виктор Астафьев. Затеси, 1999 // «Новый Мир», 2000) [2].

Веселый употребляется в краткой форме, в форме сравнительной и превосходной степени, тогда как *развеселый* может употребляться лишь в форме превосходной степени: *Такая ситуация может приключиться с абсолютно любым человеком, даже если это самый общительный и развесёлый человек на свете* (<https://moskv.ru/news/fulltext/show/id/6632/>); *Был он весел, бодр, насвистывал молодежные мелодии*. (Анатолий Азольский. Лопушок // «Новый Мир», 1998); Майор Захаров и тётя Катя были другие, *веселее* и как-то насмешливо *наглее* (Эдуард Лимонов. У нас была Великая Эпоха, 1987); *Среди обладателей суровых землистых лиц азербайджанец Ильяс самый веселый и говорливый* (Илья Франс. СССР отца Арсения // «Русский репортер», № 37 (215), 22 сентября 2011).

Обоим синонимам свойственна субстантивация формы превосходной степени прилагательных: *И вроде стало ехать полегче, и самый веселый купил дихлофос и орал: «Угощай!»* (Валерий Попов. Очаровательное

захолустье, 2001); *Самый развеселый толкнул Ивана в грудь* (С. Панарин. У реки Смородины, 2019) [2].

При характеристике человека в русском языке частотно устойчивое выражение *веселого нрава*: *Пока герой наш спит, самое время его представить: Бурцев Сергей Олегович, военный пенсионер, майор запаса, разведен, веселого нрава, не старый и в меру начитанный* (Олег Воропаев. Предзимний сезон // «Бельские просторы», 2018) [2].

Результаты анкетирования, в котором приняли участие 50 человек, показали, что слово *веселый* является употребительным (зафиксирован только один ответ о неупотребительности этого прилагательного), тогда как *развеселый* – малоупотребительное слово (17 ответов). *Веселый* для большинства информантов является положительным качеством (42 положительные оценки), в то время как оценка прилагательного *развеселый* более сдержанная (22 положительные оценки). Данное различие можно объяснить тем, что носители русского языка отрицательно относятся к превышению негласной нормы проявления чувства, которое часто связано с состоянием алкогольного опьянения.

Выявленные особенности использования синонимичных прилагательных необходимо учитывать при межкультурной коммуникации, в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории и при составлении учебных словарей синонимов русского языка.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2005. – 1168 с.
2. Национальный корпус русского языка. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

Абабакар Траоре

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОБОЗНАЧЕНИЕ ТОЧНОГО ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ ВОЛОФ

Язык волоф – один из западноатлантических языков, распространенный в Западной Африке, главным образом в Республике Сенегал. С 1971 язык волоф провозглашен одним из официальных языков Сенегала наряду

с французским. Число говорящих свыше 2,6 млн. чел. Грамматический строй характеризуется сочетанием изоляции с агглютинацией. Литературная форма языка волоф находится в стадии становления. Письменность на основе арабской графики появилась ещё до колонизации Сенегала Францией в 1895. В настоящее время арабская графика сменилась латиницей. На языке волоф издаётся периодика, ставятся спектакли, фильмы [4].

В настоящее время существует еще очень мало научной литературы, в которой описывается грамматическая система языка волоф. Поэтому исследования, посвященные сопоставлению грамматических особенностей русского языка и языка волоф, представляются очень актуальными.

Целью нашей статьи является представление сопоставительного анализа некоторых особенностей языковых конструкций, использующихся в русском и языке волоф для обозначения точного часового времени.

Сравним некоторые языковые модели русского языка и языка волоф, использующиеся для выражения часового времени.

12:05	
1) двенадцать часов пять минут 2) пять минут первого	Fukki waxtu ak gnaar tekna juroomi simili (десять часов два и пять минут)
12:10	
1) двенадцать часов десять минут 2) двенадцать десять 3) десять минут первого	Fukki waxtu ak gnaar tekna fukki simili (десять часов два и десять минут)
12:15	
1) двенадцать часов пятнадцать минут 2) двенадцать пятнадцать 3) пятнадцать минут первого 4) четверть первого	Fukki waxtu ak gnaar tekna fukki simili ak juroom (десять часов два и пять минут десять)
12:30	
1) двенадцать часов тридцать минут 2) двенадцать тридцать 3) половина первого	1) Fukki waxtu ak gnaar tekna fanweri simili (десять часов два и тридцать минут) 2) midi xaajalna been waxtu (полдень половина один час)
12:45	
1) двенадцать часов сорок пять минут 2) двенадцать сорок пять 3) без пятнадцати час 4) без четверти час	1) Midi tekna gneet fukki simili ak juroom (полдень и сорок минут пять) 2) Been waxtu desna fukki simili ak juroom (один час через десять минут пять)

Официальный вариант вербализации точного времени в русском языке и языке волоф предполагает использование 24-часовой системы исчисления суточного времени. Это значит, что в официальной ситуации точное время по-русски и на языке волоф оформляется одинаково: *десять часов – Fukki waxtu (десять часов)*.

Различия наблюдаются лишь в порядке слов при использовании составных числительных. В русском языке слова *час, минута* используются после составного числительного (*двадцать три часа; двадцать пять минут*). В языке волоф слова *waxtu (час), simili (минута)* разрывают составное числительное и ставятся перед соединительной морфемой *ak* (**12 часов: Fukki waxtu ak gnaar – «десять часов и два»; 15 минут: fukki simili ak juroom – «десять минут и пять»**). При этом, как можно заметить из примеров, в основе системы числительных в языке волоф лежит начальная пятиричная система, затем десятиричная. Как и во многих африканских языках, в языке волоф первые пять числительных и числительное «десять» являются активными компонентами при составлении других числительных [5, с. 50].

Нужно отметить, что в свободной устной речи русская традиция допускает отсутствие слов «час» и «минута» при вербальном обозначении времени, т.е. допустима модель «двенадцать тридцать» (12:30) [2, с. 22], что невозможно в сенегальской лингвокультуре.

Способы обозначения времени совпадают в сравниваемых языках, когда происходит счет времени «вперед», по часовой стрелке; минуты добавляются к текущему часу. В этих случаях обозначение времени строится по принципу «текущий час + минуты». Для носителей волофского языка такой способ обозначения времени является единственно возможным в первой половине часа.

У носителей русского языка более употребительными являются языковые выражения времени, основанные на приближении следующего часа: *пять минут четвертого, полтретьего*, то есть построенные по формуле «минуты + следующий час» с использованием порядкового числительного без слова «час». В языке волоф такой способ обозначения времени отсутствует, и поэтому у носителей волофского языкового сознания возникают трудности в использовании и восприятии русских языковых структур этого типа.

При обозначении времени во второй половине часа в русском языке используется конструкция с предлогом *без*, например, *без пятнадцати шесть*. В языке волоф в соответствующем варианте используется предлог *desna «через»*: *Been waxtu desna fukki simili ak juroom (один час через десять минут пять)*. Можно заметить, что при общем для двух лингвокультур логическом подходе обозначать минутное время второй половины часа посредством указания количества минут, оставшихся до наступления следующего часа, последовательность элементов в лингвистических моделях

разная: в языке волоф на первом месте всегда стоят часы, а на втором минуты, при этом слово *waxtu* «час» является обязательным компонентом языковой структуры.

В неофициальном варианте выражения точного времени в обоих языках возможна 12-часовая система исчисления суточного времени, и в этом случае конструкции времени могут сопровождаться уточняющими словами. При этом, если в русском языке выделяются четыре временных периода (*ночь, утро, день, вечер*), то в сенегальской культуре время дня представлено более детально. В языке волоф можно выделить следующие названия частей суток:

njël – слово используется для обозначения времени с 5:00 до 7:00 («утро темное» – время до восхода солнца);

suba – слово используют для обозначения времени с 7:00 до 9:00 («утро» – время после восхода солнца);

yoryor – «утро», время после восхода солнца до полудня, приблизительно с 9 до 12 часов;

bëccëg – «время от полудня до вечера», приблизительно с 12:00 до 15:00);

diggu bëccëg – время до захода солнца, приблизительно с 15:00 до 18:00);

ngoon – вечер, время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 21:00;

guddi – ночь, с 21:00 до часа;

diggu guddi – поздняя ночь, с 2:00 до 5:00.

<i>Восемь часов утра</i>	<i>Juroom gneet waxtu si suba (восемь часов утра)</i>
<i>Час дня</i>	<i>Been waxtu si bëccëg (один час дня)</i>
<i>Шесть часов вечера</i>	<i>Juroom been waxtu si ngoon (шесть часов начала ночи)</i>
<i>Два часа ночи</i>	<i>Gnaari waxtu si guddi (два часа ночи)</i>

В целом приведенные выше примеры показывают сходство в структуре языковых конструкций выражения времени в двух языках: и в русском языке, и в языке волоф в начальной позиции находится группа числительного, а в завершающей слово-маркер периода суток. Отдельного внимания заслуживает вербальное выражение времени «один час». В русском языке числительное «один» в неофициальной ситуации обычно опускается («час дня» / «час ночи»), язык волоф требует обязательного использования числительного в данной ситуации.

Выявленные в русском языке и языке волоф закономерности в обозначении точного времени требуют дальнейшего изучения и должны быть учтены в процессе преподавания русского языка сенегальским студентам.

Литература

1. Бесплатный русско-язык волоф онлайн-словарь. – URL: <https://www.17-minute-languages.com/ru> (дата обращения: 1.04.2020).
2. Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений : сборник упражнений по управлению / М.В. Всеволодова, Г.Б. Потапова. – М. : Изд-во Московского университета, 1973. – 248 с.
3. Волоф-русский словарь онлайн. – URL: <https://ru.glosbe.com/wo/ru/> (дата обращения: 1.04.2020).
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В. Н. Ярцева. – М. : «Советская энциклопедия», 1990. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/086e.html> (дата обращения: 1.11.2021).
5. Никифорова Л.А. Язык волоф / Л. А. Никифорова; отв. ред. Н.А. Дворянков. – Москва : Наука, 1981. – 96 с.

Хуонг Тхи Тху Чанг

Ханой (Вьетнам), Институт иностранных языков при ХГУ

Чан Динь Зьонг

Ханой (Вьетнам), Техническое училище ПВО и ВВС

ПЕРЕДАЧА ЭКСПРЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ СОГЛАСИЯ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК (на материале русских литературных произведений)

Экспрессивность как одна из наиболее многозначных категорий в лингвистике находится в центре внимания многих специалистов. Это языковое явление начинали изучать еще во второй половине XX века, но и сегодня эта область лингвистики привлекает внимание исследователей.

В лингвистических исследованиях начала XXI века отмечается также и возрастающий интерес к изучению приемов и средств выражения экспрессивности в языке текстов художественных произведений. Однако описание экспрессивного потенциала разноуровневых языковых средств, способов и приемов их использования до сих пор не является достаточно полным и типологически исчерпывающим.

Человек, являющийся создателем и носителем языка, относится к другим людям, явлениям окружающей среды с помощью различных эмоций и чувств, таких как радость, ненависть, гнев, тревога, любовь, согласие, несогласие и т.п. Поскольку человек и его эмоции отражают реальную картину мира, этой теме уделяют внимание многие писатели. Именно по-

этому мы часто видим конструкции экспрессивного типа в произведениях многих писателей.

Среди экспрессивных конструкций мы часто встречаем конструкции со значением согласия. В словаре Ожегова слово *согласие* имеет 5 значений: 1. *Одно из течений внутри старообрядческого толка (спец.)*. 2. *Разрешение, утвердительный ответ на просьбу*. 3. *Единомыслие, общность точки зрения*. 4. *Дружественные отношения, единоклубие*. 5. *Соразмерность, стройность, гармония* [3, с. 742].

По мнению А.С. Крайновой, согласие традиционно воспринимается носителями языка как положительное отношение к чему-либо, разрешение чего-либо [1, с. 81].

В русском языке существует много способов выражения согласия. Кроме часто используемых слов, таких как *да, хорошо, конечно* и т.п., мы еще встречаем экспрессивные конструкции. В рамках нашей работы мы исследуем следующие экспрессивные конструкции с значением согласия: *как же; вот-вот; (Ну) ладно!; ещё бы; само собой!; так точно; вот-вот именно; вот ещё; само собой разумеется; Как же, как же...; так точно-с* и т.п.

Как же предлагает иную мотивацию для подтверждения: «подтверждающий не знает, не может представить альтернативы предложенной гипотезе» [4, с. 545]. Для того, чтобы выразить это значение, во вьетнамском языке употребляются словосочетания *tất nhiên / tất nhiên rồi*. Рассмотрим следующие примеры:

– <i>Да уж ладно, долг платежом красен. Когда-то, когда у нас теста не было, вы пожалели нашу бедность и с большой скидкой тесто продали.</i>	– <i>Có gì đâu, ăn miếng trả miếng. Ngày xưa, khi chúng cháu chưa có “bột”, cụ đã thương gia đình chúng cháu nghèo nên bán lẻ “bột” cho.</i>
– <i>Как же, как же, — засуетился Ганс, — нам надо помочь другу другу. Вот, кушайте, пожалуйста, на здоровье.</i> (Александр Беляев. Вечный хлеб, 1928)	– <i>Tất nhiên rồi, tất nhiên rồi, - Lão Hans xun xoe - chúng ta phải giúp đỡ lẫn nhau chứ. Đây, xin mời bác xơi, bác cứ tự nhiên dùng cho thỏa thích.</i> (Alexandr Belyaev. Bột mì vĩnh cửu, Lê Khánh Trường, Phạm Đăng Quế dịch)
– <i>Да, да, да, как же, я понимаю... Сейчас выезжаю.</i> (Михаил Булгаков. Мастер и Маргарита, 1984)	– <i>“Vâng, vâng, vâng, tất nhiên, tôi hiểu... Tôi sẽ đi ngay bây giờ.”</i> (Mikhail Bulgakov. Nghệ nhân và Margarita, Đoàn Tử Huyền dịch)
– <i>Слушаю. Как же. Непременно. Срочно. Всеобязательно. Передам, — отрывисто стучала трубка.</i> (Михаил Булгаков. Мастер и	– <i>“Tuân lệnh. Nhất định rồi. Dứt khoát thế. Ngay lập tức. Không thể khác được. Tôi sẽ truyền đạt lại”, ông nghe ném ra ngắt quãng.</i>

Маргарита, 1984)	(Mikhail Bulgakov. Nghệ nhân và Margarita, Đoàn Từ Huyền dịch)
– Как же, как же , – перебил Корovieв, отнимая платок от лица. – Я как только глянул на вас, догадался, что это вы! – тут он затрясся от слез и начал вскрикивать: – Горе-то, а? Ведь это что ж такое делается? А?	“ Tất nhiên, tất nhiên ”, Koroviev ngắt ngang lời, bỏ khăn mùi soa ra khỏi mặt. “Chỉ vừa nhìn thấy ông, tôi đã đoán ngay ra đây là ông” Nói rồi gã run người lên mức nở và bắt đầu than thở: “ Ôi đau khổ quá! Mà tại sao lại như thế kia chứ, ôi! ”.
(Михаил Булгаков. Мастер и Маргарита, 1984)	(Mikhail Bulgakov. Nghệ nhân và Margarita, Đoàn Từ Huyền dịch)

Мы еще часто встречаем перевод слова **как же** вопросом-утверждением **sao không/chứ sao**:

– Пропал человек. Земство помните?	– Mất toi một người. Cha nhớ hội đồng quản hạt chứ?
– А как же. Вместе по выборам работали.	– Sao không. Chúng tôi đã cùng vận động cuộc bầu cử.
(Борис Пастернак. Доктор Живаго, 1988)	(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)
– И до настоящего времени?	– Bây giờ cũng thế?
– А как же.	– Chứ sao.
(Борис Пастернак. Доктор Живаго, 1988)	(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)
– За сельские школы ратовали и учительские семинарии. Помните?	– Họ đã tranh đấu cho các trường học ở thôn quê và các trường sư phạm. Cha nhớ chứ?
– Как же. Жаркие были бои. Вы потом, кажется, по народному здравью подвизались и общественному призрению. Не правда ли?	– Sao lại không. Một cuộc đấu tranh sôi nổi. Sau đó hình như ông tham gia hoạt động cho ngành y tế công cộng và cứu tế xã hội thì phải?
(Борис Пастернак. Доктор Живаго, 1988)	(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)
– Ну и прекрасно; радоваться всегда не худо. А к той, помнишь? послал?	– Ồ, thế thì hay. Vui vẻ bao giờ cũng là chuyện tốt lành. Thế còn cái bà ấy, bố có nhớ không, cho người đi rồi chứ?
– Послал, как же.	– Chứ sao, bố cho người đi rồi.
(Иван Тургенев. Отцы и дети, 1971)	(Ivan Turgenev. Cha và con, Hà Ngọc dịch)

Ещё бы возникает при утверждении. Эта конструкция выражает положительный ответ, для выражения которого во вьетнамском языке используют словосочетания **còn phải nói**.

– Еще бы , – подтверждал Азазелло, – если бы каждый день, это было бы приятно!	“ Còn phải nói , – Azazello đồng tình, – nếu như ngày nào cũng gặp thì thật quá thú vị!
(Михаил Булгаков. Мастер и Маргарита, 1984)	(Mikhail Bulgakov. Nghệ nhân và Margarita, Đoàn Từ Huyền dịch)
– О, еще бы! – тотчас же ответил князь, – князей Мышкиных теперь и совсем нет, кроме меня; мне кажется, я последний.	– Ồ, lại còn phải nói! – Chàng hoàng thân đáp ngay. – Cánh hoàng thân Myskin thì ngoài tôi ra bây giờ thật chẳng còn ai, có lẽ tôi là hậu duệ cuối cùng rồi đây.
(Федор Михайлович Достоевский. Идиот, 2007)	(Fedor Mikhailovich Dostoevsky. Chàng Ngốc, Võ Minh Phú dịch)
– Еще бы! – заметил, зевая, хозяин.	– Còn phải nói! – Lão chủ quán vừa ngáp vừa buông một lời nhận xét.
(Федор Михайлович Достоевский. Преступление и наказание, 1989)	(Fedor Mikhailovich Dostoevsky. Tội ác và sự trừng phạt, Cao Xuân Hạo dịch)
– Еще бы! Себе не принадлежа-ли-с.	– Còn phải nói. Ngài có còn là ngài nữa đâu.
(Федор Михайлович Достоевский. Преступление и наказание, 1989)	(Fedor Mikhailovich Dostoevsky. Tội ác và sự trừng phạt, Cao Xuân Hạo dịch)
– Еще бы! Собственноручно отколотили. Понятно, что совестно, хе-хе-хе!	– Còn phải nói! Đã thẳng tay đánh người ta còn đến làm gì: cũng ngược chứ, hê - hê!
(Федор Михайлович Достоевский. Преступление и наказание, 1989)	(Fedor Mikhailovich Dostoevsky. Tội ác và sự trừng phạt, Cao Xuân Hạo dịch)

Ладно, ну ладно или его вариант **ну да ладно** выражает согласие с высказанным мнением или намерением собеседника, а также вынужденно-го, нежелательного согласия в зависимости от контекстных условий. Такие значение передаётся во вьетнамском языке при помощи словосочетания **Thôi được**.

– Ну ладно , – смягчился артист, – кто старое помянет... – И вдруг добавил неожиданно: – Да, кстати: за одним разом чтобы, чтоб машину зря не гонять... у тетки этой самой ведь тоже есть? А?	“ Thôi được ”, nhà nghệ sĩ dịu giọng xuống, “ai nhắc lại lỗi lầm cũ... – và anh ta bỗng bất ngờ hỏi thêm: “Mà nhân thế, để khỏi phí công mở máy... bà cô của anh cũng có chứ? Hà?”
(Михаил Булгаков. Мастер и Маргарита, 1984)	[Mikhail Bulgakov. Nghệ nhân và Margarita, Đoàn Từ Huyền dịch]
– И от этого бегунчики? Гово-	– Vì thế mà anh thấy ma trời à?

<p>рят, бегунчики тебе какие-то яв- ляются.</p> <p>– Ну ин ладно, доктор. Я не всё тебе сказал. Не сказал главного. Ну, ладно, слушай мою правду кол-кую, не взыщи, я тебе всё в глаза скажу.</p> <p>(Борис Пастернак. Доктор Жива-го, 1988)</p>	<p>Người ta báo anh luôn luôn thấy ma trời.</p> <p>– Thôi được. Tôi chưa kể hết với anh đâu, bác sĩ ạ. Tôi chưa nói chuyện chủ yếu. Nào thì tôi kể, anh hãy nghe toàn bộ sự thực phủ phàng về tôi, và chớ có khó chịu nếu tôi nói thẳng vào mặt anh.</p> <p>(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)</p>
<p>– Красава.</p> <p>– Тут почитай полстада всё красавы. Ну ладно. Благословясь.</p> <p>(Борис Пастернак. Доктор Жива-го, 1988)</p>	<p>– Con Đẹp.</p> <p>– Có đến nửa đàn bò mang tên Đẹp. Thôi được. Làm dấu thánh đi!</p> <p>(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)</p>
<p>– Нешто не попадешься ты мне! – грозил с крыльца подсинен-ный во многих местах Степан.</p> <p>– Ладно, ладно!</p> <p>– И без ладного души с потроха-ми выну!</p> <p>(Михаил Шолохов. Тихий Дон, 2014)</p>	<p>– Mày liệu cái thần hồn đùng có rơi vào tay tao? – Stepan đã xanh tím nhiều chỗ cũng đứng trên thềm dọa ra.</p> <p>– Được rồi, được rồi!</p> <p>– Được rồi hay chẳng được rồi tao cũng sẽ moi được linh hồn mày ra cùng với ruột gan của mày!</p> <p>(Mikhail Aleksandrovich Sholokhov. Sông Đông êm đềm, Nguyễn Thụy Ứng dịch)</p>

Вот-вот также выражает согласие с собеседником. Как отмечает Лу Бо в своей работе, согласие может быть выражено через констатацию соответствия действительности, а сочетание **вот-вот** она называет актуализатором такого согласия [2, с. 64]. А во Вьетнамском языке мы понимаем его как **Đúng thế**.

<p>– Вот-вот именно, – поспешно обратилась к нему княгиня Мягкая.</p> <p>– Но дело в том, что Анну я вам не отдам. Она такая славная, милая. Что же ей делать, если все влюблены в нее и, как тени, ходят за ней?</p> <p>(Лев Николаевич Толстой. Анна Каренина, 1996)</p>	<p>– Ừ trúng bằng đá cẩm thạch, bằng pha lê.</p> <p>– Đúng thế đấy! Ghé tai lại tôi mách cho mà nghe. Lấy một quả nhúng vào lớp mỡ muối, mỡ sẽ dính xung quanh, con chó khôn khiếp ấy nuốt vào bụng, thế là- bực! Ngã vật ra. Thuy tinh mà lại!</p> <p>(Lev Nikolaevich Tolstoy. Anna Karenina, Vũ Ngọc Phan và Vũ Minh Thiều dịch)</p>
---	--

<p>– Ну да, мраморные, хрусталь-ные.</p> <p>– Ага, вот-вот. Ты нагнись, я на ухо. Надо взять, вымочить в салe, сало пристанет, наглoаeтcя он, паршивый пeс, набьeт, сатана, пe-стeрь, и – шабаиш! Квeрху лапки! Стeкло!</p> <p>(Борис Пастернак. Доктор Жива-го, 1988)</p>	<p>– Ừ trúng bằng đá cẩm thạch, bằng pha lê.</p> <p>– Đúng thế đấy! Ghé tai lại tôi mách cho mà nghe. Lấy một quả nhúng vào lớp mỡ muối, mỡ sẽ dính xung quanh, con chó khôn khiếp ấy nuốt vào bụng, thế là- bực! Ngã vật ra. Thuy tinh mà lại!</p> <p>(Boris Pasternak. Bác sĩ Zhivago, Lê Khánh Trường dịch)</p>
--	---

В нашей работе впервые проанализированы экспрессивные конструкции со значением согласия, которые употребляются в разных русских литературных произведениях. Таким образом, можно выявить, какие конструкции и как часто используются в выбранных произведениях.

Итак, экспрессивные конструкции с значением согласия переводятся на вьетнамский язык при помощи разных частей речи. Определенное значение этих конструкций приобретаются только в конкретном контексте по соотношению с конкретными ситуациями.

Список источников материала

На русском языке:

1. Беляев А. Р. Вечный хлеб. [Электронный ресурс]. – <http://az.lib.ru/>
2. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. [Электронный ресурс]. – <https://librebook.me/>
3. Тургенев И. С. Отцы и дети / Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Том 117. – М., «Художественная литература», 1971. [Электронный ресурс]. – <https://ilibrary.ru/>
4. Толстой Л. Н. Анна Каренина / Собрание сочинений в 8 т. – Т. 5, 6. – М., Лексика, 1996. [Электронный ресурс]. – <https://ilibrary.ru/>,
5. Шолохов М. А. Тихий Дон. Изд. М.: Молодая гвардия, 1980.
6. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. [Электронный ресурс]. – <http://www.vehi.net/>.
7. Достоевский Ф. М. Идиот / Собрание сочинений: в 15 т. – Л.: Наука, 1988. – Т. 6. [Электронный ресурс]. – <https://ilibrary.ru/>,
8. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание / Собрание сочинений: в 15 т. – Л.: Наука, 1989. – Т. 5. [Электронный ресурс]. – <https://ilibrary.ru/>

На вьетнамском языке:

1. Belyaev A. Bội mi vĩnh cửu, <http://truyenclub.com/bot-mi-vinh-cuu/>, Lê Khánh Trường và Phạm Đăng Quế dịch
2. Pasternak B. Bác sĩ Zhivago, Nxb “Phụ Nữ”, www.Sachvui.Com, Lê Khánh Trường dịch.

3. Turgenev I. Đêm trước - cha và con, Nxb “Hội nhà văn”, <http://nhanam.com.vn/>, 2010, Hà Ngọc dịch.
4. Tolstoy L. Anna Karenina, <https://truyenfull.vn/anna-karenina/>. Vũ Ngọc Phan và Vũ Minh Thiều dịch.
5. Sholokhov M. A. Sông Đông êm đềm, Nxb “Văn học Hà Nội”, 2005, Nguyễn Thụy Ứng dịch.
6. Bulgakov M. Nghệ nhân và Margarita, Nxb “Rạng Đông” 2006, Đoàn Tử Huyền dịch.
7. Dostoevsky F. M. Chàng ngốc, Nxb “Văn học”, 2016, Võ Minh Phú dịch.
8. Dostoevsky F. M. Tội ác và sự trừng phạt, Nxb “Văn học”, 2012, Cao Xuân Hạo dịch.

Literatura

1. Крайнова А. С. Согласие и несогласие в русском речевом общении: лингвистический и коммуникативный аспекты // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2012. – №4 (14). – С.81-87
2. Лу Бо. Русские экспрессивные синтаксические конструкции как коммуникативные единицы: дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2015. – 148 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 4-е изд, доп. – М.: ООО «Ити Технологии», 2003. – 944с.
4. Шаронов И.А. Коммуникативы и методы их описания // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам международной конференции. – М., 2009. – Вып. 8 (15). – С. 543-548.

А. Шовкетов

Воронеж, Воронежский государственный университет

ГОСТЕПРИИМСТВО В ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Гостеприимство – характерная черта многих народов. Гостеприимство – отличительная черта и туркменского народа. Туркмены – очень вежливый, открытый и гостеприимный народ. Они часто составляют мнение о человеке по тому, как он принимает гостей. Само туркменское слово *myhmansöýüjilik* (гостеприимство) дословно переводится на русский как «любовь к гостю». Президент Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов отметил огромное уважение туркменского народа к веками накопленному наследию и сказал, что «гостеприимство – прекрасный образ духовной и нравственной красоты туркменского народа» [Цитируется по: 1, с. 4].

Традиции туркменского гостеприимства уходят в глубокую древность и объясняются исламом. Любой гость воспринимается у туркмен как «гость Божий». На Востоке говорят: *Гость – от Аллаха!*, *Гость – посланник бога*. Через туркменские земли проходили многочисленные торговые караваны (в том числе по Великому Шелковому пути). О гостеприимстве как об одном из ярких проявлений характера туркмен имеется множество документальных свидетельств. Самый известный арабский путешественник средневековья Абу Абдаллах Ибн Баттута (1304-1377) писал о туркменах: «...во всём мире мне ещё не доводилось встречать людей более благонравных... более благородных, и более гостеприимных по отношению к чужестранцам» [Цитируется по: 1, с. 4]. Гостеприимство туркмен описано в средневековых источниках: в трудах историка Абул Гази Бахадур Хан, европейских дипломатов, посетивших средневековые азиатские государства. Гостеприимство играет особую роль в творчестве Махтумкули, Махмуда Кашгарли «Диван Лугат-на-Тюрке» [1, с. 4].

Гостя приветствуют словами «*Хош гелдиниз!*» (Добро пожаловать!) и, кроме того, произносят ритуальные фразы: *Как мы рады вас видеть! Какую честь вы нам оказали!* Отсюда следует, что хорошо принять гостя – не только обязанность, но и священный долг хозяина. Эта традиция зародилась в древности и прочно укоренилась в сознании современных туркмен. В древние времена это была элементарная форма защиты. Люди не перенесли бы тягот пустыни, не выжили бы без поддержки друг друга. Поэтому человеку, не оказавшему гостеприимство путнику, выражали презрение даже его родственники.

Вошедшего в дом не тревожили излишними расспросами и разговорами, усаживали на почетное место – противоположное входу в жилище. У туркмен, как и у других восточных народов, это место называется *тёр* «главный». Сначала гостю обязательно наливали пиалу душистого зелёного чая, только затем приглашали к дастархану (к столу) отведать угощение. Об этом и туркменская пословица *Myhmana çay bermezden, iş hakda soramañ* (Не напоив гостя чаем, не спрашивай о деле).

Президент Гурбангулы Бердымухамедов в своей книге «Духовный мир туркмен» отмечает: «Обычай гостеприимства подразумевает угощение гостя, помощь в решении вопроса, с которым он пришёл, стремление сделать так, чтобы когда он, попрощавшись, уйдёт, у него остались добрые воспоминания о доме и селении, в которых его принимали» [2, URL].

Туркменское гостеприимство, правила приема гостей, правила поведения в гостях закреплены в многочисленных туркменских пословицах. *Myhman gelmedik öýüň bolmadygy ýeg* (Говорят, что дома без гостя не бывает). Считается, что, когда приходит гость, с ним приходят счастье и благополучие: *Öýde myhman ýok - Öýde bagt ýok* (Нет гостя в доме – нет счастья в доме).

Все туркмены следуют пословице *Myhman kakasyndan uly* (Гость - старше отца). В восточных культурах очень важным является почитание старших и прежде всего отца. Но к гостю, который приходит на короткое время, следует относиться еще с большим уважением, чем к отцу. Есть и расширенный вариант этой пословицы: *Myhman kakaňyzdan uly, çagaňyzdan kiçi* (Гость старше твоего отца, моложе твоего ребенка). Т.е. о госте надо заботиться, как о своем собственном ребенке.

Даже, если человек, пришедший в дом, неприятен хозяину, тот должен встретить его как гостя и забыть прежние обиды: *Derdiňizi we gaharyňy ýatdan çykar - duşman myhman bolanda dost bolýar* (Забудь и боль свою, и злость – враг тоже друг, когда он гость).

Интересна пословица *Myhman üçin göreş erkeklik üçin däl-de, barlyk üçin* (Борьба за гостя не из-за мужественности, а из-за существования). Имеется в виду, если человек примет гостя, то его будут уважать.

Çagyrylan myhman – gadyrdan (Званный гость желанный). Ради почетного гостя резали барана: *Goýun hormatly myhmanuň hatyrasyna soýuldumy?» Myhman: "Iýmítlendirmedi" diýmez: "Näme üçin goçlar soýulmady?" diýer.* (Гость не скажет: «Не накормили», скажет: «Почему баранов не зарезали?»); *Myhmanlar üçin goç öldürmek batyrylyk däl, baýlykdyr* (Резать барана для гостей – это не мужество, а богатство). И вообще накормить гостя – честь для хозяина.

Myhmanuňyza ýuly çörek bermäň, oňa sogan bilen sowuk çörek beriň (Не давайте гостю теплый хлеб, дайте ему холодный хлеб с луком). Нельзя угощать горячим хлебом, потому что горячий хлеб наносит вред здоровью. Гостей угощали холодным хлебом с луком, потому что в древние времена наши предки давали холодный хлеб с луком тому, кто шел в бой, так как считалось, что после этого у человека появятся силы и он всегда будет здоровым.

В честь гостя накрывали дастархан (стол): *Öý ýaraşygy – çaga, supra ýaraşygy – myhman* (Богатство дома – дети, богатство стола – гости); *Kimde-kim uzyn sacak acsa, ömri uzak bolar* (У кого длинный стол, у того долгая жизнь); *Tagam lezzeti – myhman hezzeti* (Вкус блюдо – удовольствие гостя). Конечно же, огромная роль в приеме гостя (приготовлении дастархана) отводится хозяйке: *Атыň ýатан bolsa армануň gider, Аýалыň ýатан bolsa – myhmanуň* (Если лошадь плохая, то мечта твоя уйдет, если женщина плохая, тогда уйдет гость).

Президент Гурбангулы Бердымухамедов в своей книге «Духовный мир туркмен» подчёркивает: «У нас в народе говорят: «Если в доме не кипит казан, это уже не дом». И в казан никогда не забывают положить гостевой пай. Когда даётся доброе пожелание, то говорят: «Пусть кипят праздничные казаны, пусть не оскудеет изобилие» [2, URL].

Правила туркменского этикета говорят, что нельзя оставлять гостя одного надолго. Но после того как гостя отвели в гостиную, его обычно

оставляют на некоторое время в покое, чтобы он почувствовал себя непри-
нужденно: *Myhmany rahatlyk bilen terk eden bolsaň, oňa hormat goýduň* (Если вы гостя оставили в покое, то значит вы уважали его).

Гость, даже если он недолго находится в доме, много наблюдает, поэтому хозяева должны быть добрыми и вежливыми. *Myhman azajyk oturýar, köp görýär* (Гость сидит мало, видит много); *Myhman hakykatdanam Hudaýuň habarçysydyr, azajyk dursa-da köp zady görer* (Гость – воистину посланник бога, мало погостит – увидит много); *Myhman dok bolsa - öý eýesi begenýär* (Гость доволен – хозяин рад).

Коран повелевает: «О вы, верующие, не входите в дом незнакомца, не спросив разрешения у хозяина и не поприветствовав его» (Нур. 27) [5: URL].

Однако, несмотря на уважительное отношение хозяев, гость не должен забывать, что он всего лишь гость и должен подчиняться правилам, установленным в данном доме: *Myhman оу eýesinin guly* (Гость – раб хозяина) – так звучит туркменская пословица. *Myhman islän zadyny iýmez, bar zadyny iýer* (Гость не будет есть то, что хочет, он будет есть то, что есть). *Samsyk myhman оу eýesine hodur eder* (Глупый гость хозяина угощает). Также неприлично долго спать в гостях: *Köp ýатан myhman özüni ýigrendirer* (Гость, который много спит, возненавидит себя).

Myhman özbaşdak gelyär, eýesiniň buýrugy bilen gidýär (Гость приходит сам, уходит по воле хозяина); *Öý eýesi myhmanуň gelmegini we gitmegini karar berýär* (Приезд и отъезд гостя решает хозяин); *Gelmek - myhmandan, gitmek - öý eýesinden* (Прибытие – от гостя, уход – от хозяина).

Гость должен уважать законы гостеприимства и надолго не задерживаться в принимающем доме. По законам ислама, гость может оставаться в доме только три дня: *Üç gün myhman hökmünde geçiriň, üçden soň gidiň* (Гостем три дня проведи, после трех – уходи); *Myhman, birinji gün - altyn, ikinji gün - altyn, üçünji - mis, dördünji gün – kezzap* (Гость, в первый день - золото, во второй - серебро, в третий – медь, а в четвертый - мерзавец); *Baş gündен ýokary myhman eglenmez* (Гость не задерживается более пяти дней); *Gelende myhman ýagşy, gidende – bagşy* (Гость хороший, когда приходит, и ещё лучше, когда уходит.); *Köp ýатан myhman özüni ýigrendirer* (Загостившийся гость вызывает отвращение)

Чтобы достойно проводить гостя, хозяин может позвать народных сказителей, певцов (бахши): *Myhman gelende garşy alyar, bagşy (aýdymçylar) gideninde aýdym aýdýar* (Гостю рады, когда он приезжает, и бахши поют, когда он уходит).

Особое отношение к незванным гостям: *Ajal bilen myhman, soraman geler* (Гость и смерть приходят без спроса); *Biwagt gelen myhman oturmaga jaý tapmaz* (Гость, прибывший не вовремя, не найдет места, чтобы присесть); *Çagyrylmadyk myhman çagyrylmadyk ýerde oturar* (Незванный гость

сядет не на почетное место). В туркменских домах для гостей всегда отводилось особое почетное место.

Туркмены уделяют большое внимание сохранению национальных традиций, воспитанию подрастающего поколения в их духе. «В выдающемся памятнике культурного наследия туркмен эпосе «Горкутата» (X в.) есть такие примечательные строки: «Сын без примера отца – угощения не устроит». [Цитируется по: 1, с. 4]. С детства родители прививают своим детям моральные нормы, учат жить в соответствии с существующими традициями. Это касается и гостеприимства. Эта тема поднимается и в туркменских народных сказках, ненавязчиво формируя в детском сознании обязательные правила общежития.

Примером может служить туркменская народная сказка «Гость», в которой рассмотрены законы человеческого бытия. Сюжет сказки прост:

Жил-был в городе Белый Петух, который славился своим великолепным голосом. Его пригласили в гости сельские петухи, чтобы он продемонстрировал свое мастерство. Оказавшись в сельском курятнике, Белый Петух стал очень громко петь ночи напролет. Все люди и животные удивлялись его голосу, и Петух начал чувствовать себя лидером. Все куры умоляли его не петь так громко, но Красный Петух, который жил в курятнике, говорил им, что Белый Петух – гость, поэтому ему нельзя делать замечания. Белый Петух воспользовался этим и начал себя вести по городским законам, не давая спокойно жить хозяевам курятника. Сказка в легкой, шуточной форме учит детей правилам гостеприимства.

Таким образом, пословицы и поговорки, охватывая большую часть человеческого опыта, позволяют нам познакомиться с жизнью и культурой народа, его воззрениями и нравственными ценностями. Анализ туркменских пословиц, посвященных гостеприимству, позволяет сделать следующий вывод: для туркменского народа гостеприимство является одним из ключевых понятий, определяющих национальный характер и национальное самосознание. Причиной этого в какой-то мере являются географические условия: огромные пустыни Туркменистана, где человек не смог бы проделать путь без помощи и поддержки со стороны других людей. И эта традиция передается из поколения в поколение, от отца к сыну.

Литература

1. Акиниязов С. Гостеприимство – главная черта характера народа // Нейтральный Туркменистан. – 2021. – 21 марта. – С. 4.
2. Бердымухамедов Г. Духовный мир туркмен. – Ашхабад, 2020. – 327 с. (на туркменском языке). [Электронный ресурс]. – <https://neutrality.gov.tm/library/ru/reading?src=books%2F0f3d01ad-35d8-4459-ba35-bdadcec2da87>

2. Бердымухамедов Г. Источник мудрости. – Ашхабад, 2016. – 568 с. [Электронный ресурс]. – <https://neutrality.gov.tm/library/ru/reading?src=books%2F7791167f-8a2d-4f98-a97e-2b60b008faac>

3. Ниязов С.А. Рухнама. [Электронный ресурс]. – <https://iknigi.net/avtor-saparmurat-niyazov/6869-ruhnama-saparmurat-niyazov/read/page-1.html>

4. Türkmende myhmançylyk we onuň edebi. – http://kitapcy.com/news/turkmende_myhmancylyk_we_onun_edebi/2021-01-29-13429

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Екатерина Сергеевна	преподаватель Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия),
Ачылов Бабаджан Гапурджанович	студент 3 курса филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Бердникова Ольга Анатольевна	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Буркова Светлана Сергеевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж, Россия)
Бурченкова Александра Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Ву Нгок Иен Кхань	аспирант кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия) Научный руководитель – д.ф.н., проф. <i>Зиновьева Елена Иннокентьевна</i>
Гальцова Дарья Николаевна	аспирант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия). Научный руководитель – д.ф.н., проф. <i>Ковалев Геннадий Филиппович</i>
Гладкова Наталья Николаевна	старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Го Юйцзе	аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного

	го университета (г. Санкт-Петербург, Россия) Научный руководитель – д.ф.н., доц. <i>Бузальская Е.В.</i>
Голубничая Алина Владимировна	старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Грачева Светлана Геннадьевна	старший преподаватель кафедры русского языка Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Грязнова Анна Юрьевна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Гуреев Владимир Николаевич	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Диалло Абдурахман	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского и славянских языков университета Шейха Анта Диоп (г. Дакар, Сенегал)
Думан Ирина Вячеславовна	преподаватель кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Зданович Елена Сергеевна	магистр, старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета (г. Гродно, Республика Беларусь)
Зырянова Марина Юрьевна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Иванов Андрей Игоревич	студент 2 курса Института Международного транспортного менеджмента, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель – доц. <i>Сергеев Михаил Борисович</i>

Карпеченкова Юлия Геннадьевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Института русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
Куйдина Елена Петровна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Куркина Алла Сергеевна	старший преподаватель кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Ланге Нина Витальевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики Смоленского государственного медицинского университета (г. Смоленск, Россия)
Лебедева Александра Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ИМО Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Моу Шужань	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Новаковская Наталья Юрьевна	педагог дополнительного образования Центра русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)
Одинцова Римма Ивановна	педагог дополнительного образования Центра русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)
Олейникова Ольга Николаевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Воронежского института МВД (г. Воронеж, Россия)
Паневина Ирина Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Петрова Анна Сергеевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Санкт-Петербургского университета МВД России (г. Санкт-Петербург, Россия)

Плотникова Екатерина Андреевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики историко-филологического факультета Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола, Россия)
Пляскова Елена Аркадьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Погорелова Мария Валериевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Рашидова Джамила Тофиковна	старший преподаватель кафедры русского языка Санкт-Петербургского университета МВД России (г. Санкт-Петербург, Россия)
Романова Галина Викторовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации культурно-просветительского факультета Воронежского государственного технического университета (г. Воронеж, Россия)
Рыбачева Лариса Васильевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX-XXI вв., теории литературы и гуманитарных наук филологического факультета ВГУ (г. Воронеж, Россия)
Саввина Светлана Леонидовна	старший преподаватель, Воронежский государственный университет (г. Воронеж, Россия)
Сидорова Елена Владимировна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Синь Лумин	аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия) Научный руководитель – д.ф.н., проф. Зиновьева Елена Иннокентьевна
Сиссе Кумба	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского и славянских языков университета Шейха Анта Диоп (г. Дакар, Сенегал)

Слюсарева Ольга Анатольевна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Соколова Анастасия Петровна	магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного педагогического университета (г. Санкт-Петербург, Россия) Научный руководитель – д.ф.н., проф. <i>Зиновьева Елена Иннокентьевна</i>
Старостина Ольга Вячеславовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка предбакалаврской подготовки иностранных учащихся Казанского федерального университета (г. Казань, Россия)
Сушкова Ирина Михайловна	кандидат филологических наук, Воронежский государственный университет (г. Воронеж, Россия)
Талл Уссейну	кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского и славянских языков университета Шейха Анта Диоп (г. Дакар, Сенегал)
Тихонова Вера Владимировна	преподаватель Подготовительного отделения МГМСУ имени А.И. Евдокимова (г. Москва, Россия)
Траоре Абабакар	студент 4-го курса филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия) Научный руководитель – к.ф.н., доц. <i>Погорелова Мария Валериевна</i> .
Троцюк Светлана Николаевна	кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Россия)
Форопонова Анна Алексеевна	кандидат психологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Хоанг Тхи Ханг	старший преподаватель Института иностранных языков при Ханойском государственном университете (г. Ханой, Вьетнам)

Хуонг Тхи Тху Чанг	кандидат филологических наук, зав. кафедрой развития русской речи 1 факультета русского языка и русской культуры Ханойского государственного университета (г. Ханой, Вьетнам)
Чан Динь Зыонг	магистр, преподаватель русского языка Технического училища ПВО и ВВС (г. Ханой, Вьетнам)
Черникова Екатерина Леонидовна	ассистент кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета (г. Курск, Россия)
Швецова Ольга Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Шовкетов Арслан	студент 3-го курса филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия) Научный руководитель – к.ф.н., доц. <i>Пляскова Елена Аркадьевна</i>
Яровая Татьяна Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры издательского дела филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Сборник материалов
VII Международной научно методической конференции

(28–29 января 2022 г.)

Дизайн обложки М. В. Погореловой

Издание публикуется в авторской редакции
и авторском наборе

Подписано в печать 28.12.2021. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 16,97. Тираж 100 экз. Заказ 312

ООО Издательско-полиграфический центр «Научная книга»
394018, г. Воронеж, ул. Никитинская, 38, оф. 308
Тел.: +7 (473) 200-81-02, 200-81-04
<http://www.n-kniga.ru> E-mail: zakaz@n-kniga.ru

Отпечатано в типографии ООО ИПЦ «Научная книга»
394026, г. Воронеж, Московский пр-т, 11/5
Тел.: +7 (473) 220-57-15, 296-90-83
<http://www.n-kniga.ru> E-mail: typ@n-kniga.ru