

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ

ФАКУЛЬТЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания

Материалы международной научно-практической
конференции, посвященной
95-летию со дня рождения профессора
Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013)

(Москва, 1-2 марта 2017 года)

Ливны

2017

УДК 81.161.1-054.6
ББК 74.268
P894

Редакционная коллегия:

Макеева Е.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Мартыненко Ю.Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Ряuzова О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ
Хонг Е.Ю., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ
Дмитриева Д.А., ст. преподаватель кафедры РКИ

Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания:

- P894 Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013). [Электронный ресурс]. - Электрон. Текстовые и граф. дан. в формате PDF (5,1Мб). – Ливны: Издатель Мухаметов Г.В., 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) - Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Мб ОЗУ; Windows 95; SVGA; 4x CD-ROM дисковод; мышь. - Загл. с экрана. - Диск помещен в контейнер 12,5x14 см.
ISBN 978-5-904246-74-7

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным проблемам преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного: профессионально ориентированному обучению РКИ и иностранным языкам в современных условиях; формированию коммуникативной, лингвистической, социолингвистической и др. компетенций в процессе межъязыкового взаимодействия; современным методам и технологиям обучения РКИ; билингвизму и билингвальному образованию в современном мире; современным формам контроля знаний. В сборник вошли также статьи, посвященные методическим трудам профессора Г.Г. Городиловой, их потенциалу в контексте исследования научного наследия МПГУ.

УДК 81.161.1-054.6
ББК 74.268

ISBN 978-5-904246-74-7

© Коллектив авторов, 2017
© Оформление. Издатель Мухаметов Г.В., 2017

Текстовое электронное издание
Научное электронное издание

Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Мб ОЗУ; Windows 95; SVGA; 4x CD-ROM дисковод; мышь.

Создано с использованием Adobe Acrobat. Для чтения необходима программа Adobe Reader или аналогичная.

Подписана к использованию 24.07.2017. Объем издания 5,1Мб. Комплектация - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM), помещен в контейнер 12,5x14 см. Тираж: 130 экз.

Издается в авторской редакции
Издатель Мухаметов Г.В.
w-kniga@yandex.ru, <http://web-kniga.com>

СОДЕРЖАНИЕ

Абдуллаев С.Н. Релевантность итогов сопоставительно-типологических исследований в преподавании русского языка как иностранного (на примере моделирования сложноподчиненных предложений)	6
Алешина Л.Н. Роль математики в формировании коммуникативных и языковых компетенций в процессе профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному	9
Альсова А.А., Рязова О.Ю. Язык и культура на страницах современных пособий по РКИ	12
Андрюшина Н.П. Измерение уровня владения русским языком как иностранным (лексический аспект)	17
Арпентьева М.Р. Диагностика стиля учебной деятельности и формирование новой языковой личности	21
Болдова Т.А. К вопросу исследования языковых единиц в контексте политического дискурса	28
Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О. Синтаксические синонимы как один из источников обогащения словарного запаса учащихся-иностранцев	32
Бринюк Е.В. Креолизованный текст как средство изучения русских пословиц в иностранной аудитории	36
Ван Вэньцзяо. Проблема использования изобразительно-выразительных средств в научно-популярных текстах по музыковедению	40
Ван Вэньцзяо. История формирования музыкальной терминологии в Китае	44
Вэй Ниннин. Интервью как современный прием обучения эффективной речемыслительной деятельности китайских студентов-русистов	48
Визгина-Толлисс Е.В., Граева Д.Г., Филатова И.В. Применение коммуникативно-деятельностного подхода в целях лингвосоциокультурной адаптации студентов-иностранцев (элементарный уровень владения РКИ)	51
Винникова А.М. Путь в науку профессора Галины Георгиевны Городиловой.	59

Гао Лиин. Об использовании приветствий в обучении русскому языку как иностранному	65
Го Шилэй. Система упражнений для обучения китайских студентов спортивной лексике	71
Дейкина А.Д. Роль профессора Г.Г. Городиловой в развитии методической науки (РКИ)	76
Дрога М.А. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ	80
Дун Чуньчунь. Преподавание русской литературы в контексте культуры в китайской аудитории (на примере раннего творчества Н.А. Заболоцкого)	85
Еремина Е.А., Волчек А.В. Особенности презентации языковых и речевых образов в иностранной аудитории	89
Жмурова Е.О., Ляско Ю.А., Смирнова Л.А. Клоуз-тесты как способ проверки качества знаний русской лексики на уроках РКИ	93
Золотухин Д.С. К использованию принципов лингвистической семиологии в методике обучения русскому языку как иностранному	98
Ильина О.А. Модификация программ обучения русскому языку на подготовительном факультете для иностранцев	105
Камакина Н.А. Культурологический словарь для иностранных студентов, изучающих РКИ: принципы создания и методический потенциал	110
Кириенко В.А. Возможности онлайн-обучения РКИ на начальном этапе	115
Костин А.В., Сапожникова О.В., Антипина Е.С. Контрольно-оценочная деятельность как способ управления процессом обучения магистрантов-филологов русскому языку как иностранному	121
Котылева Ю.В. «Карта памяти» как визуальный способ представления изучаемой лексики в профессиональном контексте	125
Критарова Ж.Н. Взаимодействие литератур в образовательном процессе в условиях двуязычия	128

Крючкова Л.С. У истоков формирования методики обучения РКИ и РКН	133
Курбатова И.В. Современная методическая парадигма преподавания русского языка как иностранного	138
Линь Нань. Растительный код китайской лингвокультуры: на примере символических и аллегорических значений фруктов	145
Лобанова Л.А. Могилева И.Б. Преподавание русского языка в английской магистратуре: проблемы, поиск и решения	151
Логинова М.С. Значение пословиц и поговорок при ускоренном обучении русскому языку как иностранному	156
Лю Дунмэй. Приемы обучения аудированию китайских студентов на занятиях по РКИ	161
Лыкова Д.С. Создание корпуса текстов культурологической направленности для иностранных студентов, изучающих РКИ	164
Макаревич Т.В. К вопросу о последовательности в обучении иностранных студентов профессионально-ориентированному аудированию учебных лекций	170
Макеева Е.В. Принципы создания и использования интегрированных модулей дистанционной поддержки в практике обучения рки	175
Манукян Г.В. Система упражнений при изучении предложного падежа в иноязычной аудитории (элементарный уровень)	183
Марков В.Т. Основные подходы к отбору и описанию единиц обучения русскому языку как иностранному	187
Мартынова М.А. Учебно-методические возможности использования детских иллюстрированных журналов на уроках русского языка с детьми-билингвами	192
Мельникова А.Ю. Оценочные средства для аттестации по проектной практике	202
Морозов В.Э., Левушкина О.Н. Моделирование эффективного процесса обучения русскому языку как иностранному (уровни А1, А2)	206
Надха С.Э. Способы введения современной разговорной лексики на уроках РКИ (тематическая группа «мобильные устройства»)	211

Назаренко Е.Б. Как сделать процесс обучения РКИ максимально коммуникативным	216
Никитенко Е.А. Феномен русского языка как семейного в странах Европы	222
Николаева Н.В. Авангард в пространстве русской культуры: проблемы изучения/понимания авангардной живописи в иностранной аудитории	227
Никулина Н.А. Роль межкультурного диалога в обучении русскому языку как иностранному	234
Овтина Е.А. Редупликация: коммуникативные роли и функции	239
Плущевска В.Ю. Современные оценочные средства уровня развития коммуникативно-когнитивных компетенций учащихся билингвальных школ Латвии	243
Подколзина Т.В., Ляско М.В. Экономическая терминология на практических занятиях по русскому языку как иностранному (начальный этап)	250
Поляков В.Н. «Потенциальный собеседник» на уроке русского языка как иностранного. К проблеме обучения диалогической речи	256
Савко Е.А., Стоянова Т.В. Использование информационных технологий в преподавании предметов гуманитарного цикла	262
Сергеева Е.И. Социальная реклама в курсе изучения русского языка как иностранного	267
Соколова Г.Е. Красноречивое немногословие в русском языке	270
Соловьева А.С. Визуализация информации как средство обучения РКИ в программе «русский ассистент»	274
Степанян Е.В. Русские и китайские фразеологизмы, отражающие национальный менталитет, в практике преподавания РКИ	279
Тимошенко Т.Е., Шувалов В.Л. К проблеме обучения языку специальности студентов-иностранцев в техническом вузе (из опыта НИТУ «МИСиС»)	284
Толмачева Е.Ю. Совершенствование речевой деятельности. Основные трудности и пути их решения в работах Городиловой Г.Г.	289

Толстова Н.Н. Обучение иностранных учащихся косвенным способам репрезентации намерений (на примере уклончивых ответов)	294
Устинов А.Ю. Бимодальные источники речи как средство обучения РКИ	300
Филиппова О.В. Виды речевой деятельности на лингвокультурологических занятиях в иностранной аудитории	306
Халявина Д.В. Развитие коммуникативной компетенции на уроках РКИ посредством видеофильмов	310
Хамраева Е.А. Смешанное обучение русскому языку как иностранному – новая реальность российской высшей школы	315
Хонг Е.Ю. Развитие речевой компетенции иностранных учащихся в процессе работы над художественным текстом	319
Цзи Мин. 1917 год в отзывах китайских студентов-русистов	322
Цзинь Ди, Романова Н.Н. О восприятии семантико-словообразовательных моделей русского языка в китайской аудитории	326
Чжоу Юеминь Использование лингвокультурологической информации при изучении грамматических тем на занятиях по РКИ в китайской аудитории	331
Чэнь Пэйпэй, Мартыненко Ю.Б. Сопоставительный анализ слова «красный» в русской и китайской культурах	336
Шарова А.А. Анализ оттенков значений русских глаголов движения и их английских коррелятов, обусловленных контекстом	341
Ши Лунин. Приемы перевода научно-технических текстов на занятиях с китайскими студентами	346
Юшина Н.А. Лингвистическая компетенция как составная часть профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного (из опыта работы)	350
Ян Синь. Лингвокультурные типажи русских женщин в курсе изучения русской литературы (на материале романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»)	354
Янченко В.Д. Научно-методический потенциал трудов Галины Георгиевны Городиловой	360

**РЕЛЕВАНТНОСТЬ ИТОГОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНО-
ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ
МОДЕЛИРОВАНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ)**

Абдуллаев Сайфулла Нурмухаммедович
доктор филологических наук, профессор,
Иссык-Кульский государственный университет, Каракол
e-mail: *abdullaev.sayfullah@gmail.com; sayfylla-ab@rambler.ru*

**RELEVANCE OF THE RESULTS OF COMPARATIVE-TYPOLOGICAL
RESEARCHES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF SIMULATION OF COMPLEX SENTENCES)**

Saifullah N. Abdullayev
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Issyk-Kul State University,
Director of Ethno-Cultural Center "Renaissance", Karakol
e-mail: *abdullaev.sayfullah@gmail.com; sayfylla-ab@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема значимости сопоставительно-типологических исследований для акцентированного преподавания недостаточно учитываемых, но важных вопросов синтаксиса сложного предложения русского языка. Такой аспект рассмотрения проблемы оказывается полезным при преподавании русского языка, например, в тюркоязычной аудитории. Автор строит свои рассуждения, обращаясь к моделям сложных предложений.

Abstract. *The article deals with the importance of comparative-typological research for Russian linguistics. These studies emphasize the subtle but important questions posed to the syntax of the Russian language. This approach is useful in teaching Russian as a foreign language.*

Ключевые слова: сопоставительно-типологические исследования; сложное предложение; показатель связи.

Keywords: *comparative-typological studies; complex sentence; indicator of syntactic context.*

Предлагаемая статья ставит своей целью осмыслить значимость итогов сопоставительно-типологических исследований для практики преподавания русского языка как неродного на примере анализа сложноподчиненных предложений. Сопоставительно-типологическое изучение русского и других языков позволяет оттенить некоторые закономерности функционирования единиц русского языка, которые

остаются неакцентированными при обращении к языку в процессе его преподавания. Сложноподчиненные предложения в русском языке организуются по иному принципу, чем аналогичные синтаксические конструкции, например, в тюркских и монгольских языках. Более того, синтаксическая связь между предикативными единицами в русском сложноподчиненном предложении оформляется иначе, чем связь между словами в русском же простом предложении. Что касается тюркских и монгольских языков, то здесь, как показывают исследования представителей новосибирской синтаксической школы [1, с. 109; 2, с. 4–8; 3, с. 14], отмечается четкий изоморфизм способов и средств синтаксической связи на этих двух синтаксических уровнях. В данном случае для нас важно обращение к особенностям локализации и функционирования такого значимого компонента сложного предложения, как показатель связи. Для этого очень удобен метод моделирования, под которым здесь мы будем понимать представление в формульной записи разновидностей сложноподчиненных предложений как сущностных единиц языка.

Мы последовательно различаем сложное предложение как модель и сложное предложение как фразу или высказывание. Фраза – это только явление, реализация синтаксической сущности, которую называют сложным предложением или моделью предложения. Термин «модель» подразумевает синтаксическую сущность, или инвариант. В этом смысле его можно сравнить с фонемой, которая подразумевает фонологическую сущность-инвариант, или с лексемой, которая подразумевает лексическую сущность-инвариант [2, с. 19].

Сопоставительно-типологические исследования открывают новые грани теоретического восприятия языкового материала. Например, когда, обращаясь к сложному предложению, представители новосибирской синтаксической школы развернули свои сопоставительно-типологические исследования по многочисленным языкам различного строя, это дало им возможность открыть новое видение многих синтаксических механизмов разных языков, в том числе и русского языка [5, с. 53].

В преподавании сложного предложения адекватной формой представления сложных предложений символическая запись, под которой мы понимаем показ синтаксических моделей формулами, которые строятся из заранее оговоренных символов, указывающих на существенные признаки моделей сложного предложения. Совокупность символов, составляющих конкретную формулу, должна быть необходимой и достаточной, чтобы отличить данную модель от любой другой [5, с. 21].

В данном случае мы должны подчеркнуть, что важнейшим компонентом сложных предложений и их моделей являются показатели синтаксической связи. Именно обращаясь к ним, можно максимально четко обнаружить типологическое своеобразие того или иного языка, в частности, русского.

Как известно, основным и типичным показателем синтаксической связи и конституирующим компонентом всего сложноподчиненного предложения в русском языке являются союзы и союзные слова. Считается, что они соединяют автономные предикативные единицы, находясь между ними. Но сопоставительно-типологические изыскания подсказывают иное видение, согласно которому показатель связи в русском языке линейно и по существу принадлежит зависимой предикативной единице. Он маркирует факт синтаксической зависимости и выражает ее характер: указывает на вид синтаксических отношений, которые выражаются между частями сложного целого.

В тюркских языках, например, зависимые предикативные единицы соединяются с главной теми же способами, что и слова в простом предложении [3, с. 17]. Здесь четко видно, к какому слову относится показатель связи в линейной структуре сложного предложения. Если опираться на такое видение структуры полипредикативного сложноподчиненного предложения применительно к русскому языку, то это облегчит преподавание данного сложного фрагмента грамматической системы языка.

Таким образом, при преподавании сложноподчиненных предложений русского языка важно отталкиваться от показателя синтаксической связи как важнейшего компонента предложения и его модели. Целесообразно подчеркивать, что союз или иное средство синтаксической связи линейно принадлежат именно зависимой предикативной единице. Подобное акцентирование, как показывает практика, способствует хорошему усвоению правил пунктуации. Использование моделей в современном образовательном процессе признаётся многими учёными в качестве удачного приёма презентации грамматического материала. Это позволяет, во-первых, чётче представлять сложное предложение именно как единицу языка, а не речевое высказывание, как лингвистический знак, а не как фразу – речевую реализацию. Во-вторых, подобный подход помогает использовать особенности синтаксического строя родного языка при постижении синтаксиса изучаемого русского языка.

Список литературы

1. Абдуллаев С.Н. Сложные предложения аналитико-синтетического типа со значением времени в тюркских языках // Тюркские языки Сибири. – Новосибирск, 1983. – С. 108–122.
2. Структурные типы синтетических полипредкативных конструкций в языках разных систем. – Новосибирск: Наука. – 320 с.
3. Убрятова Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. II. Сложное предложение. Кн. 1–2. – Новосибирск: Наука, 1976.
4. Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. – Новосибирск, 1976.
5. Черемисина М.И. Некоторые вопросы теории сложного предложения. – Новосибирск, 1979.
6. Черемисина М.И. Сложное предложение как знак языка (об отдельных моделях сложного предложения) // Синтаксис алтайских и европейских языков. – Новосибирск, 1981. – С. 3–36.

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Алешина Лариса Николаевна
кандидат филологических наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва,
e-mail: laura_70@bk.ru

THE ROLE OF MATHEMATICS IN FORMATION OF COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Larisa N. Aleshina
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow,
e-mail: laura_70@bk.ru

Аннотация. В статье выявляется роль математики в формировании коммуникативных и лингвистических компетенций иностранных слушателей в процессе профессионально-ориентированного обучения русскому языку.

Abstract. *The article analyzes the role of mathematics in the formation of communicative and linguistic competencies of foreign students in the process of professionally-oriented teaching Russian language.*

Ключевые слова: *математика; курс; материал; компетенция; текст; эффективность.*

Keywords: *mathematics; course; material; competence; text; efficiency.*

Существующая система подготовки иностранных учащихся подготовительного факультета по математике опирается на методику преподавания математики российским абитуриентам и школьникам. Данный курс математики на русском языке для студентов подготовительного факультета представляет собой начальный курс, содержащий необходимый и достаточный, скоординированный материал для первых уроков математики на русском языке.

Цель изучения математики на русском языке как:

– формирование иноязычной математической компетенции учащегося в необходимом объеме;

– развитие общих компетенций, повышение уровня образования и развития личности.

Задачи дисциплины «Русский язык как иностранный», реализуемой в рамках подготовительного факультета,

научить иностранных учащихся:

– читать и понимать символические записи математических предложений на русском языке;

– понимать звучащий и письменный текст по математике;

– выделять необходимую информацию из прочитанного и услышанного, кратко записывать ее;

– участвовать в диалогах (преподаватель – студент) и строить небольшие монологические высказывания по изучаемой теме;

– описывать математические обозначения, изменения, вычисления;

сформировать у обучаемых,

– во-первых, уровень владения математической лексикой на русском языке, позволяющий им осуществлять коммуникацию с преподавателем на занятиях,

– во-вторых, возможность в дальнейшем обучаться на основных факультетах российских университетов вместе с носителями языка.

Курс математики на русском языке состоит из 15 уроков, материал которых включает основную математическую лексику и синтаксические конструкции Вводного курса по математике:

Урок 1. «Цифры и натуральные числа»;

- Урок 2. «Натуральные числа (продолжение)»;
- Урок 3 - 4. «Арифметические действия»;
- Урок 5. «Порядок действий»;
- Урок 6–7. «Количественные и порядковые числительные. Обыкновенные дроби»;
- Урок 8 «Десятичные дроби»;
- Урок 9. «Сравнение положительных чисел»;
- Урок 10. «Делимость чисел»;
- Урок 11. «Возведение в степень. Извлечение корня»;
- Урок 12. «Множество натуральных чисел»;
- Урок 13. «Целые и рациональные числа»;
- Урок 14. «Иррациональные и действительные числа. Числовые множества»;
- Урок 15. «Числовая прямая. Сравнение действительных чисел».

Вся изучаемая на уроках математическая лексика активно используется студентами не только на этапе предвузовской подготовки, но и в процессе изучения высшей математики на основных факультетах российских университетов.

Лексико-грамматический материал вводится через речевые образцы.

Особое внимание на уроках математики на русском языке уделяется чтению и аудированию как базовым видам речевой деятельности при овладении языком специальности.

Курс «Математика на русском языке» рассчитан на 30 академических часов (1 ак. час = 40 мин.). Материал первого урока по математике вводится в конце первого комплексного занятия по русскому языку (1 КЗ = 30 ак. часов).

На подготовительном факультете обучаются студенты трех уровней владения русским языком: элементарным, базовым и продвинутым (студенты из СНГ – Таджикистана и Узбекистана). Тем не менее, на лекциях по математике присутствуют смешанные группы, т.е. занятия студентов элементарного уровня проходят совместно со студентами базового уровня или продвинутого.

Лекции по математике не посещают слушатели, поступающие после окончания подготовительного факультета в аспирантуру и магистратуру.

Занятия по математике организованы по принципу от семинарских занятий с преподавателем русского языка как иностранного к лекционным и практическим занятиям с преподавателем математики.

Следует особо подчеркнуть, что разработанный преподавателем математики комплекс заданий для оценки математической подготовки слушателей подготовительного факультета, позволяет оценить их знания вне зависимости от владения русским языком, тем не менее,

предварительные занятия по математике на русском языке способствуют повышению эффективности довузовского обучения математике иностранных студентов экономического профиля на русском языке, а также развитию их математических компетенций.

В процессе обучения иностранных слушателей подготовительного факультета математике, безусловно, возникают трудности учебно-познавательного характера:

- языковой барьер;
- различия в системах образования и организации учебного процесса;
- различия в методике преподавания математики.

Именно для максимального снятия указанных трудностей предназначены дисциплины «Математика на русском языке» и «Математика».

Преподавателю математики отводится ведущая роль наравне с преподавателем русского языка на факультете довузовской подготовки в помощи студентам в период адаптации к новой социальной среде, так как математика с ее интернациональным языком очень хорошо может использоваться в качестве адаптирующего предмета на начальном этапе обучения иностранцев в России.

Язык математики способствует культурному обмену, учит логическому и абстрактному мышлению. Он универсален, и, поэтому как нельзя лучше подходит для наднационального общения.

Список литературы

1. Фетисова Е.В. Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль). – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 24 с.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ

Альсова Анастасия Александровна
студентка 5 курса,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: nastya.alsova@mail.ru

Ряузова Ольга Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: olgaryauzova@yandex.ru

LANGUAGE AND CULTURE ON THE PAGES OF MODERN TUTORIALS

Anastasia A. Alsova

*Fifth-year student,
Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: nastya.alsova@mail.ru*

Olga Y. Ryauzova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: olgaryauzova@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку как иностранному на основе включения в образовательное поле широкого контекста культуры. Приводятся примеры апробированного материала из подготовленного пособия культурологической направленности.

Abstract. The article deals with the issues of teaching Russian as a foreign language on the basis of including a broad cultural context into educational field. The examples of proven culturalological material are given.

Ключевые слова: обучение; язык; культура; социокультурное пространство; коммуникативный подход.

Keywords: training; language; culture; socio-cultural field; communicative approach.

Наша страна, славящаяся традициями в образовании, всегда привлекала внимание иностранных граждан. Современный этап развития России не является исключением. Усиление позиций на международном уровне, стремление к установлению партнёрских отношений между странами, готовность прийти на помощь, богатейшая история, духовно-нравственные основы, заложенные нашими предками, – всё это (как и многое другое) вызывает уважение у представителей других национальностей, способствует созданию особой социокультурной среды. Думается, в том числе в силу этих причин мы наблюдаем значительное увеличение количества иностранных студентов, стремящихся получить высшее образование в нашей стране.

Как научить русскому языку иностранных студентов? Как помочь им войти в незнакомое для них социокультурное пространство? Как избежать проблем, связанных с социокультурной адаптацией? Этот ряд вопросов можно продолжить. Но давайте посмотрим на слово, которое повторяется чаще всего. Культура! Не это ли слово является ключом?

Язык и культура. Разве можно познать культуру, не овладев национальным языком, или выучить язык в отрыве от культуры? Учёные уже давно пришли к единому мнению. Ещё В. Гумбольдт назвал следующие позиции взаимодействия языка и культуры:

- 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке;
- 2) всякая культура национальна, её национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ);
- 3) ВФ языка – это выражение «народного духа», его культуры;
- 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром [3].

Действительно, язык – отражение культуры, в котором показан реальный мир человека, социума, а также реальные условия жизни, «общественное самосознание народа», его менталитет, образ жизни, отличительный характер, традиции, мировосприятие, понятие окружающего мира [1, с. 13].

Следовательно, говоря об обучении студентов русскому языку как иностранному, мы не можем сосредоточиться лишь, например, на функциональной грамматике, оставив без внимания колоссальный культурный пласт, бесценное сокровище, дарованное нам самой жизнью.

Перед преподавателем РКИ стоит непростая задача – собрать такую коллекцию «текстовых жемчужин», которая отвечала бы интересам студентов, изучающих РКИ, и в то же время соответствовала бы методическим основам обучения, способствовала социокультурной адаптации и пр.

«Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [2]. Именно поэтому так важно осознавать, какой фундамент мы, преподаватели РКИ, закладываем на каждом уроке, как это отзовется в дальнейшем.

Мы считаем, что использование культурологического пособия, освещающего различные стороны жизни России (истории, архитектуры, искусства, музыки, науки и др.), в процессе обучения русскому языку будет способствовать решению многих задач. Пособие «Моё сердце в Москве», прошедшее апробацию на подготовительном и филологическом факультетах Московского педагогического государственного университета, доказывает состоятельность выдвигаемых положений и эффективность обучения. Ограничиваясь рамками данной статьи, приведём в пример лишь один из текстов и некоторые, на наш взгляд, наиболее интересные задания к нему.

Задание. Прочитайте слова. Уточните значение незнакомых вам слов по словарю. Как вы думаете, от каких слов они образованы?

Космический, чудесный, звёздный, архитектурный, экскурсия, представление, путешественник, астроном.

Задание. Представьте, что вам нужно объяснить значения этих слов студентам (без словаря). Как вы это сделаете? Придумайте предложения-примеры, используя данные слова.

Задание. Примите участие в диалогах. Используйте союзы «или...или», «и...и», «да (=и)».

Толя: Он делился своими воспоминаниями о планетарии.

Студент 1:

Студент 2:

Студент 3:

Прочитайте текст и:

1) *заглавьте его, объясните свой выбор;*

2) *подчеркните ключевые слова и словосочетания и составьте план текста;*

3) *кратко передайте информацию текста, опираясь на план.*

Однажды меня спросили, какое моё самое яркое воспоминание из детства.

Я совсем маленькая, примерно лет пять. В моей ладони лежат два синих билета.

– Мама, а что это?

– Дочка, если ты хочешь увидеть чудеса, скрытые от простого глаза человека, то ты должна сохранить эти билеты до завтра и не потерять.

Я смотрела на эти большие синие билеты, как на ключ от тайной комнаты, где хранится что-то секретное.

Перед сном я положила билеты под подушку, чтобы не потерять. Окно спальни было открыто, и я видела звёзды. Вскоре я заснула.

Наступило утро. Ура, сегодня мы идём открывать тайны! Мы идём в Московский планетарий. Мама говорит, в планетарии смотрят на звёзды и планеты и ещё там большая выставка разных космических экспонатов.

Мы подошли к зданию, которое выглядит, как космический корабль. На самом верху расположен вытянутый большой купол. Заходим внутрь планетария, и я отдаю билеты женщине у входа. Она взяла билеты и спрашивает меня:

– Ты готова к путешествию?

– «Конечно, да! Я ждала этого целую ночь!» – сказала я. Женщина мило улыбнулась и отдала билеты.

Экскурсовод нас уже ждал. Он начал свой рассказ: «Планетарий был открыт 5 ноября 1929 года. Представьте себе, это был первый планетарий в СССР и всего лишь 13 во всём мире! А архитекторы этого

замечательного здания М.О. Барщ и М.И. Синявский. Сейчас в планетарии представлены различные аппараты, созданные как в прошлом веке, так и нынешнем. Удивляет масштаб разработок. Здесь понимаешь, какой вклад внесли наши учёные в такую загадочную науку, как астрономия...

А какие лекции можно послушать в планетарии! Как много можно узнать интересного! Кто-то, возможно, поражённый увиденным в детстве, решит связать свою жизнь с астрономией и станет учёным.

Удивительно, что даже в Великую Отечественную войну планетарий работал. И сюда приходили люди. Как вы думаете, зачем?

Большую роль сыграл планетарий и в освоении космоса. Представьте, космонавты приходили в планетарий перед полётом».

Я всё это слушаю и поверить не могу, что этому зданию так много лет, а выглядит, как новое. Сколько всего представлено на экспозиции. Я смотрю на старые космические аппараты и понимаю, что именно они были там, в космосе, невероятно... Старые документы открыты, и я могу посмотреть на них, вот это да! Я иду дальше и вижу глобусы планет, большое изображение солнечной системы, этот вид не передать словами. Это что-то неземное. Мы вошли в зал, сели и подняли головы. И тут мы увидели космос, да-да, представляете? Космос! Это невероятно! Всё, что было там, я никогда не забуду.

Сейчас мне двадцать три года, но синие билеты я до сих пор храню в своём альбоме. Я жду момента, когда моя дочка подрастёт, и я поведу её открывать новые тайны.

Упражнение. Ответьте на вопросы (предполагается комплексная работа с текстом).

Упражнение. Задайте вопросы Маше о том, как она посетила Планетарий (ответы даны).

Упражнение. Представьте, что Вы – великий учёный. Какую звезду Вы бы открыли? Или планету? Как бы Вы назвали её?

Упражнение 4. Если бы Вы могли сделать подарок Планетарию, что бы это было?

Делаем дома (отдельная рубрика)

Задание. Найдите в Интернете старые фотографии московского Планетария, опишите их. Найдите новую фотографию и сравните со старой. Что изменилось?

Напишите письмо друзьям, расскажите о ваших впечатлениях о планетарии.

Как видно из представленных фрагментов, пособие имеет ярко выраженную коммуникативную направленность, знакомит студентов с достопримечательностями Москвы, создаёт необходимый культурный

фон на занятиях по РКИ. Думается, это один из возможных путей сопряжения языка и культуры в образовательном пространстве высшей школы.

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М: Слово, 2000. – 146 с.
2. Зайниева Н.Б. Роль общества в изучении английского языка // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 1115. [Электронный ресурс]. URL: 1117.http://moluch.ru/archive/112/28738/
3. Маслова В. Лингвокультурология. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/03.php.

ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Андрюшина Наталья Павловна

кандидат филологических наук, доцент,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва

e-mail: msu-Andryushina@yandex.ru

MEASUREMENT OF LANGUAGE PROFICIENCY IN RUSSIAN AS A FOREIGN (LEXICAL ASPECT)

Natalia P. Andryushina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Lomonosov Moscow State University, Moscow

e-mail: msu-Andryushina@yandex.ru

Аннотация. В статье содержится краткая характеристика Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному. Автор обращает внимание на необходимость устранения лакун, существующих в описании уровней владения русским языком. В качестве одного из аспектов, разработка которого обеспечит дальнейшее развитие системы тестирования, рассматривается лексическая компетенция. Разработка и введение в практику тестирования данного компонента лингвистической компетенции существенно повысит точность измерения уровня владения русским языком.

Abstract. The article contains brief characteristics of the Russian as a foreign language testing system. The author draws attention to the need to eliminate lacunae existing in the description of levels of proficiency in Russian language. Lexical competence is considered to be one of the aspects, the development of which will ensure the further development of the testing system. The development and introduction this

component of linguistic competence into practice of testing will significantly improve the accuracy of measuring the level of Russian language proficiency.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; уровень владения языком; коммуникативная компетенция; лексическая компетенция; лексический минимум по русскому языку как иностранному.*

Keywords: *Russian as a foreign language; the level of language proficiency; communicative competence; lexical competence; lexical minimum of Russian as a foreign language.*

Любой иностранец, изучающий русский язык, хочет понимать, какие коммуникативные потребности он сможет реализовать, пройдя тот или иной учебный курс. С другой стороны, обучающий должен четко представлять цели обучения и те компетенции, которые он обязан сформировать у учащихся. Инструментом для измерения достигнутых успехов должен служить максимально объективный контроль. В настоящее время распространенной формой такого контроля стало тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ).

Разработанная в середине 90-х годов Российская система тестирования по РКИ введена в международное образовательное пространство и успешно функционирует как в России, так и за ее пределами. Основой системы стали сама иерархия уровней (как известно, выделяется 6 уровней владения – Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий и Четвёртый сертификационные уровни, которые соответствуют уровням А1, А2, В1, В2, С1, С2 общеевропейской системы владения иностранными языками), Стандарты/Требования, Типовые тесты, Лексические минимумы, в перспективе – лингводидактические описания. Указанные документы излагают требования к коммуникативной компетенции уровней, фиксируют их границы. Данная форма контроля многофункциональна. Она может использоваться (и используется) не только для сертификационного тестирования, в российских вузах она помогает обнаружить слабые моменты в организации учебного процесса, выявить ранее не замеченные пробелы усвоения языкового материала, скорректировать учебные программы и т.д. Всё это позволяет совершенствовать образовательную практику, повысить объективность оценки знаний.

Однако специалисты по РКИ прекрасно осознают необходимость дальнейшего развития системы тестирования, ибо помимо достоинств, перечисленных выше, нельзя игнорировать тот факт, что существуют и недостатки. Чтобы повысить точность измерения уровня владения языком, в первую очередь требуется добиться более полного описания

коммуникативной компетенции, прежде всего ее лингвистической составляющей, в частности, представить лексическую компетенцию (оставляем за рамками рассмотрения проблему разработки других компонентов лингвистической компетенции, например, владение орфографией, фонетикой и т.д.).

Данная компетенция отражена в Стандартах/Требованиях в предельно лаконичном разделе «Лексика», определяющем объём словарей. Например, в Требованиях к Первому уровню в данном разделе указано, что лексический минимум достигает «2300 единиц, обеспечивающих общение в рамках тематического и интенционального минимумов данных Требованиях» [6, с. 20]. В Стандартах Второго и Третьего уровней объём словарей увеличен соответственно до 10000 и 12000 единиц. При этом оговаривается, что к активной части словаря относится 6000 (Второй уровень) и 7000 (Третий уровень) единиц, что соответствует 60% и 58% активной части словаря. Ни в Методических рекомендациях, ни в каких-либо других документах приведенные параметрические показатели никак не аргументируются.

Между тем, согласно материалам Лексического минимума (ЛМ) Второго уровня, лексический запас инофона на этом уровне должен быть вдвое меньше указанного в Стандарте и составлять около 5100 единиц (из них на рецептивную лексику приходится около 30%). Как показала апробация и многолетняя практика тестирования, такой объём, во-первых, вполне удовлетворяет все коммуникативные потребности иностранца, перечисленные в Стандарте, во-вторых, делает распределение лексического материала по уровням владения более симметричным.

Пример разнобоя при приведении параметрических данных говорит о том, что требуется продолжить работу по уточнению содержания и объёма различных компонентов лексической компетенции. На сегодняшний день в Стандартах всех уровней отсутствует информация о синонимии, антонимии, полисемии, о понимании устойчивых словосочетаний и идиом и т.д., а значит, отсутствует и требование владеть данными системами. В какой-то мере этот недостаток компенсируется Лексическими минимумами, использование которых при изучении русского языка делает работу и иностранных граждан, и преподавателей более целенаправленной. Так, в ЛМ изданных уровней (Элементарного, Базового, Первого, Второго) в алфавитном словнике при многозначных словах содержится информация о том, какие из значений полисемичных слов актуальны для данного уровня. Кроме того, в систему приложений всех уровней вошли разделы «Синонимы», «Антонимы», в ЛМ низких уровней – раздел «Наиболее употребительные русские имена».

Последний заменен в ЛМ Второго уровня разделом «Наименование лиц по национальности и месту проживания» [1, с. 138].

В этот же ЛМ впервые введён раздел «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания», в ограниченном объёме содержащий наиболее частотные единицы. Несмотря на обилие учебных фразеологических словарей [3, 5 и др.] фразеологический аспект применительно к сертификационному тестированию только начинает исследоваться. В ЛМ Третьего уровня объём раздела «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания» после проведённого анализа доведён до 700 единиц. Безусловно, в дальнейшем подобные разделы необходимо разработать и для низких уровней владения русским языком. Составление поуровневых фразеологических минимумов позволит зафиксировать динамику формирования данной части лексической компетенции, сделать её описание целостным, тем самым повысится адекватность измерения уровня владения языком.

В ЛМ Третьего уровня [2] впервые предложено два новых раздела, позволяющих детальнее представить лексическую компетенцию: «Аббревиатуры и общепринятые сокращения», «Разговорно-сниженная лексика». До сих пор данные аспекты не входили в зону внимания разработчиков системы тестирования и не упоминались в нормативных документах. (Между тем в тестах содержатся задания на проверку понимания именно этой лексики. Подобная несогласованность делает тестовые задания невалидными.)

Логично ожидать, что подобные перечни в перспективе будут составлены для каждого уровня. Ведь уже на Элементарном уровне иностранцы встречаются в текстах (не только учебных) такие единицы, как ФИО (фамилия, имя, отчество), *вуз* (высшее учебное заведение, часто трактуется как *университет*), РФ (Российская Федерация), а при общении с носителями русского языка (в том числе и с преподавателями) могут слышать обращения типа *Молодой человек*, *Уважаемая Анна Петровна*, а также формулы приветствия и прощания, другие конструкции речевого этикета. Ни один учебник РКИ не обходится без какого-то количества фразеологизмов, пословиц, поговорок. К сожалению, отбор фразеологизмов проводится авторами несистемно, а устойчивым словосочетаниям, аббревиатурам и сокращениям в практике преподавания РКИ отводится неоправданно мало места.

Нельзя обойти молчанием и активную тенденцию к жаргонизации современного русского языка. Если русский язык изучается не за рубежом, а в пределах России, то вольное или невольное знакомство с разговорно-сниженной лексикой неизбежно. Да и за рубежом благодаря Интернету иностранцы обязательно сталкиваются с необходимостью

понимать данный лексический пласт. Например, оценочное слово *клёвый*, употребляющееся преимущественно в речи молодежи, зафиксировано в словарях как *очень частотное* [4, с. 74].

Таким образом, умение понимать и использовать фразеологизмы, устойчивые словосочетания, общепринятые сокращения, просторечную лексику и пр. должно быть включено в описание лексики Стандартов/Требований всех уровней. Устранение лагун сделает содержание тестовых материалов валидным, процесс обучения русскому языку – логичным, а измерение уровня владения языком – точным.

Список литературы

1. Андрюшина Н.П., Афанасьева И.Н. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2009. – 164 с.
2. Андрюшина Н.П., Афанасьева И.Н. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст (подготовлен к печати).
3. Быстрова Е.А., Шанский Н.М. 700 фразеологических оборотов русского языка. – М.: Русский язык, 1975. – 120 с.
4. Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались. Толковый словарь русского общего жаргона: Около 450 слов. – М.: Азбуковник. 1999. – 320 с.
5. Кохтев Н.Н., Розенталь Д.Э. Русская фразеология. – М.: Русский язык, 1986. – 304 с.
6. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. – М.-СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.

ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Арпентьева Мариям Равильевна

доктор психологических наук, доцент,

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

e-mail: mariam_rav@mail.ru

LEARNING STYLES DIAGNOSTIC AND THE FORMATION OF A NEW LINGUISTIC IDENTITY

Mariam R. Arpentieva

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

The Tsiolkovskiy Kaluga state University, Kaluga

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы учебной и обучающей деятельности в современной практике изучения иностранного языка, в том числе в процессах формирования и развития новой языковой личности. Отмечается, что современное образование и воспитание включает множество подходов, позволяющих оптимизировать обучающую и учебную деятельность. Особое внимание в выборе таких подходов уделяется контекстной, направленной на развитие понимания, модели организации обучения русскому языку как иностранному. Приводится методика диагностики стиля учебной деятельности.

Abstract.

The article deals with the problems of teaching and learning activity in modern practice of studying a foreign language, including in the processes of formation and development of a new language personality. It is noted that modern education and upbringing includes a variety of approaches that allow to optimize teaching and learning activities. Particular attention in the selection of such approaches is given to the contextual, aimed at developing understanding, the model of teaching Russian language as a foreign. The article contains diagnostic technique of the style learning activity.

Ключевые слова: контекстное обучение; методика преподавания языка; русский язык как иностранный, понимание.

Keywords: contextual learning; methods of teaching a language; Russian as a foreign language.

Современное обучение часто пробует совместить самые разные стили и требования к обучению. Наиболее популярные модели и технологии обучения иностранному языку обращены не только к задачам подготовки учащихся к промежуточным и итоговым аттестациям, но и к решению проблем развития и трансформации личности, расширения и углубления постижения себя и мира обучающимися, формирования и развития их отношений к себе и миру посредством вхождения в новую языковую реальность, то есть – вторичной языковой личности. Психологически грамотное построение обучения иностранному языку и иностранной культуре в целом предполагает направленность на формирование и развитие гармоничной, целостной личности, первичные и вторичные языковые структуры которой интегрированы в единое целое. Такое обучение предполагает установление транс-культурных взаимосвязей, глубокое и полное понимание своей и чужой культуры, своего и чужого языка. Освоение иностранного языка в этом контексте

перестает быть «изучением дисциплины», но перерастает в целостный процесс культурной интеграции, включающей процессы формирования и развития новой, вторичной языковой личности, а также ее слияния с первичной. Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению. На межкультурном уровне она дает возможность продуктивного и эффективного взаимодействия с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, а также из присвоения (фрагментов) «глобальной» (концептуальной) картины мира носителей этого языка, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучающегося вторичной языковой личности делает его способным быть успешным участником межкультурной коммуникации, раскрывает возможности постижения всего богатства культуры. Особенно выражен этот момент в ситуации изучения наиболее развитых и сложных языков и культур, создавших огромный пласт мирового богатства знаний, в том числе тех культуры самопонимания и миропонимания. К таким языкам относится, несомненно, русский язык, освоение которого для иностранцев – нередко весьма трудная задача, связанная с существенными изменениями их личности. Для решения этой задачи преподавателю важно стимулировать развитие понимания и развивающие понимание стили обучения, помочь обучающимся отразить свои ошибки и показать правильные способы работы с учебным материалом.

При этом уровень развития языковой личности, освоенность разных типов понимания и говорения на родном языке связана с готовностью к формированию вторичной языковой личности, освоению типов понимания и говорения на иностранном языке. В современном обучении русскому языку как иностранному отмечается необходимость развернутой, целенаправленной воспитательной работы и, в том числе, целенаправленной и полиморфной психологической поддержки этого процесса, важность учета использования развивающих личность, ее понимание себя и мира, технологий и методик обучения как процесса развития личности обучающегося.

В современной практике преподавания иностранного языка одним из ведущих в этой сфере является контекстный подход и такой его вид как глубинный подход. В разных видах контекстного подхода, включая собственно герменевтические модели обучения, отмечается обращенность деятельности преподавателя на развитие у обучающихся «понимательной способности» – способности понимания и преобразования текстов. Обычно предполагается проблематизация

ситуаций обучения, проблемное обучение, нацеленное на развитие чувствительности к языку, его «играм», особенностям и противоречиям, освоение языка как феномена культуры и жизни. Современные зарубежные, экспириентально-ориентированные модели обучения иностранному языку, отмечают важность изучения языка в контексте «погружения» в культуру, накопления опыта жизни, взаимодействия с представителями этой культуры. Практики и теоретики отмечают важность формирования и развития новой языковой личности: посредством вхождения в новую языковую среду, новые отношения с людьми – носителями изучаемого языка, в новую культуру отношений к себе и миру, закодированную в языке. В процессе вхождения в новую культуру, значение контекстного подхода к образованию как подхода, трансформирующего понимание себя и мира, трансдискурсивного (помещающего субъекта в ситуацию анализа дискурсивных особенностей изучаемого языка) – сравнительный анализ дискурсов разных языков: своего и иностранного, – особенно важен [5; 6; 7]. Такое сравнение помогает выявить ошибки понимания, интенсифицировать формирование и развитие новой языковой личности.

В процессе контекстного обучения для этого необходимо также активировать процессы рефлексии усвоения языковых и культурных знаний и умения, в том числе, организовать процессы диагностики трудностей и специфики понимания. Например, используя опросник диагностики стиля учебной деятельности [3; 4; 5]. Н. Энтвистла и П. Рамсден описали два учебных подхода, включающие ориентации на осмысление или понимание и на воспроизведение, а также стратегическую (экстрисивная, внешняя по отношению к обучению мотивация) и академическую (интрисивную, мотивацию обучения) ориентацию. В результате ими выделено несколько стилей обучения, различающихся глубиной понимания учеником себя и мира, степенью интереса к пониманию себя и мира. Эти описания вполне совпадают с классификацией отечественных исследователей: глубинный, содержательный, контекстный подход противоположен поверхностному, формальному и репродуктивному. В реальной ситуации обучения часто возникают их различные «миксы», например, социально ангажированный или стратегический подход, центральным моментом которого являются экстрисивные, внешние по отношению к учебной деятельности мотивы. Данный опросник – диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла (перевод и адаптация Л.Г. Васильева и В.В. Бурлакова 1992 года) позволяет выявить склонность студента или ученика к тому или иному подходу. В целом, он предназначен для старшеклассников и студентов.

Текст методики

1. Мне не составляет особого труда эффективно организовать своё рабочее время.
2. Я стараюсь там, где это возможно, связать то, что я изучаю по то или иному предмету, со знаниями по другим предметам.
3. Хотя я хорошо представляю многие вещи в целом, детали я представляю гораздо хуже.
4. Мне нравится, когда мне точно говорят, что я должен делать при изучении материала.
5. Чтобы понять значение специального термина, мне лучше всего вспомнить его определение в учебнике.
6. Для меня важно успевать по предметам, которые я изучаю, как можно лучше.
7. Читая заданный материал, я обычно стремлюсь досконально разобраться в его содержании.
8. Я стараюсь как можно более точно вспомнить то, что говорят на лекции преподаватели или написано в учебнике.
9. Когда я готовлюсь к занятиям, я пытаюсь четко представить, каким должен быть ответ, чтобы он понравился именно данному преподавателю.
10. Я не спешу с выводами до тех пор, пока не получу убедительных подтверждений и доказательств своих предположений.
11. Основная причина моего пребывания на данном факультете - то, что могу больше думать о вещах, которые меня действительно интересуют.
12. Часто пытаюсь понять новые идеи, я стараюсь соотнести их с ситуациями реальной жизни, в которых они могут быть применены.
13. Я думаю, что изучаемые предметы важны для меня потому, что они дают возможность получения диплома.
14. Мне обычно не составляет особо труда начать заниматься учебными заданиями в любое время, когда это необходимо.
15. Хотя обычно я хорошо помню факты и детали, мне трудно свести их в единую картину.
16. Если изучаемый материал сначала представляется мне трудным, я все-таки стараюсь приложить максимум усилий, чтобы понять его.
17. Меня часто критикуют за то, что в моих письменных работах или устных выступлениях содержатся не относящиеся к делу идеи.
18. Я часто сталкиваюсь с тем, что должен прочитать материал, имея весьма мало шансов действительно в нем разобраться.
19. Если условия не подходят для моих учебных занятий, мне обычно удается их изменить.

20. Мне нравятся головоломки и задачи, особенно когда нужно, анализируя материал, сделать вывод логически.

21. Я часто ставлю под сомнение многое из того, что слышу на лекциях или читаю в книгах.

22. Чтобы хорошо разобраться в новой теме, я считаю полезным проследить, как соотносятся друг с другом и объединяются в целое отдельные положения и фрагменты информации.

23. Как правило, я читаю не более того, что требуется для выполнения задания.

24. Для меня важно, где это возможно, быть более успешным, чем мои однокурсники.

25. Преподаватели, по-видимому, хотели бы, чтобы я более смело высказывал свои собственные мысли.

26. Я трачу много свободного времени на поиск дополнительной информации по заинтересовавшим меня на занятиях вопросам.

27. Мне кажется, что я несколько склонен торопиться с выводами, не учитывая всех необходимых доказательств.

28. То, что мы изучаем сейчас на факультете, представляется мне очень интересным, и я хотел бы изучать это и в дальнейшем.

29. Я думаю, что важно подходить к проблеме строго логически, без каких-либо интуитивных сокращений.

30. Я часто обнаруживаю, что мне приходится заучивать большую часть изучаемого материала.

Варианты ответов: УУ – абсолютно согласен – 4 балла, У – согласен с оговоркой – 3 балла, ? – затрудняюсь дать определенный ответ – 2 балла, Х – не согласен с оговоркой – 1 балл, ХХ – не согласен – 0 баллов.

Бланк ответов

	УУ	У	?	Х	ХХ		УУ	У	?	Х	ХХ
1						16					
2						17					
3						18					
4						19					
5						20					
6						21					
7						22					
8						23					
9						24					
10						25					
11						26					
12						27					
13						28					

14						29					
15						30					

Шкалы:

А – 1, 6, 9, 14, 19, 24 – выражает ориентацию на стремление выбрать способы учения, приносящие успех в конкретной ситуации.

В – 4, 8, 13, 18, 23, 30 – выявляет установку на запоминание, сочетающуюся с внешней мотивацией, задачами конкретной ситуации.

Д – 7, 11, 16, 21, 26, 28 – выявляет установку на понимание, сочетающуюся с внутренней мотивацией и постановкой личностных целей.

С – 2, 12, 22 – выраженность разновидности глубокого подхода и учению: понять - значит выявить связи.

Е – 10, 20, 29 – выраженность разновидности глубокого, «понимающего», подхода: необходимости скрупулёзной проверки данных и убедительности выводов (решений).

F – 5, 15, 25 – концентрация на отдельных деталях, трудности построения общей картины.

G – 3, 17, 27 – схватывание общего плана, игнорирование деталей.

E1 = C+G – установка на понимание, схватывание общего плана без углубления в детали, и на установление взаимосвязей.

E2 = E + F – стремление разобраться в деталях, трудности создания целостной картины.

E3 = D + C + E – многосторонний гибкий подход к учению.

E4 = B + F + G – показатель патологических симптомов в учении.

E5 = (A + D + C + E)+(48 – B – F – G) – общий балл.

Ключ

Шкалы	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
E1	0-8	9-11	12-14	15-16	17-24
E2	0-9	10-11	12-15	16	17-24
E3	0-17	18-20	21-28	29-31	32-48
E4	0-17	18-20	21-28	29-31	32-48
E5	0-52	53-59	60-72	73-78	79-120

Эту методику студентам можно использовать как прямо, для самодиагностики и диагностики, так и для организации наблюдения за собой и учащимися. Содержание самоотчета студента в сфере анализа своего стиля учебной деятельности или студенческого отчета по практике, где студент изучал стили учебной деятельности других учеников, включает также рефлекссию выполнения задания как

отдельный блок. Рефлексия помогает студентам или слушателям структурировать опыт, полученный в ходе выполнения задания, в том числе, оценить собственные успехи и трудности понимания окружающего мира.

Выводы. Процессы освоения нового языка и культуры – яркий пример процессов, в которых проблема понимания является ключевой [1; 2]. Глубинный подход к обучению иностранному языку – один из центральных способов развития вторичной языковой личности. Он помогает учащемуся войти в новое смысловое и культурное пространство, увидеть его изнутри, увидеть себя в этом пространстве, и, значит, расширяет его понимание себя и мира, увеличивает его способности и возможности жизнедеятельности, формируя всесторонне развитую и более творческую личность.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – 750с.
2. Горбачева Е.И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. – Калуга: КГПИ, 1993. С.35–46.
3. Entwistle N. Styles of learning and teaching. – Chichester, New York, Brisbane, Toronto: Willey & Sons, 1981. – 293p.
4. Entwistle N. J. Teaching for Understanding at University. – Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. – 208p.
5. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. – London: Croom Helm, 1983. – 330p.
6. Marton F. & Säljö R. Approaches to learning// The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (Eds.). – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. – P.39-58.
7. Tochon F. Help Them Learn a Language Deeply // The deep approach to world languages and cultures. - Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2014. – 448 p.

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Болдова Татьяна Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: bos1173@mail.ru

TO THE QUESTION OF STUDYING LANGUAGE UNITS IN THE CONTEXT OF THE POLITICAL DISCOURSE

Tatyana A. Boldova

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: bos1173@mail.ru*

Аннотация. Языковые единицы в политическом дискурсе играют важную роль, так как их употребление регулируется множеством факторов, большинство из которых от собеседника скрыто. В ходе политического дискурса происходит идеологическое восприятие информации, поэтому необходимо высказыванию придать определенный колорит для психологического воздействия на собеседника.

Abstract. *Language units in political discourse play an important role, since their use is regulated by a variety of factors, most of which are hidden from the interlocutor. In the course of political discourse, ideological perception of information takes place, therefore it is necessary to give the utterance a certain color for psychological influence on the interlocutor.*

Ключевые слова: языковые и лексические единицы; политический дискурс; теория коммуникативного действия; коммуникативная модель.

Keywords: *language and linguistic units; a political discourse; the theory of communicative action; communicative model.*

Различаются лингвистические единицы и языковые. Разница в том, что лексические единицы – это компоненты отдельных моделей языка, а языковые единицы представляют собой эквиваленты лексических единиц. Лексические и языковые единицы в современном политическом дискурсе являются сложным идеологическим явлением. Употребление языковых единиц регулируется множеством факторов, большинство из которых от собеседника скрыто. Языковые единицы как посредники в ходе политического дискурса, когда происходит идеологическое восприятие информации. Языковые единицы есть связывающая мир инстанция. Языковые единицы – это всегда средство, носитель информации, он находится в центре, это посредник.

Методологическая дискуссия о ведении дискурсов базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Так, различается информация в смысле внутреннего ментального представления, и называются следующие пять принципов

информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление.

Культура «другого» языка познается через высказывания, семантически и прагматически связанные между собой в ходе дискурса. Уровень, на котором человек сознательно действует в коммуникации, относится к дискурсу: теоретическому и практическому. Предшествующий опыт, на котором строится дискурс, позволяет открывать коды предыдущих сообщений и на их основе делать следующий шаг в дискурсе. Ю. Хабермас [1, с.22] различает коммуникативное действие и дискурс.

Согласно его теории коммуникативного действия коммуникативная модель нацелена на определение масштабов критической оценки социального устройства общества. Понятие дискурса Ю. Хабермас тесно связывает с коммуникативным действием и поясняет его как «приостановку» внешних принуждений к действию, новое обдумывание и аргументирование субъектами действий их мотивов, намерений, ожиданий, т.е. собственно притязаний.

Ю. Хабермас различает формы «систематически нарушаемой коммуникации», в которых отражаются социологические отношения власти в сфере «микрофизики» власти. Поэтому дискурс – это такая форма коммуникации, которая выведена за пределы контекста опыта и действий. Эта структура убеждает нас, что рекомендации, предупреждения и утверждения являются эксклюзивным объектом дискуссии; а также, что ее участники и темы их разговоров ничем не ограничены, разве что только отсылкой к цели обсуждения поставленных вопросов.

В политическом дискурсе есть «психологический» ключ в отношениях, основанный на психолингвистических исследованиях диалога языков и культур. Осознание себя и другого – это основополагающие элементы возможности общения. Познание ценностных ориентиров партнера по коммуникации, выявление общего и особенного у разных представителей коммуникации, организация «встречного движения» в межкультурном взаимодействии, учет взаимных особенностей коммуникативного поведения – это принципы политического дискурса. Таким образом, подача материала соединена с той или иной политической ситуацией. Необходимо высветить ту или иную информацию с такой определенной окраской, чтобы высказыванию придать определенный колорит для психологического воздействия на собеседника.

Создавая определенную атмосферу в обществе, надо вызывать у собеседников те реакции, которые необходимы для психологического

воздействия. Даже если идет переход с одного языка на другой и смена правил построения предложений на иностранном языке.

Так, достаточно употребить английское слово *Who* в начале предложения, чтобы сделать избыточной вопросительную интонацию. Например, *Who is Mr. Putin?* В русском языке – *кто?* не имеет такого вопросительного характера. Участник такого дискурса ведет собеседника по своей стилистике, как по ступеням. Создается определенная ситуация с набором ярких языковых единиц, чтобы осуществить психологическое воздействие по намеченному плану.

Воспроизводимая последовательность речевых действий, направленная на достижение определенной цели соотносится с глобальными интенциями речевого поведения. Способами реализации глобальных интенций являются коммуникативные тактики, которые определяют выбор языковых единиц различного уровня. Достижение одного и того же коммуникативного эффекта зачастую возможно несколькими способами. Так, иллюстративный материал ориентирован также на определенное зрительное восприятие. Материал может быть языковым и изобразительным, а также зрительным и слуховым. Такой материал, зафиксированный в памяти, выступает в качестве определенного эталона для других.

Здесь наблюдается признак политического дискурса, релевантный признак акцептора действия. Обращается внимание на языковые и лексические единицы, в памяти происходит «сканирование» и сопоставление языковых единиц, обращается внимание на то, что будет сказано «да» или «нет» как вывод беседы.

Политический дискурс – это сложное явление, организуемое разнообразными глобальными социальными институтами. Способами реализации глобальных интенций являются коммуникативные тактики, которые определяют выбор языковых средств различного уровня.

Поэтому важно научиться вскрывать природу, многообразие политически окрашенных языковых и лингвистических единиц, их диалектику воздействия позиций субъектов общения на аудиторию.

Язык – это ключ к миру.

Список литературы

1. Jürgen Habermas. Theorie des kommunikativen. Handelns. 3. Auflage. Frankfurt am Main, 1985. Bd. 1. S. 15–34.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ- ИНОСТРАНЦЕВ

Бренчугина-Романова Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: brenchugina@mail.ru

Денисова Лариса Оганесовна

доцент

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: denisovalarisao@list.ru

SYNTACTIC SYNONYMS AS ONE OF THE SOURCES OF ENRICHING VOCABULARY OF FOREIGN STUDENTS

Anna N. Brenchugina-Romanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: brenchugina@mail.ru

Larisa O. Denisova

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: denisovalarisao@list.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается использование явлений изоморфизма языка на примере синтаксических синонимов с целью расширения и обогащения словарного запаса учащихся-иностранцев в процессе работы над устной и письменной речью. Изоморфизм явлений языка является базовой основой синтаксической синонимии. Изучение синтаксических синонимов является важной частью развития языковых навыков иностранных студентов.

Abstract. This article deals with the use isomorphism phenomena as one of syntactic synonyms for expanding and enriching vocabulary of foreign students during the work on oral and written speech. Isomorphism of language phenomena is the underlying basis of syntactic synonyms. The study of syntactic synonyms is an important part of development the language skills of foreign students.

Ключевые слова: изоморфизм языка; синтаксические синонимы; анализ текста; обогащение словаря учащихся; совершенствование речи студентов-иностранцев.

Keywords: Isomorphism language; syntactic synonyms; text analysis; enriching students' vocabulary; improving the speech of foreign students.

В одной из своих статей Г.Г. Городилова, рассуждая о неоднородности устной речи, пишет: «Каждое из высказываний требует решения разных задач: одни из них – автоматизмов, поиска слова, языковой формы, другие – выбора варианта для выражения одной и той же мысли, третьи – комплексного решения задач для оценки и рассуждения» [2, с. 52].

Обучение русскому языку иностранных студентов начинается с формирования словарного запаса. Преподаватели РКИ считают, что словарный запас – это основа языка. Большую помощь в этой работе может оказать работа с синтаксическими синонимами.

Многие исследователи языка поэзии и специалисты в области перевода обращают внимание на такое универсальное явление как изоморфизм: внутритекстовый изоморфизм текста-оригинала, внутритекстовый изоморфизм текста-перевода и межтекстовый (межъязыковой) изоморфизм оригинала и перевода [4; 5; 6].

Рассуждая о проблемах переводимости, В.А. Разумовская называет изоморфизм «новым переводческим оператором» для создания поэтических переводов высокого качества [10]. В поэтическом тексте «информационный комплекс» передается посредством ритмической, фонетической и семантической систем, элементы которых функционируют в условиях поэтического контекста.

Комплексное исследование всех видов изоморфизма находится ещё в стадии изучения и разработки. Однако уже сегодня изучение изоморфных явлений различных языковых уровней привлекает внимание как специалистов по переводу, так и исследователей других направлений филологии и педагогики: лингвистов, литературоведов, методистов.

Так, например, имеющаяся в современных учебных планах филологических факультетов педагогических вузов дисциплина «Филологический анализ текста», разработанная в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования, представляет собой курс, интегрирующий поэтику, лингвистику текста, стилистику. Филологический анализ объединяет, прежде всего, литературоведческий и лингвостилистический анализы. Одна из задач курса – рассмотрение межтекстового взаимодействия и выявление его роли в организации художественного текста [7].

Учёт межтекстовых связей служит одним из способов интерпретации литературного произведения. Как отмечает Н.А. Николина, для обучения студентов старших курсов приёмам филологического анализа поэтического и прозаического текста и определения его последовательности особенно важен выбор точек «функционального

схождения значимости», среди которых **интертекстуальные связи текста**, включающие его в диалог с другими текстами и способствующие интерпретации произведения [7]. Хотя в данном случае речь идет об обучении русскоязычных студентов, такой подход, несомненно, будет актуальным и при обучении русскому языку иностранных студентов.

Изоморфные связи языковых явлений позволяют рассматривать единицы языка с точки зрения противоположных подходов: например, от буквы к звуку - от звука к букве; от слова к тексту – от текста к слову и т.д. Анализируя единицы языка в процессе работы с художественным (поэтическим и прозаическим) текстом на занятиях языком или литературой, учащиеся сталкиваются с изоморфизмом явлений языка, являющимся базовой основой синтаксической синонимии.

Исследования отечественных учёных в области синонимии долгое время ограничивались лексической системой русского языка. О существовании синонимии в грамматике и о грамматической синонимии как термине впервые упомянул А.М. Пешковский, который указал, что в основе определения грамматических (морфологических и синтаксических) синонимов лежат значения слов и словосочетаний, близких друг другу по их грамматическому смыслу [9].

Для разработки проблем, связанных с изучением русского языка и стиля художественной литературы в вузе, особый интерес, на наш взгляд, представляет синтаксическая синонимия как один из источников обогащения языка выразительными средствами, поскольку, по выражению Г.А. Золотовой, именно синтаксис – эта та ступень грамматического строя языка, на которой формируется связная речь [3].

Л.В. Щерба отмечал: «В языке вообще, а тем более в литературном языке, являющемся сложной системой, все настолько связано, что ничего нельзя затронуть, не приведя в движение целые ряды других колесиков» [12].

Применительно к изучению синтаксиса в иноязычной аудитории это высказывание указывает на необходимость использовать в работе по развитию речи учащихся связь между всеми уровнями языка. Эти связи обслуживает изоморфизм явлений языка, являющийся базовой основой синтаксической синонимии. Синтаксические синонимы – это конструкции, совпадающие по своему значению при различии формального построения, выраженные единицами одинакового синтаксического уровня (синонимичные между собой словосочетания, члены предложения, придаточные предложения) [11].

Согласно классификации Л.Ю. Максимова, синтаксические синонимы делятся на синонимичные модели словосочетаний в строе элементарного предложения; синонимичные модели элементарных предложений;

несколько моделей сложного предложения и синтаксических единиц в составе сложного и осложненного предложения [8].

В.В. Бабайцева называет синтаксические синонимы конструкциями (словосочетаниями и предложениями), сходными (близкими) по значению, но разными по строению. Она считает, что изучение синтаксических синонимов – одно из важнейших условий развития и совершенствования речи учащихся, их языкового чутья. По мнению В.В. Бабайцевой, изучение синтаксических синонимов необходимо проводить на уровне словосочетания: *ситцевое платье – платье из ситца*; на уровне простого предложения (согласованные и несогласованные определения): *Люблю грибной суп – Люблю суп с грибами*; двусоставные и односоставные предложения: *Ураган снес крышу – Ураганом снесло крышу* и т.д. [1, с. 36].

Таким образом, синтаксические синонимы изучаются на материале словосочетаний, затем – в ходе аналитической работы с простыми и сложными предложениями, а на конечном этапе – в процессе анализа текста.

Работу по изучению синтаксических синонимов целесообразно, как мы полагаем, строить в процессе анализа связного текста с учётом его стилистической принадлежности, а также при построении учащимися собственного речевого высказывания, что чрезвычайно важно в обучении русскому языку иностранных студентов.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Избранное. 2005–2010: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э. Штайн. – М. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. – 400 с. URL: <http://textus2006.narod.ru/babay-2010.pdf> (Дата обращения: 21.02.2016).
2. Городилова Г.Г. Технические средства в обучении русскому языку как иностранному//Русский язык за рубежом. – 1975. – № 3. С. 52–56.
3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 368 с.
4. Казакова Т.А. Изоморфизм как условие перевода // Материалы III Междунар. науч. конф. по переводоведению «Фёдоровские чтения». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – С. 274–284.
5. Караулов Ю.Н. О способах достижения функциональной эквивалентности в переводе // Сборник научных трудов МГЛУ. – М., 1996. – Вып. 426. – С. 76–91.
6. Найда Ю. Изоморфные связи и эквивалентность в переводе. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 35–42.

7. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. Максимов Л. Ю. О грамматической синонимии в русском языке / Л.Ю. Максимов // Рус. яз. в нац. школе. – 1966. – № 2. – С. 6–10.
9. Пешковский А.М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М.; Л.: Госиздат, 1930. –176 с.
10. Разумовская В.А. Изоморфизм поэтического текста и проблема переводимости // Russian Language and Literature Studies. Серия № 21, 2008. – № 3. – С. 42–46.
11. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
12. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык // Избранные работы. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Бринюк Елена Витальевна

ассистент,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,

Москва,

e-mail: evbrin@inbox.ru

CREOLISED TEXT AS THE MEANS OF STUDYING OF RUSSIAN PROVERBS (FOREIGN STUDENTS)

Elena Brinyuk

Lecturer,

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: evbrin@inbox.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает роль креолизованного текста в процессе изучения пословиц на занятиях по русскому языку как иностранному. Проанализирован способ презентации нового материала с использованием вербальных и невербальных компонентов креолизации. Приведены примеры упражнений для обобщения и закрепления.

Abstract. The article deals with the role of creolized text in the process of studying of proverbs at the lessons of Russian as a foreign language. The way of presentation of

a new material using verbal and non-verbal components of creolization is analyzed. Examples of exercises for generalization and consolidation are given.

Ключевые слова: *креолизованный текст; пословицы; вербальные и невербальные элементы креолизации; семантизация; межкультурная коммуникация; русский язык как иностранный.*

Keywords: *creolized text; proverbs; verbal and non-verbal elements of creolization; semantization; intercultural communication; Russian as a foreign language.*

Пословицы содержат коллективный опыт носителей языка и обладают коммуникативной ценностью. Данные элементы комплексно отражают национальную культуру как единые знаки. Например, пословицы «Жена не лапоть: с ноги не сбросишь»; «Жена не гусли: поиграв, на стенку не повесишь» имеют определенное номинативное значение, а также описывают конкретные коммуникативные ситуации. Кроме того, пословицы заключают в себе национально-культурные компоненты (*лапоть, гусли*). Следовательно, в процессе обучения у студентов формируются представления о русской языковой картине мира.

Кроме того, изучение иностранцами пословиц на уроках РКИ способствует расширению словарного запаса обучающихся, преодолению языкового барьера, формированию страноведческой компетенции, развитию речевых навыков и мыслительных процессов, знакомству с этическими нормами, достижению воспитательной цели обучения, а также активному вовлечению студентов в межкультурную коммуникацию, ведь «любой язык воспринимается как феномен культуры народа, говорящего на нём» [7, с. 113].

Непонимание и неспособность использовать данные элементы в общении с носителями языка приводит к коммуникативному сбою. Сталкиваясь с подобными трудностями, иностранцы перестают включать в свою речь пословицы. Следовательно, на занятиях по РКИ следует уделять большое внимание презентации, закреплению и введению в коммуникацию этих единиц.

При работе с пословицами в иностранной аудитории применение прямого перевода на родной язык часто становится неэффективным. В связи с этим возникает необходимость привлечения иных методологических приёмов семантизации материала. Использование креолизованных текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному, по нашему мнению, значительно повышают уровень усвоения новой информации.

«Креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной

(принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6, с. 180].

Обращение к креолизированным текстам продиктовано ведущим принципом дидактики, принципом наглядности. «Его необходимость в процессе обучения обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания» [4, с. 137]. Наглядная презентация нового материала вызывает интерес и активизирует внимание обучающихся к предъявляемой информации, развивает мышление и память, создаёт ощущение простоты и определённости, а также мотивирует студентов к познавательной деятельности.

Креолизованные тексты широко применяются в учебниках и учебных пособиях по РКИ. В них «иконические средства наряду с вербальными воспроизводят картину мира, шкалу ценностей, эстетические идеалы нации» [2, с. 93]. Данный тип текста присутствует на всех этапах изучения пословиц и поговорок русского языка: от начального до продвинутого.

При толковании этих элементов невербальные компоненты креолизованного текста (дидактические иллюстрации) помогают наиболее полно раскрыть содержание вербальной части.

Например, при введении пословицы «Любишь кататься – люби и саночки возить» можно сначала представить иллюстрацию и попросить рассказать студентов и том, что они видят.



Рис. 1 [1]

В процессе описания картинки или при ответе на наводящие вопросы обучающие делают свои предположения о данной единице. Далее преподаватель представляет графическое изображение пословицы, раскрывает её значение, освещает происхождение и ситуации употребления.

Кроме того, невербальные элементы креолизованного текста могут использоваться на уроках обобщения и закрепления изученного материала. Приведём некоторые виды упражнений:

1. Восстановите текст пословицы по иллюстрации, вставьте недостающие по смыслу слова;
2. Приведите примеры пословиц о предметах, изображенных на рисунках (например, с помощью картинок яблока, книги, ложки обучающиеся должны вспомнить ранее изученный материал);
3. Подпишите иллюстрации, на которых изображены пословицы.
4. Найдите лишнюю картинку (например, приводятся все иллюстрации пословиц по теме «учёба» и одна по теме «семья»). Данное упражнение демонстрирует степень понимания студентами усвоенной информации.

Пословицы отражают менталитет, обычаи и традиции народа. Они «являются главным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта» [3, с. 15]. Понимание и активное применение иностранцами в общении с носителями языка пословиц – это ключ к постижению чужой культуры и залог формирования межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Акишина А.А. 100 русских пословиц: пособие-игра по развитию русской речи / А.А. Акишина, М. Ямаути. – М.: Русский язык. Курсы, 2007. – 36 с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е.Е. Анисимова. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
3. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа. – М.: Высшая школа, 1996. – 150 с.
4. Карпеченкова, Ю.Г. Применение наглядности и игровых форм работы при обучении русским афоризмам иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку / Ю.Г. Карпеченкова, М.А. Олейник, О.С. Спиридонова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 136–140.
5. Снегирёв И.М. Обзорение пословиц / Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике. Под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 133–140.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 180–186.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер - Минасова. – М: Слово, 2008. – 624 с.

8. Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь / В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров; под редакцией Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, Институт русского языка имени А.С. Пушкина – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Русский язык, 1988. – 269 с.

**ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ
ПО МУЗЫКОВЕДЕНИЮ**

Ван Вэньцзяо

Преподаватель-лектор

Вэйнаньский педагогический университет, Вэйнань, КНР

аспирант

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: 626652680@qq.com

**THE RESEARCH ON FIGURATIVE AND EXPRESSIVE MEANS IN
SCIENCE-POPULAR TEXTS OF MUSICOLOGY**

Wang Wenjiao

Senior Lecturer

Post-graduate Student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 626652680@qq.com

Аннотация: В статье освещается актуальная проблема уместности употребления тропов в научно-популярных текстах по музыковедению в процессе перевода с китайского языка на русский.

Abstract. The article considers the actual problem of the use of tropes about translation of science-popular text on musicology from Chinese into Russian.

Ключевые слова: перевод текста; научный стиль; китайский и русский языки, научно-популярный текст, музыковедение.

Keywords: text translation, science style, Chinese and Russian, science-popular text, musicology.

Вопросы перевода и переводоведения представляют особый интерес для учёных-лингвистов и педагогов. Особого внимания заслуживает перевод научно-популярного текста в связи с его высокой сложностью.

Для анализа нами были взяты тексты научного стиля по направлению музыковедения. Причины такого выбора объясняются тем, что история

сотрудничества в области музыкального искусства между Китаем и Россией насчитывает более ста лет. Музыкальное искусство русского народа оказало глубокое влияние в особенности в XX веке на развитие музыкального искусства в Китае. В настоящее время руководство Китая обращает большое внимание на развитие музыкального искусства. Правительство Китая уделяет большое внимание развитию культурного обмена между нашими странами, всесторонне поддерживает его. Большое количество китайских студентов интересуется русской культурой и музыкальным искусством. Многие из них добровольно выбрали занятия музыкой и обучение в России. Спрос на высококачественный и профессиональный перевод по музыковедческому направлению в настоящее время стал очень востребованным.

Несмотря на это, обучение высококачественному переводу в области музыковедения отстаёт от потребностей практики, и до сих пор не уделялось должного внимания исследованиям в области повышения эффективности обучения переводу текста по этому весьма значимому направлению. Музыкальное искусство обладает созидательной силой воздействия на человека. При переводе искусствоведческих текстов научного стиля будущий переводчик овладевает значимым умением в сфере межкультурной коммуникации, которое способствует формированию его профессионализма.

Основной особенностью научного текста является сообщение, информативная функция. Стилиевыми чертами такого текста будут информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность [6, с. 35]; для текстов научного стиля по направлению музыковедения наряду с этими характеристиками очень важна художественность: необходимо уместно использовать тропы – изобразительно-выразительные средства, присущие художественному стилю.

В научном тексте по музыковедению образные средства не только не нарушают свойственные данному стилю черты, такие как точность, исчерпывающая полнота, использование терминов, но и передают информацию читателям через наглядные образы, а также они служат для пояснения, конкретизации, иллюстрации. Художественность в текстах научного стиля по направлению музыковедения обычно проявляется через экспрессивные и художественно-образные средства, в частности, это сравнение, метафора, олицетворение, параллелизм, перифраза и другие тропы и фигуры. Эти средства создают конкретизированный и

наглядный образ перед глазами читателями, чтобы помочь им понять сущность явлений из области музыковедения.

Рассмотрим, как эти изобразительно-выразительные средства использованы в конкретном тексте научного стиля по музыковедению.

1. Сравнение.

我们要特别指出，在这首作品中，在主题展开部分，它的旋律铺展总是具有下列特点。在相当活跃的主题以后，应会有两个变奏：第一个变奏具有快速的优美的特征和透明的、几乎是像“空气”一样的清新的表达手法。

(Нужно отметить, что в разработке данной проблемы мелодическое развитие имеет следующие характеристики: в оживлённой партии существуют две вариации – первая быстрая и красивая фактура, как «свежий воздух»!)

В этом примере при описании характеристики первой вариации автор сравнивает фактуру со свежим воздухом, а читатель сразу испытывает такое чувство.

2. Олицетворение, метафора.

他确信着，保持自己的民族“面孔”是多么重要的事情啊！按照他的观点，那些源起于中国，但是，目前旅居在海外的有识之士——恰好是能够成为中国的文化艺术与世界沟通的“隐形桥梁”。

(Он утверждает, что сохранить своё “национальное лицо” очень важно! По его мнению, те люди, родиной которых является Китай, но они временно проживают за границей, являются “невидимыми мостами”, соединяющими китайскую культуру и искусство с внешним миром).

В этом примере авторы используют олицетворение («национальное лицо») и метафору («невидимый мост»), и эти средства делают текст образным и живым.

3. Перифраза.

《霓裳羽衣舞》是唐玄宗编制的著名乐舞。内容是说笃信道教和向往仙境的唐玄宗做的一个梦。梦中他来到广寒宫，看见仙女身着霓裳翩然起舞。根据唐玄宗的描述，他的妻子杨玉环编排了这个舞蹈，因为她对歌舞有惊人的天分。

(Танец «Разноцветные платья из павлиньих перьев» сочинил танский император Тан Сюаньцзун. Император-даос мечтал оказаться в раю. В этой музыке передается мысль о прекрасном сне, который видел император. Во сне он поднялся во дворец Луны и увидел, как танцуют богини, одетые в платья из павлиньих перьев. Его жена Ян Юйхуань обладала выдающимися способностями к пению и танцу. Она по воле императора сочинила этот танец).

В этом примере «广寒宫(«дворец Гуанхан»）」 переведён как «дворец Луны». В китайской культуре общеизвестно, что 广寒宫 значит дворец Луны, но если прямо переведены слова «дворец Гуанхан», русские

читатели без историко-культурного комментария не поймут, что это такое.

4. Параллелизм.

19-м столетием до 20-м столетием, по прошествии десятилетий слияния, опере стало крупнейшим театральным жанром китайской оперы. И по богатству репертуара, и по обилию сценических артистов, и по количеству трупп и зрителей, и по масштабу влияния, Пекинская опера занимает первое место).

В этом примере параллелизм значительно усиливает выразительность научно-популярного текста.

Из всего вышесказанного следует, что при переводе текста научного стиля по направлению музыковедения с китайского языка на русский мы должны, во-первых, обращать большое внимание на изобразительно-выразительные средства, использованные в текстах, переводить их с учётом формы и содержания. Во-вторых, нужно как можно больше знать историко-культурных знаний и различий стилистики в русском и китайском языках. Только таким образом будущий переводчик сможет выполнить высококачественную и профессиональную работу по музыковедческому направлению.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. – 23 с.
2. Брандес М.П. Стил и перевод. М.: Высшая школа, 1988. – 15 с.
3. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. – 93 с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/vinogradovdoc.shtml
5. Кожин А.Н. Стилистика русского языка жанрово-коммуникативный аспект стилистики места. М.: Наука, 1987. – 121 с.
6. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: Высшая школа, 1999.– 87 с.
- Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М.: РЕМА, 1997. – 35 с.
7. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). М.: Издательский дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002.

[Электронный ресурс]. URL:
http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/osnowyobshejteoriiiperewoda2002.shtml

8. Швейцер А. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М., 1988.

[Электронный ресурс]. URL:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/shveyz/

9. 安新奎.论“信、达、雅”与科技翻译.外语教学, 2006:14

10. 陈望道.修辞学发凡.上海: 复旦大学出版社, 2011: 87

11. 程镇球. 翻译论文集. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002: 9

12. 方梦之.科技翻译: 科学与艺术同存.上海科技翻译, 1999: 25

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КИТАЕ

Ван Вэньцзяо

Преподаватель-лектор

Вэйнаньский педагогический университет, Вэйнань, КНР

аспирант

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: 626652680@qq.com

FORMATION OF MUSICAL TERMINOLOGY IN CHINA: HISTORY OF THIS QUESTION

Wang Wenjiao

Senior Lecturer

Post-graduate Student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 626652680@qq.com

Аннотация. В статье освещена краткая история заимствований в области зарубежной музыки в Китае, а также исследуется процесс формирования и развития музыкальной терминологии в Китае. Данная статья даёт возможность ознакомиться с развитием терминологической системы в области европейской музыки в Китае.

Abstract. The article mainly introduces a brief history of the introduction of Western music in China, besides the formation and the development of music terminology in China. This article gives us an opportunity to be familiar with the terminology of Western music in China.

Ключевые слова: музыкальная терминология, термины музыкальной теории, термины музыкальной формы, европейская музыкальная традиция

Keywords: musical terminology, terms of musical theory, terms of musical form, European musical tradition.

Китайская музыкальная терминология нуждается в глубоком и всестороннем изучении в историческом аспекте. Рассмотрим некоторые пути заимствования музыкальных терминов.

На развитие китайской музыкальной терминологии до начала XX столетия оказывали влияние приезжающие в Китай миссионеры, которые распространяли основные знания о теории музыки, но об этом в исторических документах и литературных источниках сохранилось довольно мало записей [席臻贯,1988]. Первая книга о теории западной музыки — «Ступени китайского хроматического звукоряда» «律吕正义» (1713), в ней были отражены основные знания о сольфеджио западноевропейской музыки и о нотном стане, эти знания были распространены португальцем Томасом Перейрой и итальянцем Педрини. В книге «Ступени китайского хроматического звукоряда» «律吕正义» (1713) они отразили некоторые значимые музыкальные термины. Вместе с тем многие из них заметно отличаются от современных общеупотребительных терминов, за исключением ритма (节奏), целого тона (全音), полутона (半音), музыкального звука (乐音), духовой музыки (管乐).

Перечислим использованные в книге «Ступени китайского хроматического звукоряда» конкретные примеры (слово в скобках — это современный термин): высокий звук — 高声 (高音); бас — 下声 (低音); нота — 声字 (音符); знак паузы — 间歇度分 (休止); нотный стан — 五线界声 (五线谱).

Следующим шагом в развитии музыкальной терминологии в Китае стало составление в 1872 году Джулией Браун Мэтер первого сборника псалмов под названием «Ноты псалмов. Музыкальные правила» («圣诗谱·附乐法启蒙»), в котором разъяснялись музыкальные правила. Сравнивая музыкальные термины из данной книги с современными, мы можем обнаружить много различий, например (слово в скобках — современные термины): знак паузы — 歇号 (休止符); полутон — 半步 (半音); целый тон — 整步 (全音); гамма — 级子 (音阶); минор — 亏调 (小调); мажор — 满度 (大调); сопрано — 正品 (女高音); альт — 副品 (女中音); бас — 下品 (男低音); тенор — 上品 (男高音); натуральные лады — 自然级子 (自然音阶).

В 1887 г. китайский учёный Цай Силин выпустил «Правила исполнения музыкальной колонки» («喇叭吹法»), эта книга представляет собой знания о старом нотном стане и также затрагивает часть музыкальной терминологии. Приведем примеры (слово в скобках — современные термины): знак паузы — 歇号 (休止符); тактовая черта — 准隔

(单纵线); двойная сплошная — 句隔 (双纵线); половинная нота — 半音号 (二分音符); целая нота — 全音号 (全音符); четвертная нота — 四分音号 (四分音符); нотный стан — 五阳四阴表 (五线谱).

На основе вышеизложенных источников мы можем сделать следующий вывод: некоторые музыкальные термины имеют близкое или одинаковое значение, но в то же время знания о теории западной музыки распространялись через миссионеров и религиозные общины. Таким был начальный этап формирования музыкальной терминологии, точность и полнота изложения которой не соответствует современным требованиям. Распространение зарубежной музыки как правило не выходило за рамки религиозной общины, но всё же это явление оказало непосредственное влияния на формирование современной музыкальной терминологии в Китае.

В 1868–1912 годах в соседней Японии проводились реформы, после которых в истории этой страны началась новая эпоха. В тот значимый период западные страны оказали большое влияние на Японию, её науку и культуру, в том числе на музыкальное искусство. В Японии с самого начала XX века музыкальная терминология была заимствована из зарубежного музыковедения. Это заложило прочную основу для развития музыкальной терминологии в период новой истории Японии. Почти все первооткрыватели в области музыкального искусства в период новой истории Китая первоначально изучали науку в Японии в период Мэйдзи. Так, например, Шэнь Синьгун, Цэн Чжи, Ли Шутон, Сяо Юймэй, обучаясь в Японии, заимствовали музыкальные термины из зарубежной традиции, перенесли их на китайскую почву.

Процесс заимствования китайской музыкальной терминологии делится на два этапа: первый этап — освоение терминов, относящихся к области теории музыки, второй этап — освоение терминов из области музыкального жанров.

С 1894 года китайское правительство династии Цин начало отправлять студентов на стажировку в Японию. В первые годы количество студентов быстро росло, в японских университетах количество студентов из Китая достигло 8,000 человек [伍铁平, 1990]. Япония является соседом нашей страны, поэтому затраты на обучение китайских студентов за границей были относительно невелики. С другой стороны, между Китаем и Японией с давних времен осуществлялся культурный обмен. Многие китайские слова широко применяются в японском языке, это было очень удобно для китайских студентов: они быстро изучали японский язык, переводили большое количество книг на китайский язык. В этом процессе многие японские слова, созданные японцами, отражающие новые идеи и новые концепции, и они были заимствованы китайским

языком. Эти японские слова имеют одинаковые словоформы с китайским языком, и в настоящее время даже трудно определить из какого языка они пришли.

Китайские студенты, обучавшиеся в Японии, впоследствии стали первопроходцами в области музыкального просвещения. На фоне этого в 1920 году Музыкальная ассоциация Пекинского университета стала издавать «Журнал о музыке», который способствовал возникновению и развитию новых музыкальных направлений. Это был первый этап заимствования терминологии из области зарубежной музыки.

Таким образом, значительная часть китайской музыкальной терминологии была заимствована из Японии в начале XX столетия.

В 20-х гг. XX века, студенты, которые занимались изучением музыки в Европе и Америке, постепенно стали возвращаться в Китай. В этот значимый период музыкальная терминология активно заимствовалась не только из Японии, но и из других государств, в том числе из стран Европы и Америки. Анализ источников показывает, что до начала тридцатых годов XX века музыкальная терминология в Китае была почти полностью сформирована. В это время заимствования из Японии и из стран Запада органично дополнили друг друга, часть терминов существенно изменилась. Заимствовались главным образом термины в области жанров музыки.

В начале 20-х годов китайский музыкант Сяо Юймэй, занимаясь изучением музыки в Германии, выполнил глубокое исследование и опубликовал его результаты в «Журнале о музыке» Пекинского университета. Затем, в 1925 г., китайский музыкальный деятель Ван Гуанчи опубликовал работы «Эволюция западной музыки» и «Западная музыка и опера», которые открыли новое направление в изучении западной музыки на основе перевода книг с английского, немецкого языка и других языков. В то же время не прекращалось заимствование музыкальной терминологии из Японии.

В 1930 г. Кэ Чжэхэ опубликовал книгу «Введение в музыку», которая позволила уточнить музыкальную терминологию, сделала её более целостной и систематизированной. В приложении к данной книге дан музыкальный словарь с 5000 терминов, которые дают четкие определения понятий и уточняют многие ошибочные термины.

К тридцатым годам XX века процесс заимствования в области китайской музыкальной терминологии почти завершился. В дальнейшем термины в области теории музыки и её жанров заимствовались очень мало.

После образования Нового Китая западная музыка получила широкое распространение, и музыкальная терминология из зарубежной традиции постепенно вошла в Китае в научный обиход.

Список литературы

1. 席臻贯《从康熙皇帝的音乐活动看<律吕正义>》，《音乐研究》第3期（总第50期），1988。
2. 鲁松龄《日本输入西洋音乐三部曲——锁国、开放与反思》，《音乐研究》第3期（总第46期），1987。
3. 实藤惠秀《中国人日本留学史》增补版 黑潮出版社，1970，第2章21页。
4. 伍铁平，1990。《语言与思维关系新探》。上海：上海外语教育出版社。转引自许钧、袁筱一，1998。
5. 王育伦。《俄汉翻译理论与技巧》[M]。北京：电子工业出版社，1985。
6. 许钧、袁筱一 编著，1998。《当代法国翻译理论》。南京：南京大学出版社。
7. 杨俊峰。《翻译的艺术：理论与应用》[M]。沈阳：沈阳出版社，2006。

ИНТЕРВЬЮ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Вэй Ниннин

преподаватель русского языка,

Вэйнаньский педагогический университет, Вэйнань, Китай

e-mail: 373090580@qq.com

Wei Ninnin

Senior Lecturer

Pedagogical University, Veinan, China

Post-graduate

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 373090580@qq.com

Аннотация. Интервью как современный прием формирования эффективной речемыслительной деятельности обладает большими возможностями в деле обучения китайских студентов устной русской речи. В интервью используется лексика, характерная для живой разговорной речи отсюда следует практикоориентированный характер заданий, их вариативность, диалогичность, многомерность.

Abstract. Interview, an effective way of thinking, is one of the modern teaching methods. It also plays an important role in teaching Chinese students of oral Russian speech. Vocabulary used in the interview should be practice-

oriented to the given questions and in response to their variability, dialogic, and multidimensionality.

Ключевые слова: интервью, эффективная речемыслительная деятельность, диалог, обучение китайских студентов-русистов.

Keywords: Interview, effective way of thinking, dialogue, teaching Chinese students majoring in Russian.

В современном китайском вузе обучение русскому языку как иностранному основывается на принципе коммуникативности. В этой связи полезно использовать в учебном процессе интервью, обладающее широкими обучающими возможностями.

В справочно-энциклопедической литературе дано определение интервью. Интервью (от английского *interview*, «беседа», «деловое свидание») – это способ ведения разговора, беседы, которые происходят между двумя или более людьми. Проведение интервью, как правило, подразумевает наличие двух сторон: интервьюера, основной задачей которого является формирование и постановка вопросов, и собеседника (собеседников), который (которые) дают ответы на них. В зависимости от поставленных задач и условий, при которых организуется интервью, оно может записываться на видеокамеру или микрофон, вестись как обычная намеренная беседа, транслироваться в прямой эфир.

1. Интервью в обучении РКИ демонстрирует следующие особенности:

Во-первых: способствует закреплению новой тематической лексики;

Во-вторых: создает коммуникативную базу для общения студентов;

В-третьих: обеспечивает использование полученных знаний, активизирует мышление и стимулирует поисковую деятельность студентов. Четкие ответы на вопросы в ходе интервью требуют быстрой реакции от собеседника.

Интервью помогает китайским студентам перейти от рецептивной деятельности, от пассивного слушания к полноценной продуктивной речевой деятельности, содействует проявлению инициативы. На наш взгляд, интервью способствует преодолению психологического барьера, нейтрализует страх совершить ошибку, предупреждает у студентов коммуникативные неудачи.

Роль интервью в формировании коммуникативной компетентности студентов трудно переоценить: этот современный прием обучения русскому языку как иностранному побуждает студентов использовать новые знания в ходе ситуаций реального общения. Для успешной организации работы необходима актуальная тема интервью и готовность студентов участвовать в обсуждении.

Теоретические основы обучения студентов ведению дискуссии – значимому для интервью умению, свидетельствующему об уровне владения русским языком, содержатся в трудах по методике преподавания русского языка О.Г. Дзюбенко, Н.И. Махновской и др.

Дискуссионные вопросы помогают в организации и проведении интервью на социально значимые темы. Они позволят в будущем успешно отстаивать свою точку зрения, преодолевать разногласия, находить общий язык с собеседниками, имеющими другое мнение.

Каким способом преподаватели РКИ могут повышать интерес студентов к изучаемому иностранному языку в процессе обучения?

На наш взгляд, с помощью интервью, эффективного методического приема, у китайских студентов можно сформировать значимое умение медиации, успешного взаимодействия с собеседниками.

Вместе с тем интервью активизирует мышление студентов, оно характеризуется интерактивностью. Поэтому, на наш взгляд, участие китайских студентов-русистов в интервью в рамках заданного времени дает возможность научиться им самостоятельно мыслить и принимать быстрые решения. Вместе с тем интервью способствует развитию у китайских студентов вербального вероятно прогнозирования, об этом пишут В.Д. Янченко и Лю Цянь [5, с. 145].

Благодаря использованию в учебном процессе интервью китайские студенты-русисты приобретут столь необходимые им коммуникативные способности, которые далее могут развиваться и совершенствоваться.

Подчеркнем, что интервью – это эффективный способ обмена мыслями. Его использование в обучении РКИ расширяет горизонты познания, обеспечивает межпредметную интеграцию и координацию.

Особое внимание преподаватель РКИ должен уделить разработке системы вопросов для интервью. При необходимости, педагог должен оказать помощь и осуществлять руководство процессом общения в учебной аудитории: он дает студентам верное направление в работе, учит их самостоятельно мыслить. Глубоко продуманные дискуссионные вопросы обеспечат успешность и содержательность интервью.

Отметим важность овладения умением задавать вопросы собеседнику.

Для успешного проведения интервью необходимо овладеть навыками диалогической речи. Диалогичность интервью поможет студенту овладеть умением строить ситуативное высказывание. Интервью способствует постепенному подключению студентов к общению на социально значимые темы. В то же время интервью требует сосредоточенного внимания и умения рефлексивного слушания. Интервью созвучно обучению в сотрудничестве и оно само по себе неотделимо от сотрудничества.

Уместное использование интервью в учебном процессе на занятиях по РКИ оказывает положительное влияние на обучаемых, стимулирует студентов к активизации речи и мышления. Вместе с тем, преподаватель, используя интервью, дает стимул к развитию познавательного интереса у китайских студентов, мотивации к изучению русского языка, повышает качество его преподавания.

Список литературы

1. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 526 с.
2. Дзюбенко О. Г. , Присяжный Т.В. Культура дискуссии. – Киев, 1990.
3. Махновская Н.И. Обучение дискуссии и дискуссионной речи студентов-филологов. Автореферат дисс. ...канд.пед.наук. – М., 1992.
4. Пархоменко В.П. Воспитание творческой личности как цель образовательных систем: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / – Минск, 1995.
5. Янченко В.Д., Лю Цянь. Развитие у китайских студентов вербального вероятностного прогнозирование в обучении русскому языку как иностранному // Самарский научный вестник. Гуманитарная серия, 2015, №1(10). – С.145–147.

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ЦЕЛЯХ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РКИ)

Визгина-Толлисс Екатерина Викторовна
доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: kfortina@yandex.ru

Граева Дарья Григорьевна
старший преподаватель,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: daria.graeva@gmail.com

Филатова Ирина Валерьевна
доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: irfilatova@gmail.com

APPLICATION OF THE COMMUNICATIVE ACTIVITY APPROACH FOR THE LINGUISOCOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS (ELEMENTARY LEVEL OF OWNERSHIP, LEVEL A1)

Ekaterina V. Vizgina-Tolliss

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: kfomina@yandex.ru

Daria G. Graeva

Senior Lecturer,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: daria.graeva@gmail.com

Irina V. Filatova

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: irfilatova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается система аудиторной и внеаудиторной работы со студентами-иностранцами, начинающими изучать русский язык, с применением коммуниктивно-деятельностного подхода в целях успешной лингвосоциокультурной адаптации студентов. Предлагаются различные виды работы, как под руководством преподавателя, так и самостоятельной работы студентов. Данные виды работы основываются на возможностях, которые дают современные информационно-коммуникационные технологии для интенсификации обучения и адаптации студентов-иностранцев, приступающих к изучению русского языка «с нуля».

Abstract. The article deals with the system of classroom and extracurricular work with foreign students who begin to learn Russian using the communicative activity approach for the purpose of successful linguistic and sociocultural adaptation of students. Various types of work are offered, both under the guidance of the teacher and the independent work of students. These types of work are based on the opportunities that modern information and communication technologies provide for intensifying the learning and adaptation of foreign students who are beginning to learn Russian.

Ключевые слова: РКИ; коммуниктивно-деятельностный подход; начальный этап обучения; элементарный уровень; социокультурная адаптация; коммуникационные технологии; самостоятельная работа.

Keywords: Russian as a foreign language; communicative-activity approach; the initial stage of training; elementary level; sociocultural adaptation; communication technologies; independent work.

В статье рассматривается система аудиторной и внеаудиторной работы со студентами-иностранцами, начинающими изучать русский язык, с применением коммуниктивно-деятельностного подхода в целях успешной лингвосоциокультурной адаптации студентов. Предлагаемые виды работы основываются на возможностях, которые дают современные информационно-коммуникационные технологии для интенсификации обучения и адаптации студентов-иностранцев, приступающих к изучению русского языка «с нуля».

Студенты приезжают в страну, не владея не только языком, но и фоновыми знаниями о стране, помогающими жить в данном социуме. Перенос некоторых знаний, умений и навыков из своей культурной среды возможен в силу их универсальности, но многое в стране изучаемого языка недоступно для недавно приехавшего иностранца из-за культурного и языкового барьера. Социальная адаптация представляет собой «процесс вхождения индивидуума в новую сферу общественных, групповых, межличностных отношений и приспособления к новой социальной среде» [3, с. 44]. Этот вид адаптации тесно связан с социализацией, под которой понимается овладение основными социальными нормами и ценностями страны пребывания, которые дают возможность индивидууму действовать в роли самостоятельного субъекта в обществе.

В успешной лингвосоциокультурной адаптации студентов-иностранцев велика роль вуза и особенно подготовительного факультета, где студенты ежедневно проводят по несколько часов. На уроке предлагается к изучению и освоению лексико-грамматический материал в качестве языкового наполнения наиболее типичных коммуникативных ситуаций, которые могут с большой долей вероятности возникнуть у студента (на начальном уровне это бытовая сфера общения). Преподаватель исходит из коммуникативных потребностей и языковых возможностей студентов-иностранцев начального уровня обучения (например, представиться и немного рассказать о себе; узнать часы работы, узнать цену и купить нужную вещь; вызвать такси и т.п.).

Новая лексика и грамматика усваиваются легче и основательнее, если они нужны для решения конкретных практических задач, когда появляется необходимая мотивация. Задача преподавателя – правильно поставить эти задачи, «замаскировать» грамматические и лексические цели, отработку лингвистического материала, т.е. заменить скучные подстановочные упражнения интересными практическими заданиями.

Кроме того, необходимо организовать самостоятельную работу студентов, поскольку, вернувшись после урока в общежитие и оказавшись в среде иностранцев, обычно своей же национальности,

студенты кроме выполнения домашнего задания нередко не имеют никаких контактов с русским языком и культурой. В связи с этим возникает задача продолжить работу студентов с русским языком в свободное время, давая им возможность решить насущные для них практические вопросы, приобрести и углубить знания о том, что их окружает – об университете, районе проживания, городском транспорте, достопримечательностях города и т.п.

Подобные виды работы отражают происходящее в современном образовании изменение ролей преподавателя и студента, где «студент из пассивного слушателя превращается в активного деятеля и должен овладеть компетенциями, <...> а преподаватель университета становится в большей степени организатором учебной деятельности студента, обеспечивающим более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов» [3, с. 6].

Через посредство продуманной системы самостоятельных работ, занимаясь самостоятельными исследованиями в этих областях, иностранный студент «приобретает навыки самостоятельной познавательной деятельности на неродном языке, становясь активным субъектом своего собственного учения <...> В результате повышается познавательная активность и самостоятельность студентов, расширяется интеллектуальный кругозор, <...> развиваются коммуникативные способности и навыки работы в команде, <...> формируется положительная мотивация к обучению» [3, с. 20].

В современных условиях для самостоятельной работы студентов-иностранцев в целях их социализации в процессе обучения иностранному языку успешно применяются информационно-коммуникационные технологии. Ведь иностранный студент – это, прежде всего, молодой человек, который, приехав в страну и начиная изучать язык, хочет быть встроенным в современную коммуникационную среду, к использованию которой он привык, живя на родине, и которая ему необходима для успешной жизни в новой стране. В частности, при знакомстве молодые люди обмениваются не номерами телефонов, а адресами в социальных сетях. На начальном этапе студенту трудно говорить по телефону, но значительно легче писать в социальных сетях и при необходимости использовать словарь, есть время подумать – необязательно реагировать мгновенно. Интернет дает возможность получить необходимую справочную информацию, не выходя из дома, используя тот грамматический и лексический минимум, которым студент владеет уже на начальном этапе.

На начальном этапе обучения студенты не могут самостоятельно приступить к использованию рунета и российских социальных сетей. Им

необходимо руководство преподавателя русского языка. Преподаватель создает возможности для «тренировки» студентов перед тем, как они смогут выйти в самостоятельное плавание в открытое море российского интернета. Преподаватель вместе со студентами создает мини-среду: в одной из распространенных в России социальных сетей (например, Вконтакте, WhatsApp и т.п.) создается закрытая группа студентов с преподавателем. Преподаватель объясняет, как функционирует данная сеть, какие инструменты могут быть использованы. Кроме того, студенты заводят специальные адреса email для переписки с преподавателем. Через группу в соцсети преподавателю удобно дистанционно контактировать со студентами в любое время: делать объявления, переносить занятия, высылать домашние задания и т.п. Работа начинается с первых дней занятий (или после вводно-фонетического курса – по выбору преподавателя). Используются разные формы работы: работа в классе, самостоятельная внеурочная работа, внеурочная работа под руководством преподавателя. Цели и содержание практических заданий соотносится с жизненной необходимостью и программой изучения лексико-грамматического материала.

Рассмотрим примеры заданий для разных видов работы.

1) Работа в социальных сетях

Первая тема – «Моя группа». Задача – знакомство студентов группы друг с другом и с преподавателем. Цель – начало общения внутри группы. Зачастую студенты не очень готовы к работе в группе: не запоминают имена одноклассников, преподавателей, не стремятся к общению, поэтому надо сразу активизировать этот процесс.

Студенты выкладывают свою фотографию и делают подписи: *Меня зовут... Я из ...*. Затем на уроке проговаривают то, что они написали на своей странице в соцсети. Сначала студент учится представлять только себя, затем, прослушав и прочитав материал других студентов, он может представить всех студентов группы и преподавателя. Постепенно на страничке группы информация о группе расширяется (по мере изучения лексики и грамматики): добавляются дни и время занятий, номер аудитории и т.п.

Следующие темы, которые находят отражение на странице студента в соцсети, – это «Моя комната» (фото – как я живу, и подписи к фотографиям в именительном падеже (Кто это? Что это?), сосед / соседка – кто он, откуда; потом добавляется адрес); – «Мой завтрак, обед, ужин» (фото: название продуктов и блюд); когда изучен винительный падеж, нужно вернуться к этой теме: *На завтрак / обед / ужин я ем ..., я пью ...*; – «Моя семья»; – «Магазин».

Студенты выкладывают фотографии и делают подписи к ним по образцу, предложенному преподавателем. Потом на уроке все это еще раз совместно просматривается. Студент устно комментирует свои фотографии, проговаривая то, что он написал во время домашней самостоятельной работы. Во время работы в соцсети на уроке студент получает возможность устно прокомментировать фотографии и подписи других студентов и задать вопросы, если ему что-то непонятно.

Порядок и выбор тем определяется двумя факторами: жизненной необходимостью в решении этих проблем для студента и порядком изучения лексико-грамматических тем на элементарном уровне.

Работая со своей страницей в соцсети, студент имеет возможность постоянного редактирования своего текста (под руководством преподавателя), может сравнивать свой текст с текстами других студентов. Таким образом достигается хорошее усвоение изучаемых лексико-грамматических тем, причем большая часть работы делается студентом самостоятельно.

2) Другой вид работы – выход «в город». Задача, которая ставится перед студентом, – самостоятельно найти требуемую информацию.

Приведём пример работы с темой «Продуктовый магазин». Прагматическая цель – найти в районе проживания магазин (обычно студенты, даже если не живут в общежитии университета, стараются снимать квартиры недалеко от университета), где продукты лучше (хорошие) и дешевле (дешёвые). На выполнение задания даётся время (обычно целая неделя). Учащиеся группами по 2-3 человека идут в разные магазины, адреса которых указывает преподаватель.

Затем студенту необходимо выложить фотографию в сеть, сфотографировать себя около магазина (адрес магазина), сфотографировать продукты и цены на эти продукты. Затем в сети он делает подпись под фотографиями, пишет, что сколько стоит (полное предложение): *Это магазин ... Его адрес: ... Вот зелёные яблоки. Они стоят 76 рублей.* Сильным студентам можно дать сравнительные формы: *Где дешевле? На рынке? В магазине? В каком?* На уроке все вместе просматривают фотографии и подписи к ним, каждая группа студентов проговаривает, что сколько стоит, а потом все вместе делают вывод, где и какие продукты лучше покупать. Кроме магазина «Продукты» можно пойти в магазины «Одежда», «Канцтовары».

3) Еще один вид работы – экскурсии, выход «в город» студентов с преподавателем. Студенты получают информацию от преподавателя. Приведем примеры экскурсий, которые целесообразно проводить в первые месяцы учебы на подготовительном факультете. Каждый студент выкладывает в сети свой репортаж с места событий.

Первая тема – «Мой университет». Знакомство с Московским педагогическим государственным университетом: с подразделениями университета (в главном (старом) здании, в новом здании), с факультетами. Студенты учатся ориентироваться: преподаватель показывает, где находится вход, международный отдел, кафе, библиотека, учебные классы (аудитории), мультимедийный зал, туалет, лестница, лифт, столовая, музей. Студенты получают задание написать эти названия на своем плане здания.

Затем проводятся экскурсии в столовую университета, в университетскую библиотеку, экскурсии по району и общежитию, в метро, в центр города. Цель – адаптация студента, знакомство с тем, что его окружает, а в дальнейшем умение пользоваться этими знаниями в жизни, параллельно с закреплением соответствующих лексико-грамматических тем. А на более продвинутом этапе – в музеи, на катки и другие общественные места, представляющие интерес для студентов.

4) Наконец, отметим еще один вид работы, способствующий лингвосоциокультурной адаптации студента-иностранца, – практическое знакомство с русскоязычными сайтами в интернете. Работа с некоторыми сайтами возможна уже на самом раннем этапе обучения языку, с другими преподаватель познакомит студентов на более продвинутом этапе. Умение пользоваться этими сайтами для извлечения нужной информации может значительно облегчить жизнь иностранца в новой для него иноязычной среде. К числу сайтов, которые можно использовать со студентами-иностранцами начального этапа обучения, относятся сайт университета, сайты заказа такси, сайты музеев, театров, консерватории, выставок, городские сайты (городские мероприятия, госуслуги, расписание общественного транспорта), сайты аэропортов, сайты бронирования и покупки авиа- и ж/д билетов и другие в зависимости от конкретной необходимости.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы обучить студента пользоваться сайтом – искать и находить нужную ему информацию. Преподаватель знакомит студентов со структурой сайта, с основными разделами, с возможностями, которые он даёт. Студенты развивают навыки считывания информации на русском языке. На сайтах широко используются графические изображения, а подписи – в форме именительного падежа, поэтому для студента даже начального уровня обучения не составит труда перевести данную информацию на родной язык. Преподаватель дает студентам задание найти определенную информацию на сайте (например, часы работы музея, его адрес, стоимость билета) или выполнить с помощью сайта некоторые действия (например, заказать такси).

Во всех рассмотренных видах работы задания, которые предлагаются иностранным учащимся, постепенно усложняются. Также постепенно увеличивается и доля самостоятельности в выполняемой работе: от копирования образцов и преобразования моделей необходимо прийти к самостоятельной работе.

Результаты применения коммуникативно-деятельностного подхода в целях лингвосоциокультурной адаптации – помимо накопления собственно лингвистического багажа – студент приобретает практические навыки и знания, помогающие ему жить в новых для него условиях. Задаётся алгоритм действий студента, который он сможет применить в другое время и в другом месте, но в похожей ситуации (например, переехав в другой район, в другой город и т.п.). Кроме того, иностранец приобретает навык считывания информации, которая в ином случае не была бы ему доступна, а также учится распознавать и накапливать скрытые фоновые знания (например, кому ставят памятники, в честь кого названы улицы, что важно для данного социума).

Кроме того, принимая во внимание то, что иностранный студент по окончании подготовительного факультета скорее всего будет продолжать учебу в российском университете, отметим важный результат накопления студентами навыков самостоятельной работы в русскоязычном интернете – развивается когнитивно-волевая самостоятельность студента в учебной работе, он приучается самостоятельно совершенствовать ряд аспектов владения иностранным языком и иноязычных компетенций, поэтапно решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети, что активизирует личный интеллектуальный потенциал студента [см.: 1, с. 56].

Пройдя соответствующую подготовку под руководством преподавателя, иностранец начинает чувствовать уверенность в своих силах, он не боится знакомиться с носителями языка, вступать в реальную переписку, обмениваться данными. На старших курсах ему будет легче вступить в русскоязычные профессиональные сообщества.

Список литературы

1. Болдова Т.А. Использование компьютерных и сетевых технологий в целях организации обучения иностранному языку и профессиональной подготовки студентов // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – С. 49–63.

2. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН: Социология. – 2004. – № 6–7. С. 267–283.

3. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография [под ред. Е.Ю. Кошелевой]. – Томск: «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.

**ПУТЬ В НАУКЕ ПРОФЕССОРА
ГАЛИНЫ ГЕОРГИЕВНЫ ГОРОДИЛОВОЙ**

Винникова Анна Михайловна

*слушатель программы профессиональной переподготовки
«Преподавание русского языка и литературы»,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: anikafish@mail.ru*

**THE WAY IN SCIENCE:
PROFESSOR GALINA GEORGIEVNA GORODILOVA**

Anna M. Vinnikova

*Listener of a professional training program
"The teaching of Russian language and literature",
Moscow Pedagogical State University, Moscow
Teacher and psychologist of the college "Sparta"
e-mail: anikafish@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена Галине Георгиевне Городиловой, известному учёному, всю свою жизнь занимавшемуся преподаванием русского языка, исследованиями в области методической науки. В статье рассмотрены основные научные труды профессора Г.Г. Городиловой, а также её активная педагогическая деятельность, направленная на изучение русского языка как иностранного, что во многом поспособствовало распространению русского языка, как и русской культуры, среди иностранных студентов. Автор уделяет особое внимание неоценимому вкладу Г.Г. Городиловой в исследования вопросов речевой деятельности.*

Abstract. *The article is devoted to Galina Georgievna Gorodilova, a well-known scientist, who has been teaching Russian all her life, research in the field of methodological science. The main scientific works of Professor G.G. Gorodilova, as well as her active pedagogical activity, aimed at studying Russian as a foreign language, which in many ways contributed to the spread of the Russian language, as*

well as Russian culture, among foreign students. The author put particular attention to the invaluable contribution to the issues of speech activity studies.

Ключевые слова: *Галина Георгиевна Городилова; известный учёный; педагог; русский язык как иностранный; учебные пособия; учитель; наука.*

Keywords: *Prof. Gorodilova; famous scientific; Russian as a foreign language; teaching aids; teacher; science.*

Галина Георгиевна Городилова (1922–2013 гг.) – известный учёный, посвятивший всю жизнь преподаванию русского языка, исследователь в области методической науки.

Выбор ею профессионального пути в области педагогики закономерен: Галина Георгиевна выросла в семье преподавателя математики и учительницы русского языка.

В послевоенные годы Галина Георгиевна с отличием окончила Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина, затем долгое время работала учителем-словесником и завучем, преподавала русский язык и литературу в средних школах Москвы.

В 1960-м году Галина Георгиевна получила приглашение на работу в Университет дружбы народов, в котором она руководила секцией Юго-Восточной Азии, работала со студентами с Цейлона, написала для них первый учебник по русскому языку как иностранному. Богатейший опыт преподавания русского языка в аудитории иностранных студентов Галина Георгиевна обобщила в кандидатской диссертации на тему «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку», успешно защищённой в 1967 году.

В том же году был открыт Институт русского языка имени А.С.Пушкина, и Галина Георгиевна по приглашению В.Г. Костомарова стала заведовать сектором аудиовизуальных средств обучения. От решения этой проблемы во многом зависела речевая подготовка студентов к получению высшего образования разных профилей: инженеров, юристов, врачей, учителей.

Активная педагогическая деятельность Г.Г. Городиловой способствовала распространению русского языка и русской культуры среди иностранных студентов и аспирантов. Под руководством Галины Георгиевны были созданы первые аудиовизуальные пособия для иностранцев: популярный кинокурс «Шурик, Вася и глагол», включающий 5 мультфильмов; кинокурс «Говорим по-русски» – 30 фильмов; диафильмокурс из 5-ти диафильмов, 10 грампластинок; руководства для преподавателя «Начинаем говорить по-русски» и др.

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

В 1970–80 гг. Галина Георгиевна работала старшим научным сотрудником и заведовала лабораторией НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ). В эти годы она разрабатывала концепцию подготовки учителей русского языка для национальной школы, программ для учебных заведений различных типов. Лаборатория, которой руководила Галина Георгиевна, принимала активное участие в создании и региональных учебных материалов разных стран.

При участии Галины Георгиевны и под её руководством были созданы учебники и видеокурсы к ним. Так, для студентов Будапештского экономического вуза им. К. Маркса были подготовлены учебник и кинокурс «Деньги» и др., для педагогического института г. Познани – кинокурс «Говорим по-русски». Иностранцы соавторы этих материалов защитили сначала кандидатские, а затем и докторские диссертации под руководством Галины Георгиевны.

В то время каждые три года проходили конгрессы по проблемам обучения русскому языку в разных странах. На этих конгрессах Галина Георгиевна была постоянным руководителем секции аудиовизуальных средств обучения. Созданные ею материалы широко использовались и в учебных заведениях Республик СССР. Поэтому, когда Н.М. Шанский предложил Галине Георгиевне перейти на работу в Академию, она возглавила вузовскую лабораторию русского языка для национальной школы. За время работы в Академии педагогических наук под её руководством были подготовлены и изданы программы для разных типов учебных заведений: школ, вузов разных профилей – нефилологических и филологического.

В последующие годы Галина Георгиевна реализовала содержание программ в созданных ею учебных пособиях для педагогических институтов «Практический курс русского языка (в 2-х ч.)», «Современный русский литературный язык», «Практикум по развитию речи» и др. Важным событием стала защита Галиной Георгиевной докторской диссертации «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов» в 1980 г.

В 1989 году под редакцией Н.М. Шанского и Г.Г. Городиловой вышла основополагающая монография «Подготовка учителя русского языка для национальной школы: лингводидактический аспект».

В свете проходившей в то время реформы была уточнена концепция подготовки учителя русского языка для национальной школы, согласно которой все дисциплины лингвистического цикла были нацелены на школу, усиление воспитания и развитие личности средствами каждой изучаемой дисциплины.

Приоритетным направлением в научно-исследовательской деятельности Г.Г. Городиловой был и остаётся коммуникативный подход: вопросы речевой деятельности, виды речевой деятельности, речевого общения.

Основные научные труды профессора Г.Г. Городиловой:

- ◎ Монография «Обучение речи и технические средства» (1979);
- ◎ «Русский язык. Корректировочный курс. Учебник для учащихся педучилищ» (1991);
- ◎ «Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы» (1992);
- ◎ «Русский язык. Основной курс. Учебник для учащихся педучилищ и студентов национальных групп педвузов» (1999);
- ◎ «Методика преподавания русского языка как иностранного в педагогическом ВУЗе: Программы лекций, практических занятий, спецкурсов, спецсеминаров, педагогической практики» (1999);

Более двух десятилетий, с 1990 года по 2012 год, Г.Г. Городилова работала профессором кафедры методики преподавания русского языка МПГУ. В эти годы под её руководством были созданы учебники для национальной школы:

- ◎ «Русский язык. Учебник русского языка как государственного для 1-3 классов национальных школ тюркской языковой группы» (1999);
- ◎ «Русский язык: Учебник русского языка как государственного для 2 класса национальных школ тюркской языковой группы» (2001);
- ◎ «Русский язык для 1-2 классов абхазо-адыгской языковой группы» (2002);
- ◎ «Развиваем речь 4 класс» (2005) и др.

Эти учебники выдержали ряд переизданий и продолжают использоваться в учебном процессе в XXI веке. Роль этих учебников возрастает, потому что в последнее десятилетие средняя общеобразовательная школа становится всё более многонациональной.

В списке публикаций профессора Городиловой насчитывается свыше 500 научных и учебно-методических работ. Под её научным руководством защищено около 200 кандидатских и 6 докторских диссертаций.

Галина Георгиевна создала научную школу в методике преподавания русского языка. За доблестный труд во славу методической науки Галина Георгиевна награждена:

- ◎ орденом «Знак почёта» (1976);
- ◎ медалью «Отличник просвещения СССР» (1982);
- ◎ медалью «Ветеран труда» (1984);
- ◎ медалью К.Д. Ушинского (1986).

Более 5 лет Галина Георгиевна возглавляла диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций при ФГНУ «Институт национальных проблем образования», являлась членом диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций в Московском педагогическом государственном университете, заведовала лабораторией государственного русского языка Центра национальных проблем образования Федерального института проблем образования.

Внушительный список научных работ профессора Городиловой, насчитывающий более 500 публикаций, свидетельствует о большом научном потенциале её исследований.

Более десяти лет назад, в марте 2001 года, в Московском педагогическом государственном университете на кафедре методики преподавания русского языка состоялась конференция «Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и в вузе в контексте анализа актуальных проблем обучения русскому языку в школе и вузе начала XXI века».

Современно, свежо, злободневно прозвучал доклад доктора педагогических наук, профессора Галины Георгиевны Городиловой на тему «Русский язык как государственный». В докладе Г.Г. Городиловой, посвящённом роли популяризации русского языка в инокультурной среде, освещена актуальная проблема повышения статуса русского языка как государственного, продемонстрированы ведущие тенденции, выявленные в процессе анализа сложной общественно-политической и культурно-образовательной ситуации, сложившейся в нашей стране на рубеже XX– XXI вв.

В своей научной работе «Общая характеристика проблем преподавания практического курса русского языка» Галина Георгиевна отмечала: «Спецификой профессиональной направленности практического курса русского языка является то, что до сознания учащихся доводится не только отбор материала, но и методика обучения речи (выбор упражнений, их последовательность и т.д.), что повышает мотивированность упражнений. Таким образом, цель практического курса русского языка – совершенствование умений всех видов речевой деятельности – говорения, слушания, чтения, письма».

Трудам Г.Г. Городиловой свойственны научный реализм, объективность и достоверность, формирующие у студентов научную картину мира, повышающие их профессионализм. Опора на труды

Г.Г.Городиловой не допускает фальсификации, подмены истинного содержания ложным, предостерегает современников от вульгаризации, неверного толкования. Именно поэтому современным преподавателям РКИ и студентам-филологам полезно обращаться к работе с первоисточниками, чтению и анализу трудов Г.Г. Городиловой, извлекать ценное содержание в процессе реферирования её работ.

В русле многочисленных достижений ценность научной школы профессора Городиловой, способствующей развитию стратегии и тактики отечественного образования, не вызывает сомнения. Например, неизменно высок индекс цитирования её учебных пособий, научных статей, докторской диссертации на тему «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов».

«В профессии учителя, – пишет Г.Г. Городилова, – общение с людьми особенно значимо. Поэтому повышение эффективности обучения русскому языку как средству межнационального общения народов нашей страны невозможно без учёта данных современных исследований в области проблем речевого общения».

Методические труды Г.Г.Городиловой обладают научным потенциалом, питают концептуальными идеями методику преподавания русского языка как родного, русского как неродного, русского как иностранного, содержат интересные и перспективные находки, дополняющие, обогащающие общее видение методиста-учёного и подпитывающие преподавателя-практика.

Путь Галины Георгиевны Городиловой – от учителя начальных классов до профессора ведущего педагогического вуза – это самоотверженный труд увлечённого своим делом человека.

Список литературы

1. Городилова Г.Г. Русский язык как государственный // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: Тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (15-16 марта 2001 г.) / Сост. и науч. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2001. – С.11–12.

2. Городилова Г.Г. Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы. – Ташкент, 1992.

3. Русский язык: Основной курс: Учебник для учащихся педучилищ и студентов национальных групп педвузов. – М., 1999.

4. Городилова Г.Г., Филиппов А.В. Спецкурсы и спецсеминары по русскому языку. – М.: Педагогика, 1989. – С. 53–59.

5. Городилова Г.Г. Общая характеристика проблем преподавания практического курса русского языка. – М., 1969. – С. 17–26.

6. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства: (На материале преподавания русского языка студентам-иностранцам). – М.: Рус. яз., 1979. – 209 с.

7. Напольнова Т.В. Галина Георгиевна Городилова (юбилейная статья). М., 2002. – С. 8.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИВЕТСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гао Лиин

*доцент, магистр филологии,
Шэньянский педагогический университет, Шэньян, КНР
e-mail:nina9899@163.com*

ABOUT USING OF GREETINGS IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Gao Liying

*docent, master of the Russian language,
Shenyang Pedagogical University, Shenyang, China
e-mail:nina9899@163.com*

Аннотация. Приветствие представляет собой один из важных элементов речевого этикета. Приветствие играет важную роль в общении. Выбор приветствий зависит от многих причин: возраста, пола, степени близости обращающихся, времени суток и других причин. Исследование формул приветствия на материале русского языка позволило выявить основные изменения в сфере речевого этикета и возможность употребления конкретных формул. В данной статье представлен сопоставительный анализ языкового материала, который показал, что при смене общественного уклада, в новых социальных условиях происходят изменения форм речевого этикета.

Abstract. The greeting is one of the important elements of speech etiquette. The greeting plays an important role in communication. A choice of greetings depends on many reasons: age, sex, the degree of closeness in communication, times of day etc. The study of greeting formulas on material of the Russian language let reveal the main changes in sphere of speech etiquette and the use of specific formulas. In this article the comparative analysis of the language material presented that the changes of forms of speech etiquette turn up in case of the change of social structure, under new social conditions.

Ключевые слова: выражение приветствия; речевой этикет; коммуникативный акт; коммуникативная функция

Keywords: *expression of greeting; speech etiquette; communicating act; communicative function*

Приветствие представляет собой один из важных элементов речевого этикета. Приветствие относится к тем элементам речевого этикета, которые в первую очередь предназначены для маркирования социальных отношений, устанавливаемых в рамках коммуникативного акта. Оно также может выражать различные чувства – от доброго отношения до личной неприязни.

Здороваться – значит проявлять доброжелательность и уважение, вежливость по отношению к встретившемуся знакомому или незнакомому человеку. Приветствие может также означать возможность установления контакта для последующего разговора. Для выражения необходимой степени вежливости разговору должно предшествовать приветствие.

Если адресат незнаком субъекту речи, то общение начинается со знакомства. При этом в приветствии совершаются два типа речевых действий, в результате чего в нём можно выделить две части:

- 1) непосредственная формула приветствия;
- 2) обращение.

Приветствие играет важную роль в общении. Помимо основной, контактоустанавливающей, оно выполняет несколько других функций: снимает потенциальную враждебность молчания в ситуациях, где предполагается вербальное общение; устанавливает контакт, является сигналом социальной солидарности.

Выбор приветствий зависит от многих причин: от возраста, пола, степени близости обращающихся, времени суток и прочего.

С опорой на работы Н.И. Формановской рассмотрим типичное, неформальное, развёрнутое приветствие.

1. Типичное приветствие

К самым распространенным выражениям приветствия относятся стилистически нейтральные и не имеющие социальной соотнесенности слова *здравствуй, здравствуйте, доброе утро! (с добрым утром), добрый день! добрый вечер!*

Кроме приветствия, *здравствуйте* обозначает такие следующие понятия:

– формула *здравствуйте*, этимологически обозначающая пожелание здоровья, например: – *будьте здоровы.*

Здравствуйте, сочетаясь с Вы-формами, в официальной обстановке применялось к малознакомому или хорошо знакомому адресату при натянутых отношениях; в неофициальной обстановке – при уважительных, дружеских отношениях с собеседником. Например: – А, *здравствуйте*, – говорит он, протягивая большую мокрую руку. – Что, прошло у вас горло?

Здравствуй употреблялось обычно в неофициальной обстановке между родственниками, знакомыми при общении «на ты». Например: Она нежно целует меня в висок и в руку и говорит: *Здравствуй*, папочка. Ты здоров?

Разговорная форма *здрас(ь)те* используется не только в качестве краткого приветствия, но и как её полновзвучный аналог, для выражения удивления, часто неприятного. Например: *Здрасьте!* Ты где вчера был?!

Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер! – эти выражения являются эквивалентами приветствия *здравствуйте*. Употребляются они реже, но в некоторых случаях бывают особенно удобными, если здоровающемуся надо обратиться к собеседнику и не на *ты*, и не на *Вы*, что явно содержится в формах *здравствуй/здравствуйте*. В отличие от более широкой по значению формулы *здравствуй(те)*, выражения *добрый день, доброе утро, добрый вечер* ограничены временем употребления, так как указывают на время суток.

Так, выражение *добрый день* используется именно в дневные часы. Произнесённое, например, вечером, оно вызовет необходимость поправки собеседника, либо будет воспринято как оговорка.

– *Добрый день*. Тинь-тинь, синица! *Добрый день!* Не бойся! Я тебя не трону. И коль угодно, на плетень садись по птичьему закону.

Доброе утро употребляется в утреннее время:

– *Доброе утро*, Вы не замёрзли ночью?

– *Доброе утро*, спасибо, всё хорошо. Но за клюквой я больше не поеду!

Добрый вечер употребляется соответственно в вечернее время:

– *Добрый вечер*. Идём чай пить. Сегодня за самоваром я. Соня нездорова.
– Как? То вы, то она?

Близкая к пожеланию форма с предлогом «с» свойственна только утреннему приветствию – *с добрым утром!*

Все эти формулы (*доброе утро, добрый день, добрый вечер*) могут маркироваться восклицательным знаком, например:

– *С добрым утром, Лена!*

– *С добрым утром, дорогая!*

Рассмотренные выше приветствия относились к общеупотребительному стилистическому пласту. Но система синонимичных выражений приветствия обладала и стилистической

маркированностью как в сторону сниженности, так и в сторону повышенности. Н.И.Формановская отмечала, что группа стилистически повышенных приветствий, применяемых в официальной обстановке общения, формируется вокруг глагола *приветствовать*: Рад(а) вас приветствовать!

Отметим, что все перечисленные приветствия содержат слово «добрый» в устаревшем, фразеологически связанном значении «*хороший*».

2. Неформальное приветствие

Неформальное приветствие *привет* и, тем более, его вариант *приветик*, являются стилистически сниженными выражениями, свойственными непринуждённому общению хорошо знакомых людей. При официальных отношениях, либо со стороны младшего по возрасту и положению по отношению к старшему такое приветствие недопустимо. Наиболее часто эта формула применяется в речи молодого и среднего поколения носителей языка.

Форма *приветствую* преобразуется в форму *привет* и, сократившись, меняет и свой статус – становится стилистически сниженным выражением, свойственным непринуждённому общению хорошо знакомых людей, например:

– *Привет, Володя! Привет, Лена!*

–*Привет* тебе, мой бедный клён! Прости, что я тебя обидел.

В русском языке при неформальном приветствии и особенно в речи молодежи можно слышать ещё более сниженные выражения: *приветик*, *салют*, *салютик*.

Приветствия такого рода, носящие жаргонный характер, возможны лишь среди равных, при отношениях неофициальных и непринуждённых. Прочие ситуативные условия запрещают пользование такими приветствиями.

Здорово (вариант от «будь здоров») – стилистически сниженное, грубовато-просторечное выражение. Эта формула чрезвычайно употребительна среди носителей просторечия, людей, недостаточно владеющих нормами литературного языка, значительно реже используется женщинами, чем мужчинами. Женщина, произносящая *здорово*, работающая на стройке или в подобных производственных условиях, как правило, в своём поведении подражает мужчинам и обладает определённым «не женственным» обликом.

В речи интеллигентов, например, студентов, преимущественно юношей, приветствие *здорово*, видимо, выступает как некий символ грубоватой мужественности.

Например: – *Здорово, дядя! Уж ты тут?* – отвечал хорунжий, небрежно кивая ему головой.

Нередко в общении людей возникает необходимость несколько раз в течение дня встречаться друг с другом, например, на работе. При этом здороваться каждый раз не принято. Для этого существуют «обтекаемые» фразы, которые сопровождают определённую мимику и жесты: улыбку, кивок головой. Это выражения типа:

– *Мы уже (с Вами) виделись (сегодня).*

– *Я с Вами не здороваюсь.*

– *Ещё раз (обычно при жесте – поклоне, кивке головой).*

Если место, обстановка общения меняются, например, люди днём виделись на работе, а вечером встретились в театре, то возможным оказывается и приветствие типа *добрый вечер*, и фамильярное: *наше Вам (приветствие, здравствуйте).*

3. Развёрнутое приветствие

Стилистически высокими приветствиями являются: *Приветствую Вас! Рад Вас приветствовать! Разрешите Вас (по)приветствовать! Позвольте Вас (по)приветствовать!*

В этих формулах открыто выражено значение приветствия. Употребляются они чаще людьми старшего или среднего поколения в ситуации общения старшего по положению с младшим, как правило, в официальной обстановке. Использование такого приветствия в официально-деловом общении, направлено от старшего по положению, младшим, например: – *Добрый день, Сергей Николаевич!* – *Приветствую Вас, молодой человек!*

Слово *приветствовать* содержится и в официальном обращении к аудитории: – (Я) *приветствую вас* от имени...

Выражением приветствия и одновременно приглашения является полностью фразеологизированная формула: *Добро пожаловать!* Это выражение употребляют, приветствуя только что приехавшее или пришедшее лицо, гостя, давая понять, что его приезду (приходу) рады, что его приглашают остаться в данном месте и желают приятного пребывания, например:

По аллее подъехало такси, из него вышли отдыхающие, их встретил затейник. – *Добро пожаловать!* – говорил он. – Откуда, из Магнитогорска?

Выражение приветствия *Хлеб да соль!* (*Хлеб-соль!*) в последнее время возрождается вместе с обрядом поднесения каравая с солонкой, становится широко употребительным. В просторечии *Хлеб да соль!* (*Хлеб-соль!*) означает приветствие сидящих за столом или иногда приглашение к столу, например: – *Поздоровавшись, Ларион говорит: – Хлеб-соль вашей милости! Садись с нами,* – приглашает Фроська добродушно.

По отношению к приехавшему часто используется приветствие-поздравление *С приездом!* например: *С тетей Лидой здоровались и со мной тоже. Многие не видели нас больше месяца. – С приездом, Лидия Ивановна! – Здравствуйте, Лизочка!*

В русском языке большинство приветствий – это пожелание здоровья, поэтому приветствия типа: *дай бог здоровья, будь здоровы, все ли в добром здравии*, и т.д. активно использовались во всех слоях общества. Например: – *Дай бог здоровья, славный господин.*

Осведомления о здоровье осуществляются при помощи выражений: *Как вы (ты) себя чувствуете(еши)? Как ваше (твоё) здоровье? Как ваше (твоё) самочувствие?*

В коммуникации на русском языке как *дела, что нового, как жизнь?* очень часто сопровождают формулы приветствия, однако они в некоторой степени сохранили собственное семантическое значение и предполагают ответ собеседника.

Итак, исследование формул приветствия на материале русского языка позволило выявить основные изменения в сфере речевого этикета, затронувшие как состав систем формул речевого этикета исследуемой эпохи, так и употребление конкретных формул. Результаты проведённого анализа представляют собой проявление двух противоборствующих тенденций в развитии языка – тенденции к устойчивости и преемственности и тенденции к изменению и обновлению. В связи с этим, русский речевой этикет, в том числе и в области формул приветствия, предстает как явление изменчивое и, вместе с тем, стабильное в основных своих характеристиках, что подтверждается результатами анализа всех рассмотренных выше примеров употребления формул приветствия.

Список литературы

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. Пособие для студентов-иностранцев. М., 1986.
2. Богданов В.В. Речевое общение // Прагматические и семантические аспекты. Л., 1990.
3. Клобуков Е.В. Проблемы изучения коммуникативной грамматики русского слова // Язык, сознание, коммуникации. Вып.1. М., 1997.
4. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., 1990.
5. Софронов М.В. Китайский язык и китайское общество. М., 1979.
6. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты. М., 1982.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ¹

Го Шилэй

лектор

Вэйнаньский педагогический университет, Вэйнань, Китай

аспирант

Московский педагогический государственный университет,

e-mail:guoshilei5925@163.com/76558292@qq.com

RESEARCH ON THE TEACHING METHOD OF SPORTS VOCABULARY

Guo Shilei

Lecturer,

Pedagogical University, Veinan, China,

Post-graduate, Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail:guoshilei5925@163.com/76558292@qq.com

Аннотация. Лексика – один из трех ключевых элементов языка. В данной статье предпринята попытка поиска наиболее эффективных путей обучения китайских студентов и пополнения их словаря спортивной лексикой.

Abstract: Vocabulary is one of the three key elements of language. In this article we try to find out the effective way to create efficient Chinese classroom by exploring the teaching method of sports vocabulary.

Ключевые слова: китайские студенты, спортивный словарь, методы обучения.

Keywords: college student from China, sports vocabulary, teaching method.

Лексика является одним из наиболее значимых элементов языковой системы, обучение лексике проходит на протяжении всего курса русского языка как иностранного. Китайские преподаватели нередко организуют работу студентов с отдельными словами, но мы полагаем, что этот путь является очень утомительным, поэтому студенты часто без интереса изучают иностранный русский язык. Данный путь обучения русскому

¹ Статья Го Шилэй написана при поддержке фонда «Научные международные совместные исследовательские проекты Вэйнаньского педагогического колледжа: Построение и прикладные исследования системы оценок знаний студентов, изучающих иностранный язык» (17GJHZ19).

языку в китайской аудитории не является оптимальным, поэтому мы предлагаем другой способ усвоения тематической лексики, при котором студент обретает уверенность в своих силах.

Данная статья посвящена описанию системы упражнений обучению китайских студентов-русистов спортивной лексике, которая весьма значима в межкультурной коммуникации.

Среди эффективных приемов усвоения лексики мы используем наглядность – картинки, рисунки, иллюстрации, способствующие расширению словарного запаса.

Проиллюстрируем сказанное примером такого задания (рис. 1 – 3).

Задание 1: Рассмотрите рисунки 1 – 3. Определите, какие виды спорта на них изображены.

Рис.1 – 3.



Ответ 1: поло, кёрлинг, бейсбол.

Подобные лексические упражнения способствуют пополнению у студентов запаса спортивной лексики. Иллюстративный материал оказывает сильное воздействие на восприятие образов студентами. Иллюстративный материал может быть хорошо воспринят студентами. Он развивает образное мышление у студентов-русистов.

В процессе наблюдений студенты также могут обнаружить, что в спортивной лексике русского языка присутствуют слова-интернационализмы («Polo», «Curling», «Baseball»). Расширить словарный запас можно с помощью ассоциативной памяти, которая развивается при выполнении подобных заданий.

Как разновидность этого задания предлагаем использование юмористического иллюстративного материала.

Задание 2. Рассмотрите юмористические рисунки 4 – 6. Определите, какие виды спорта на них изображены.

Рис. 4 – 6 .



Юмористические рисунки, предложенные студентам, могут освежить их внимание, стимулируют интерес к обучению.

Ответ 2: баскетбол, препятствие, стрельба из лука.

Юмористические рисунки и юмористические тексты-миниатюры – это эффективное средство обучения РКИ, об этом пишут В.Д. Янченко и Д. Божович [1, с. 45].

Работа с юмористическими рисунками стимулирует употребление языковых единиц, обогащает словарный запас китайских студентов-русистов спортивной лексикой.

Большими обучающими возможностями обладают коммуникативные игровые упражнения, способствующие прочному усвоению тематической спортивной лексики: снежный ком, головоломка, угадай слово, интервью.

Задание 3. Снежный ком

Представим условие игры. Студенты разбиваются на равные группы из четырех человек, первая группа произносит фразу, остальные студенты говорят фразы последовательно в соответствии с требованиями игры, в которой используется спортивная лексика. Игра продолжается до тех пор, пока у студентов имеются в запасе слова. Командой-победительницей является та, которая больше всех назвала слов из области спортивной лексики. Например:

S1: Я играю в баскетбол.

S2: Я играю в баскетбол и бейсбол.

S3: Я играю в баскетбол, бейсбол и теннис.

.....

или

S1: Вчера я смотрел соревнования по плаванию.

S2: Вчера я смотрел соревнования по плаванию, соревнования по борьбе.

S3: Вчера я смотрел соревнования по плаванию, по борьбе, соревнования по скоростному бегу на коньках.

Это коммуникативное упражнение способствует прочному усвоению спортивной лексики.

4. Головоломка

Рассмотрите таблицу. Какая спортивная лексика зашифрована в таблице? Определите и выпишите эти названия.

Ц	г	р	а	п	т	ь	ч	с	м	я	х	ъ	э	ж	и
и	я	б	а	т	т	е	р	ф	л	я	й	ч	и	у	к
п	а	р	у	е	н	ы	й	-	е	п	о	р	т	ь	в
ц	в	я	э	щ	ш	г	у	к	и	п	а	б	ю	-	о
х	ъ	д	и	с	к	э	п	и	т	т	м	в	ш	н	л
р	ж	р	а	п	я	е	м	м	с	у	я	о	р	л	е
ф	ы	о	в	е	л	о	с	п	о	р	т	б	ю	п	й
в	т	п	ь	б	о	п	е	б	ш	н	щ	п	ц	в	б
и	ю	а	-	п	е	г	е	н	г	и	о	а	й	у	о
в	у	к	е	н	б	г	п	б	о	к	с	й	ц	л	л

Ответ 4: баттерфляй, парусный спорт, диск, велоспорт, бокс, ядро, турник, волейбол.

5. Угадай слово

Работа организована в парах, один человек что-либо показывает, другие участники должны угадать вид спорта и записать его. Каждая группа использует 10 примеров из спортивной лексики, победитель определяется по количеству угаданных слов и времени, затраченному на отгадывание.

6. Интервью

Данное упражнение также предполагает работу в парах. Один участник задает вопросы, а другой – отвечает на них. Приведем пример:

– Вы знаете, как называется этот вид спорта: человек должен преодолеть дистанцию на лыжах как можно скорее и при этом метко стрелять по мишеням.

– Я знаю ответ: это биатлон.

Победителем становится тот студент, который отгадал максимальное количество слов и при этом затратил на отгадывание минимум времени.

Например:

S1: Это командный или одиночный вид спорта?

S2: Это командный вид спорта или парный вид спорта.

S1: Это водный вид спорта или легкая атлетика?

S2: Водный вид спорта.

.....

S1: синхронное плавание. С-и-н-х-р-о-н-н-о-е-п-л-а-в-а-н-и-е.

Для проверки усвоения лексического материала рекомендуется комплекс упражнений («исчезнувшие» слова, найди и вычеркни, лишнее слово и др.).

7. «Исчезнувшее» слово

Студенты получают 3 списка слов в качестве раздаточного материала. В списках представлена спортивная лексика. По сравнению с первым списком во втором и третьем списках будут отсутствовать некоторые слова.

Задание: найти «исчезнувшие слова» в списках 2 и 3.

плавание вольным стилем метание молота прыжок в длину десятиборье бег на 100 м стендовая стрельба футбол настольный теннис водное поло спортивная гимнастика гимнастические кольца тхэквондо бокс бадминтон

Вторая страница (убираем слова – плавание вольным стилем бег на 100м)

спортивная гимнастика бокс плавание вольным стилем прыжок в длину десятиборье стендовая стрельба футбол настольный теннис водное поло метание молота гимнастические кольца тхэквондо бадминтон

Третья страница (убираем слова – настольный теннис, бокс, футбол, тхэквондо)

гимнастические кольца плавание вольным стилем десятиборье стендовая стрельба прыжок в длину водное поло метание молота бадминтон спортивная гимнастика

8. Вычеркни лишнее слово

Это задание – противоположность предыдущему. Оно предполагает соревнование двух студентов у доски. Преподаватель читает вслух слова, необходимо зачеркнуть нужное слово, не относящееся к области спорта. Эта игра может быть использована для тренировки слуховой памяти студентов и быстроты реакции.

Таким образом, мы показали некоторые из возможных путей обучения китайских студентов и пополнения их словарного запаса спортивной лексикой.

Список литературы

1. Янченко В.Д., Божович Д. Использование юмористической миниатюры на уроках по русскому языку как иностранному в сербской и черногорской школе // Наука и школа, 2016, №3. – С.45-50.

РОЛЬ ПРОФЕССОРА Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ (РКИ)

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

THE ROLE OF PROFESSOR G.G. GORODILOVA IN THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SCIENCE (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Alevtina D. Deikina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: adeykina@list.ru

Аннотация. *Статья посвящена вкладу известного учёного в развитие методической науки, связанной с преподаванием русского языка как неродного и как иностранного, и научной школе Г.Г. Городиловой.*

Abstract. *The article is devoted to the contribution of the well-known scientist to the development of the methodological science related to the teaching of the Russian language as a non-native and as a foreign language, and to the scientific school of G.G. Gorodilovoy.*

Ключевые слова: *профессиональный путь; научная смена; развитие речи иностранных студентов; концептуальные направления; служение науке.*

Keywords: *professional way; scientific change; development of speech of foreign students; conceptual directions; service to science.*

Профессор Галина Георгиевна Городилова, посвятившая всю свою жизнь выбранному делу, прошла длинный и сложный жизненный и профессиональный путь, отдавая все силы своего ума и таланта отечественному образованию в области русского языка. Учитель – так о ней говорили и помнят на огромном пространстве нашей страны. Учитель как продолжатель династии (она выросла в семье учителей), учитель по призванию, учитель-наставник научной смены.

Галина Георгиевна закончила Московский педагогический (тогда – МГПИ) с отличием и никогда не изменяла выбранной цели – работать на благо просвещения, учить русскому языку.

Пытливый ум, интерес к науке, организаторские способности, активный характер, ответственность и трудолюбие проявились в профессиональной педагогической деятельности в ведущих вузах страны:

в Университете дружбы народов, в Институте русского языка им. А.С. Пушкина, в НИИ национальных проблем АПН, в МПГУ. Везде Галина Георгиевна была не просто на своём месте, а на передовом крае просветительской деятельности в области русского языка, расширения границ обучения ему в национальных республиках, обучения русскому языку как иностранному для иностранных студентов. Профессиональная судьба свела Г.Г. Городилову с известными учёными. Научным руководителем по кандидатской диссертации был А.А. Леонтьев, на заведование сектором в ГИРЯ им А.С. Пушкина её пригласил В.Г. Костомаров, в АПН – Н.М. Шанский, в МПГУ – М.Т. Баранов.

Тема кандидатской диссертации Г.Г. Городиловой – «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку» (1967 г. УДН); тема докторской диссертации – «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов» (1980 г., АПН). В её списке теоретико-практических работ по проблемам обучения русскому языку находятся программы, учебники, научные монографии и статьи, дидактические материалы, методические руководства, рабочие тетради – свыше 500 опубликованных работ. В её научной школе защищено 150 кандидатских диссертаций и, по данным на 2002 год, 8 докторских [1, с. 8]. Эти же данные содержатся в другом источнике [3, с. 454]. Среди учеников и единомышленников Г.Г. Городиловой известные учёные – доктора наук: Л.П. Клобукова, О.Я. Гойхман, П.М. Гасанова, А.И. Нечаева, Е.А. Хамраева, В.Т. Марков и др. Огромная работа по подготовке квалифицированных научных кадров в деле обучения русскому языку нерусских учащихся в школе и вузе выполнена профессором Городиловой.

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

Масштаб научной деятельности позволял Г.Г. Городиловой рассматривать новые концептуальные направления в самых разных аспектах. Чувство нового присутствовало во всех её публикациях, консультациях учеников и откликов на научные интенции единомышленников. Г.Г. Городилова определяла это «проклёвывающееся» новое, оценивая характеристикой: «Свежо! Очень свежо!». Она не боялась поддержать и направить, логически оформить научную мысль, если она служила развитию науки. Так, например, звучит и современно, и содержательно статья Г.Г. Городиловой,

Е.А. Хамраевой, в которой чётко обосновано индивидуально-дифференцированное обучение русскому языку как государственному в моно и полиэтническом классе национальной школы [1, с. 18–33].

Значение трудов Г.Г. Городиловой велико: они продолжают служить источником инновационных идей в современной парадигме исследований. Так, В.Т. Марков, рассматривая системную организацию речевых актов указал на работу Г.Г. Городиловой «Обучение речи и технические средства», в которой впервые системно рассматривались комбинированные речевые акты при обучении будущих специалистов говорению на основе извлечённой из текста информации. «Методическую значимость данного положения трудно переоценить, – пишет В.Т. Марков. – Она состоит в том, что число комбинированных актов вполне определённо и легко исчислимо» [2, с. 21].

Научные публикации Г.Г. Городиловой сохраняются свою методологическую ценность. Так, в статье, написанной ею в 2002 году на тему «Речевое общение, опосредованное графическим текстом (проблема обучения русскому языку иностранных студентов – филологов)» [1, с. 9–12], речь идёт о лингвистическом тексте, отбираемом для общения со студентами на научную лингвистическую тему. Статья небольшая, но чрезвычайно содержательная и ёмкая, информативная и современная. Автор рассматривает лингвистический текст для учебных целей в его жанровых разновидностях: собственно учебный лингвистический текст, научно-популярный текст, узкоспециальный научный текст, отрывки лингвистической ориентации из художественно-публицистической литературы. Основное положение статьи – методика работы с текстом должна строиться с опорой на характеристику его особенности. Если любой текст – абстрактная лингвистическая модель, то рассматриваемый текст реализует инвариантные свойства, имея свои конкретные особенности. Именно эти особенности и названы автором с учётом жанровой специфики текста, например, тексты научного стиля имеют такие приметы: специальные лексические средства – термины, терминологизированные слова и словосочетания, превалирование именной лексики, особые синтаксические конструкции. В статье излагаются такие положения, как:

отбор текстов и соотнесённость содержания текста и функционально-смыслового типа речи,

соблюдение целесообразной последовательности обращения к лингвистическим текстам на занятиях,

преодоление трудностей восприятия и понимания лингвистических текстов,

развитие творческого подхода к интерпретации языковых явлений и фактов, отражённых в лингвистических текстах разных стилей,

совершенствование культуры общения на темы, близкие к специальности, на примерах разных текстов,

повышение интереса к русскому языку в процессе анализа содержания текста, специфики подачи информации,

обращение к текстам, посвященным выдающимся языковедам.

Данная статья Г.Г.Городиловой и другие её работы дают методологическое обоснование для обращения к текстам разных жанров и разных стилей для совершенствования речевого общения в профессионально ориентированной среде на русском языке иностранных студентов разных специальностей.

Методологический вклад Г.Г.Городиловой в развитие методики преподавания русского языка служит и будет служить совершенствованию этой научной области, на её практические труды опираются в учебном процессе, её пособия помогают распространять русский язык и учить русской речи.

Галина Георгиевна Городилова оставила свой наказ, в котором выражена одухотворённая личность человека науки: «Что мне хотелось бы пожелать моим ученикам и молодым коллегам? Бережно относиться к своей профессии; удовлетворения от общения с учениками; радости от взаимного понимания; счастья от того, что твой труд приносит пользу. С любовью Галина Георгиевна Городилова».

Список литературы

1. Исследовательский поиск молодых учёных. (К юбилею проф. Г.Г.Городиловой) / Сост. Н.Е.Ким, М.В.Рожкова; науч. ред. Т.В.Напольнова – М.: МПГУ, 2002. – 72 с.

2. Марков В.Т. Взаимосвязь видов речевой деятельности на уровне актов речи в сфере профессионального общения студентов-иностранцев гуманитарного профиля / Исследовательский поиск молодых учёных. – М.: МПГУ, 2002. – С. 20–33.

3. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ

Дрога Марина Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент,
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород
e-mail: droga84@rambler.ru

THE FORMATION OF THE LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Marina A. Droga
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Belgorod State National Research University, Belgorod
e-mail: droga84@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена изучению страноведческого компонента в преподавании русского языка как иностранного. В частности, исследуется формирование представления о стране изучаемого языка в сознании студентов-иностранцев. В статье дается обзор основных точек зрения на роль лингвокультурологической составляющей в изучении иностранного языка в рамках методического концепта.*

Abstract. *The article is devoted to consideration of a country study component in teaching Russian as a foreign language. In particular, the formation of the idea of the country of the studied language in the minds of foreign students is being studied. The article gives an overview of the main points of view on the role of the linguocultural component in studying a foreign language in the framework of the methodical concept.*

Ключевые слова: *лингвострановедение; русский язык как иностранный; культурологический компонент; лингвокультурологическая компетенция.*

Keywords: *linguistic and cultural studies; cross-cultural communication; Russian as a foreign language; culturological component; linguoculturological competence.*

При изучении русского языка как иностранного учащийся испытывает ряд проблем, имеющих отношение не к собственно языку, а к сферам социальной, бытовой или исторической деятельности носителей языка. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз часто предполагает знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, географии, политической реальности страны. Комплекс сведений о географии России, её традициях, экономике, политике и т.п. содержит курс

«Страноведение», который входит в программу обучения не на всех подготовительных факультетах российских вузов. В задачи же основной дисциплины «Русский язык» входит обязательный пункт: «способствовать ознакомлению с русской национальной культурой и искусством».

Информация лингвострановедческого характера является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Культурологический компонент включает два аспекта знаний: 1) знание основ иноязычной культуры; 2) знакомство с представителями национальной культуры иноязычной страны. Наличие лингвострановедческих знаний является основной предпосылкой для овладения навыками общения, особенно, когда обучающиеся принадлежат к разным этническим группам. «Лингвострановедение реализует практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [1, с. 26].

Оказавшись в новом месте, студент начинает узнавать о стране, в которой живет и учиться. Такое знакомство должно происходить не только через информацию, которую он получает на уроках русского языка. В этом случае важную роль играет также внеаудиторная работа преподавателя и студента. Бесспорным является тот факт, что необходимо проводить дополнительные беседы, лекции, включающие информацию краеведческого характера, готовить конкурсы, вечера, а также организовывать специальные учебные экскурсии. Немаловажными факторами усвоения учебного материала являются интерес и мотивация. *Страноведение* – вспомогательное средство, повышающее интерес учащегося к России, к ее культуре и традициям, что, в свою очередь, помогает ему преодолеть межкультурный барьер при изучении русского языка.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Необходимо попытаться преодолеть барьер культурный. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие [2]:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также определяемые как традиции в "соционормативной" сфере культур обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие её нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения);

г) "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции этноса.

Страноведческий материал способствует становлению коммуникативных умений в разных сферах общения. Усвоение разнообразной информации о нашей стране помогает адекватному восприятию окружающей действительности. Курс русского языка (первого сертификационного уровня (B1) включает изучение темы «Россия». Сюда входят общие сведения о стране, её истории, географическом положении, населении, языках, природных условиях. В течение учебного года преподаватели рассказывают о богатых культурных традициях России, проводят тематические уроки в соответствии с праздниками (Новый год, Международный женский день, Пасха и др.). Таким образом, происходит постепенное становление образа России, её представителей, а также понимание русских ценностей.

Преподаватель русского языка призван не только обучить коммуникативным навыкам, но и приобщить студента к пониманию элементарной информации: о русском населении, религии, географических масштабах страны, её культурных обычаях. Чтобы подобное занятие носило и соревновательный характер, урок целесообразно проводить в форме викторины. Практика доказывает, что методически обоснованное, планомерное использование познавательных упражнений делает уроки запоминающимися, интересными, более динамичными, позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, содействует совершенствованию умений в различных видах речевой деятельности. Викторина – это рациональный способ повышения эффективности обучения.

Практика доказывает, что уроки в форме занимательного состязания благоприятствуют более качественному усвоению информации, позволяют контролировать процесс усвоения лингвокультурологической информации, способствуют увеличению объема монологического высказывания, а также развитию творческого мышления и навыков эрудиции.

«Показателем владения лингвострановедческой компетенцией является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе учета разных культур» [3, с. 36]. Таким образом, культурно-историческая

осведомленность иностранца – необходимое условие адекватного владения русским языком. Информация этнического, социального, культурного характера, удовлетворяющая коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, поддерживает мотивы – стимулы к совершению речевой деятельности. «Преподавателю необходимо учитывать, прежде всего, интересы обучаемых, чтобы повысить их мотивацию и подбирать те видеоматериалы, которые максимально отвечают ... уровню лингвистической подготовки студентов» [4, с. 46].

Плодотворность использования такой формы работы, как викторина, неоднократно доказывалась и подтверждалась на практике. Система лингвистических задач контролирующего характера, включающая видео- и аудио-материалы считается одним из перспективных видов ТСО при обучении языку. Большая информативность зрительно-слухового ряда, а также динамизм и ситуативность изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению. Благодаря соревновательной составляющей создается эффект соучастия, у студентов-иностранцев возникает желание выполнить задание лучше и быстрее, проявить себя в нестандартных учебных условиях.

Урок-викторина – особо организованное занятие в игровой форме, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Вопросы викторины сгруппированы по следующим разделам: «Презентация». «Разминка», «Фонетический конкурс», «Творческий этап». «Игра также предполагает принятие решения, индивидуального или совместного, ответы на вопросы: «Что делать?», «Как поступить?», «Почему именно так?» и др.» [5, с. 134]. Желание выиграть или просто найти ответ обостряют мыслительную деятельность участников, что позволяет раскрыть богатые обучающие возможности игры.

Результаты проведения игры-викторины на занятии по лингвострановедению позволяют говорить об эффективности подобной методики. Игровые технологии как элемент занимательности на уроке способствуют развитию интереса к изучаемому предмету, мотивации к обучению в целом, стремления к взаимодействию в процессе обучения. Состязание с давних времен остается очень действенным методом для развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей человека. Игра открывает студенту-иностранцу незнакомые грани в изучении русского языка, помогает по-новому взглянуть на привычный урок, способствует возникновению интереса к стране изучаемого языка, а значит, процесс обучения становится более эффективным. Целью обращения к игровым технологиям на уроках РКИ

является приобретение учащимися конкретных практических навыков, закрепление этих навыков, раскрытие творческого потенциала студентов.

Викторина как игровая форма проведения урока, на наш взгляд, необоснованно забыта. К инновационным методам её отнести нельзя, но «реанимировать» в современных условиях, дать ей новую жизнь вполне возможно. Практика реализации урока-викторины на материале сведений о России способствует обогащению словарного запаса иностранных обучающихся, формированию лингвокультурологической компетенции. Она несёт в себе огромный эмоциональный заряд, решает не только общеучебные и развивающие задачи, но и воспитывает качества личности: инициативу, настойчивость, целеустремлённость, умение находить решение в нестандартной ситуации, лидерство и умение работать в команде.

Список литературы

1. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1995. – С. 26.
2. Харитонова С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 149 с.
3. Новикова А.К. Использование видеоматериалов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции иностранцев, изучающих русский язык // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – № 2. – С. 35–41.
4. Дудина М.Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: матер. межд. конф. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 46–48.
5. Резниченко Е.А. Обучение с увлечением, или поиграем на уроке (использование игровых технологий на уроках литературы) // На путях к новой школе. – 2014. – Т. 1. – С. 132–136.

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ
КУЛЬТУРЫ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ РАННЕГО
ТВОРЧЕСТВА Н.А. ЗАБОЛОЦКОГО)**

Дун Чуньчунь

*Старший преподаватель, доктор филологических наук,
Цзянсуский педагогический университет, Сюйчжоу, КНР
E-mail:dongchun125@163.com*

**TEACHING OF THE RUSSIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF
CULTURE IN THE CHINESE AUDIENCE (ON THE EXAMPLE OF EARLY
CREATION OF N.A. ZABOLOTSKY)**

Dong Chunchun

*Ph. D. and lecturer at the School of Foreign Studies,
Jiangsu Normal University, Xuzhou, China
e-mail:dongchun125@163.com*

Аннотация. В статье на примере раннего творчества Н.А. Заболоцкого показываются принципы организации занятия по русской литературе в контексте культуры в китайской аудитории; подчеркивается важность представления народной смеховой культуры, которая лежит в основе раннего творчества Н.А. Заболоцкого и без которого трудно понять смысл интертекстуального диалога его произведений.

Abstract. In article shows the principles of the organization of classes in Russian literature in the context of culture to the Chinese audience on the example of the early work N.A. Zabolotsky; emphasizes the importance of presenting folk culture of laughter, which is the basis of early work N.A. Zabolotsky and without which it is difficult to understand the meaning of the intertextual dialogue of his works.

Ключевые слова: Н.А. Заболоцкий, культура, культурный контекст, народная смеховая культура, интертекстуальный диалог.

Keywords: N.A. Zabolotsky, culture, cultural context, folk laugh culture, cross-text dialogue

В Китае учебная дисциплина «Русская литература» является одной из важнейших частей образовательной области «Иностранная филология». Ведущим принципом организации занятий по русской литературе в китайской аудитории является принцип преподавания в контексте культуры, что эффективно и полезно для раскрытия в иностранной аудитории русского литературного централизма и понимания отношений между литературой и культурой, литературой и эстетикой.

Покажем реализацию этого принципа на примере занятий по раннему творчеству Н.А. Заболоцкого, которое уходит корнями в культурные традиции серебряного века.

Перед анализом конкретных произведений поэта студентам предлагается ознакомиться с важными вехами его биографии. В частности, указывается на большое влияние на его творчество ОБЭРИУ («Объединение реального искусства»), в которое Н.А. Заболоцкий вступил в 1927 году и которое представляло последнюю оригинальную выдающуюся русскую поэтическую школу модернизма наряду с символизмом, футуризмом и акмеизмом в борьбе с ведущей советской культурой, развивая многополярную перспективу искусства. Как член ОБЭРИУ, Н.А. Заболоцкий через возвращение к традиции народной смеховой культуры в карнавальной смехе противостоял соцреализму, утверждая в своем творчестве антинормативность. Можно сказать, что раннее творчество Н.А. Заболоцкого было тесно связано с традициями народной смеховой и карнавальной культурами и определено ими, поэтому перед изучением текстов стихотворений мы предлагаем студентам небольшой экскурс в историю изучения этого феномена.

Исследование смеховой культуры начал М.М. Бахтин, обратившись к карнавалу. Как известно, со второй половины 17 века карнавализация в литературе стала уже традицией, находя отражение в творчестве почти каждого писателя в разных формах и использовалась разными литературными школами в рамках различных художественных методов. А.В. Македонов отметил «неизменное внимание, интерес к русскому фольклору в самых разнообразных его жанрах – от былин до лубочных комедий, всей народной карнавальной традиции, столь ясно проявившейся уже в <Столбцах>, в новых формах и в последних стихах» [3, с. 44]. В следующем далее анализе мы рассматриваем проблему наследования Н.А. Заболоцким традиций народной смеховой культуры как в ее внешнем проявлении (включая место действия, персонажей, сюжеты), так и во внутреннем содержании, обусловленном спецификой карнавального смеха, а также проблему представления этого трудного для китайских студентов материала на занятиях по русской литературе.

Знакомство с творчеством Н.А. Заболоцкого начинается с первого сборника стихов «Столбцы», в котором много карнавальных площадей. Действия на площади хотя грубы и вульгарны, но отражают дух свободы и справедливости. В стихотворении «Вечерний бар» Н.А. Заболоцкий рисует глупых пьяных и распутную «сирену», они живут в хаосе и беспорядке, тип общения между людьми в баре совершенно невозможен для обычной жизни: «Звеня серебряной цепочкой, / Спадает с лестницы народ, / Трещит картонною сорочкой, / С бутылкой водит хоровод»,

«Мужчины тоже всё кричали, / Они качались по столам» [2, с. 32]. Все эти хаотические движения, спонтанные действия, произвольные поступки позволяют придать создаваемому образу бара дополнительное карнавально-площадное осмысление.

Мы обращаем внимание студентов на то, что в сборнике «Столбцы» изображаются карнавальные площади, на которых всегда действуют шут, дурак и уродливые чудаки, вызывающие смех: «И поп, свидетель всех ночей, / Раскинув бороду забралом, / Сидит, как башня, перед балом / С большой гитарой на плече» [2, с. 50], «бабы толсты, словно кадки», «уроды, словно истуканы» [2, с. 46]. Описание Н.А. Заболоцким этих персонажей и их карнавальных действий, на самом деле, является иронией и пародией на пошлую и духовно опустошенную общественную жизнь. Далее мы подводим учащихся к мысли, что образы персонажей создаются часто через сплетение с гротескными образами развратного тела и вакхического пира: «Мой рот трепещет, весь в огне, / Кишки дрожат, как готтентотки. / Желудок, в страсти напряжен... / Хочу тебя! Отдайся мне!» [2, с. 55]. Эти гротескные образы способствуют снижению, «переводу всего высокого, духовного, идеального отвлеченного в материально-телесный план, в план земли и тела в их неразрывном единстве» [1, с. 26], поэт добивается секуляризации изображаемого мира. При анализе стихотворного текста обращаем внимание на состав лексики: в одной фразе оказываются слова книжные и даже высокие (*трепещет, страсть*) вместе со словами нейтральными, но использующимися в откровенно натуралистических контекстах.

Сюжет в «Столбцах» часто переносит читателя за пределы нормальной жизни, например, в необыкновенные сны, фантазию, бред и т.д. В стихотворении «Меркнут знаки Зодиака» Н.А. Заболоцкий описывает мир во сне, в подсознании: «Разум мой! Уродцы эти – / Только вымысел и бред. / Только вымысел, мечтанье, / Сонной мысли колыханье, / Безутешное страданье, – / То, чего на свете нет» [2, с. 87]. Сон в «Столбцах» – инструмент для передачи трансформированной действительности, и мир во сне – это «мир наоборот», «мир наизнанку».

Карнавальная смех «веселый, ликующий и – одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает, и хоронит и возрождает» [1, с. 17]. Поэтому в нем часто объединяются оба полюса смены и кризиса. Студентов необходимо постепенно подвести к мысли об амбивалентности карнавального смеха в раннем творчестве Н.А. Заболоцкого. Иначе картина может предстать совершенно иной. Для этого рекомендуем начать со стихотворения «Искушение», в котором поэт показывает переломный момент смерти-рождения: Дева не терпела искушение от смерти, выходила из могилы, и наконец остался «порошок

и стали щипами». На первый взгляд, сюжет стихотворения основан на исчезновении и смерти, однако в конце произведения Н.А. Заболоцкий рисует силу рождения: «Из берцовой из кости / Будет деревце расти» [2, с. 85]. Мы знаем, что карнавальный смех направлен на развенчание символов официального порядка и иерархии, и здесь, опираясь на изображение перехода парных образов смерти-рождения, поэт пародирует такое общепринятое мнение, согласно которому смерть является неизбежной и абсолютной, и выражает свой взгляд на бессмертие.

Ся Чжунсянь пишет: «Карнавализация выступает против монополии в высших областях духа и разума человечества и стоит за справедливый диалог» [4, с. 81]. Раннее творчество Н.А. Заболоцкого имеет интертекстуальные связи с другими культурными текстами, с другими видами искусств, вступая с ними в отношения диалога. Например, картину «Белое на белом» К.С. Малевича можно рассматривать как художественное воссоздание литературной программы ОБЭРИУ, в которой Н.А. Заболоцкий заявил, что надо наблюдать мир путем интуиции языка, с «голыми глазами». «Кухонная тема» фламандской живописи получила свое дальнейшее развитие в таких стихотворениях Н.А. Заболоцкого, как «Обед», «Пекарня», «Самовар» и др.

Из вышесказанного следует, что в культурном контексте, стремившемся к жесткому единству в период СССР, в раннем творчестве Н.А. Заболоцкого через своеобразный язык культуры создается новая литературная модель, выражающая карнавальное мироощущение времени, что способствует развитию плюральной тенденции в культуре этого периода. В процессе преподавания русской литературы нам нужно обратить особенное внимание на русскую традиционную культуру, что может помочь студентам понять глубину поставленной проблемы в произведении и поможет правильному эмоциональному восприятию самых разнообразных фактов культуры как русского, так и своего народа.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
2. Заболоцкий Н. А. Собрание сочинений: В 3-х т. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1983. – 655 с.
3. Македонов А. В. Николай Заболоцкий: Жизнь. Творчество. Метаморфозы. – Л.: Сов. писатель, 1987. – 368 с.

4. Ся Чжунсянь. Теория поэтики карнавализации М.М. Бахтина // Вестник Пекинского педагогического университета. 1994. № 5. С. 74-82.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОБРАЗОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Еремина Елена Анатольевна

старший преподаватель,

Институт международных связей РГПУ им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург

e-mail: kafrki@mail.ru

Волчек Анна Валерьевна

старший преподаватель,

Институт международных связей РГПУ им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург

e-mail: kafrki@mail.ru

PECULIARITIES OF PRESENTATION OF LANGUAGE AND SPEECH IMAGES TO FOREIGN STUDENTS

Elena A. Eremina

Senior lecturer,

Foreign Relations Institute,

The Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg

e-mail: kafrki@mail.ru

Anna V. Volchek

Senior lecturer,

Foreign Relations Institute,

The Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg

e-mail: kafrki@mail.ru

Аннотация. *Словесные образы делятся на языковые и речевые, в зависимости от их употребительности, воспроизводимости, узнаваемости носителями языка, стёртости или яркости их образной составляющей, а также контекстуальной обусловленности. Природа языковых и речевых образов влияет на особенности презентации их в иностранной аудитории: на способы их предъявления и приёмы семантизации, а также на последовательность их использования на уроке русского языка как иностранного.*

Abstract. *Verbal images could be classified as language and speech ones, depending on their usage, replicating, recognizability by native speakers, effacement or verve of their metaphor meaning, and context dependence. Language and speech verbal images*

nature defines presentation features for foreign students: presentation and interpretation ways and sequencing on the Russian as a foreign language lessons.

Ключевые слова: *предъявление словесных образов; семантизация словесных образов; словесные образы; языковые и речевые словесные образы.*

Keywords: *verbal images presentation; verbal images interpretation; verbal images; language and speech verbal images.*

Восприятие русской речи вызывает у иностранных студентов значительные трудности, связанные с технической стороной самого восприятия как процесса (трудности в распознавании языковых знаков – при чтении или аудировании), с языковой (трудности в понимании значений лексических единиц и грамматических конструкций) и смысловой (понимание смысла сообщения). При этом правильность понимания каждого уровня обуславливает адекватность восприятия последующего. В настоящей статье остановимся на среднем звене – языковом, в частности, на проблеме обучения иностранцев восприятию значений словесных образов.

Словесные образы – языковые и речевые – представляют собой аналитическую семантически целостную языковую единицу (более подробное определение дано в [2, с. 324]); для понимания словесного образа не всегда бывает достаточно знания основных значений слов, формирующих его. На занятии по русскому языку как иностранному необходимо уделять особое внимание обучению восприятию словесных образов, пониманию комплексного значения словесных образов, не ограничиваясь работой над отдельными единицами, входящими в состав образа.

Учёт лингвистических особенностей словесных образов играет особую роль при введении (презентации) языкового материала в иностранной аудитории. Под презентацией понимается собственно предъявление, а также объяснение, семантизация лексического материала (здесь и далее в статье при описании способов презентации и приёмов семантизации лексики за основу взяты такие труды, как [5; 11; 13]).

Словесные образы можно разделить на языковые и речевые. Языковые образы отличаются высокой степенью употребительности, воспроизводимости и узнаваемости носителями языка, при этом для носителя языка они зачастую стёрты, неярки. Речевые же образы, напротив, редко воспроизводятся в одном и том же виде (частотной и устойчивой может быть парадигма [10, с. 116–118], но не сам образ), контекстуально обусловлены и отличаются яркостью, новизной; см. подробнее [7, 9, 12] и многие другие.

Воспроизводимость, узнаваемость языковых образов и контекстуальная обусловленность речевых образов диктуют пути их предъявления в иностранной аудитории. Языковые образы предъявляются как таковые, вне контекста и лишь на завершающем этапе презентации используются контексты – с целью продемонстрировать функционирование этих единиц в речи: сначала в предложениях, составленных специально в учебных целях, затем в предложениях из художественных произведений (неадаптированных, аутентичных). Так, иностранные студенты сначала знакомятся с языковыми образами *снежный покров*, *снежная шапка*, *пушистый снег*, а потом анализируют контексты, в которых они используются:

– учебные: «За ночь выпало много снега, и теперь земля как будто спала под *снежным покровом*»; «Снег на верхушках деревьев похож на *снежную шапку*»; «Погода была приятная, красивыми снежинками падал на землю *пушистый снег*»;

– аутентичные: «Обратное путешествие в шестьдесят километров Серая Сова и Анахарео совершили весело по лесу, сверкавшему *снежным покровом...*» (М.М. Пришвин. *Серая сова*); «Деревья, вершины холмов, *снежные шапки* вставали чёткие, чеканные, как бы врезанные в воздух» (Ю.О. Домбровский. *Факультет ненужных вещей*); «Несколько дней шёл густой *пушистый снег...*» (В.Г. Короленко. *Мороз*).

Речевые же образы предъявляются изначально в контексте художественного произведения. Так, читая стихотворение С.А. Есенина «Берёза», студенты познакомятся со словесными образами *пушистые ветки*, *снежная кайма*, (*берёза*) *принакрылась снегом* и др. В строфах XXIX–XXX из гл. 7 «Евгения Онегина» А.С. Пушкина иностранцы встретят речевые образы, в которых зима *клоками повисла на суках дубов*, *легла волнистыми коврами*, *берега сравняла пухлой пеленою* и др.

Языковые образы могут быть настолько употребительными, что находят отражение в толковых словарях русского языка; например, в БАС значение словосочетания *пушистый снег* раскрывается в отношении прилагательного *пушистый*: «5. || Легкий, мягкий, рыхлый. О снеге» [1, т. 11, стлб. 1774]. Значения других языковых образов, непосредственно не отражённых в словарях, легко установить на основе общего толкования переносного значения одного из слов, входящих в их состав. Так, значение языкового образа *снежный ковёр* не приводится в БАС, но его можно определить на основе переносного значения слова *ковёр*, которое определяется в этом словаре как «о чём-либо, растущем или покрывающем землю сплошной массой» [1, т. 5, стлб. 1090]. Следовательно, можно говорить, что *снежный ковёр* – это снег, покрывающий землю сплошной массой.

Особенность речевых образов, напротив, заключается в том, что их значение не всегда возможно сформулировать однозначно. Скорее, по отношению к речевым образам целесообразнее использовать термин «смысл», а не «значение» (о разграничении этих терминов см., например, [4; 6; 8]).

Это отличие языковых и речевых образов повлияло на следующую особенность их презентации в иностранной аудитории. Основным способом семантизации языковых образов является их толкование, которое студенты получают в готовом виде. При этом можно дать студентам задание соотнести языковые образы, приведённые, например, в правом столбце, и их толкования, данные в левом столбце.

В ходе презентации речевых образов студентам не предлагается готовых толкований. Напротив, студенты сами формулируют смысл словесных образов, в результате их анализа, на который ориентированы специальные задания, см., например, [3].

Языковые и речевые образы могут быть соотносимы между собой по семантике, но не по способу выражения, ср. языковой образ *снежный покров* («Снежный покров местами доходил до окон первых этажей» – Б.Л. Пастернак. Доктор Живаго) и речевые образы в «Евгении Онегине» А.С. Пушкина: «...*клоками* // Повисла на суках дубов; // *Легла волнистыми коврами* // Среди полей, вокруг холмов; // *Брега с недвижною рекою* // *Сравняла пухлой пеленою*» (А.С. Пушкин. Евгений Онегин. Глава 7, строфа XXX). С диахронической точки зрения языковые и речевые образы представляют собой две вехи одного явления, поэтому в каждый отдельный момент развития языка можно обнаружить промежуточные, переходные явления [9, с. 52–53].

Языковые и речевые образы – две стороны одного явления, которые не всегда имеют чёткие границы, они взаимосвязаны в синхронии и в диахронии. Тем не менее, они имеют ряд отличительных особенностей, которые необходимо учитывать при предъявлении в иностранной аудитории. Лингвистическая природа этих явлений подсказывает и последовательность работы над ними на уроке: от языковых образов к речевым. Знакомство с первыми подготавливает иностранцев к восприятию вторых, более сложных по своей структуре и более диффузных по семантике.

Список литературы

1. БАС: Словарь современного русского литературного языка. – Т. 1–17. – М.–Л., 1948–1965.
2. Еремина Е.А. Восприятие иностранными студентами словесных образов времён года русской художественной литературы // Динамика

языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 10–13 октября 2012 г. / Сост.: Е. Е. Юрков, Л. В. Московкин, Т. И. Попова. – В 2 т. Т. 2. – СПб.: Изд. дом «МИРС», 2012. – 630 с. С. 324–329.

3. Еремина Е.А. Приёмы обучения иностранных студентов восприятию словесных образов времён года // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года. – В 2-х томах. Том 2. – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 102–107.

4. Ильина Е.В. Типы модальности через призму филологической герменевтики: оппозиция понятий «значение» и «смысл» // Язык и культура: Сборник статей XXIV Международной научной конференции, посвященной 135-летию Томского государственного университета. Ответственный редактор С. К. Гураль. – Томск, 2014. – С. 62–67.

5. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М., 1977.

6. Колмогорова А.В. Языковое значение и речевой смысл: функционально-семиологическое исследование прилагательных – обозначений светлого и тёмного в современных русском и французском языках: диссер. ... д. филол. н. – Кемерово, 2006.

7. Макрова Н.В. Явление образности в культуре. – Улан-Удэ, 2005.

8. Маслова В.А. Значение и смысл в поэтическом тексте // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. – 2011. – № 1. – С. 162–166.

9. Мезенин С.М. Образность как лингвистическая категория // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6.

10. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. – М., 2004.

11. Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М., 1988.

12. Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб., 2004.

13. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1990.

КЛОУЗ-ТЕСТЫ КАК СПОСОБ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ РУССКОЙ ЛЕКSIКИ НА УРОКАХ РКИ

*Жмурова Елена Олеговна
старший преподаватель,*

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: viverka13@mail.ru

Ляско Юлия Алексеевна

ассистент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: yuliyalyasko@gmail.com

Смирнова Людмила Андреевна

студент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: Luda008@rambler.ru

KLOUZ-TESTS AS A METHOD OF CHECKING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF RUSSIAN VOCABULARY AT THE LESSONS

Elena O. Zhmurova

Senior Lecturer,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: viverka13@mail.ru

Yulia A. Lyasko

Lecturer,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: yuliyalyasko@gmail.com

Lyudmila A. Smirnova

Fifth-year full-time student,

Moscow State Pedagogical University, Moscow

e-mail: Luda008@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема качества контроля знаний студентов. Раскрывается понятие клоуз-тест, а также выявлена и обоснована необходимость клоуз-теста как объективного механизма оценки и контроля знаний.

Abstract. This article discusses the problem of quality control of students' knowledge. The concept of the cloze-test is revealed, and the necessity of the cloze-test as an objective mechanism for the evaluation and control of knowledge is identified and substantiated.

Ключевые слова: клоуз-тест; русский как иностранный; оценка результатов; анализ; коммуникативные способности; лексика.

Keywords: cloze test; Russian as a foreign language; estimation of results; analysis; communication skills; vocabulary.

Одним из самых важных этапов в работе со студентами является закрепление пройденного материала. Именно качество контроля над новыми знаниями позволяет студентам осуществлять коммуникацию.

В связи с активным использованием тестирования как средства проверки знания стоит обратить внимание на то разнообразие возможностей, которое оно представляет. Такая популярность тестирования связана с существенной объективностью оценки (по сравнению с контрольной работой), поскольку имеются определенные критерии измерения любых заданий. Именно поэтому можно говорить об определении уровня знаний при тестировании.

Одним из самых интересных видов является клоуз-тест. Данный вид теста разработан американским ученым В.Тейлором. Термин cloze образован учёным от англ. closure, что значит замыкание, смыкание [6, 23]. Клоуз-тест помогает выявить знания не только организации языка, но и внеязыковой действительности.

Клоуз-тест (clozetest) – это тест восстановления или дополнения. Он проводится только в письменной форме. Учащимся предлагается текст с пропусками. Вставить пропущенные слова можно только при условии понимания контекста. Текст может быть представлен в виде диалога или монолога, но он всегда отличается связностью. Объём текста колеблется от 100 до 400 слов. Существуют клоуз-тесты с фиксированными пропусками или нефиксированными пропусками. Первый тип подразумевает пропуск n-ого слова, например, каждого второго. В тестах второго типа пропущены слова, связанные с определенными изученными темами (как лексические, так и лексико-грамматические). Например, могут быть пропущены только глаголы движения. Таким способом производится целенаправленная выборка определённых знаний.

С помощью клоуз-тестов проверяются умения и навыки, связанные с чтением. Кроме того, контролируется уровень лексических знаний. При выполнении подобной работы учащимся необходимо вспомнить все изученные лексические единицы. Большим преимуществом является сюжетность текста, которая делает это задание не только полезным, но и интересным. Таким способом также мотивируется изучение языка.

Также клоуз-тест применяется для оценки общего уровня владения языком. Испытуемый должен понять смысловую информацию пропуска, проанализировать грамматическую структуру, вспомнить вербальные элементы, подходящие по смыслу и удовлетворяющие требованиям словосочетаемости.

А.Ю. Горячев замечает, что возможно использование клоуз-теста и при контроле аудирования. При этом меняется работа по подбору заданий. Во время подготовки клоуз-теста «на слух» нужно выбирать текст,

содержание которого уже знакомо ученикам и содержит простые синтаксические структуры. Предложения в тексте не должны содержать более 13–15 слов, поскольку оперативная память имеет ограниченный объем. [3, 63]

Такой клоуз-тест строится по принципу, аналогичному предыдущему, но с учетом того, что дистанция между пропущенными словами увеличивается, а регулярность пропущенных слов и вовсе не применяется. Подобранный текст можно редактировать с целью выбрать наиболее подходящие слова для контроля, облегчить восприятие материала на слух.

В процессе подготовки фонограммы текста первое речевое сообщение записывается с пропуском выбранных слов. Вторая запись должна содержать паузы на месте пропущенных слов не меньше 45 секунд, чтобы тестируемые имели возможность записать ответ. Кроме этого, вторая запись должна содержать некий сигнал (щелчок, постукивание), который сообщит о предстоящем пропуске.

В таком случае активизируются механизм вероятностного прогнозирования и языковая догадка.

Показателем языковой догадки при анализе результатов клоуз-тестов являются следующие аспекты:

- быстрота выполнения заданий,
- глубина понимания текста,
- способность увидеть целостность текста,
- способность установления причинно-следственных связей.

Главная задача при работе с клоуз-тестами – научить студентов понимать смысл текста и его организацию.

Не менее важным является и развитие контекстного мышления. Также постоянная работа с таким типом заданий развивает коммуникативные способности.

При подобной целеустановке необходимо отметить виды клоуз-тестов, которые выделяет Т.М. Балыхина.

С-клоуз-тест. Особенность этого теста состоит в том, что необходимо написать недостающую часть слова (как правило, второй половины каждого второго слова). При условии наличия нечетного количества букв составителями С-клоуз-теста пропускается большая их часть. Если слово состоит из одной буквы, то пропускается половина следующего слова. Минимальное количество пропусков – 100.

Б-клоуз-тест (название от Б – от буква). Тест является своеобразной модификацией С-клоуз-теста. В нём пропускается каждое 3-4 слово, в каждом слове-пропуске указана первая буква. Пропуски можно делать не только в именах собственных, но и в датах, цифрах.

Гибкий Б-тест (комбинированный клоуз-тест). В данном виде теста в каждом задании предлагается подсказка в виде нескольких букв в начале слова. При этом букв должно быть столько, чтобы обеспечить однозначность и объективность проверки ответов.

Аудиоклоуз-тест. При выполнении данного теста испытуемый подбирает или выбирает из предложенных недостающие в тексте буквы, слова, словосочетания и восстанавливает их во время пауз при повторном чтении текста.

Тест редактирования. В этом тесте проверяется умения исключать не подходящие для данного контекста словоформы, слова и словосочетания [1, с. 54].

Оценивание результатов – одна из самых важных частей при работе с клоуз-тестами. Правильными могут считаться не только точно восстановленные слова, но и близкие к ним, подходящие по контексту. При этом могут использоваться следующие типы ответов:

– свободно конструируемый. В этом случае студент самостоятельно подбирает пропущенные слова.

– заданный. В данном типе теста испытуемый выбирает один из предложенных дистракторов.

Каждый тип клоуз-тестов подходит для проверки определённых знаний, несмотря на различия между видами.

В качестве примера приводится клоуз-тест, созданный на основе отрывка из текста из учебника «Русский сезон» (авторы: М.М. Нахабина, В.Е. Антонова, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова, О.В. Смирнова, А.А. Толстых) для начального уровня обучения (А1/ ТЭУ). В данном тесте проверяется усвоение таких лексических тем, как «Страны и города», «Профессия, место работы», а также грамматической темы «Употребление предложного падежа».

Это Джон. Его родители живут в А _____, в Ливерпуле. Папа работает в поликлинике, он в _____. А мама работает _____, она преподаватель. Джон часто бывает в Ливерпуле.

Это Алиса. Её родители живут в Америке, в Н _____. Её папа работает в банке, её мама работает в театре, она _____ Алиса редко бывает в Америке. Она любит путешествовать. Она уже была во Ф _____, в Г _____ и в Ир _____.

С помощью такого теста можно проверить все заявленные лексические и грамматические темы. Ответы могут быть точными. В данном случае нельзя подобрать близкие по смыслу слову, поскольку мы использовали гибкий Б-клоуз-тест.

Подводя итоги можно сказать, что клоуз-тесты являются универсальным методом проверки учащихся, поскольку они позволяют

оценить не только знания по определенной теме, но и познания в других областях, что способствует формированию и благоприятному развитию мышления обучаемого. Кроме того, они могут эффективно применяться как при подготовке студентов с элементарным, так и с более продвинутым уровнем знания языка. Таким образом, клоуз-тесты являются продуктивным средством контроля знаний учащихся, повышающим интерес к изучению языка.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: Издательство МГУП, 2000.
2. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. – М., 1981.
3. Горячев А.Ю. Тесты общего владения английским языком. – М., 1999.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
5. Поляков О.Г., Бим И.Л. Рекомендации по подготовке и использованию итогового теста за базовый курс обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – № 3. – 1996.
6. Taylor W. Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability. – Journalism Quarterly. – 1953. – N 30.

К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИНЦИПОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЕМИОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Золотухин Денис Сергеевич

ассистент, аспирант,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: denzolutukhin@gmail.com

THE USE OF LINGUISTIC SEMIOLOGICAL PRINCIPLES IN THE METHODOLOGY OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Denis S. Zolotukhin

Lecturer, Post-graduate Student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: denzolutukhin@gmail.com

Аннотация. В статье освещаются некоторые возможности применения теоретических положений семиологической концепции (на основе «новых» материалов швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра) в методике РКИ. Принцип произвольности ассоциативных связей, существующих в виде конечного кватерниона, а также принцип механизма языковой аналогии рассмотрены в свете особенностей обучения иностранным языкам в мультиязыковой аудитории на начальном этапе. Представленный материал задаёт перспективу создания надёжной теоретической платформы для переосмысления современных методов и подходов в обучении РКИ.

Abstract. The given study investigates the examples of application of the semiological theoretical statements (based on some «new» materials of the Swiss linguist F. de Saussure) in didactics of Russian as a foreign language. The principle of arbitrariness of associative links that exist in the form of the final quaternion and the principle of linguistic analogy are considered in the light of the peculiarities of teaching foreign languages in a multilingual audience at an early stage. This study sets the prospect of creating a reliable platform for theoretical rethinking of modern methods and approaches to teaching Russian as a foreign language.

Ключевые слова: семиология; языковой знак; конечный кватернион; произвольность; языковое чутьё; аналогия; Ф. де Соссюр; РКИ.

Keywords: semiology; linguistic sign; final quaternion; arbitrariness; linguistic flair; analogy; Ferdinand de Saussure; Russian as a foreign language.

В современном научно-образовательном пространстве существует своеобразный конфликт между двумя отраслями знания – педагогикой и лингвистикой. В рамках **педагогике** (в широком смысле) разрабатываются и предлагаются различные **методы обучения**, в том числе и иностранным языкам (в лингводидактике). Исследователи в области **лингвистики** изучают непосредственно сам **языковой материал**. К сожалению, зачастую представители первой области игнорируют современные языковедческие концепции, выстраивают лингводидактические парадигмы, создают учебные пособия и выходят в учебную аудиторию без учета лингвистических достижений и открытий. Представители второй области, в свою очередь, остаются закрытыми в рамках определенных точек зрения на язык, не находя практического применения данным, полученным в результате его изучения.

Отметим, что данная проблема существует уже несколько десятилетий. Так, в 1927 г. А. Сеше – один из издателей «Курса общей лингвистики» – заявил о том, что существует «конфликт между лингвистом и преподавателем: два человека, которым важно достичь

взаимопонимания, но которые не ладят друг с другом лишь потому, что в своём споре они озабочены разными вещами. Когда между ними возникает несогласие, необходимо понять, в чём проблема: не учитывает ли лингвист условий преподавания, или же это педагог не может оценить сотрудничества, к которому его призывает человек науки...» (переведено нами – Д.З.) [8, с. 14].

В данной работе предлагается рассмотреть процесс обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) в современных условиях с точки зрения лингвистической семиологии – науки о «жизни знаков в жизни общества» [7, с. 33]. Семиология зародилась в конце XIX – начале XX в. в учении Ф. де Соссюра как лингвистическая область, которая затем переросла во всеобщую науку о знаковых системах, одной из которых является язык. Соссюровская теория позволила совершить прорыв в науке, дав начало структуралистскому направлению в лингвистике. Положения теории Ф. де Соссюра о разграничении языка и речи, означающего и означаемого применялись для разработки теории речевой деятельности в психолингвистике, лингводидактике и других междисциплинарных областях. В конце XX – начале XXI в. обнаружение новых рукописных материалов Ф. де Соссюра позволило углубить представления о сложном устройстве языка, что способствовало новому толчку в развитии языкознания. Рассмотрим два основных положения семиологической теории Ф. де Соссюра и постараемся выяснить, чем они могут быть полезны для преподавателя РКИ в теории и практике.

1. **Языковой знак как произвольная ассоциация означаемого и означающего.** Языковой знак (например, слово) обладает планом выражения (акустический образ, форма) и планом содержания (значение). Связь между ними **произвольная** – конвенциональная, независимая от обозначаемой реальности [4, с. 45]. Произвольность между объектом действительности и его наименованием проявляется, например, в следующем: один и тот же предмет может быть обозначен как *строение, дом, здание, сооружение, недвижимость, жильё, резиденция* и т.д. [6, с. 76]. Каждое слово данного синонимического ряда существует благодаря своей **значимости** (дифференциальным признакам) по отношению к другим словам. Анализ знаковой системы сводится к установлению трёх видов отношений между четырьмя элементами: *1-форма / 2-содержание, 1-форма / 3-другая форма, 2-содержание / 4-другое содержание* [Там же, с. 39]. Поэтому в языке обнаруживается ни содержание *a*, ни форма *A*, и даже не связь *a/A*, а скорее «связь между двумя связями» *a/ANZ* и *abc/A* или *b/ARS* и *blr/B* [Там же]. Так выводится **конечный кватернион**, четыре элемента которого обладают тройственной несократимой связью [Там же].

Язык, таким образом, предстаёт как негативная система, в которой нет ничего кроме различий. Язык не является некой субстанцией или организмом, состоящим из элементов: каждое слово возникает только в момент соединения всех четырёх элементов. Поэтому недостаточно механически заучивать значения отдельных слов «по словарю» – требуется введение каждой лексической единицы (далее ЛЕ) в противопоставлении другой. В этой связи, на начальном этапе обучения РКИ особую роль играют упражнения на подстановку синонимичных ЛЕ в соответствующий контекст, что позволяет изучающему русский язык наглядно проследить действие механизма ассоциации формы с содержанием (и наоборот).

Очевидным является тот факт, что ассоциативный механизм действует в языках по-разному. Это было отлично продемонстрировано Л. Ельмслевым на примере различий в языковом обозначении цветов, поскольку каждый язык произвольно устанавливает границы цветового спектра [1]. Поэтому неправомерным оказывается прямой перевод ЛЕ, обозначающих цвета, с русского языка на язык-посредник или на родной язык обучающегося. Например, при переводе прилагательных *синий* и *голубой* на английский язык (с помощью ЛЕ *blue, dark blue, sky blue, light blue* и т.д.) необходима непосредственная демонстрация спектра цветов на физическом носителе, обеспечивающая разграничение *синего* и *голубого* от *тёмно-синего, светло-голубого, зеленого, салатного* и т.д.

Данный феномен обосновывает необходимость уделять огромное внимание числительным. Дело в том, что при полном совпадении плана содержания и плана выражения в различных языках благодаря универсальным арабским числовым обозначениям (1, 20, 300...) ассоциативный параллелизм нарушается при переходе на языковое выражение. Например, во французском языке задействован аналитический способ образования числительных: 70 = 60 + 10 (*soixante-dix*), 80 = 4 x 20 (*quatre-vingt*), 90 = 4 x 20 + 10 (*quatre-vingt-dix*). Данный аспект требует введения большого количества упражнений для закрепления числительных русского языка на начальном этапе обучения, что не всегда обеспечивается современными учебными пособиями.

2. Аналогия как основа языкового механизма. Аналогия представляет собой феномен, при котором одна форма слова подвергается изменению по существующему в данном языке образцу [3, с. 29]. Так, изучающие РКИ заучивают довольно строгие парадигмы спряжения двух групп глаголов русского языка. Освоив, например, механизм спряжения глагола *говорить*, обучающийся способен по **аналогии** проспрягать глагол *смотреть*. Аналогия, следовательно, запускает механизм функционирования всего языка и позволяет

беспрепятственно выходить на новые ЛЕ, подвергая их аналогичному парадигматическому изменению. При этом формируется **языковое чутьё** говорящего (*sentiment de la langue* [7, с. 193]), приближающее его языковое сознание к языковому сознанию носителя русского языка.

Однако действие аналогии нарушается при непропорциональном введении так называемых «исключений из правил» на раннем этапе обучения. Изучающий РКИ оказывается лишён возможности «прочувствовать» механизм осваиваемого языка. Не зря Ф. де Соссюр подвергает критике выражение «ложная аналогия», т.к. операция, вызванная самой языковой системой, не может быть ложной. Нарушение наблюдалось бы лишь при подставлении флексий не соответствующих, например, роду и числу подлежащего, т.е. противоречащих заученной парадигме. Поэтому, возможно, не совсем справедливо начисто искоренять попытки студента проспрягать глагол *танцевать* по аналогии с глаголом *понимать*. Безусловно, на ошибку следует указать, но в предельно корректной форме, поощряя стремление включиться в языковой механизм, ведущий, скорее, именно к регулярности ассоциаций языковых знаков в речевой деятельности.

В пользу данной точки зрения говорит также книга К.И. Чуковского «От двух до пяти», в которой известный писатель приветствует неправильные употребления форм глаголов детьми на этапе формирования у них родного языка: «*мой папа воевает*», «*лампа уже зажгита*» [2, с. 320], т.к. именно такие попытки развивают то самое языковое чутьё (термин «языковое чутьё» употребляется К.И. Чуковским в значении, близком французскому термину «*sentiment de la langue / du langage*» Ф. де Соссюра). Наглядным также является пример К.И. Чуковского, в котором он восхищается «грамматическим протестом» ребёнка, образующего форму мужского рода существительных по аналогии: – *Мама, у меня на пальце царан!* – *Не царан, а царапина.* – *Это у Муси если, – царапина, а я мальчик! У меня царан!* [Там же]. Почему бы не позволить изучающему РКИ приблизиться к тому пути, по которому прошли сами носители языка в процессе усвоения той же системы?

Обратим внимание на то, что аналогия, функционирующая в языковой семиологической системе, позволяет не только быстрее и качественнее освоить РКИ благодаря погружению в русский языковой механизм, но и упростить восприятие лингвистических конструкций посредством установления **параллелей** с родным языком или другими известными иностранными языками. В западноевропейской лингводидактике такой подход становится особенно актуальным в связи с увеличением количества представителей разных языков в учебных заведениях. Отметим, что в концепции Ф. де Соссюра язык – это обобщенное

множество частных языков (русского, английского, немецкого и т. д.) или **идиом** [6, с. 296] – совокупностей проявлений общего феномена языка в конкретную эпоху у конкретного народа [Там же, с. 130]. Идиома представляет собой лишь одно из **состояний** обобщенной языковой системы, которая варьируется во времени и в пространстве, и, если мы будем рассматривать конкретное состояние языка, например французский XIX века, и сравнивать его с другим состоянием, например с латинским эпохи Августина, то мы будем поражены не столько размахом их различий, сколько принятыми для данных состояний обозначениями: *латинский* и *французский* [Там же, с. 151–152]. Анализируя данную сменяемость, нельзя разделять язык [Там же]. В разных частях планеты существуют состояния языка, которые медленно трансформируются, но не существует процесса порождения новой идиомы предшествующей идиомой [Там же, 153]. Язык не может рассматриваться как организм: он не подобен растению, он вечен, ему не свойственны смерть или рождение, он может исчезнуть только под влиянием внешних факторов [Там же, 154]. Осознание того, что существует общая языковая система, объединяющая представителей даже разных языковых семей, помогает увеличить мотивацию в изучении РКИ и снять «мнимые» трудности в начале освоения «нового» языка.

В этой связи особый интерес представляет программа «Overture aux langues» («Открытость к языкам») [5], разработанная в Люксембурге с учётом культурного и языкового разнообразия региона. Одной из целей предлагаемой концепции является ознакомление обучающихся в школах с разнообразием языков, между которыми существуют как различия, так и сходства. Данный подход предполагает внедрение различных упражнений, направленных на соотнесение разных языков, носители которых находятся в одной учебной аудитории. С семиологической точки зрения сходства могут обнаруживаться на уровне плана выражения или плана содержания.

Например, ЛЕ, обозначающие дни недели, в большинстве романских языков (французском, испанском и др.) будут соотноситься с именами богов. Однако в португальском языке (как и в греческом и арабском), названия дней недели образованы от числительных. Выявленные черты перекладываются на систему русского языка, что позволяет противопоставить изучаемую систему части романской системы и соотнести её, например, с греческой системой. Такой подход применим и для грамматического аспекта: необходимо подчеркивать наличие трёх родов в русском языке не как кардинальное отличие от английского, а как другой способ реализации того же содержания (в английском языке категория рода действует на уровне личных местоимений *he, she, it*).

Итак, краткий обзор возможностей адаптации семиологических положений в методике обучения РКИ позволил выявить самые очевидные точки соприкосновения языковедческой теории и лингводидактической практики. Для выявления полного объёма перспектив такого направления необходимо тесное сотрудничество лингвистов и практикующих специалистов в области методики РКИ.

Особенности разработки и применения методов обучения РКИ с учётом изложенных принципов будут, безусловно, зависеть от языкового состава учебной аудитории и лингвистической компетенции самого преподавателя. Однако, как показало данное исследование, для полноценного и продуктивного усвоения иностранного языка недостаточно просто иметь хорошие знания этого самого языка (или идиомы), его грамматики, лексического состава, а также дидактических способов передачи имеющихся знаний. Важно прочувствовать и осознать механизм функционирования языка как семиологической системы и овладеть инструментами, позволяющими освоить эту систему.

Список литературы

1. Ельмслев, Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М.: Иностран. лит., 1960. – С. 264–389.
2. Чуковский К.И. Собрание сочинений в 15 т. – Т. 2: От двух до пяти. – М.: Терра, Книжный клуб, 2001. – 400 с.
3. Engler, R. Lexique de la terminologie saussurienne. – Paris : Utrecht Anvers, 1968. – 60 p.
4. Godel, R. Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure. – Paris: Minard, 1957. – 282 p.
5. Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles. URL: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>
6. Saussure F. de. Écrits de linguistique générale / Établis et édités par Simon Bouquet et Rudolf Engler avec la collaboration d'Antoinette Weil. – Paris: Éditions Gallimard, 2002. – 348 p.
7. Saussure, F. de. Cours de linguistique générale / Publ. par Ch. Bally et A. Sechehaye avec la collaboration de A. Riedlinger. Ed. critique prep. par Tullio de Mauro. – Paris, 1997. – 520 p.
8. Sechehaye, A. Le pédagogue et le linguiste / A. Sechehaye. L'Éducateur, 63, n. du 8 janvier. – 1927.

МОДИФИКАЦИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Ильина Ольга Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва
e-mail: o.a.ilina@gmail.com

MODIFICATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING PROGRAMS FOR PREPARATORY FACULTIES FOR FOREIGN STUDENTS

Olga A. Ilina
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Bauman Moscow State Technical University, Moscow
e-mail: o.a.ilina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об оптимизации обучения русскому языку иностранных учащихся подготовительного факультета. Появление разных ступеней обучения в университете и расширение контактов с зарубежными университетами, где преподается русский язык, повлияло на состав контингента иностранных учащихся подготовительного факультета. Сейчас нельзя говорить о едином языковом портрете иностранного студента подфака, следовательно, требуется диверсификация программ обучения русскому языку. Как решение проблемы оптимизации учебного процесса предлагается идея разработки уровневой системы обучения языку специальности.

Abstract. The article deals with a question of optimization of Russian language teaching at preparatory faculties for foreign students. Occurrence of different levels of higher education and extension contacts with foreign universities where Russian language programs exist has been influencing the situation with a contingent of foreign students of preparatory faculties. Now it is difficult to say about unified language portrait of foreign students of preparatory faculties therefore there is a necessity of diversification of Russian language teaching programs. An idea to create a level system of teaching scientific style of Russian as a resolve of the problem is offered.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; программа обучения русскому языку на подготовительном факультете; язык специальности; обучение научному стилю речи; уровни владения русским языком как иностранным.

Keywords: Russian as a foreign language; Russian language teaching program at preparatory faculty; Russian for special purposes; teaching scientific style of Russian; levels of Russian as a foreign language.

Открытие первого подготовительного факультета для иностранных граждан состоялось в 1959 году в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Позднее подготовительные факультеты заработали в других университетах, что вскоре позволило говорить о деятельности этих подразделений как об особом типе, или профиле, подготовки по русскому языку как иностранному. За более чем шестидесятилетнюю историю обучение на подготовительных факультетах оформилось в самостоятельную педагогическую систему с четкими контурами. До недавнего времени именно подготовительный профиль, как никакой другой, казался наиболее полно методически описанным: предельно понятны цели и границы содержания обучения, научно обоснованы методы обучения русскому языку, разработаны учебники, специальные учебные пособия и словари, созданы лексические минимумы, проведена демаркация границ между направлениями обучения, определены уровни достижения коммуникативной компетенции.

Традиционно учебный процесс на подготовительном факультете характеризуют следующим образом: «охватывает начальный этап вузовского обучения продолжительностью до одного года и имеет своей целью подготовить учащихся к дальнейшему обучению в вузе по профилю избранной специальности» [2, с. 79]. Обучение ведется по трем основным направлениям: практический курс русского языка, научный стиль языка будущей специальности и специальные курсы из гуманитарного или естественнонаучного цикла. Однако изменение в структуре высшего образования в современных российских университетах приводит к трансформации организации деятельности и подготовительных факультетов. Опишем эти изменения, объективно влияющие на организацию обучения русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах, на примере деятельности подготовительного факультета МГТУ имени Н.Э. Баумана.

Созданная многоступенчатая система высшего образования предоставила студенту-иностранцу не только возможность выбора линейной траектории обучения с последовательным прохождением всех этапов подготовки, но и возможность обучения в рамках отдельного этапа – бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры, при этом преемственность этапов не является обязательной: поступлению в магистратуру необязательно будет предшествовать выполнение программы бакалавриата, а поступлению в аспирантуру – выполнение программы магистратуры. В современных условиях часть иностранных студентов прибывает в российские вузы на продолжительный период обучения (4–6 лет), а часть студентов – на 2-3 года (магистратура и

аспирантура). Так, в МГТУ имени Н.Э. Баумана на подготовительном отделении открыты группы для студентов, которые планируют обучение по линейной траектории, начиная с бакалавриата, а также группы для будущих магистрантов и аспирантов, проходивших обучение в бакалавриате в другом российском вузе или в другой стране. Нужно отметить, что в Бауманском университете обучение на подготовительном отделении является обязательным для всех иностранцев, поступающих на любую из ступеней обучения, за исключением случаев поступления в магистратуру после окончания бакалавриата в МГТУ.

В современных условиях изменился и языковой портрет иностранного студента подготовительного факультета. Ранее иностранец, поступавший на подготовительный факультет, не владел русским языком и за год должен был освоить его в объёме Первого сертификационного уровня. В настоящее время не представляется возможным сгенерировать типичный языковой портрет студента подготовительного отделения: субъектом учебного процесса может являться, во-первых, как и прежде, иностранец, не владеющий русским языком и не имеющий высшего профессионального образования; во-вторых, студент, не владеющий русским языком, но имеющий высшее профессиональное образование и желающий повысить квалификацию в магистратуре или аспирантуре российского вуза; в-третьих, закончивший программу одной из ступеней обучения в российском вузе и желающий продолжать обучение на более высокой ступени; в-четвёртых, студент, специально изучавший русский язык на родине, чтобы получить высшее образование в России. Так, в МГТУ имени Н.Э. Баумана на подготовительном отделении есть группы для иностранных студентов, изучавших русский язык на родине в течение определенного периода в университете или в школе и уже владеющих им в объеме не ниже Первого сертификационного уровня, при этом планирующих обучение в бакалавриате, но в то же время существуют группы, в которых будущие аспиранты с нуля изучают русский язык. Очевидно, что модели организации обучения в таких группах не могут совпадать.

Особо следует отметить ситуации обучения студентов, юридически имеющих статус иностранцев, но фактически являющихся носителями языка. Обычно это студенты, приезжающие из стран СНГ и Балтии. Для них должны разрабатываться специальные программы обучения на подготовительном факультете, не пересекающиеся с программами для инофонов.

Таким образом, в современных условиях обучение на подготовительном факультете не может выглядеть однородным,

вследствие чего возникает задача составления разнообразных моделей учебных программ.

Одним из путей решения данной задачи может быть разработка уровней владения языком специальности по аналогии с уровнями общего владения языком, в частности, применительно к профессиональным сферам технических университетов можно было бы говорить о нескольких уровнях русского языка инженерно-технического и естественнонаучного профиля (хотя бы о двух–трёх уровнях, а не об одном модуле, включенном в настоящее время в систему ТРКИ).

Поскольку в целом направления обучения по русскому языку на подготовительном факультете (практическое владение русским языком и научный стиль речи) сохраняются, то составление модели учебной программы могло бы происходить по принципу конструктора, в котором один блок – это изучение русского языка в пределах одного уровня одной сферы (общего владения или языка специальности). По каждому из направлений в зависимости от исходных условий выбирался бы нужный блок. Так, в случае, если в группе общее владение русским языком превышает Первый сертификационный уровень, а владение инженерно-техническим стилем находится на нулевой отметке, то по направлению практического русского языка выбирается блок Второго сертификационного уровня, а по научному стилю – начальный и/или Первый (терминология условная вследствие её научной неразработанности). Возможно перераспределение учебного времени: секвестирование часов первого направления в пользу второго с целью интенсификации процесса обучения научному стилю. Приведем другой пример. По данным диссертационного исследования Н.Н. Романовой, в МГТУ имени Н.Э. Баумана в случае обучения по линейной траектории студенты достигают уровня В2 общего владения русским языком после окончания магистратуры, а достижение уровня С1 возможно к моменту окончания ими аспирантуры [1]. Это означает, что в новых условиях, например, для аспирантов, не учившихся ранее в российских вузах, крайне затруднительно достигнуть уровня С1 общего владения русским языком за период обучения. С учетом специфики текстов инженерного дискурса преподаватель мог бы организовать учебный процесс, не стремясь привести учащихся к уровню С1 общего владения, а направляя основные усилия учащихся на развитие речевых навыков в области научной коммуникации.

Оптимизации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете могло бы помочь лингводидактическое описание уровней в области владения научным стилем в профессиональных модулях и четкое понимание границ

коммуникативно-речевой компетенции в пределах каждого из уровней. Этим уровням могло бы быть меньше, чем в системе ТРКИ. При этом требования к речевым умениям начального уровня в профессиональной речи не могут коррелировать с требованиями к речевым умениям начального уровня в системе общего владения языком: к моменту знакомства с языком специальности учащийся-инофонец уже должен знать основы грамматики русского языка и владеть достаточным запасом слов для осуществления коммуникации в пределах простых тем. Поэтому термин «начальный» по отношению к языку специальности, видимо, должен пониматься как «привязанный к системе работы по русскому языку на подготовительном факультете», а не в значении знакомства с русским языком. Соответственно другие уровни могли бы определить содержание обучения в пределах основных ступеней обучения в университете.

Опираясь на лингвистические особенности научного стиля речи и учитывая внешние, неречевые, условия научного дискурса, необходимо определить содержание обучения для каждого уровня владения языком специальности. В настоящее время наиболее разработанными зонами в обучении языку специальности являются описание лексико-грамматических моделей, использующихся в научном дискурсе, и система работы над созданием письменных текстов вторичных речевых жанров (планы, аннотация, реферат и т.д.). Наиболее остро стоит вопрос о составлении лексических минимумов, разработке единых требований к речевым умениям в области чтения (объемы текстов для различного вида чтения, типы и тематика текстов, количество незнакомой лексики и т.д.) и продуцирования научных текстов.

Таким образом, становится очевидным, что в образовательном пространстве современного российского вуза система обучения русскому языку в условиях подготовительного факультета модифицируется. При сохранении своей основной миссии – подготовить иностранного студента к последующему обучению на факультете – подготовительный факультет нуждается в увеличении спектра моделей образовательных программ. Это происходит вследствие разнообразия исходных языковых возможностей иностранных студентов и их профессиональных запросов. Повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному могла бы разработка уровневой системы для языка специальности.

Список литературы

1. Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.

2. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ И
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**

Камакина Наталия Александровна

студентка 5 курса,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: bahareva1993@gmail.com

**CULTUROLOGICAL DICTIONARY FOR FOREIGN STUDENTS
STUDYING RUSSIAN: PRINCIPLES OF CREATION AND METHODOLOGICAL
POTENTIAL**

Nataliya A. Kamakina

Fifth-year student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: bahareva1993@gmail.com

Аннотация. В данной статье описывается процесс создания культурологического словаря для лиц, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), начиная с уровня А2. В статье отражены принципы создания словаря, его структура и содержание, даётся пример словарной статьи с комментариями к ней. Эффективность словаря, описанного в данной статье, подтверждена его апробацией в группах студентов, изучающих РКИ в МПГУ.

Abstract. This article deals with the process of creating a culturological dictionary for students studying Russian as a foreign language (beginning from the A2 level). In this article the principles of dictionary creating, its structure and contents are also mentioned. Moreover, the example of the dictionary entry and comments to it is given. The effectiveness of the dictionary mentioned is approved by its approbation on the groups of the students learning Russian as a foreign language in MPSU.

Ключевые слова: культурологический словарь; коммуникативная компетенция; РКИ.

Keywords: culturological dictionary; communicative competence; RFL (Russian as a foreign language).

На сегодняшний день изучение русского языка как иностранного приобрело большую популярность. Иностранные граждане изучают таинственный и, казалось бы, непостижимый русский язык как у себя на

родине, так и в России. Последние сталкиваются с неминуемой преградой – конфликтом культур. Под этим понимается то, что новая культура пытается «вытеснить» культуру родной страны, заменить её, однако та культура сопротивляется. А.Ю. Слепухин выделяет три варианта окончания такого «конфликта»:

- 1) интеграция;
- 2) частичная интеграция;
- 3) «обособление» [3, с. 295].

Для того чтобы преодолеть данный конфликт, иностранный учащийся «должен пройти через процесс социокультурной адаптации – приспособления индивида (или группы) к условиям новой социокультурной среды, а следовательно, и к новым ценностям, ориентациям, нормам поведения, традициям так, чтобы успешно существовать в новом окружении» [1, с. 284–288]. Не вызывает сомнений, что такой процесс лучше всего происходит при овладении человеком культурным пластом лексики изучаемого языка. Зачастую на этом этапе и происходит стагнация.

Первое, к чему обращается человек, начавший изучать иностранный язык, – это словарь. Первое, к чему должен обратиться человек, постигающий чужую культуру, – это культурологический словарь. Словарей, отражающих культурный пласт русскоязычной лексики, в современной лексикографии множество, однако нет такого, который бы удовлетворял потребности человека, только начавшего изучать русский язык. Тому есть ряд причин:

- Данные словари не предназначены для работы с иностранными студентами.
- Язык, используемый для толкования культурологических понятий, слишком сложный для восприятия изучающих РКИ.
- Словари не включают обучающие разделы, в которых представлены принципы использования данных словарей.
- В словарях также не указаны грамматические характеристики заглавных слов, такие как род и число, а также не указаны изменённые флексии. Эти и другие признаки слова являются обязательными для работы иностранных студентов со словарём.
- В словарях не приводятся примеры употребления заглавного слова в контексте.

Эти и другие причины обнажают лагуну в методике преподавания РКИ, а также обуславливают актуальность нашей работы, которая состоит в необходимости создания культурологического словаря, способствующего адаптации иностранных студентов к новой

социокультурной среде и формированию коммуникативной компетенции.

Главной целью создания культурологического словаря является формирование у иностранных студентов, изучающих РКИ, коммуникативной компетенции.

В качестве основных задач выделим следующие:

- 1) познакомить иностранных студентов с русским бытом и русской культурой;
- 2) облегчить работу с пособием «Моё сердце в Москве»;
- 3) привить иностранным студентам любовь к русскому языку и русской культуре;
- 4) создать для иностранных студентов устойчивую мотивацию в работе с лексикографическим материалом;
- 5) способствовать культурологической адаптации иностранных студентов.

Целевой аудиторией данного словаря являются студенты, использующие пособие «Моё сердце в Москве», а также все студенты, изучающие РКИ, начиная с уровня А2.

Словарь основывается на базовых методических принципах обучения РКИ, таких как, например [4, с. 27]:

- сознательность обучения;
- коммуникативный характер обучения;
- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- системность в изучении языкового и речевого материала;
- достижение в процессе обучения РКИ общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей.

Словарь содержит красочный авторский иллюстративный материал и цитаты из мировой и отечественной художественной литературы. Красочные иллюстрации способствуют визуализации описываемого понятия или явления, переходу лексических единиц в активный и пассивный словарный запас. Выдержки из художественной литературы служат развитию литературоведческой и культурологической компетенций.

Структура словаря представляет собой:

1. Введение (описывает направленность словаря, его цель и основные задачи).
2. Раздел «Как пользоваться словарём».
3. Список сокращений.
4. Словник.
5. Заключение.

Словарная статья состоит из:

- 1) леммы;
- 2) грамматических помет;
- 3) стилистических помет;
- 4) толкования;
- 5) словосочетаний с заглавным словом;
- 6) основных грамматических характеристик (у гл.);
- 7) синонимических рядов;
- 8) антонимических рядов;
- 9) примеров употребления слова в живой русской речи;
- 10) цитаты из художественной литературы или фольклора;
- 11) иллюстрации.

Приведём пример описанной выше словарной статьи:



Почта, -ы, сущ. ж.р. – 1. Здание, где отправляют (посылают) письма, деньги, посылки, бандероли. 2. То, что доставлено этим учреждением, а также все доставленные письма, бандероли, посылки.

Словосочетания: ходить на почту, работать на почте, получать почту, отправлять письма почтой, электронная почта...

Синонимы: 1. Почтамт, почтовое отделение. 2. Корреспонденция

Примеры:

Сейчас я хожу на почту каждый день, потому что очень хочу получить письмо от моего друга из другой страны. В этом здании театра когда-то была почта.

Цитата:

«Мы пытались связаться с тобой по электронной почте, но ты так и не ответила, вот мы и зашли проведать, как ты» (Роберт Асприн «Дом, который построил Джек»).

На занятиях по РКИ такой словарь может иметь разнообразное применение: как приложение к пособию «Моё сердце в Москве»; как словарь при чтении текстов культурологической направленности; как учебный материал для работы с лексикой; как пример словарной статьи для ознакомления с лексикографическим материалом и работы с ним.

Данный культурологический словарь был апробирован на 130 иностранных студентах 1 курса факультета иностранных языков

Московского педагогического государственного университета уровня А2–В1. Данная апробация показала следующее:

1. Иностранцы студенты экспериментальной группы проявили заинтересованность в работе со словарём данного типа. Им понравилась форма представления материала и содержание словаря.

2. Студенты экспериментальной группы критически относятся к своим знаниям, осознают недостаточность овладения лексикой культурологического содержания. Это повышает их мотивацию к дальнейшему её изучению как на занятиях по РКИ, так и самостоятельно.

3. Мы полагаем, что в работе со статьёй культурологического словаря в иностранной группе студентов следует обращать внимание на:

- фонетическую отработку произношения изучаемого понятия;
- грамматические особенности слова для предупреждения ошибок, возникающих по мере употребления данной лексики в контексте;
- образование форм лексики с целью предупреждения ошибок при словоизменении;
- функционирование термина в речи.

4. Работа с каждой лексемой должна завершаться выходом в устную или письменную коммуникацию.

Использование данного культурологического словаря, на наш взгляд, значительно повысит уровень сформированности у иностранных студентов коммуникативной компетенции. Работа со статьёй словаря может быть эффективно реализована с помощью системы специальных упражнений, базирующихся на текстовом материале статьи и направленных на обогащение и активизацию культурологической лексики в речевой деятельности студентов.

На наш взгляд, проблема работы с культурологическим словарём в иностранной группе студентов требует дальнейшего исследования. Так, необходимо расширить список понятий из области культурологии, ввести работу с культурологическим словарём в широкую практику преподавания РКИ, создать специальные пособия, посвящённые проблеме формирования коммуникативной компетенции на основе использования культурологической информации у иностранных студентов, изучающих РКИ.

Список литературы

1. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). *Фундаментальные исследования*. – 2011. – 8 (1): С. 288.

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

3. Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. – М.: ИД «Форум», 2004. – 295 с.

4. Modern languages: 1971-81. – Strasbourg. Council of Europe Press, 1981, с. 15.

ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Кириенко Варвара Андреевна

ассистент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: va.kirienko@mpgu.edu

POSSIBILITIES OF ON-LINE LESSONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT ELEMENTARY LEVEL

Varvara A. Kirienko

Lecturer,

Department of Russian as a Foreign Language,

Moscow State Pedagogical University, Moscow

e-mail: va.kirienko@mpgu.edu

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования онлайн обучения РКИ, а также возможности различных интернет-платформ, позволяющие осуществлять такое обучение на начальном этапе.

Abstract. This article revises benefits of using online teaching RFL, as well as the possibilities of various online platforms, allowing to carry out such training at elementary level.

Ключевые слова: смешанное обучение; русский язык как иностранный; начальный этап обучения; Moodle; TED-Ed; Skype; Документы Google; Lang-land; интерактивный рабочий лист.

Keywords: blended learning; Russian as a foreign language; elementary level; Moodle; TED-Ed; Skype; Lang-land; Google Docs.

В век информации почти каждая технология может применяться в учебных целях, но не каждая технология становится моделью – это зависит от ее зрелости и способности к адаптации. Данные параметры следует оценивать с теоретической и практической точек зрения. Одна из

главных тенденций развития цифрового преподавания РКИ – переход от простого электронного обучения (E-learning) к смешанному обучению (B-learning). Модель смешанного обучения РКИ имеет большие перспективы развития. Однако в настоящее время вопросы ее использования раскрыты не полностью. Технология смешанного обучения имеет многочисленные модели, но как применять каждую из этих моделей в преподавании РКИ – остаётся открытым вопросом для преподавателей и методистов. К тому же необходимо изучать возможности и эффективность использования каждой модели, анализировать особенности модели смешанного обучения, применяемой на основе различных учебных материалов [2].

Соотношение компонентов смешанного обучения (аудиторной, электронной и дистанционной форм обучения) может варьироваться, однако именно их взаимодействие позволяет обеспечить наиболее высокую эффективность обучения РКИ. Изучение РКИ предполагает потребность в живом общении и потребность в индивидуальном режиме обучения, который был бы организован в виде целостной системы, оптимизирующей учебные ресурсы и время, поэтому именно использование Интернета позволяет вывести процесс обучения РКИ на качественно новый уровень.

Стоит отметить следующие преимущества использования онлайн-обучения РКИ:

- улучшение качества обучения (за счет использования более эффективной модели обучения, так как она сочетает в себе аспекты традиционной и инновационной форм);
- возможность вносить разнообразие в форму организации обучения;
- повышение мотивации к изучению русского языка, обеспечение интереса к истории и культуре России (за счет внедрения более интересных форм работы);
- организация контроля со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны студента;
- возможность учитывать индивидуальные особенности обучающегося в отношении восприятия информации;
- получение обратной связи и повышение качества коммуникации между студентом и преподавателем [3].

В настоящее время существует множество интернет-платформ, позволяющих осуществлять онлайн-обучение. Все эти платформы можно разделить на специализированные (предназначенные для обучения: Moodle, Lang-Land и TED-Ed) и общие (поддающиеся адаптации для процесса обучения: Skype и Google Docs). Рассмотрим подробнее

основные возможности данных интернет-платформ при обучении РКИ на начальном этапе.

1. Moodle

Moodle – онлайн-платформа, представляющая собой систему управления содержимым сайта, специально разработанная для создания качественных онлайн-курсов преподавателями.

В эту систему преподаватель может выкладывать ресурсы – материалы для изучения русского языка. Ресурсы могут быть предоставлены в виде файлов или ссылок на внешние сайты [1].

Спецификой Moodle является возможность создавать собственную образовательную среду. Преподаватель может широко использовать активные элементы – организовать общение между пользователями, например, форум или чат, где можно обсудить материалы, задать вопросы, поделиться своим мнением. Возможна организация проверки заданий путем теста, опроса.

2. Skype

В настоящее время Skype-технологии активно используются в обучении иностранным языкам. Их применение позволяет индивидуализировать процесс обучения, создать комфортную атмосферу общения, преодолеть языковой барьер, развивать навыки восприятия иноязычной речи на слух, вырабатывать правильное произношение, что является очень важным на начальном этапе обучения РКИ.

Преподаватель может организовывать не только видеозвонки, но и видеоконференции, в которых принимают участие несколько человек одновременно.

3. TED-Ed

TED-Ed это ответвление от знаменитой конференции TED². На сайте размещены сделанные в форме анимации и инфографики короткие ролики, дающие ответы на самые разные вопросы в различных областях. Кроме того, с помощью данного сайта можно самостоятельно создавать видео-уроки, для этого имеются обучающие видеоролики, рассказывающие, как преподаватель может максимально использовать возможности данной интернет-платформы.

Рассмотрим процесс создания видео урока на интернет-платформе Ted-Ed.

² TED – аббревиатура от англ. Technology Entertainment Design – технологии, развлечения, дизайн – частный некоммерческий фонд в США, известный своими ежегодными конференциями, проводящимися с 1984 года, миссия которых состоит в распространении уникальных идей – «ideas worth spreading».

1. **Добавление видеофрагмента и его описания.** При этом можно использовать URL-ссылку видео с YouTube или просто начать поиск видео по ключевым словам.

2. **Составление вопросов к добавленному видео.** Возможно составление открытых и закрытых вопросов, а также добавление подсказки для учащегося. В случае неправильного ответа у студента появится возможность пересмотреть нужный момент видео, однако создание подсказки к вопросу является опциональным.

3. **Дискуссия.** Страница обсуждения видео организована по принципу древовидного веб-форума, в котором участники могут оценить высказывания друг друга. При такой организации дискуссии можно вести очень конкретно — при отправке сообщения участник обсуждения всегда указывает, кому он отвечает, а все сообщения внутри темы образуют, таким образом, иерархию. Немаловажным является то, что участники сами могут создавать новые темы для дискуссии.

4. **Создание дополнительного описания видео** – это может быть текст, включающий ссылки на другие ресурсы (не более 7500 знаков).

При использовании видеофрагментов на занятиях по РКИ развиваются два вида мотивации: 1) самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, 2) мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веру в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания, что особенно важно именно на начальном этапе обучения РКИ.

Данная интернет-платформа помогает преподавателю быстро и легко создавать видео-уроки, которые он сможет использовать в качестве домашнего задания, а также для индивидуального обучения.

4. Lang-land

Данная платформа объединяет в себе сразу два формата обучения: занятия посредством интерактивных модулей и занятия с преподавателем. Сервис позволяет проводить занятия через аудиовидеочат с одновременным использованием обучающих модулей. Работа происходит без установки какого-либо дополнительного программного обеспечения. Ученик и преподаватель проводят урок, используя «Класную доску», на которой одновременно отображается содержание учебных модулей и аудиовидеочат. С помощью модулей (всего их 11, включая текстовый модуль и видеомодуль), преподаватель может создавать различные типы тестов, кроссворды, организовывать работу с текстом. На «класной доске», которая представляет собой текстовое сообщение, редактируемое и студентом, и преподавателем, можно писать в режиме он-лайн точно так же, как пишут обычно в

аудитории, однако дополнительно могут использоваться возможности выделения слов, подчеркивания, увеличения шрифта, что, безусловно, облегчает работу преподавателя, делает процесс обучения более динамичным и эффективным.

С помощью интернет-платформы Lang-land можно легко организовывать обучение лексике на начальном этапе обучения РКИ, так как из-за отсутствия у учащихся широкого лексического запаса возникает необходимость использовать простые способы семантизации, чтобы слова были поняты учащимися однозначно. Например, применение наглядности можно организовать с помощью модуля, задание в котором выглядит следующим образом: "Посмотрите на картинку, прослушайте и повторите, что на ней изображено". Контроль усвоения изученного лексического материала можно провести, используя задания модулей, в которых нужно написать название предмета на картинке, выбрать подходящее к картинке слово, составить слово из букв, сопоставить слова с картинками, найти правильную картинку.

Кроме того данная интернет-платформа предлагает новые типы уроков: урок-экскурсия и урок-репортаж, при которых занятия рекомендуется проводить из географической точки, наиболее соответствующей теме занятия (например, из музея). Таким образом, у каждого учащегося, вне зависимости от места его проживания, появляется уникальная возможность не только общаться с носителем русского языка, но и ближе узнать историю и культуру России даже на начальном этапе обучения.

5. Документы Google (англ. *Google Docs*)

Данная интернет-платформа представляет собой бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессор и сервис для создания презентаций, а также интернет-сервис облачного хранения файлов с функциями файлообмена. Но это не только простой файлообменник. С помощью веб-сервиса *Googledrawings* преподаватель может создавать интерактивные рабочие листы.

Интерактивный рабочий лист как электронный рабочий лист, созданный учителем для самостоятельной работы ученика, представляет собой результат совмещения интерактивного подхода, форм учебно-исследовательской деятельности и применения компьютерной техники и информационных технологий, значительно повышающих эффективность процесса обучения благодаря его индивидуализации, наличию обратной связи, расширению наглядности, позволяющих оперировать большим объёмом информации и усиливающих мотивацию учащихся к учебной деятельности.

При разработке интерактивного листа преподаватель может использовать:

- включение элементов теста, сочетающего открытые и закрытые вопросы;
- разработку системы заданий, проверяющих функциональную грамотность чтения при работе со сплошными и несплошными текстами;
- использование системы упражнений, направленных на развитие умений структурирования и классификации информации, умения отбирать главное и второстепенное, схематизировать и т.д. (в основном, это графические листы).

Конструкция листа рассчитана на преобразование исходного материала листа, активную работу учащегося с ним. Графические листы способны облегчить работу преподавателя по организации обучения лексике на начальном этапе (в частности, очень просто можно создать задания, в которых слова нужно распределить по категориям и т.д.), сделать процесс обучения интересным.

В заключение стоит отметить, что на начальном этапе обучения РКИ особую значимость представляет развитие мотивации к изучению «нового» языка. Для современных учащихся Интернет является неотъемлемой частью повседневного общения, а также первостепенным источником информации. Данные интернет-платформы позволяют не только подобрать и представить материал уроков в интересном и привычном для студентов он-лайн формате, но и включить в совместную работу сразу всех студентов, что особенно важно на начальном этапе.

Список литературы

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle//Учебно-методическое пособие. – СПб., 2007. – 108 с.
2. Ван Сяоян. Модель смешанного обучения русскому языку как иностранного в Китае // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 244–249.
3. Хромов С.С., Гуляева Н.А., Апальков В.Г., Никонова Н.К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) // Открытое образование. – 2015. – № 2. – С. 75–81.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ- ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Костин Алексей Валерьевич

кандидат филологических наук, доцент,
Ивановский государственный университет, Иваново
e-mail: kostin.aleksey7@yandex.ru

Сапожникова Ольга Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Ивановский государственный университет, Иваново
e-mail: ol_sapozhnikova@mail.ru

Антипина Елена Сергеевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Ивановский государственный университет, Иваново
e-mail: antipina418@yandex.ru

TEST-AND-EVALUATION ACTIVITY AS THE WAY OF MANAGEMENT THE PROCESS OF TEACHING UNDERGRADUATES- PHILOLOGISTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Alexey V. Kostin

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Ivanovo State University, Ivanovo
e-mail: kostin.aleksey7@yandex.ru

Olga V. Sapozhnikova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ivanovo State University, Ivanovo
e-mail: ol_sapozhnikova@mail.ru

Elena S. Antipina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Ivanovo State University, Ivanovo
e-mail: antipina418@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации контрольно-оценочной деятельности в обучении русскому языку как иностранному. В ней рассматривается контрольно-оценочная деятельность как способ управления процессом обучения магистрантов-филологов русскому языку как иностранному.

Abstract. The article is devoted to organizing test-and-evaluation activity in the process of Russian as a foreign language teaching. Test-and-evaluation activity is considered to be the way of management the process of teaching undergraduates-philologists Russian as a foreign language.

Ключевые слова: контрольно-оценочная деятельность; критерии оценки; оценочное средство; коммуникативная компетенция; организационно-управленческая функция; иноязычное образование.

Keywords: *test-and-evaluation activity; evaluation criterias; evaluation means; communicative competence; organizational-management function; foreign-language education.*

В современной методике обучения русскому языку как иностранному важное место занимает контрольно-оценочная деятельность, то есть процесс определения уровня сформированности знаний, умений, навыков, способностей обучающегося в ходе осуществления им речевой деятельности и формулирование на этой основе оценки коммуникативной компетенции. Она позволяет своевременно оценить эффективность обучения неродному языку и в зависимости от его результатов организовывать дальнейшую учебную работу, выявлять уровень знаний, умений, навыков учащихся, устанавливать степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения, обеспечивать управление процессом овладения языковым материалом и коммуникативными умениями.

Теоретические основы организации контрольно-оценочной деятельности были заложены в трудах Л.И. Божович, Г.Ю. Ксензовой, И.А. Липкиной, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман и др., вопросы ее организации и осуществления в процессе обучения неродному языку рассматриваются в работах И.И. Антоновой, О.М. Аркадьевой, Т.М. Балыхиной, М.И. Зыкиной, Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной, М.М. Нахабиной, Э.Л. Носенко, В.Ю. Переверзева, Е.М. Степановой, С.Ф. Шатилова, Л.В. Шипицо, А.Н. Щукина и др. Несмотря на разработанность вопросов организации контрольно-оценочной деятельности в обучении русскому языку как иностранному, выбора объектов контроля и оценивания, подготовки оценочных средств, позволяющих получить объективные и валидные результаты, они по-прежнему сохраняют свою актуальность в системе высшего профессионального образования. Их решение, с точки зрения профессора Е.И. Пассова, необходимо для эффективного управления процессом иноязычного образования [3].

Образовательные программы магистерской подготовки кадров для зарубежных стран традиционно включают дисциплину «Русский язык как иностранный». В отличие от теоретических курсов, содействующих моделированию научной картины мира, она является практико-ориентированной дисциплиной, цель которой состоит в создании

условий для формирования языковой картины мира иностранных учащихся, способов пользования языком в различных видах деятельности и сферах общения в соответствии с коммуникативными потребностями.

В организации и осуществлении контрольно-оценочной деятельности в рамках данной дисциплины мы исходим из того, что проверка знания языковых средств и правил их использования в речи не позволяет в полной мере объективно оценивать уровень владения русским языком как иностранным, иными словами, сформированность коммуникативной компетенции. Поэтому считаем, что основным объектом контроля в обучении русскому языку как иностранному является уровень владения коммуникативной компетенцией, то есть речевые умения, деятельность общения. При этом частными объектами контроля и оценки для нас оказываются: знания языка и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция); умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (речевая и дискурсивная компетенции); знание страны изучаемого языка, национальных особенностей речевого поведения его носителей, способность вести межкультурный диалог (социокультурная компетенция).

О достигнутом уровне владения русским языком как иностранным при таком подходе свидетельствуют: умение адекватно выражать мысли в заданной речевой ситуации; относительная правильность использования средств языка в процессе общения.

С нашей точки зрения, оценочные средства по дисциплине «Русский язык как иностранный» должны создаваться с учетом конечного результата обучения магистрантов неродному языку. Таковым является языковая личность иностранного учащегося, обладающая развитой коммуникативной компетенцией, необходимой и достаточной для осуществления научно-исследовательской, учебно-познавательной деятельности средствами русского языка как иностранного в неродной среде и для обеспечения общения в учебно-научной, профессиональной, социально-культурной сферах. Поэтому в качестве оценочных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному нами используются прежде всего востребованные в реальной коммуникации магистрантов следующие речевые жанры: реферат, конспект, эссе, тезисы, беседа, рецензия. Кроме того, применяются и такие оценочные средства, как тесты, контрольные работы. Названные оценочные средства позволяют на разных этапах обучения определить и оценить уровень владения иностранных магистрантов коммуникативной компетенцией, то есть готовность и способность ставить и решать коммуникативные задачи в социально-культурной, учебно-научной и профессиональной

сферах. Обладая неодинаковым интерактивным потенциалом, они обеспечивают возможность осуществления эффективной контрольно-оценочной деятельности.

При разработке программы оценивания результатов обучения по дисциплине «Русский язык как иностранный» нами применяется дифференцированный подход, предполагающий оценку как элементов коммуникативной компетенции (языковая, речевая, дискурсивная, социокультурная), так и общих показателей (действенность коммуникации, адекватность использованных языковых средств, оптимальность формы и содержания коммуникации).

Для решения проблем выявления и оценки уровня усвоения различных средств общения («фонетических, лексических, грамматических, социокультурных, стилистических, риторических, речекультурных, речэтикетных» [4]) и уровня владения коммуникативной компетенцией используются такие контрольные мероприятия, как устные публичные выступления, составление письменных текстов разных жанров (реферат, аннотация, конспект, эссе, рецензия), беседы с учащимися, тестирование.

Контрольно-оценочная деятельность обеспечивает выполнение важных организационно-управленческих задач, позволяя оптимизировать познавательную деятельность иностранных магистрантов-филологов, корректировать действия учащихся и преподавателя, при необходимости вносить изменения в структуру и содержание учебного процесса, "перенастраивать" программу дисциплины «Русский язык как иностранный» и формировать у обучающихся чувство ответственности за результаты овладения русским языком как иностранным.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. – 2009.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. – 2007.
3. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ. – Липецк. – 2015.
4. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебное пособие. – М. – 2012.

**«КАРТА ПАМЯТИ» КАК ВИЗУАЛЬНЫЙ СПОСОБ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИЗУЧАЕМОЙ ЛЕКСИКИ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

Котылева Юлия Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва
e-mail: ykotyleva@yandex.ru

**«MIND MAP» AS A VISUAL VOCABULARY TOOL FOR LEARNING
PRACTICE IN THE PROFESSIONAL CONTEXT**

Yulia V. Kotyleva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow University of the Ministry of Interior Affairs of Russia
named after V.J. Kikot, Moscow
e-mail: ykotyleva@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена формированию когнитивных компетенций в профессионально-языковом сообществе на базе «карты памяти» (*Mind Map*) как способа презентации терминологии в рамках одной темы, с одной стороны, и как средства реализации «пошаговой» модели обучения в практико-языковой деятельности, с другой, которая направлена на корректное использование вокабуляра для снятия трудностей юридического контекста.

Abstract. *The article deals with the Mind Map concept in English teaching practice as a visual lexica-terms presentation within the topic, on one hand, and as a methodical tool, i.e. "step by step instructions" for cognitive competence developing in the professional community, on the other hand, to make the vocabulary usage perfect for understanding legal context well.*

Ключевые слова: карта памяти; терминология; контекстный подход; когнитивная компетенция.

Keywords: *mind map; term-vocabulary; context approach; cognitive competence.*

Формирование у обучающихся культуры иноязычного образования как одного из социальных навыков предполагает поиск способов и механизмов реализации такого образования, разработку методик и определение условий развития данного процесса для решения практико-языковых задач в профессиональном сообществе.

В рамках контекстного подхода как совокупности внешних и внутренних условий деятельности человека, влияющих на восприятие,

понимание и преобразование им (человеком) конкретной ситуации, как в целом, так и ее отдельных компонентов [1, с. 12], мы попытались разработать алгоритм учебно-профессиональной деятельности в форме «Mind Map» или «паукообразной схемы».

В основу данной модели положена идея о том, что обобщенная схема практико-языковой деятельности или «карта памяти» выступает как визуальный способ представления информации для тренировки памяти и как средство формирования лексико-терминологического аппарата темы, с расширением тематического раздела до структурно-терминологического тезауруса.

Обучающимся наглядно представлена последовательность когнитивных действий, которая не автономна и не самодостаточна. Главным деятелем выступает обучающийся. Его задача заключается в том, чтобы с помощью языковых средств предложенной образ-схемы отобразить действительность и знания практико-познавательной деятельности.

Образ, по мнению А. Соломоника, является принципиально иным средством **представления** реальности, он стоит вместо другого предмета, **называя** его, но не являясь его частью. Образ **отражает** реальность [2, с. 57–58].

В целом подобные схемы, будучи не связанными с одной формой восприятия, представляют собой часть нашего опыта на уровнях восприятия и структуры событий; обеспечивая связь человеческого опыта через разные типы познания (от уровня индивидуума до уровня общественных структур) [1, с. 348].

Дж. Лакофф утверждает, что логические образ-схемы доконцептуально структурируют опыт взаимодействия человека с миром [3 с. 142], причем главным оказывается профессиональный опыт и специальные знания, совокупность которых представлена в термине, как языковом знаке. Являясь средством доступа к когнитивным базам знаний специалистов, термины выполняют одновременно и коммуникативную функцию для обмена познавательными навыками и умениями в профессиональном сообществе.

«Удобство» использования терминов в практико-языковой деятельности обусловлено правилами экономии, компактности и адекватности оформления знаний. Именно в результате когнитивных операций коммуникантов лаконичная языковая форма термина способна передать большой объем знаний.

Терминосистема строится на ключевых понятиях, формируясь как совокупность единиц и как система знаний, которая представлена картами памяти когниций. Такая карта памяти дает общее

представление о структуре рассматриваемого понятия, от составных элементов до их взаимодействия на лексико-терминологическом уровне и позволяет успешно совмещать мотивацию на получение знаний и развитие креативного мышления у обучающегося. Наиболее эффективны карты памяти в работе с введением и контролем нового лексического материала. В связи с этим их использование возможно на всех этапах обучения иностранному языку, начиная с простых образ-схем, которые дополняются обучающимися в процессе практико-языковой деятельности индивидуально, группой или коллективно. Следовательно, вся практико-познавательная деятельность направлена как на развитие интеллектуальных, творческих умений и навыков работы с информацией, анализом и генерированием новых идей, так и прикладных умений и навыков, а именно, практического опыта поиска точных значений в словарях, справочниках, Интернете и других источниках.

Таким образом, карта памяти – это логическая схема совокупности декларированных знаний «что...» и процедуральных знаний «как...», выраженных средствами языка, где способы выражения первых зависят от форматов опыта и целей обучающихся для достижения взаимопонимания в профессиональном сообществе, преодолевая дефицит языковых средств, проявляя толерантность и эмпатическое понимание.

Список литературы

1. Батырева М.А., Наследова А.О. Обучение иностранным языкам в корпорации: Мотивационный аспект / Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: Сб. научных трудов. Выпуск 9. – М.: Национальный книжный центр, 2010. – СПб: СПбГЭЦ, 2013. С. 9–17.
2. Новдранова В.Ф. Типы знания и их репрезентация в языке для специальных целей (LSP): Сб. научных трудов / под ред. Л.А. Манерко; Институт языкознания РАН; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – М.: Рязань, 2007. – Вып. 5. – С. 136–140.
3. Орел Т.И. Методика описания терминосистем посредством образных схем: Сб. научных трудов / под ред. Л.А. Манерко; Институт языкознания РАН; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – М.: Рязань, 2007. – Вып.5. – С. 141–148.
4. Миронова Н.И. Тезаурусы парадигмальных концептов: возможности и проблемы развития коммуникаций. Материалы Международной научно-практической конференции РГГУ. – М., 2008. – С. 224–229.

5. Степанова С.Ю. Наглядность на занятиях по аналитическому чтению / Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: Сб. научных трудов. Выпуск 7. – М.: Прометей МПГУ, 2008. – С. 70–75.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИТЕРАТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Критарова Жанна Николаевна
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
Центр филологического образования
Институт стратегии развития
образования РАО, Россия, Москва
e-mail: kritarova@rambler.ru

THE INTERACTION OF LITERATURES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF BILINGUALISM

Zhanna N. Kritarova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Center for Philological Education,
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy
of Education, Russia, Moscow
e-mail: kritarova@rambler.ru

Аннотация. В статье представлена (в русле актуализация национальной образовательной политики в РФ) проблема взаимодействия русской и родной литературы. Обозначены специфические методы преподавания русской литературы в иноязычной языковой среде, предлагается перечень аспектов сопоставления произведений русской и родной литературы. Сравнительное изучение русской и родной литературы в школе с двуязычной образовательной средой рассматривается на примере раздела «Героический эпос».

Abstract. The article presents (in line with the actualization of national educational policy in the Russian Federation) the problem of interaction between Russian and native literature. Specific methods of teaching Russian literature in a foreign language environment are indicated, a list of aspects of the mapping of works of Russian and native literature are proposed. A comparative study of Russian and native literature at the school with a bilingual educational environment is considered taking as an example of the section "Heroic epic".

Ключевые слова: образовательная политика; двуязычие (билингвизм); взаимодействие литератур; национальное своеобразие; сравнительно-типологический метод; героический эпос.

Keywords: *Educational policy; bilingualism; the interaction of Russian and native literature; national identity; comparative-typological method; heroic epic.*

Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации (одобрена Минобрнауки России от 3.08.2006 г., № 201), действующая по сей день, рассматривает роль образования в РФ как стратегический ресурс устойчивого развития полиэтнического общества России, важнейший фактор обеспечения национальной безопасности многонационального государства. Среди практических задач по реализации обозначенных в концепции целей решающие для школьного литературного образования: «научно-методологическая проработка содержания гуманитарного образования, выстроенного на билингвальной и бикультурной основе»; повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации педагогических и научно-педагогических кадров, реализующих обучение и обеспечивающих научно-теоретическую и научно-методическую разработку этнонациональных проблем в образовании; «создание нового поколения учебников по предметам гуманитарного цикла, выстроенных на бикультурной и поликультурной основе...» [3]. Прошло десять лет, а поставленные задачи не утратили своей актуальности. Скорее наоборот, современная школа с составом учащихся, для которых русский язык не является родным, стала более разнообразной.

В современной России художественная литература создается на русском и родных языках. Интенсивно взаимодействуя, русская и родная литературы включаются в единый литературный процесс. В процессе межлитературных взаимодействий налаживаются контактные связи и типологические схождения. Внешние контакты включают в себя личное знакомство, встречи, беседы, переписку. Внутренние контакты осуществляются через перевод, подражание, взаимодействие с незнакомыми писателями на идейном, жанрово-стилевом уровне и традициях. Личные контакты представителей разных культур складываются по-разному. Так, 19-летний И. Бродский, приехав в Якутию в 1959 г. для работы в геологической экспедиции, открыл для себя творчество Е.А. Баратынского. К якутскому периоду относятся стихотворения Бродского «Чульман, Чульман деревянный», «Усть-Мая» и др. По мнению исследователей творчества И. Бродского, именно в период якутских экспедиций была начата поэма «Петербургский роман» [4, с. 193].

Русская литература как предмет, изучаемый в школе с двуязычной языковой средой, выступает как иноязычная. Изучение русской и родной литературы открывает значительные перспективы для повышения культурного уровня учащихся, расширения их идейного и эстетического кругозора, углубления восприятия художественных произведений. Сопоставление сходных явлений в родной и русской литературе, различные виды работы с художественным переводом, изучение взаимовлияния двух литератур способствует достижению на уроках литературы предметных и метапредметных результатов.

Одним из путей адекватного восприятия произведений русской литературы нерусскими учащимися является сравнение и сопоставление изучаемого произведения с типологически сходным произведением родной литературы. Ведущая роль отводится сравнительно-типологическому методу исследования, основанному на принципе общности и национального своеобразия русской и родной литератур [6], «который учитывает как общие, так и национально-своеобразные черты сравниваемых литератур, помогает точнее и глубже выявить их сходство и национальное своеобразие» [7, с. 33].

Наряду с общепринятыми методами изучения художественного произведения на уроке литературы, необходимо обратиться к следующим методам, которые облегчают процесс преподавания русской литературы в иноязычной языковой среде:

- использование убедительных фактов о сходных явлениях в русской и родной литературе;
- выявление связей и взаимодействий в произведениях русской и родной литературы;
- перевод произведений с русского на родной язык и с родного на русский язык.

Сопоставление произведений русской и родной литературы может осуществляться по разным направлениям. Основой для сопоставления могут служить, к примеру, следующие аспекты сравнительного изучения:

- сопоставление авторских позиций;
- сюжетные и композиционные аналогии;
- Языковые средства;
- сравнение читательских оценок произведения;
- историко-функциональные аспекты его прочтения, трактовки;
- сопоставление ментальных решений общечеловеческих нравственных проблем [1, с.172];
- цитаты и реминисценции из произведений иноязычных авторов в основном и в рамочном тексте (аллюзийные заглавия, эпиграфы и пр.);
- иноязычная речь в русских художественных текста;

- стилизации и пародии;
- стилистические эквиваленты в вольных переводах;
- мистификации;
- интертекст.

Раздел «Героический эпос» в школе с двуязычной образовательной средой включает русские былины и отдельные эпические произведения народов России, хотя последние не предполагают текстуального изучения. В процессе изучения эпических произведений, наряду со всеми известными методами, ведущая роль также должна отводиться сравнительно-типологическому методу исследования.

Эпические произведения создавались веками в различных географических и исторических условиях. Наиболее важным признаком эпоса является «героический характер его содержания» [5, с. 6]. В центре героических сказаний стоит герой, сражающийся за справедливость, борющийся за освобождение или спасение своего народа, побеждающий зло.

В школьном курсе русской литературы героический эпос представлен былинами об Илье Муромце, Добрыне Никитиче и Алеше Поповиче, относящимися к киевскому циклу. В них герои из Мурома, Рязани и Ростова добровольно отправляются служить стольно-киевскому князю Владимиру, тем самым посвящают себя служению родине. Русский народ стремился прославить героев, которые служат отечеству, причем не обязательно на поле брани, но и в мирном созидании. Одним из популярных героев былинного эпоса является Садко из Новгорода. Этот герой всегда вызывал среди исследователей множество суждений. Некоторые из них особенно интересны в плане литературных взаимосвязей. «Если верить утверждениям некоторых ученых, то Садко – это немецкий Зигфрид, вылавливающий в виде золотой рыбки клад Нибелунгов (Буслаев); он – герой французского средневекового романа, сброшенный с корабля за убийство, но спасшийся (Веселовский); это финский мифический певец и заклинатель Вейнемейнен, играющий и поющий морскому богу (Миллер)» [5, с. 89].

Эпос народов России представлен фрагментом древнего карело-финского мифологического эпоса «Калевала», пятьдесят песен-рун которого рассказывают о сотворении мира, солнца, луны, звезд, о народе, его жизни и быте. Как уже было отмечено Миллером образ Вейнемейнена, вещего старца и певца, изобретателя музыкального инструмента – кантеле, легко соотносится с героем русских былин Садко.

Богатыри якутского эпоса «Олонхо» ведут борьбу за счастье своего племени со злыми существами – абаасы, жителями Нижнего и Верхнего мира, за установление мирной жизни, чтобы продолжался человеческий

род. Верховное божество поселил в Среднем мире своего сына Тюёна Монгола и дочь Кус Хангыл, от которых произошло племя ураангхай саха, о чем и рассказывает «Олонхо». В якутском эпическом сказании можно проследить героику русских богатырей и созидательность карело-финского Вейнемейнена. «Мифический Дуб у лукоморья в русском фольклоре, дерево Игдрасиль в «Калевале», Аал Луук Мас в якутском олонхо несут одинаковую функцию средоточия обитаемой земли» [2, с. 80]. Таким образом, знакомство с героическим эпосом народов России («Гэсэр», «Джангар», «Нарты», «Калевала», «Олонхо» и др.) позволяет выявить взаимосвязи с русскими былинами и эпическими произведениями родной для учащихся литературы. Произведения эпической литературы народов России имеют разную историю, разный путь развития, разный «национальный образ мира», однако прослеживается определенная закономерность: в них описана борьба за независимость родной земли, стремление к миру и благополучию.

Список литературы

1. Гетманская Е.В. К вопросу о хрестоматии по литературе для классов с многонациональным составом учащихся / Проблемы диалога русской литературы (культуры) с культурами других народов // Сборник научных статей, посвященный юбилею профессора М.В. Черкезовой. – М.: Экон-информ, 2012. – 246 с.
2. Гоголева М.Т. К вопросу об изучении мифологии в якутской школе/Филологическое образование в формировании этнического самосознания и общегражданского сознания // Сборник статей, посвященный 70-летию М.В. Черкезовой. – М.: ИНПО, 2007. – 239 с.
3. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации // Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – М., 2008. № 2. – С. 60–80.
4. Петрова С.М. Проектная деятельность студентов при изучении темы «Иосиф Бродский и Якутия». Из опыта работы / Проблемы диалога русской и литературы (культуры) с культурами других народов // Сборник научных статей, посвященный юбилею профессора М.В. Черкезовой. – М.: Экон-информ, 2012. – 246 с.
5. Пропп В.Я. Русский героический эпос (Собрание трудов В.Я. Проппа) / В.Я. Пропп. – Изд.-во «Лабиринт». – М., 1999. – 640 с.
6. Черкезова М.В. Русская литература в национальной школе: Принципы общности и национального своеобразия литератур народов СССР в процессе преподавания русской литературы. – М.: Педагогика, 1981. -151 с.

7. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. / М.В. Черкезова. – М.: Дрофа, 2007. – 318 с.

У ИСТОКОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РКИ И РКН

Крючкова Людмила Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный областной университет, Москва
e-mail: lkryuchkova@bk.ru

AT THE BEGINNINGS OF THE FORMATION OF THE TRAINING METHODOLOGY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

Lyudmila S. Kryuchkova
Candidate of philological sciences, Associate Professor,
Head Chair of Russian as a foreign language and culture speech
Moscow Region State University, Moscow
e-mail: lkryuchkova@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется творческое наследие учёного и методиста Г.Г. Городиловой, чьи работы посвящены как частным, так и общим вопросам обучения русскому языку иностранных учащихся, исходя из конкретных целей обучения, его содержания, условий и методик обучения на основе творческих поисков и достижений лингвистов, психологов, психолингвистов и др. с целью обеспечения преемственности обучения и постепенного подключения обучаемых к разным сферам бытового и профессионального общения от нулевого уровня до уровня свободного владения.

Abstract. The article examines the creative legacy of scientist and practitioner professor Gorodilova, whose work focused on both private and general education for foreign students in Russian language, based on specific learning objectives, content, conditions and methods of learning through creative searches and achievements of linguists, psychologists, psycholinguists, etc. with a view to ensuring continuity of learning and gradually connect trainees to different spheres of domestic and professional communication from zero to fluency.

Ключевые слова: терминосистема; виды речевой деятельности; этапы обучения; владение языком; обученность; речевая единица; механизмы проговаривания; тематическое высказывание; технические средства обучения.

Keywords: *term system; types of speech activity; learners; language proficiency; knowledge acquirement; speech; speech mechanisms unit; case statement; technical teaching aids.*

Современная методика обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному формировалась в 50–70 годы прошлого столетия. Значительный вклад в её развитие внесли такие известные российские учёные, как В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, Г.И. Рожкова, В.В. Добровольская, С.А. Хавронина, Т.А. Вишнякова, Г.Г. Городилова и др.

Галина Георгиевна Городилова является крупнейшим специалистом в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как неродного (РКН). В России и за рубежом ею было опубликовано более 600 работ, определивших основные направления становления и формирования методики обучения русскому языку. Наиболее значимыми являются монография «Обучение речи и технические средства» [1], «Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы» [2], учебники [3] и практикумы по развитию речи, учебники для начальных классов национальной школы: абхазо-адыгской и тюркской языковых групп. Работы Г.Г. Городиловой способствовали формированию терминосистемы методики обучения РКИ и РКН. Так, в своих монографиях и статьях Г.Г. Городилова чётко прописала основные характеристики этапов обучения через виды речевой деятельности, определив такое понятие, как «владение языком». Владение иностранным языком, по её мнению, – это «умение понять чужие мысли и передать свои с соблюдением норм языка, чтобы быть до конца понятым другим человеком; ... умение использовать язык в разных сферах коммуникативно-общественной, общественно-производственной и познавательной деятельности» [1, с. 11].

Характеризуя этапы обучения, Г.Г. Городилова отметила, что каждый из этапов определяется по решаемым задачам, для каждого из них специфичен отбор и организация системного языкового материала и последовательность освоения видов речевой деятельности. В те годы считалось, что принцип устного опережения является ведущим принципом, и в этом плане Галина Георгиевна утверждала, что на начальном этапе ведущим видом речевой деятельности должно быть говорение с использованием нейтрального стиля речи и взаимное понимание в процессе общения, при аудировании как вспомогательном виде речевой деятельности. Причём любая речевая деятельность, проявляющаяся в каждом виде речевой деятельности по-разному,

структурно имеет трёхчастный характер и состоит из мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительной частей. На среднем этапе, когда студентов необходимо готовить к слушанию лекций, аудирование становится самостоятельным видом речевой деятельности, имеющим свою мотивацию. А далее ведущими становятся чтение и письмо, и на каждом из этапов обучения ставится задача не просто освоить изучаемый языковой материал, но и решать проблемы взаимного понимания говорящего и слушающего. При этом акцент на ведущий вид речевой деятельности не исключает работы преподавателя по всем остальным видам речевой деятельности, т. е. методически целесообразно параллельно развивать все виды речевой деятельности, что обуславливает эффективность обучения изучаемому языку в целом. Развитие и совершенствование видов речевой деятельности должно основываться на сформированности таких механизмов, как механизмы проговаривания вслух или про себя, которые, являясь основой усвоения и освоения изучаемого материала, осуществляют взаимодействие органов речи и слуха при условии автоматизации всех действий, с помощью которых осуществляется правильная речевая деятельность учащегося.

Определению единицы обучения для каждого этапа Г.Г. Городилова также посвящает свои научные труды. Единицей обучения, по мнению учёного, должна стать речевая единица, отражающая один или несколько объектов действительности и усложняющаяся от этапа к этапу: на начальном этапе – это простое высказывание с одним объектом действительности, на среднем – ситуативное высказывание с несколькими объектами действительности и их предметными связями, на продвинутом – микротемное высказывание, а на завершающем – тематическое высказывание. По структуре микротемное и тематическое высказывания состоят из простых и ситуативных высказываний разных планов повествования, объединённых общностью темы и смысла.

Как мудрый учёный, методист и практик Галина Георгиевна отмечала, что:

- между обучением и состоянием обученности нельзя ставить знак равенства, предвосхитив тем самым появление термина «уровень владения языком»;
- обучать взрослых учащихся и детей необходимо по-разному, так как у взрослого человека, в отличие от ребёнка, сформированы ассоциативные механизмы усвоения информации;
- отбор языкового учебного материала необходимо проводить с учётом системности всех языковых явлений и условий общения на каждом из этапов обучения;

- языковой материал представляется на функциональной основе с описанием таких категорий, как действие, состояние, признак, предмет, время, причина, цель, сравнение и т. под.;

- отбор текстов должен быть подчинён анализу и вычленению ситуативных высказываний из микротемных, а также объединению в логической последовательности простых высказываний в ситуативные;

- модель обучения русскому языку как иностранному выстраивается по сознательно-практическому методу через актуальное осознание выполняемых речевых действий для реализации коммуникативных намерений участников общения;

- обучение всем видам речевой деятельности осуществляется в коммуникации путём сознательного учения и автоматизации знаний и умений на всех этапах обучения;

- коммуникативность обучения предполагает постепенное подключение студента начального этапа к разным сферам учебного общения и овладение им речью в её устной и письменной формах на последующих этапах обучения в сфере реальной коммуникативной деятельности;

- формирование знаний и умений иностранного учащегося обусловлено конкретными целями, задачами, сроками обучения, наличием или отсутствием языковой среды, национальной и языковой принадлежностью обучаемых, их будущей специальностью;

- методика работы строится с учётом индивидуальных особенностей студентов, куда включаются способности, обеспечивающие успешность выполнения поставленных задач, а также комплекс свойств обучаемой личности: трудолюбие, настойчивость, особенности типа памяти и уровня развития мышления, способа восприятия учебного материала и т. под.;

- интенсификация обучения, т.е. улучшение качества усвоения при меньшей затрате времени, материальных средств и энергии человека [1, с. 123], осуществляется с использованием технических средств, приспособленных к процессу обучения на основе методически подготовленной учебной информации, чётко прописанных способов её передачи и направленного педагогического воздействия на обучаемых с целью формирования навыков и умений, а также в качестве источника новой информации;

- технические средства обучения обеспечивают возможность использования различных видов наглядности: зрительной, зрительно-слуховой, слуховой на уровне контактного или бесконтактного общения.

Таким образом, Галина Георгиевна Городилова в своих работах теоретически обозначила и описала важнейшие проблемы и принципы

обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному.

На современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному мы можем следовать идеям учёного и развивать их дальше. Так, диссонанс между практикой обучения и обученностью студентов ощущает каждый из педагогов, творчески и ответственно относящийся к своей работе, но в силу различных причин, и, в том числе теоретико-методической неразработанности проблемы, он не в силах эффективно решать крайне важной проблемы усвоения всеми учащимися предусмотренного программой учебного материала, к тому же тестирование и некоторые другие виды контроля не выявляют всех аспектов необученности, поэтому изучение проблем обученности / необученности учащихся ждёт своих исследователей.

В качестве одной из важных проблем обучения, поставленных Галиной Георгиевной Городиловой, является необходимость решения проблем взаимного понимания говорящего и слушающего, как правило, преподавателя и студента. К сожалению, проблема, не решённая в прошлом и не решаемая в настоящем, остаётся и, как результат, обуславливает невысокую эффективность работы преподавателя и низкий коэффициент усвоения изучаемого материала.

Коммуникативный метод обучения и различные его модификации при наличии в современном вузе иностранного учащегося не даёт положительных результатов с позиций нормативно правильной речевой деятельности этого учащегося. Поставленный в жёсткие условия обучения и проживания в неосвоенной языковой среде иностранный учащийся начинает говорить с носителями русского языка, не владея ни системными знаниями, ни коммуникативными умениями и, к сожалению, в некоторых случаях способностями к восприятию и освоению изучаемого русского языка, именно поэтому, на наш взгляд, необходимо возвращаться к опыту наших предшественников и совмещать идеи коммуникативного и сознательно-практического методов обучения путём осознанного понимания и твёрдой автоматизации получаемых знаний и умений, чему могут способствовать широчайшие возможности современных ИТ-технологий при условии разработки методических основ использования новых технических средств обучения. Современные информационно-коммуникативные технологии позволяют разрабатывать индивидуализированные методики обучения с учётом не только этнических и языковых различий иностранного обучаемого, но и с учётом его способностей, креативности, визуальных или аудиальных возможностей, скорости в освоении изучаемого материала и т. п.

Если в 60–70-е годы прошлого столетия провозглашался принцип устного опережения, то в настоящее время, имея большое количество учащихся из юго-восточной Азии, которые, как правило, относятся к числу визуалов, принцип устного опережения не оправдывает себя, следовательно, текстоориентированный подход к обучению становится ведущим в практике работы преподавателя-практика, а роль письменных работ в системе обучения должна возрастать, что также ставит перед исследователями новые задачи, которые необходимо решать в кратчайшие сроки.

Развивая идеи Г.Г. Городиловой о речевых единицах обучения, таких как простое высказывание с одним объектом действительности, ситуативное высказывание с несколькими объектами действительности и их предметными связями, микротемное и тематическое высказывание, стоит проанализировать, выстраивается ли такая последовательность высказываний в современных учебных пособиях и учебниках, а также подумать о языковых средствах наполнения таких единиц обучения.

Обращаясь к наследию учёных, стоявших у истоков формирования методики обучения РКИ и РКН, мы можем понять, какие из ранее поставленных проблем необходимо решать в настоящее время.

Список литературы

1. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: Русский язык, 1979.
2. Городилова Г.Г. Методика обучения профессиональному речевому общению в подготовке учителя русского языка для национальной школы. – М., 1992.
3. Венедиктова Н.К., Городилова Г.Г. Русский язык для студентов-иностранцев. – М.: Высшая школа, 1970.

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Курбатова Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный юридический университет
им. О.Е. Кутафина, Москва
e-mail: irkurb@gmail.com

MODERN METHODOLOGICAL PARADIGM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Irina V. Kurbatova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Pre-University Training Center,
Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow
e-mail: irkurb@gmail.com*

Аннотация. В статье анализируются изменения в теории и практике обучения русскому языку как иностранному, вызванные стремительным распространением информационно-коммуникационных технологий как в обычной жизни людей, так и в образовательной сфере. Автор представляет свое видение тех методических задач в области преподавания русского языка как иностранного, которые стоят перед преподавателями-практиками и разработчиками учебных материалов нового поколения с использованием новых телекоммуникационных технических возможностей и Интернет-ресурсов.

Abstract. *The article analyzes the changes in the theory and practice of teaching Russian as a foreign language, due to the rapid spread of information and communication technologies in everyday people life and in education. The author presents his vision of the methodological problems in the field of teaching Russian as a foreign language, which are set to teachers and developers of the new generation of educational materials using the new technical possibilities and Internet resources.*

Ключевые слова: *теория и практика обучения русскому языку как иностранному; информационно-коммуникативные технологии; современная методическая парадигма; поиск и отбор информации для учебных целей в сети Интернет; учебник русского языка как иностранного; методические цели и задачи; биоадекватный (или природосообразный) учебник нового поколения «Русский – легко!» Курбатовой И.В.*

Keywords: *theory and practice of teaching Russian as a foreign language; information and communication technologies; modern methodological paradigm; search and selection of information for educational purposes on the Internet. Russian as a foreign language tutorial. Methodical goals and objectives. Bioadequate tutorial of the new generation "Russian – easy!" Kurbatova I.V.*

Теория и практика обучения русскому языку как иностранному претерпевают существенные изменения в связи со стремительным развитием информационных, цифровых, мультимедийных технологий. Качество и эффективность изучения иностранных языков все чаще увязывается с использованием разнообразных средств и инструментов, входящих в стандартный пакет программного обеспечения любого

компьютера. Увеличение количества образовательных платформ и сайтов носит лавинообразный характер, колоссальные возможности по созданию учебных «продуктов» под индивидуальные задачи с привлечением графической, аудио-, видеоинформации, создание гипертекстов, виртуальных интерактивных площадок и обработка статистических данных, – всё это заставляет задуматься о том, как данные факторы отразились на соотношении базовых понятий в методике преподавания русского языка как иностранного, каким изменениям подвергся сам процесс взаимодействия преподавателя и учащихся на новом витке развития общества в глобализованном интернет-пространстве.

Известно, что методика обучения русскому языку как иностранному опирается на дидактические и методические принципы. Дидактические принципы, обусловленные общими психологическими закономерностями усвоения знаний и овладения умениями и навыками, включают в себя параметры систематичности и последовательности организации учебного материала. Одним из вышеперечисленных принципов является принцип наглядности, который всегда рассматривался как некий прикладной, безусловно важный, но не первостатейный. Сегодня возможности ресурсной базы Интернета выдвигают данный параметр в ряды равноценных, так как иллюстративный материал в виде любых фотографий, видеоматериалов, анимации, кинофильмов и их фрагментов обладает особым методическим потенциалом. Если материал обладает высокой художественной ценностью, либо острой актуальностью, либо профессиональной направленностью, то мотивация, желание, интерес студента перерастают в волевое усилие для порождения речевых актов на чужом языке. Такая активизация психической активности обучаемых связана с подключением левополушарных возможностей мозга, что в свою очередь позволяет удерживать в памяти большие объемы информации и оперативно извлекать их с помощью многообразных сигналов – звуковых (мелодических, интонационных, ритмических и т.п.), вербальных, обонятельных, тактильных, вкусовых или визуальных ассоциаций. Учебник, воплощающий такой концептуальный подход, например «Русский – легко!» Курбатовой И.В. [3, с. 1–295], созданный на основе биоадекватной (или природосообразной) методики, может стать каркасной методической основой для гиперрасширения мультимедийной, видео-, фото-, текстовой и любой другой информации, обладающей методической ценностью.

Роль преподавателя в организации работы с наглядными современными ресурсами заключается в том, чтобы придерживаться

концепции отбора тех материалов, которые соответствуют цели и этапу изучения языка, пропорциональному распределению материала, позволяющему формировать четыре вида речевой деятельности: говорение, письмо, аудирование и чтение. Задания на формирование лексических и грамматических навыков мотивируют обучаемых к актуализированному общению, а значит, способствуют формированию коммуникативной компетенции, которая является одной из основных целей обучения.

А какова роль преподавателя в сегодняшних реалиях? Изменилось ли место Учителя по сравнению с тем положением, которое он занимал не одно столетие ранее? А что, если студент решил обойтись без наставника и привлечь готовый контент для изучения иностранного языка? Роль преподавателя нулевая? Тогда давайте ответим себе на вопрос: а сколько людей в процентном отношении изучают иностранный язык самостоятельно? Не так много: пройти весь путь самостоятельно не каждому под силу. Хотя, по всей видимости, таких людей становится больше, поскольку в разработанных бесплатных программах существует важное преимущество: отсутствует психологическое давление при прохождении на новый уровень. Пошаговое продвижение вверх (по степени владения языком) предполагает изучение языкового и речевого материала неограниченное количество раз, причём обучаемый получает конкретные рекомендации о характере проблем (например, ему не хватает лексического запаса, или у него проблемы с произношением, или он не владеет синтаксическими конструкциями предложений в достаточной мере). Итак, сегодня становится всё больше возможностей изучать иностранный язык без участия преподавателя.

Другое дело, если преподаватель в своей деятельности использует программные инструменты и средства, позволяющие «готовить учебные материалы, организовывать процесс обучения, стимулировать коммуникативную деятельность на изучаемом языке» [2, с. 213]. Востребованность такого специалиста возрастает, т.к. его профессиональное совершенствование, квалификация соответствуют запросам времени. Довольно часто сегодня можно услышать контраргумент из уст умудренных опытом преподавателей: мы умеем учить без всяких новомодных технических средств. Так-то оно так, да студент сегодня другой, его ожидания иные, и конкурентная образовательная среда невольно рождает сравнения.

Серьёзная исследовательская работа по внедрению информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения иностранным языкам выполнена в Лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым. Авторы выделяют 2 основных компонента в сети Интернет, интересующих в дидактическом плане преподавателей и студентов: формы телекоммуникации и информационные ресурсы [5, с.12]. К наиболее распространенным формам телекоммуникации они относят электронную почту, чат, форум, ICQ, видео-, веб-конференции, кроме того социальные сервисы Веб 2.0: блоги, странички вики, серверы подкастов и закладок, сервер фотографий Flickr, сервер видеороликов YouTube и т.п. Нельзя не согласиться с мыслью авторов о том, что Информационные ресурсы, содержащие текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках, нуждаются в разработке учебных интернет-ресурсов, так как изобилие информации и ее разное качество не удовлетворяют образовательные и профессиональные интересы и потребности общества. Из того, что есть, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев отмечают хотлист, мультимедиа скрэпбук, трежа хант, сабджект сэмпла, вебквест, подчеркивая их исключительное предназначение – достижение учебных целей.

Обилие новых терминов иностранного происхождения не «затуманивает» четкого представления авторов о методических задачах, которые стоят перед преподавателем, использующим тот или иной учебный ресурс. Например, при разборе возможностей *подкаста*, социального сервиса, позволяющего прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во всемирной сети, детально рассмотрена модель развития аудитивных умений, выделены 3 стадии: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания информации; приведены примеры типов заданий на формирование лексических навыков и отдельно – грамматических. А, скажем, анализируя те языковые умения, которые развиваются при работе с личными *блогами*, авторы перечисляют традиционные в методике преподавания иностранных языков позиции, типа умения выделять необходимые сведения и факты, оценивать важность информации, аргументировать свою точку зрения, используя различные языковые средства, извлекать необходимую информацию и т.п.

Другой автор, Низовая И.Ю., достоинством инструментальной программы-оболочки «Hot Potatos» (Версия 6.0. 1998–2003) считает тот факт, что все упражнения могут поддерживаться графической или аудиоинформацией. Создание различных типов упражнений и тестов, реконструкция текста, ответы на вопросы, множественный выбор слов из списков, по ее мнению, также повышает эффективность обучения, несмотря на то, что и базируются на методических классических подходах работы с текстом.

Итак, какой напрашивается вывод? Методическая теоретическая база, в целом, остается прежней, арсенал средств, используемых для достижения результата, вырос неимоверно, не все преподаватели успевают следить за стремительно меняющимся миром глобальных Информационно-коммуникативных технологий. Такого разрыва в отношениях «отцов» и «детей» в образовательной сфере еще не было, с одной стороны. С другой стороны, если посмотреть на ситуацию как на возможность максимально открытого общения гибкой и быстрой реакции на каждодневные вызовы времени, то пессимистическая нотка в оценке сегодняшней ситуации как «времени клиповых коммерческих методик с максимально редуцированным участием в живом процессе преподавания самого преподавателя», может, и не будет звучать так трагически [1, с. 12]. В.С. Елистратов в статье «Конец текстоцентризма» проводит мысль о том, что «текст (как один из центральных феноменов традиционной филологии и методики преподавания языков) в XXI веке претерпевает существенные изменения сущностного, бытийного, онтологического порядка». Самое большое разочарование автора заключается в том, что, по его мнению, текст «не является больше объектом изучения (не является больше «ценностью» и «целью»), а становится только средством, неким лингвотренажером» [1, с. 12]. Подмечено верно и вполне объективно. Только эта данность зачем-то нами должна быть пройдена... Маятник обязательно качнется в другую сторону. Накопление такого опыта не может не вылиться в аналитику иного рода. Текст снова приобретет свои сакральные смыслы и станет системообразующей методической обучающей единицей.

Подытоживая размышления о современной методической парадигме преподавания русского языка как иностранного, хотелось бы сделать несколько выводов: глобальный скоростной обмен информацией в сочетании с накопленным методическим опытом способствует созданию универсальных стратегий обучения русскому языку, с одной стороны, а с другой – инициирует появление частных методик для каждого контингента учащихся; эргономичное представление материала (понимаемое как «создание оптимальных условий организации учебно-образовательного процесса при сохранении сил, здоровья и работоспособности преподавателя и учащегося» [4, с. 165] – необходимое условие, потребность времени инновационных цифровых технологий; организация языкового материала из ресурсной базы Интернета должна осуществляться на принципах жёсткого, методически обоснованного отбора, классификация грамматических явлений, система заданий и упражнений, обеспечивающих продуцирование речевых произведений, содержательное наполнение диалогов, речевых моделей, текстов,

лингвострановедческая и культурологическая информация должны иметь целостный характер и визуализованную концептуальную конструкцию, понятную как для преподавателя, так и для учащегося: репрезентация материала, основанная на учете пропорционального соотношения учебного материала для развития всех видов речевой деятельности должна выполнять навигационную функцию, которая позволяла бы ориентироваться в иерархичной системе языковых и речевых явлений. Отдельного рассмотрения требуют эстетические и этические принципы отбора материала в качестве учебного. Экспромты и творческие «отклонения» возможны, если они ложатся на четко выверенную стратегическую линию в достижении учебных целей.

Преподаватель в идеале должен быть на шаг впереди, а значит, ему необходимо преодолеть внутреннее сопротивление и стать дирижером, модератором тех многоаспектных действий, которые ему хорошо знакомы. Лавинообразные информационные процессы необходимо взять под контроль, структурировать, и тогда формирование познавательного интереса к культуре, традициям, истории, современному состоянию общества, лежащего в основе изучения русского языка у иностранных учащихся, приобретёт новое качество, обеспеченное неограниченными возможностями информационно-коммуникативных технологий.

Список литературы

1. Елистратов В.С. Конец текстоцентризма. Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова, 24–26 ноября 2011 г. – М.: МАКС Пресс, 2011.

2. Низовая И.Ю. Методика создания компьютерных тренировочных упражнений на основе ресурсов и программных средств интернета: Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова, 24–26 ноября 2011 г. – М.: МАКС Пресс, 2011.

3. Курбатова И. В. «Русский – легко!» - М.: Русский язык. Курсы, 2006.

4. Курбатова И. В. Учебный текст в современном учебнике русского языка для иностранцев. / Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова, 24–26 ноября 2011 г. – М.: МАКС Пресс, 2011.

5. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В.Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010.

РАСТИТЕЛЬНЫЙ КОД КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: НА ПРИМЕРЕ СИМВОЛИЧЕСКИХ И АЛЛЕГОРИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ФРУКТОВ

Линь Нань

магистрант,

Северо-Восточный педагогический университет, Чанчунь, КНР

стажёр кафедры РКИ,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: 2281016661@qq.com

A STUDY OF THE VEGETATIVE CODE OF CHINESE LANGUAGE CULTURE BASED ON EXAMPLES OF SYMBOLIC AND ALLEGORIAL MEANINGS OF FRUITS

Lin Nan

undergraduate,

Northeast Normal University, Changchun, China

Intern of the Department of Russian as a foreign language,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 2281016661@qq.com

Аннотация: В данной статье рассматривается растительный код китайской лингвокультуры на примере символических и аллегорических значений фруктов; толкуются их культурные коннотации и предлагаются гипотезы, объясняющие этот код. В китайской лингвокультуре многие фрукты имеют символические и аллегорические значения, которые возникают прежде всего за счет омонимии (это специфика китайского языка), а также благодаря метафоризации (это универсальный способ).

Abstract: This article studies the vegetative code of Chinese language culture by analyzing examples of symbolic and allegorical meanings of fruits. It illustrates cultural connotations of different fruits and puts forward hypotheses to explain the code. In Chinese language culture, many fruits carry symbolic and allegorical meanings which primarily come from homonymy (a phenomenon specific to Chinese) and also from metaphorization (a universal method).

Ключевые слова: растительный код, лингвокультура, символические / аллегорические значения фруктов, омонимия, метафоризация.

Keywords: vegetative code, language culture, symbolic / allegorical meanings of fruits, homonymy, metaphorization.

В настоящее время лингвистика уделяет всё больше и больше внимания антропоцентрическим факторам в сфере языка, т.е. тому, что связано с человеком, его картиной мира. Символические значения – это как раз и есть те антропоцентрические проявления языка, благодаря которым можно понять особенности менталитета народа, обусловленные и его культурно- историческими и коммуникативно-когнитивными стратегиями. Иногда символические значения предметов в картине мира разных народов совпадают, иногда похожи, иногда не совпадают, но понятны, а иногда одному народу даже трудно понять логику другого народа. Знание символических значений, этого кода культуры, не только интересно в теоретическом плане, но полезно и практической коммуникации: не зная символические коды, можно кого-то обидеть, оказаться в неловкой ситуации и т.д.

Как известно, символ – это «предмет или действие, служащее условным знаком чего-н., выражающее, означающее какое-н. понятие, идею» [2, с. 730], иными словами, символ выражает смысл явления в предметной форме, аллегория, согласно словарному определению тоже «выражение отвлечённого понятия или идеи в конкретном художественном образе» [1, с. 39]. Различия в этих понятиях состоят в том, что аллегорическая связь имеет логические основания, тогда как символические значения возникают за счет различных метафорических переосмыслений и ассоциативны по своей природе. И кроме того аллегории практически всегда однозначны, тогда как символы отличаются многозначны. Аллегорические образы имеют, обычно, достаточно отдаленное сходство с предметами, которые они «переименовывают» [4].

Фрукты, как неотъемлемая часть бытовой жизни человека, некая предметная составляющая, имеют разнообразные символические значения в китайской лингвокультуре. Рассмотрим эти значения, а также попробуем проанализировать способы их возникновения, на примере таких фруктов, как яблоко, персик, хурма, виноград, слива, груша, гранат, арбуз, апельсин, финик.

Яблоко – 苹果 (пин го) в китайской культуре символизирует благополучие. Это можно объяснить тем, что в словах 苹果 (пин го – яблоко) и 平安 (пин ань – благополучие), состоящих из двух компонентов, есть иероглифы 苹 (пин) и 平 (пин), которые произносятся одинаково,

имея совершенно разное значение. Такие иероглифы в китайском языке называют 同音字 (тун инь цзы – омонимы). Обычно иероглиф 苹 (пин – растение) + 果 (го – плод) образуют словосочетание 苹果 (пин го – яблоко), а 平 (пин – покой) + 安 (ань – безопасность) образуют словосочетание 平安 (пин ань – благополучие). Неслучайно в Китае есть такое выражение 平安果 (пин ань го – яблоко благополучия). Недавно в Китае появилась новая традиция: накануне католического Рождества, т.е. в Рождественский сочельник (24 декабря) люди, молодежь в основном, дарят друг другу яблоки в красивой упаковке, с пожеланием здоровья и благополучия. Этот праздник так называется 平安夜 (пин ань е – Ночь благополучия).

Персик 桃子 (тао цзы) в Китае с древних времён имеет символическое значение долголетия. В одном из четырёх известных древних китайских романов – «Путешествие на запад» рассказывается, что где-то в священных горах Куньлунь, в сказочных садах богини запада Сиваньму, растёт персик бессмертия. Это чудесное дерево приносит плоды бессмертия только один раз в три тысячи лет, и тогда Богиня приглашает восьмерых бессмертных в свой сад на праздник. Но однажды, когда праздник был в разгаре, появился Сунь-Укон (Царь Обезьян), съел все персики и сам стал бессмертным. Символическое значение персика реализуется в народной традиции: на день рождения пожилых людей праздничный торт обязательно украшают фигурками персиков, а на праздник Весны (т.е. китайский Новый год) дома украшают картинами, на которых изображены персики³.

Ещё одним фруктом, имеющим также символическое значение, является хурма (柿子 ши цзы). В Китае есть такая поговорка 老太太吃柿子, 拣软的捏 (Когда бабушка ест хурму, она мнёт только мягкую) [5]. Отсюда происходит выражение 软柿子 (жуань ши цзы – мягкая хурма), являющиеся негативной характеристикой, во-первых, для слабохарактерного человека, а во-вторых, безынициативного, такого, о котором русские говорят: ни рыбы ни мяса. А пословицу *Когда бабушка ест хурму, она мнёт только мягкую* используют, когда дают характеристику людям подобного типа. Таким образом, *мягкая хурма* является аллегорией вялости, слабости, конформизма как черты характера человека.

³ Во многих китайских домах висят картины, изображающие персики и летучих мышей (蝙蝠 – бян фу), которые также символизируют долголетие. Так как иероглиф 蝠 (фу), компонент слова *летучая мышь* и иероглиф 福 (фу – счастье) являются омонимами. Поэтому, на посуде, на вазах часто можно встретить изображение персиков и летучих мышей. Долголетие, как известно, одна из основных ценностей китайской культуры.

Виноград – 葡萄 (пу тао) – одно из наиболее популярных растений в Китае. Интересно, что иероглиф 葡(пу – лоза), а 萄 (тао – лоза) имеют одинаковое значение. Таким образом, название этого плода образовано путем синонимического повторения. Возможно, это наличие двух иероглифов для одного растения и плода связано с тем, что для разных сортов винограда использовали разные иероглифы. Во всяком случае, это вполне коррелирует с идеями Э. Сепира и Б. Уорфа о том, что номинативная дифференциация обусловлена значимостью явления в культуре. В Китае есть чёрный, жёлтый, зелёный, красный и фиолетовый виноград. Виноград является одним из любимых объектов изображения в традиционной китайской живописи, потому что символизирует многочисленное потомство. Как известно, семья, а следовательно деторождение – это аксиологические доминанты китайской культуры. Очевидно данное символическое значение возникло на основе метафорического переосмысления внешнего образа кисти винограда, состоящей из маленьких веточек к которым крепятся многочисленные ягоды. Поскольку виноград как энергетически ценный продукт, даёт жизненную силу, то он является еще и аллегорией жизненной энергии, активности, упорства.

В китайском языке есть одно выражение, в котором метафоризируется один из вариантов вкуса винограда – кислый. По-русски оно звучит так: Виноград достать не можешь и говоришь, что он кислый (吃不到葡萄说葡萄酸 чи бу дао пу тао шо пу тао суань) [6]. Т.е. *кислый виноград* (酸葡萄–суань пу тао) – это аллегория чего-то недоброкачественного. В пословице, приведённой выше, выражается следующая идея: людям свойственно давать негативную оценку тому, что они не понимают или тому, чего не имеют. Следует отметить, что виноград в китайской культуре не имеет негативных коннотаций, напротив, достаточно очевидно, что негативное человеческое качество, такое, как зависть или психологическая ущербность передается через идею «дискредитации» винограда, приписывания ему кислого вкуса. Таким образом, виноград в Китае символизирует многочисленное потомство, являясь при этом аллегорией жизненной силы, энергии, а следовательно, и смелости. А кислый виноград предает негативной оценки.

Слива – 李子 (ли цзы) тоже является любимым фруктом китайцев и имеет символическое значение. Двух компонентный иероглиф 李子 (ли цзы) состоит из иероглифа 李 (ли – дерево) и 子 (цзы – плод). Первый компонент 李(ли) имеет омоним 里(ли – 500 метров). Благодаря омонимии слива приобретает символическое значение перспективного будущего, успеха. В китайском языке есть фразеологизм 前程万里 (цзянь чэн вэнь ли – впереди расстилается дорога в десять тысяч ли (о человеке,

подающем блестящие надежды) блестящее будущее) [7]. 前程 (цянь чэн) – это перспектива, а 万里(вэнь ли) – это далеко, далеко расстояние (букв. десять тысяч ли). Иероглиф 里(ли – 500 метров) «передает» свои метонимические значения своему омониму 李 (ли – дерево) и таким образом слива 李子 (ли цзы) приобретает указанное выше символическое значение.

Однако этим не ограничены возможности развития коннотативных у слова *слива*. Еще одно символическое значение образуется за счет метафорического переноса. Известно, что слива, как и персик, очень красиво цветет. Во всяком случае, китайцы считают, что цветами этих плодовых деревьев невозможно не залюбоваться, них нельзя пройти мимо, их красота манит. Отсюда появился такой фразеологизм: 桃李不言, 下自成蹊 (тао ли бу янь, ся цзы чэн си – персиковые и сливовые деревья безмолвны, однако под ними всегда образуется тропа от тянущихся к ним людей) [8]. Это выражение используется для характеристики скромного человека, который не хвастается своими достижениями, но привлекает всех своими несомненными достоинствами. Таким образом слива в китайской культуре не только символизирует успех, но и 桃李不言, 下自成蹊 (тао ли бу янь, ся цзы чэн си) является аллегорией лучших нравственных качеств человека, таких, как искренность, честность и скромность.

Как уже было подсказано выше, омонимия является очень распространенным явлением в китайском языке, и при этом явлением системообразующим для лингвокультурного кода. Убедиться в этом можно еще на одном примере. Иероглифы 梨 (ли – груша) и 离 (ли – разлука) также являются омонимами. Иероглиф 分 (фэнь – разделить, расстаться) в сочетании с иероглифом 梨 (ли) образуют словосочетание 分梨 (фэнь ли) – *разделить грушу*. А тот же самый иероглиф 分 (фэнь), сочетаясь с другим 离(ли) образуют словосочетание 分离 (фэнь ли), имеющее значение *разлука* или *расставание*. Именно за счет этой омонимии 分梨 (фэнь ли) и 分离 (фэнь ли) возникло символическое значение у этой груши, которое отражено в некоторых традициях. Если вам дарят грушу – это намек на то, что с вами хотят расстаться. Так что не стоит в качестве небольшого презента предлагать в Китае грушу, если вы не имеете в виду указанного выше значения, потому что это может быть интерпретировано как некий намек, и соответственно, в коммуникации может возникнуть некий сбой. Интересно, что когда китайцы едят грушу, то стараются не разрезать ее и не предлагать кусок груши другому, особенно близкому человеку, чтобы с ним не разлучаться. Каким бы смешным не казалось это суеверие, его нельзя не учитывать в коммуникативной практике с представителями с китайской

лингвокультуры.

Гранат – 石榴 (ши лю), арбуз – 西瓜 (си гуа) также имеют символические значения. Они символизируют многодетность и счастье. Это объясняется не только метафорическим переосмыслением многосемянности данных плодов. Здесь есть и лингвистическое объяснение. Дело в том, что иероглиф 籽 (цзы – семя) и иероглиф 子 (цзы – дети) являются омонимами. Можно сказать, что символическое значение многосемянных граната и арбуза имеет двойное обоснование: метафорическое и лингвистическое.

Кроме этого, у граната есть еще дополнительные символические значения. Красный цвет – это цвет праздника, отсюда гранат – это также символ праздника, а вместе с тем любви, дружбы, теплых родственных отношений, успеха и богатства, радостного события. Пожалуй, гранат наиболее положительно коннотативный фрукт. В Китае гранаты обычно кладут в комнате новобрачных в день свадьбы, чтобы плоды принесли новой семье детей и счастье. Гранаты часто дарят друг другу в знак дружбы. Неслучайно, есть такой фразеологизм 送榴传谊 (сун лю чуань и), то есть подарить гранат в знак дружбы. Иероглиф 榴 (лю – второй компонент 石榴 (ши лю) – гранат) и иероглиф 留 (лю – оставаться) являются омонимами, поэтому иероглиф 榴 (лю – гранат) в этом фразеологизме может иметь такое значение: просить друга быть/оставаться всегда друзьями; просить сохранять дружеские отношения.

Апельсин 橙子(чэн цзы) также имеет символические значения. Компонент иероглифа 橙 (чэн – апельсин), иероглиф 成 (чэн – добиться цели) и иероглиф 诚 (чэн – искренность) являются омонимами. Благодаря этой тройной омонимии у апельсина два символических значения: во-первых, апельсин 橙子 (чэн цзы) символизирует достижение цели и мечты, которая обязательно сбудется. Золотисто-оранжевый цвет апельсина в Китае является цветом благополучия, символизируя при этом и богатство, и власть и урожай. Таким образом, апельсин символизирует успешность в материальном плане. Во-вторых, это апельсин – это аллегория искренности.

Финик 枣 (цзао) в китайской лингвокультуре тоже имеет символические значения, которое связано с деторождением. Вместе с тремя другими плодами: арахисом – 花生 (хуа шэн), лонганом⁴– 桂圆 (гуй юань), каштаном – 栗子 (ли цзы) – финик передает идею человеческой

⁴ Лонган – 桂圆 (гуй юань) / 龙眼(лун янь) в переводе с китайского означает «глаза дракона». Сочная мякоть лонгана имеет своеобразный сладкий вкус. Как и его родственник, китайский личи, плод лонгана содержит твёрдое тёмно-красное или чёрное семя.

плодородности. В китайском языке есть выражение 早生贵子 (цзао, шэн, гуй, цзы) – буквально: *финик, арахис, лонган, каштан*, которое состоит из компонентов названий плодов и имеет значение *деторождения, увеличения семейства*. Это значение возникло также благодаря омонимии. Два компонента этого выражения: иероглиф 早(цзао – рано) и 枣(цзао – финик), иероглиф 贵(гуй – дорогой) и иероглиф 桂(гуй – лонган) – являются омонимами. Очевидно существование в языке данного выражения мотивировало китайскую традицию класть на кровать новобрачных в первую брачную ночь четыре плода с пожеланием скорого прибавления семейства.

Таким образом, китайский растительный код, достаточно разнообразен, многие фрукты имеют символические значения. Что касается способа «приобретения» символических значений, то наиболее частотным является омонимия, что, несомненно, является спецификой китайского языка, однако метафоризация как универсальный способ приращения коннотаций также активно используется в китайской лингвокультуре.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Изд-во Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 39 с.
2. Ушаков Д. Н. Большой Толковый Словарь. – М.: Изд-во «Дом Славянской книги», 2011. – 730 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: «Прогресс», 1993.
3. Студопедия, Аллегория. Символ [электронный ресурс]. URL: http://studopedia.ru/10_305193_vopros--allegoriya-simvol.html
4. Словарь 大 БКРС [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=柿子捡软的捏>
5. Словарь 大 БКРС [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=吃不到葡萄说葡萄酸>
6. Словарь 大 БКРС [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=前程万里>
7. Словарь Zhonga [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zhonga.ru/chinese-russian/桃李不言/f64ya>

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АНГЛИЙСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСК И РЕШЕНИЯ

Лобанова Любовь Алексеевна
старший преподаватель,
МГИМО, Москва

e-mail: l.lobanova@inno.mgimo
Могилева Ирина Болеславовна
кандидат филологических наук, доцент,
МГИМО, Москва
e-mail: i.mogileva@inno.mgimo.ru

**TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN ENGLISH MASTER
COURSE: DIFFICULTIES, SEARCH AND DECISIONS**

Loubov A. Lobanova
Senior lecturer,
Moscow State Institute of International Relations,
Moscow
e-mail: l.lobanova@inno.mgimo
Irina B. Mogileva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow State Institute of International Relations,
Moscow
e-mail: i.mogileva@inno.mgimo.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся в магистратуре, где преподавание всех предметов ведется на английском языке. Отражены специфика и сложности, возникающие при работе с таким контингентом, обосновывается необходимость системного подхода.

Abstract. *This article deals with the difficulties of teaching of Russian language to foreign students while such Master course during which all subjects are taught in English. It reflects the specificity and complexity that arise when working with such students, the article also explains the necessity of a systematic approach.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; владение русским языком, магистерские программы.*

Keywords: *Russian as a foreign language, knowledge of Russian language, master's programmes.*

В недавнем прошлом получить образование в магистратуре на английском языке можно было только в тех странах, где говорят на этом языке. Сегодня же различные магистерские программы осуществляются в различных странах Европы и количество их увеличивается. По некоторым данным, существует более 200 англоязычных программ магистерской подготовки в таких странах, как Германия, Франция, Испания, Дания, Швейцария. Россия также начинает создавать

программы магистерской подготовки, реализуемые исключительно на английском языке. Одним из первых вузов России, в котором была открыта магистратура на английском языке, является МГИМО, где обучение в магистратуре осуществляется по двум направлениям: «Politics and Economics in Russia» и «Governance and global affairs». Обе эти магистерские программы направлены на подготовку специалистов в области международных отношений, обладающих навыками и умениями, необходимыми для работы в государственных и различных международных организациях как российских, так и зарубежных. Учебный план этих программ состоит из различных обязательных курсов, касающихся современной внешнеполитической стратегии России, исторических основ её внешней политики, российской и мировой экономики, экономики постсоветского пространства и т.д. Обе магистерские программы включают в себя обязательное изучение русского языка в течение 3-х семестров. Это новое для кафедры русского языка как иностранного направление работы. Поэтому хотелось бы поделиться своими мыслями о проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели, и о поисках решения этих проблем.

В отличие от иностранцев, поступающих на 1 курс бакалавриата и имеющих определенный уровень владения русским языком, для учащихся английской магистратуры знание русского языка не является обязательным. Поэтому учащиеся имеют разный уровень языковой подготовки, а многие вообще не говорят по-русски и никогда не изучали его. Это создает определенные сложности в организации учебного процесса и делает невозможным обучение по единой программе. Проведение языкового тестирования помогает сформировать группы учащихся одного уровня владения языком. Следует отметить и тот факт, что обучение в магистратуре ведется только на английском языке, при общении в университете и в общежитии учащиеся практически не испытывают трудностей, поэтому у некоторых из них отсутствует мотивация к изучению русского языка. К сожалению, в одной группе могут оказаться учащиеся, которые настроены серьезно работать над языком, и те, кто не видит в этом необходимости. Это тоже затрудняет работу преподавателя в группе.

Изучению русского языка отводится 10 аудиторных часов в неделю в течение 3-х семестров (вне зависимости от уровня владения языком), поэтому учащиеся занимаются по разным программам.

В группах, где начинают изучать язык с нуля, перед преподавателями стоит очень сложная задача. Необходимо за небольшое количество часов заложить фундамент всей системы русского языка. Поэтому отбор (минимизация) языкового материала должен проводиться по самым

строгим критериям, а его объём должен быть достаточным, чтобы обеспечить владение языком в рамках поставленных целей. Поэтому учебная работа в таких группах (в отличие от традиционных нулевых групп подготовительного отделения со значительно большим количеством часов) должна быть более интенсивной.

Обучение в группах среднего этапа начинается обычно с коррективовочного курса, который дает возможность ликвидировать пробелы в изучении русского языка и подготовить учащихся к восприятию нового лексико-грамматического материала. Особое значение на этом этапе приобретает работа с глаголами, конструкциями книжной речи (пассив, причастие, деепричастие), способами выражения причинно-следственных, условных, временных, уступительных отношений.

В группах, изучающих русский язык с нуля, аспектное обучение начинается с 3-го семестра, а в остальных группах – с 1-го. Выделяются следующие аспекты: лексико-грамматический, язык специальности, работа над материалами СМИ.

Как уже отмечалось [1], важным направлением формирования коммуникативной и языковой компетенции учащихся-иностранцев является овладение языком профессионального общения. Естественно, конечные цели у магистрантов, начавших изучать русский язык с нуля, и у тех, кто приступил к обучению в магистратуре уже имея опыт изучения русского языка (иногда 5-6 лет), различны. Целью курса для начинающих является овладение терминами, понятиями, минимумом лексико-грамматических конструкций, употребляемых в текстах по специальности. Курс построен таким образом, что дает возможность учащимся усвоить базовые знания, т.е. подготовить их к дальнейшему изучению языка профессионального общения.

Для групп продвинутого этапа целью является подготовка к активному использованию русского языка в профессиональной сфере. Для работы используются учебные пособия, созданные на кафедре и соответствующие разным уровням языковой подготовки учащихся [2–4]. Данные пособия построены по универсальной модели, состоящей из системы упражнений и текстов, которые направлены на углубление и расширение знаний учащихся в области грамматики, лексики и синтаксиса научной речи. На завершающем этапе обучения используются материалы оригинальных текстов, взятых из научных журналов и Интернета.

Одним из важных аспектов в изучении русского языка на этапе магистерской подготовки является работа над материалами СМИ, которые не только представляют собой источник информации о

политических процессах, международных событиях, необходимый для формирования профессиональной компетенции политологов и специалистов в области международных отношений, но и дают возможность познакомиться с культурой России, национальными особенностями, стереотипами поведения людей. В рамках учебной программы магистерской подготовки представлена в основном газетно-журнальная разновидность публицистического функционального стиля речи, работа над которым начинается на среднем этапе обучения после прохождения базового курса. Однако эта работа вызывает значительные трудности даже на продвинутом этапе, когда у учащихся уже сформированы грамматическая и лексическая базы, позволяющие достаточно свободно излагать свои мысли. Эти трудности обусловлены тем, что в языке современных СМИ, в частности их газетно-журнальной разновидности, преобладают экспрессивно-оценочная лексика, фразеологизмы, многозначные слова, синтаксические единицы, значение которых не вытекает из смыслов отдельных слов. Все это препятствует полноценному пониманию текстов, для которого недостаточно только знания языка. Учащиеся должны быть знакомы с основными историческими фактами, культурой России, ее традициями. Следовательно, важным аспектом в реализации магистерской программы является культурологический аспект – обучение языку в неразрывном единстве с изучением мира и культуры народа, говорящего на этом языке, т.е. воспитание языковой личности учащегося, представленной в единстве языка, речи и культуры, что позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию (т.е. умение носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа [5]).

Для освоения учащимися новой культурной среды необходима постоянная работа. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «каждый урок должен стать практикой межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [5, с. 25].

С этой целью тщательно отбирается языковой материал. Это тексты, которые дают представление о специфике культуры, историческом прошлом народа, особенностях его быта, традициях и привычках, нравственных ценностях; отражают специфику восприятия окружающего мира, особенности мышления русской национальной общности и способствуют приобщению к духовной культуре русского народа.

Так как уровень владения языком в группах разный, то и используемый языковой материал неодинаков. На начальном этапе важное место занимают биографические тексты, которые знакомят с выдающимися людьми русской культуры и дают представление о русской национальной личности (тексты о М.В. Ломоносове, П.И. Чайковском, А.П. Чехове, А.Д. Сахарове, А.И. Солженицыне...).

По мере изучения языка и употребления языковых знаний и умений меняется тематика текстов. Главным становятся тексты, дающие серьезные знания об окружающем мире и вызывающие желание высказать мнение. Это научно-публицистические, художественные тексты (отрывки из произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, рассказы А.П. Чехова, фрагменты из произведений классиков советской литературы и современных писателей (М. Горького, В. Астафьева, Л. Улицкой, Т. Толстой и др.).

Список литературы

1. Лобанова Л.А., Могилева И.Б. Обучение языку профессионального общения как важный этап формирования коммуникативно-языковой компетенции // Вестник ЦМО МГУ. – № 4. – 2009. – С. 32–34.
2. Лобанова Л.А., Могилева И.Б. Читаем тексты по обществознанию: Учебно-методический комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. – М.: МГИМО-Университет, 2009.
3. Лобанова Л.А., Могилева И.Б., Черненко Т.В. Читаем тексты по специальности. Политология. – СПб.: Златоуст, 2012.
4. Перевозникова А.К. Русский язык как иностранный для студентов-международников (на материале текстов об ООН): уровень В2. – М.: МГИМО-Университет, 2011.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2008.

ЗНАЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ПРИ УСКОРЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Логинава Маргарита Сергеевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: mpeggy@yandex.ru

MEANING OF PROVERBS AND SAYINGS WITH AN ACCELERATED OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Margarita S. Loginova

*Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: mpeggy@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается значение пословиц и поговорок при ускоренном обучении русскому языку как иностранному. Пословицы способствуют приобщению студентов-иностранцев к культуре страны изучаемого языка. Автором показывается возможность применения паремий при обучении разным видам речевой деятельности.

Abstract. The article discusses the importance of proverbs and sayings with an accelerated learning Russian as a foreign language. Proverbs contribute to familiarizing foreign students to the culture of the country of studied language. The author shows the possibility of using proverbs in teaching different types of speech activity.

Ключевые слова: пословицы и поговорки; русский как иностранный; виды речевой деятельности.

Keywords: proverbs and sayings; Russian as a foreign language; types of speech activity.

*Хорошая пословица – это подарок,
завещанный автором человеческому роду (Д. Аддисон)*

В настоящее время, в период глобализации и быстрых скоростей, перед преподавателем русского языка как иностранного стоит вопрос не только эффективного, но и ускоренного обучения. За короткий срок требуется научить иностранных студентов грамотно общаться на русском языке, а также познакомить их с культурой, историей и мировоззрением россиян. При решении данных задач важную роль играет использование на уроках пословиц и поговорок, под которыми понимаются устойчивые образные изречения, отражающие быт, взгляды и суждения русского народа. «Приобщение к культуре страны изучаемого языка через пословицы и поговорки дает студентам ощущение общности с другим народом» [1, с. 45]. Межкультурный подход, применяемый при сопоставлении пословиц и поговорок в различных языках, способствует формированию общей культуры обучающихся, позволяет показать различия и сходства разных народов, воспитать толерантное отношение к другим национальностям.

О принципах отбора пословиц и поговорок говорится в статье Л.С. Пугачевой «Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам», которая вслед за Ю.А. Максяшиной, В.Ф. Занглигер, Л.А. Петровой выделяет следующие критерии отбора материала:

«1) тематическая принадлежность, 2) употребительность, 3) коммуникативная ценность, 4) принадлежность к одному стилистическому уровню, 5) страноведческая ценность, 6) синонимичность, 7) учет специфики изучаемого (русского) языка» [2, с. 193].

Эффективность употребления пословиц и поговорок в педагогической практике обусловлена тем, что их можно успешно применять при обучении на любом этапе обучения русскому языку разным видам речевой деятельности.

Как писал Л.В. Щерба, «плохое произношение является серьезным препятствием в общении, мешает осуществлению основной цели языка – коммуникации, взаимопониманию» [3, с. 45]. При формировании фонетических навыков учащихся можно воспользоваться пословицами и поговорками для отработки того или иного звука, для совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. Например, для работы над звуками [ы] и [и] можно взять такие паремии, как: *Не ищи красоты, ищи доброты. Где блины, там и мы. У Фили были, Филю же и побили*; над [ш] – *Шиш да не шиша*; над [щ] – [щ] – *Щи, каша – пища наша*; для [р] – *На то и щука в реке, чтоб карась не дремал*.

Пословицы и поговорки также могут послужить яркими иллюстрациями при объяснении и активизации различных грамматических форм и конструкций. Например, с их помощью можно изучать:

– сравнительную степень прилагательных и наречий: *В гостях хорошо, а дома лучше. Выпил больше, чем смог, но меньше, чем хотел. Тише едешь – дальше будешь. Губа толще – брюхо тоньше. Держи карман шире. Правда – хорошо, а счастье – лучше. Лучше меньше, да больше*;

– сравнительную конструкцию с **как**: *Бьётся как рыба об лёд. В долгах как в шелках; Деньги как здоровье: начинают чувствоваться, когда их нет*;

– превосходную степень прилагательных: *И самая длинная дорога начинается с первого шага*;

– собирательные числительные: *Двое пашут, а семеро руками машут. Двое, трое – не один*;

– повелительное наклонение: *Век живи – век учись. Играй – не отыгрывайся, лечись – не залечивайся! Дают – бери, а бьют – беги. Доверяй, но проверяй. Нет друга – ищи, а нашёл – береги*;

– падежную систему: например, (при изучении Р.п.) *Нет человека – нет проблемы; Без труда не вытащишь рыбку из пруда*; (Т.п.) *За мужниной спиной как за каменной стеной*;

– сослагательное наклонение: **Знал бы, где упадёшь, – соломки бы подстелил; Была бы спина – найдётся и вина; Все это было бы смешно, когда бы не было так грустно;**

– краткие причастия: **Деньги не то, что заработано, а то, что с умом потрачено** и др.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет их использовать и при работе с различными лексическими темами: «Семья» (*Дети родителям не судьи. Бабушке – один только дедушка не внук. Сын отца глупее – жалость; сын отца умнее – радость; а брат брата умнее – зависть*), «Работа» (*Дело мастера боится. Кончил дело – гуляй смело*), «Здоровье» (*Здоровье дороже богатства. Не дал бог здоровья – не даст и лекарь. Утро встречай зарядкой, вечер провожай прогулкой. Здоровья не купишь*), «Дружба» (*Все за одного, один за всех. Вместе тесно, а врозь скучно. Друг – ценный клад, недругу никто не рад. Знакомых много, а друзей мало*), «Учёба» (*Учёба и труд к победам ведут. Повторенье – мать ученья. Ученье – мозгам леченье. Век живи, век учись*), «Время» (*Время – деньги. Лучше поздно, чем никогда. Что хорошо для вторника, не всегда можно использовать в среду. Время всему научит*), «Времена года» (*Дождливое лето хуже осени. Зимнее солнце плохо греет. Без шубы и валенок и зима без конца. Если б не зима, то и лето было бы дольше*) и др. Лаконичность паремий способствуют более быстрому запоминанию новых слов. Работа с пословицами и поговорками на уроках русского как иностранного не только обогащает словарный запас, но и помогает развивать языковую догадку и память.

Проф. И.А. Пугачев считает, что «студенты должны четко представлять себе роль слов в различных рядах сопоставлений: синонимических, антонимических, близких по зрительному и слуховому восприятию, объединенных ассоциативно-деривационными связями, родовыми отношениями» [4, с. 73]. Научить этому также можно с помощью пословиц и поговорок. Например, такую важную семантическую категорию лексической системы как антонимию иллюстрируют следующие пословицы: **Бог дал, бог и взял. Богатый и в будни пирует, а бедный и в праздники горюет. Брать легко – отдавать тяжело. В шутку сказано, да всерьез задумано. Волос длинный, а ум короткий. Все тайное со временем становится явным. Всё это было бы смешно, когда бы не было так грустно. Встречают по одежке – провожают по уму. Где дурак потерял – там умный нашёл. Голос хороший – слова плохие. Добро не умрёт, а зло пропадёт. Радость не вечна, печаль не бесконечна.**

Паремии могут использоваться при развитии и контроле умений чтения и аудирования. Например, интересным заданием будет предложить учащимся выбрать пословицу, отражающую основную мысль текста, где текстом может быть и отрывок из художественного

произведения, и статья из газеты, и комментарий, объясняющий конкретную поговорку или пословицу.

При работе над такими видами речевой деятельности, как говорение и письмо, также уместно применение паремий. Например, в качестве тем для монологов (как в устной, так и письменной форме (доклады, эссе)) и диалогов можно взять такие пословицы, как: *Где много врачей, там много и больных. Боже, спаси меня от друзей, – с врагами я и сам справлюсь. Лучше горькая правда, чем красивая ложь, Здоровье не закаляют, а берегут, Лучше ребенка плакать, чем матери,* и др.

Паремии также являются отличным материалом при сочетании педагогом методов традиционного обучения с инновационными подходами. Пословицы и поговорки могут послужить интересными темами для проведения дискуссии на классическом уроке, но и для урока-форума, урока-репортажа. Например, соглашаясь с пословицей *Все полезно, что в рот полезло* или опровергая ее, можно провести урок (или часть урока) в формате репортажа из магазина, изучая и оценивая с точки зрения пользы состав продуктов.

Итак, изучение пословиц и поговорок повышает интерес и мотивацию к изучению русского языка как иностранного, приобщает иностранных студентов к культуре нашей страны, и тем самым ускоряет процесс обучения.

Список литературы

1. Павлова Е.А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 37–45.
2. Пугачева Л.С. Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам (на материале фразеологического поля «Деятельность человека») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С.192–197.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1957. – 188 с.
4. Пугачев И.А., Яркина Л.П. Лексика как один из главных компонентов содержания обучения иностранному языку на продвинутом этапе // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2010. – С. 72–76.

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Лю Дунмэй

доцент, магистр,

Шэньянский педагогический университет, Шэньян, КНР

e-mail: :xyblm@126.com

METHODS OF TRAINING TO AUDITION CHINESE STUDENTS IN THE CLASSROOM FOR RAF

Liu Dongmei

associate professor, master of Philology,

Shenyang Normal University, Shenyang ,

e-mail: :xyblm@126.com

Аннотация. *Навыки аудирования являются ключом к формированию коммуникативной компетенции китайских студентов-русистов. Процесс аудирования актуализирует когнитивный потенциал учащихся в учебном процессе. Формирование навыков мышления в процессе аудирования проходит три этапа: 1) восприятия кодированной иностранной речи, 2) когнитивных рассуждений иностранной речи, 3) автоматизированной обработки информации. В статье рассмотрены некоторые приёмы обучения аудированию, которые продемонстрировали свою эффективность.*

Abstract. *Listening skills are the key to the communicative competence of Chinese specialists in Russian Philology. Listening process actualizes the cognitive potential of students in the learning process. Formation of thinking skills in the process of listening goes through three stages: 1) perception of coded foreign speech, 2) cognitive reasoning of foreign speech, 3) automated processing of information. The article discusses in more detail the methods of teaching listening, which have demonstrated their effectiveness.*

Ключевые слова: *аудирование; нейрофизиологический и психологический процесс; навыки мышления; обучение китайских студентов-русистов.*

Keywords: *listening comprehension; neurophysiology and psychological process; thinking skills; teaching of Chinese specialists in Russian Philology.*

Язык является отражением мышления человека, люди выражают свои чувства и обмениваются мыслями с помощью языка, таким образом и осуществляется общение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного широко используется значимое понятие коммуникативной компетенции. Навыки аудирования являются ключом к её формированию. Рассмотрим подробнее процесс аудирования со стороны нейрофизиологии и психологии, выявим

особенности формирования навыков мышления и речи при аудировании у китайских студентов-русистов. Таким образом, мы исследуем специфику обучения аудированию китайских студентов на практических занятиях по РКИ.

Аудирование рассматривается нами «<...> как вид мыслительно-мнемической деятельности, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации в устном высказывании» [1, с. 145]. Аудирование представляет собой сложный нейрофизиологический процесс со своими особенностями. По мнению китайского филолога Чжу Чунь, «<...> овладение иностранным языком требует формирования в коре головного мозга сложных динамических стереотипов, приближенных по структуре на момент освоения родного языка. Разница заключается в том, что комплексы первого сигнала и комплексы второго сигнала (понятие) изменились, потому что слуховые, зрительные и кинестетические структуры иностранных слов и их системы понятия различные» [2, с. 83].

Аудирование состоит из трех стадий: восприятия, анализа и применения. В процессе аудирования они взаимодействуют и переходят одна в другую. На стадии восприятия определённые речевые стимулы воздействуют на нашу слуховую систему, слушатель сосредоточивается на устном высказывании, и голоса остаются в эхо-памяти. Новая информация почти сразу заменяет первоначальную информацию. Когда устное высказывание остаётся в эхо-памяти, мозг делает её предварительный анализ и синтез для языковых кодов. На стадии анализа лексемы используются для построения значимых умственных представлений. Основной единицей аудирования является предложение, в соответствии с анализом простое предложение может быть отсеяно. Исходная последовательность слов образует у слушающего представление на основе смысла и удерживается в кратковременной памяти. Также по смыслу предложения и по прагматическому значению в дискурсе слушающим проводится смысловое различие.

Китайский лингвист Чжоу Фанчэн правомерно считает, что в процессе аудирования обработка информации имеет два режима: режим кодирования и режим рассуждений. В процессе изучения статических декларативных знаний (лексики, грамматики и энциклопедических знаний) и динамических процедурных знаний (когнитивных навыков) установление этих двух режимов понимания может быть успешно реализовано. Анализ источников [3, с. 14] показал, что формирование навыков мышления при аудировании проходит через три этапа: 1) восприятия кодированной иностранной речи, 2) когнитивных рассуждений иностранной речи, 3) автоматизированной обработки

информации. Формирование и развитие этих трёх уровней является прогрессивным и кумулятивным.

Китайские студенты-русисты, имеющие опыт изучения родного и первого иностранного языков, могут уместно использовать и переносить необходимые навыки аудирования на изучаемый второй иностранный язык.

Рассмотрим подробнее пример обучения китайских студентов-русистов аудированию, который продемонстрировал свою эффективность. На практических занятиях по РКИ для обучения навыкам аудирования мы используем тексты-миниатюры. Преподаватель заранее напоминает студентам ключевые слова или лексемы, имеющие существенное влияние на понимание, например: биология, экология, атмосфера, молекула, атом.

До начала прослушивания текста преподаватель советует студентам ответить на вопросы. Студенты отвечают на вопросы и выстраивают ассоциативные связи, чтобы возникали схемы, способствующие пониманию речи. В процессе первичного прослушивания текста-миниатюры студенты на основании полученной информации могут прогнозировать дальнейшее развитие содержания, у них развивается механизм антиципации [1, с. 146].

В ходе обучения аудированию студенты должны привыкнуть слышать в тексте и понимать ключевые слова и наиболее значимую информацию. При слушании текста-описания лишь пять вопросов “кто, где, когда, что, почему” являются необходимыми для понимания ключевой информации.

При обучении слушанию китайские студенты-русисты должны быстро интегрировать полученную информацию в значимые и более крупные синтаксические единицы для понимания и усвоения: объем краткосрочной памяти составляет 7 ± 2 лексических единиц. В тексте для студентов биологического факультета ключевыми словами являются экология, здоровье, симбиоз, регенерация.

Например, при прослушивании текста на экологическую тему с опорой на существующие знания, тематическую текста, ключевые слова и предложения, конкретный контекст китайские студенты могут угадать значение незнакомых слов, определить основную мысль, тему текста, понять ключевую мысль о том, что надо беречь природу для сохранения здоровья нынешнего и будущего поколений. Далее мы рекомендуем с опорой на запоминание своими словами пересказать содержание исходного текста.

Описанные приемы обучения аудированию китайских студентов-русистов показали свою эффективность.

Список литературы

1. Янченко В.Д., Лю Цянь. Развитие у китайских студентов вербального вероятностного прогнозирования в обучении русскому языку как иностранному // Самарский научный вестник. Гуманитарная серия. 2015. №1(10). - С 145-147.
2. 朱纯. 外语教学心理学[M].上海:上海外语教育出版社, 1994. 83.
3. 朱放成. 听力理解的思维特征与听力学习策略[J]. 外语电化教学, 2003 (4),14.

СОЗДАНИЕ КОРПУСА ТЕКСТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ

Лыкова Дарья Сергеевна

студентка 5 курса,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: dara1202@inbox.ru

CREATION A CASE OF CULTUROLOGICAL TEXTS FOR FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN

Daria S. Lykova

Fifth-year student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: dara1202@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается необходимость создания корпуса текстов культурологической направленности с целью овладения культурологической компетенцией и успешной социокультурной адаптации иностранных студентов, изучающих РКИ.

Abstract. This article is about the necessity of creating the new corpus of culturological oriented texts for foreign students, who study Russian as a foreign language. Given culturological oriented texts can help to form culturological competence and successful sociocultural adaptation.

Ключевые слова: культурологическая компетенция; корпус текстов; культура; социокультурная адаптация; русский язык как иностранный.

Keywords: culture; culturological competence; Russian as a foreign language; sociocultural adaptation; texts` corpus.

С каждым годом растёт количество иностранных студентов, желающих получить высшее образование в одном из российских вузов.

Следовательно, главная задача высших учебных заведений России – это качественное представление и расширение образовательных услуг.

Одной из важнейших задач современной методики преподавания является социокультурная адаптация иностранных студентов, реализация которой напрямую связана с освоением студентами культурологической информации и формированием соответствующей компетенции. Опыт показывает, что иностранные студенты не владеют знаниями о культуре, искусстве и традициях страны изучаемого языка. Для решения данной проблемы преподаватели прибегают к использованию текстов культурологической направленности на занятиях по РКИ. Но в большинстве случаев подобные тексты ориентированы на работу в русскоязычной аудитории и совсем не подходят для занятий с иностранными студентами, изучающими русский язык. Работа с текстами культурологической направленности редко сопряжена с введением или закреплением грамматического и лексического материала. Более того, чтения, перевода и пересказа текстов явно недостаточно для овладения культурологической компетенцией. Таким образом, процесс общения иностранных студентов с представителями русской культуры осложняется из-за отсутствия экстралингвистической информации, у студентов пропадает интерес к русской культуре, а, следовательно – снижается мотивация к изучению русского языка [2, с. 10].

Мы считаем, что успешная социокультурная адаптация иностранных студентов и развитие культурологической компетенции зависят от использования текстов, ориентированных на работу в иностранной аудитории, составленных с учётом особенностей и трудностей вхождения в другую социокультурную среду. Однако существующие на сегодняшний день тексты культурологической направленности и пособия для иностранных студентов, изучающих русский язык, не ориентированы на овладение иностранцев основными видами речевой деятельности. В первую очередь это относится к начальному и базовому этапам обучения.

Данный факт определяет актуальность нашей работы, которая заключается в создании корпуса текстов, способствующих формированию культурологической компетенции иностранных студентов и овладению ими основными видами речевой деятельности.

Целью создания корпуса текстов культурологической направленности (и внедрение в широкую практику) является формирование базовых компетенций обучаемых, а также успешная социокультурная адаптация.

Основные задачи корпуса текстов культурологической направленности:

1) познакомить иностранных студентов с русской культурой, обычаями и бытом;

2) апробировать созданное пособие «Моё сердце в Москве», направленное на формирование у иностранных студентов культурологической компетенции;

3) расширить возможности работы с языковым и культуроведческим материалом;

4) обеспечить успешную социокультурную адаптацию иностранных студентов;

5) воспитать любовь и уважение к русской культуре и русскому языку.

Целевой аудиторией данного корпуса текстов являются студенты, изучающие РКИ на подготовительных факультетах российских вузов.

На занятиях по РКИ данный корпус текстов может быть использован:

1) для формирования коммуникативной и культурологической компетенций;

2) в качестве учебного материала для работы над лексикой;

3) для формирования основных видов речевой деятельности.

Корпус текстов культурологической направленности основывается на следующих базовых методических принципах обучения РКИ:

1. Осознанность обучения.

2. Коммуникативность.

3. Функциональность.

4. Системность.

5. Достижение воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей в процессе обучения РКИ [1, с. 141–142].

Корпус текстов содержит необычные практические задания, при выполнении которых студенты не только получают информацию о Москве, но и участвуют в культурной жизни столицы, приобщаются к русским традициям, принимают участие в национальных праздниках. Выполнение подобных практических заданий развивает кругозор студентов, знакомит их с русской культурой, бытом и традициями. Всё это способствует развитию культурологической компетенции, а процесс изучения русского языка как иностранного становится интереснее.

Корпус текстов культурологической направленности содержит разнообразные задания, в том числе предполагает и работу со словарём.

Кратко охарактеризуем структуру раздела, содержащего тексты культурологической направленности (материалы из пособия «Моё сердце в Москве»):

1. Работа с лексикой.

2. Предтекстовые задания.

3. Притекстовые задания.

4. Раздел «Это интересно».

5. Послетекстовые задания.

6. Домашнее задание.

Приведём пример текста и заданий к нему (в сокращённом варианте):

Задание 1. Работа с толковым словарём.

Найдите в словаре значения слов, сопоставьте с картинками.

Театр, бронза, сторублёвая купюра, композитор, балерина, тюльпаны.

Задание 2. Закройте словарь и дайте ваше определение словам:

Балерина, балет, композитор, режиссёр...

*Самостоятельно найдите значения слов, которых нет в упражнении 1.

Задание 3. Как вы понимаете следующие слова:

гастролировать, пуанты, великий композитор, цветовод, русский народный танец, дирижёр?

Задание 4. Составьте предложения-примеры со словами:

театр, традиция, искусство, гастролы.

Упражнение 1. Вставьте, где нужно, пропущенные окончания.

О Большом театр... , на сторублёвой купюр..., поговорим о самом главном для всех москвичей театр..., завтра мы пойдем в театр..., люблю русскую балерин..., выступления русских актер., певц... и танцор...

Упражнение 2. Измените словосочетания: используйте глаголы в прошедшем, настоящем и будущем времени. К существительным подберите прилагательные.

Я люблю русскую классическую музыку. Я любил красивую русскую классическую музыку.

Композитор сочиняет новое произведение...

Упражнение 3. Примите участие в диалогах, используйте союзы «а», «но» «и».

Модель:

Мария: Вчера я ходила на концерт в Большой театр.

Студент 1 – И я вчера был в Большом театре.

Студент 2 – Мы хотели вчера пойти на оперу, но пошли на балет.

Студент 3 – Здорово! А я вчера училась танцевать русский народный танец.

Упражнение 4. Составьте из слов предложения.

Модель: композитор, писать, красивая, музыка – Композитор пишет красивую музыку.

1. Балерина, танцевать, на, сцена.

2. Москвичи, гордиться, Большой, театр.

3. Самый, известный, произведение, Пётр Ильич Чайковский, «Лебединое озеро».

4. Весь, мир, любить, классический, русский, балет.

5. Люди, покупать, билет, в, театральная, касса.

Упражнение 5. Продолжите предложения.

1. В театре можно посмотреть... и послушать...
2. Я знаю таких русских композиторов, как...
3. Я хочу посмотреть балет...
4. Традиция – это ...

ЗАДАНИЯ

Прочитайте текст и выполните задания.

1. Подчеркните ключевые слова и словосочетания и составьте план текста.
2. Озаглавьте текст, объясните свой выбор.
3. Перескажите текст от лица голландского цветовода.

Большой театр – часть истории России

Большой театр расположен в самом центре Москвы, на Театральной площади. Театральная площадь не зря имеет такое название, на ней находятся сразу три театра: Большой театр, Малый театр и Российский академический молодёжный театр. Но здесь мы с вами поговорим о самом главном для всех москвичей театре.

Государственный академический Большой театр России (ГАБТ) – один из крупнейших театров России и один из самых важных театров оперы и балета в мире. Его история началась в 1736 году. Известный московский князь Урусов начал строить здание первого театра на берегу реки Неглинка, но это здание сгорело. Многие архитекторы восстанавливали театр, но третье и четвёртое здания тоже сгорели.

На сегодняшний день здание Большого театра – образец классической русской архитектуры. Известная скульптура украшает главный вход в здание театра – это квадрига Аполлона из бронзы. Автор этой работы Петр Клодт. Больше 150 лет эта колесница украшает здание театра. Она стала визитной карточкой не только самого Большого театра, но и российской столицы. Мы можем найти изображение Аполлона и колесницы на обратной стороне 100-рублёвой купюры, а на лицевой стороне – здание Большого театра.

В Большом театре было поставлено более 800 различных произведений: русские и итальянские оперы, русские народные танцы, балет. На сцене Большого театра впервые поставили самый известный в мире балет «Лебединое озеро». «Лебединое озеро» – это произведение, которое написал великий русский композитор Пётр Ильич Чайковский. Другие его известные произведения: «Спящая красавица» и «Щелкунчик»...

Невозможно представить Россию без искусства классического танца. Классический русский балет – визитная карточка России. Русский балетмейстер Сергей Павлович Дягилев познакомил весь мир с классическим русским балетом. «Русские сезоны» – это выступления

русских актёров, певцов и танцоров за границей. Но русский балет Дягилева стал самым популярным, а имена русских балерин теперь знает весь мир. Галина Сергеевна Уланова, Агриппина Яковлевна Ваганова, Анна Павловна Павлова, Майя Михайловна Плисецкая показали всему миру, что такое настоящий русский балет.

ЭТО ИНТЕРЕСНО

Известный русский композитор Пётр Ильич Чайковский начал свою карьеру в Большом театре. Он работал дирижёром.

Большой театр следует традициям классического искусства и имеет свой интересный обычай. Каждую весну напротив Большого театра сажают два особых сорта тюльпанов. Эта традиция связана с балетом, в котором главную роль играла известная русская балерина Галина Уланова. Однажды голландский цветовод посетил этот балет. Ему очень понравился этот балет, и он решил создать два новых сорта тюльпанов. Один он назвал «Большой театр», а другой – «Галина Уланова».

УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение 1. Алекс и Майкл были в Большом Театре на концерте.

Помогите им ответить на вопросы Марии.

1) Мария: Где находится Большой театр?

Студент:

2) Мария: Какой самый известный балет в мире? Кто написал музыку для этого балета?..

Упражнение 2. Мария была в Большом Театре. Друзья задали ей вопросы. Какие это были вопросы? Напишите.

Упражнение 3. Представьте, что вы – композитор. Какую музыку вы напишете? Как вы назовёте свое произведение?

Упражнение 4. Представьте, что у вас есть возможность сделать подарок Большому театру или вам понравилась постановка и вы хотите поблагодарить режиссера-постановщика. Как бы вы это сделали?

Делаем дома

Задание 1. Найдите Афишу Большого театра и расскажите о том, какие концерты будут на следующей неделе.

Задание 2. Разделитесь на группы и посетите Большой театр. Опишите общий вид здания, скульптуру на крыше, главный зал.*

Задание 3. Посчитайте колонны Большого Театра, входы и выходы. Сколько шагов от станций метро «Театральная», «Охотный ряд», «Площадь Революции» до Большого Театра?

Задание 4. Напишите письмо голландскому цветоводу, который подарил Большому Театру два новых сорта тюльпанов. Узнайте, какого цвета эти тюльпаны и можно ли их купить, чтобы выращивать дома или на даче.

Данный текст и задания были апробированы в группе иностранных студентов 1 курса факультета иностранных языков МПГУ с уровнем владения русским языком А2–В1. Эффективность внедрения в учебную практику корпуса текстов культурологической направленности очевидна и требует дальнейшего методического осмысления.

Список литературы

1. Бадмахалгаева Н.М. Культуроведческий текст как средство формирования этнокультурной личности // Вестник БГУ. – 2012. – № 1. – С. 141–145.
2. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб.: Изд-во РАОИОВ, 1995. – 244 с., С. 10.

К ВОПРОСУ О ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ ЛЕКЦИЙ

Макаревич Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: tmakarevich@mail.ru

THE ISSUE OF SEQUENCE IN TEACHING PROFESSION-ORIENTED ACADEMIC LISTENING TO FOREIGN STUDENTS

Tatiana V. Makarevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: tmakarevich@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу последовательности в обучении профессионально-ориентированному аудированию. Мы считаем целесообразным параллельное формирование лексико-грамматических навыков и умений (на базе языка специальности) и умений аудирования учебных лекций. При этом обучение должно осуществляться поэтапно, начиная с самого начала второго семестра (на факультете довузовской подготовки). В статье также рассматривается вопрос о последовательности в развитии четырех видов РД (аудирования, говорения, чтения и письма). Перенос когнитивных умений, необходимых для успешного аудирования лекций по специальности, отражен в следующей схеме: чтение → аудирование, письмо → аудирование; аудирование → говорение.

Abstract. *The article is devoted to the issue of sequence in teaching profession-oriented listening. The author states that vocabulary and grammar development (of a certain LSP) should be combined with teaching academic listening. It should be done simultaneously and gradually from the very beginning of the second semester (at the preparatory faculty). Also sequence in teaching the four main language skills is considered (listening, speaking, writing, reading). The transfer of cognitive skills necessary for successful academic listening can be represented in the following scheme: Reading → Listening, Writing → Listening; Listening → Speaking.*

Ключевые слова: *профессионально-ориентированное обучение, аудирование лекций по специальности, последовательность в обучении.*

Keywords: *profession-oriented teaching, academic listening, sequence in teaching.*

Важнейшим источником приобретения знаний по специальности для студентов-иностранцев являются учебные лекции. По мнению Г.Г. Городиловой, подготовка иностранных студентов к слушанию и записи лекций на русском языке является основной задачей среднего этапа обучения [2, с. 43]. Под средним этапом мы, вслед за Г.Г. Городиловой и Т.А. Вишняковой, будем рассматривать период обучения во втором семестре подготовительного факультета (в современной терминологии – факультета довузовской подготовки) [2, с. 12; 1; 4, с. 42].

Настоящая статья отражает результаты диссертационного исследования автора и опытного обучения, проведенного в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в группе китайских студентов [3]. В методических целях мы выделяем на среднем этапе обучения три периода, каждый из которых длится около пяти недель (учитывая, что 2 семестр начинается в начале февраля).

Говоря о **последовательности в обучении аудированию учебных лекций**, мы имеем в виду следующее:

1) последовательно-временное соотношение в формировании лексико-грамматических навыков и умений (на базе языка специальности), с одной стороны, и собственно-аудитивных навыков и умений, с другой;

2) последовательность в развитии видов РД при обучении профессионально-ориентированному аудированию.

Остановимся на первом вопросе. По нашим наблюдениям, в практике преподавания РКИ традиционно используется следующая схема обучения: **Язык специальности (лексико-грамматический материал) → Аудирование учебных лекций.**

Преподаватели считают, что обучение аудированию лекций по специальности предполагает наличие определенной лексико-грамматической базы, которая позволила бы приступить к подготовке студентов к аудированию учебных лекций. В связи с этим целенаправленное обучение аудированию учебных лекций (если оно вообще имеет место в курсе «Язык специальности») начинается на факультетах довузовской подготовки в конце второго семестра. В результате, на подготовку иностранных студентов к такому сложному виду деятельности, как аудирование реальных лекций, отводится не более одного месяца. Очевидно, что сформировать умения аудирования устных научных текстов за столь короткий период времени невозможно.

На наш взгляд, наиболее оптимальным и эффективным является параллельное и поэтапное овладение лексико-грамматическим материалом языка специальности и речевыми навыками и умениями профессионально-ориентированного аудирования. Представим данную последовательность в виде схемы: **Язык специальности ↔ Аудирование учебных лекций.**

Целесообразность такого подхода обусловлена важными методическими **принципами комплексности и дифференцированности**, принятыми в зарубежной и отечественной методике преподавания ИЯ и РКИ.

Так, в современной зарубежной методике существует тенденция к строгому разграничению (дифференцированию) видов деятельности на уроке в зависимости от его основной цели. Например, если речь идет об уроке на развитие навыков и умений аудирования, то на данном занятии отсутствуют упражнения, имеющие своей целью работу с языковым материалом (работа с лексикой допускается лишь на предтекстовой стадии во время снятия лексических трудностей). Таким образом, главной целью и основной частью такого урока является целенаправленная работа над развитием навыков *собственно аудирования*. Однако любой урок имеет выход в речь, чем обеспечивается его комплексность.

На практике данный принцип реализуется, в частности, в чередовании уроков языковой и речевой направленности – LB (language-based lessons – грамматика и лексика) и SB (skill-based lessons – аудирование, говорение, чтение, письмо). При этом продолжительность одного урока составляет 1 ак. час. Например, 1 ак. час на развитие грамматических и лексических навыков + 1 ак. час на развитие навыков аудирования. Последнее обеспечивает определенность целей каждого конкретного урока и целенаправленность обучения в целом.

Применительно к обучению РКИ в высшей школе, где продолжительность одного занятия составляет 2 академических часа, мы считаем уместным организовать последовательность уроков следующим образом: «LB+SB» или «SB+LB». Таким образом, отработка частотных синтаксических конструкций, типичных для научной речи и языка конкретной дисциплины, работа с лексикой языка специальности является самостоятельной целью урока языковой направленности. На уроках речевой направленности (в нашем случае посвященных развитию навыков аудирования) идет выполнение и проверка заданий на глобальное и детальное понимание аудиотекста, формируются психологические механизмы аудирования и аудитивные умения [3]. Завершается занятие говорением на тему научного аудиотекста.

Важно отметить, что **в первом периоде** опытного обучения преобладает принцип комплексности – в силу недостаточной сформированности навыков аудирования, упражнения на развитие аудитивных навыков и умений довольно часто чередуются с упражнениями в чтении, письме; языковыми упражнениями, направленными на овладение языком специальности.

Однако не следует недооценивать значимость данного периода обучения. Несмотря на то, что большую часть упражнений составляют упражнения на уровне слога, слова, предложения и группы предложений, у учащихся формируются психологические механизмы аудирования и фонетико-интонационные навыки и умения (студенты учатся различать единицы языка на слух). Отметим, что уровень сложности этих единиц (единиц языка специальности) на порядок выше единиц языка общего владения. В связи с этим мы считаем целесообразным начинать обучение профессионально-ориентированному аудированию в самом начале второго семестра.

Во втором и третьем периодах, когда обучение аудированию осуществляется на основе больших по объему текстов, превалирует принцип дифференцированности. Материал для обучения на данном этапе позволяет проводить работу по целенаправленному обучению аудированию. При этом важно учитывать, что упражнения на аудирование должны быть в большей степени обучающего, а не контролирующего характера. Необходимо формировать когнитивные умения поиска важной, детальной информации, с одной стороны, и умений игнорирования коммуникативно-незначимой информации, с другой; учить студентов четко аргументировать свои ответы, доказывая их словами из прослушанного текста (сначала по памяти, затем при работе со скриптом аудиотекста с обязательным подчеркиванием ответов). Последнее способствует развитию автономности и самостоятельности

учащихся в обучении, что особенно важно для обучения аудированию, где обратная связь с преподавателем существенно ограничена.

Что касается **последовательности в развитии видов РД при обучении аудированию учебных лекций**, отметим, что развитие аудитивных умений не должно быть изолированным процессом – необходимо обучать аудированию в условиях **взаимосвязанного обучения** с учетом положительного влияния одних видов РД на другие. Приведем в подтверждение высказывание Г.Г. Городиловой: «Параллельное развитие всех видов речевой деятельности способствует развитию каждого из них. Однако в зависимости от этапа можно выделить в обучении доминирующий вид речевой деятельности (остальные рассматривать как вспомогательные)» [2, с. 43].

Сравнительная характеристика психофизиологических особенностей рецептивных видов РД показывает, что по сравнению с чтением аудирование является более трудоемким процессом получения и интерпретации информации. Поэтому целесообразной будет следующая схема последовательно-временного соотношения в обучении: когнитивные умения работы с научным текстом необходимо формировать сначала на базе чтения, а впоследствии осуществлять их перенос на аудирование.

Так, в **I и частично во II периоде обучения** мы работали по схеме «**чтение → аудирование**» с подключением продуктивных видов РД – письма и говорения при наличии устного опережения на предтекстовой стадии работы с текстом. Перечислим формируемые по данной схеме механизмы аудирования и аудитивные умения: механизм вероятностного прогнозирования, идентификации понятий, механизм селекционирования полезного звукового сигнала; осмысление (умение выделять и понимать основную и конкретизирующую информацию текста, умение игнорировать избыточную информацию, умение ориентации в структурно-смысловой организации текста по маркерам дискурса, аргументативные умения) и др. [3]. Для развития вышеперечисленных умений в материалы обучения должны быть включены соответствующие упражнения (на основе языка конкретной дисциплины и с учетом особенностей устного учебно-научного дискурса).

Перенос умений трансформации, конденсации и перекодирования сообщения осуществлялся по схеме «**письмо → аудирование**».

Во II – III периодах обучения схема изменилась следующим образом «**аудирование → говорение**» (а чтение и письмо выступали в качестве вспомогательных видов РД). Таким образом, на первый план вышло собственно аудирование, что позволило приблизить условия

формирования аудитивных навыков и умений к реальным условиям аудирования учебных лекций на первом курсе основного вуза.

Такая активизация всех четырех видов РД позволяет, как показало опытное обучение, закрепить в сознании учащихся связь между акустическими и зрительными образами, а также осуществить перенос сложных когнитивных умений с одних видов РД на другие (чтение → аудирование, письмо → аудирование, аудирование → говорение).

Список литературы

1. Вишнякова Т.А. Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. – М., 1975. – Ч. I.
2. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: «Русский язык», 1979. – 208 с.
3. Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. – Дис. ... канд. педагог. наук. – М., 2012. – 300 с.
4. Макаревич Т.В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 2. – С. 41–49.

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ МОДУЛЕЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

*Макеева Елена Вячеславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: ev.makeeva@m.mpgu.edu*

THE PRINCIPLES OF CREATION AND USE OF INTEGRATED MODULES FOR REMOTE ASSISTANCE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Elena V. Makeeva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: ev.makeeva@m.mpgu.edu*

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы организации системы интегрирующихся модулей дистанционной поддержки и особенности работы с ними при обучении иностранных студентов русскому языку;

анализируются результаты мониторинга эффективности использования интегрированных модулей дистанционной поддержки.

Abstract. *The article covers the basics principles of the creation of the system of integrating modules of distance learning for courses and specifics of usage of those for foreign students learning Russian language; analyses the results of the monitoring of the efficiency of integrated modules of distance learning for courses.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, русский язык как иностранный, эффективность приемов обучения*

Keywords: *e-learning, Russian as a foreign language, the effectiveness of teaching techniques*

Развитие информационных технологий обусловило поиск новых, интересных для студента, эффективных и эргономичных в широком смысле слова форм обучения. Быстрое появление разноплановых ресурсов, не всегда методически оправданных, поставило преподавателей и/или разработчиков перед необходимостью отбора критериев для оценки электронных учебников, дистанционных курсов, изолированных компьютерных программ обучения и т.д. В методической литературе появились такие понятия, как «обучающая среда», «педагогический дизайн» и др., связанные с организацией обучающего пространства, «информационного пространства для продуктивной личностной деятельности обучаемого» (см., например, [1, с. 50-51, 52]). В настоящее время для электронного формата обучения наиболее важными оцениваемыми позициями признаются контент, «доставка, предоставление содержательного контента обучаемому» [там же], администрирование самого процесса обучения. Однако, на наш взгляд, следует включить в данный перечень также заданность потенциальной интегрированности предлагаемого контента с контентом смежных курсов / модулей, которая, в идеале, должна работать на создание целостной картины мира обучаемого. При огромном количестве ежеминутно появляющихся новых ресурсов учет указанной оцениваемой позиции позволит создавать взаимодополняющие курсы (модули), которые будут помогать решать, в том числе, общеучебные задачи, определяющиеся современными требованиями к умениям по работе с информацией. Оценка интеграционного потенциала в организации обучающего пространства позволит в определенной мере, как представляется, успешно формировать у студентов умение быстро находить взаимосвязь между явлениями, фактами и т.д. (задачи межпредметного подхода в обучении). С другой стороны, вариант распределения взаимодополняемого материала в рамках разных модулей с

возможностью их интеграции позволяет более эргономично построить сами модули.

В рамках данной статьи мы будем рассматривать дистанционный курс как совокупность тематических модулей (подмодулей) учебной дисциплины, обеспечивающих организацию самостоятельной работы обучаемых на всех ее этапах в виртуальном пространстве, при этом сам дистанционный курс также является модулем в структуре курса учебной дисциплины – модуль самостоятельной работы.

Модульное обучение как одна из современных тенденций в организации образовательного пространства предполагает больший, по сравнению с традиционной организацией, потенциал вариативности; она гибче сама по себе и легче подстраивается под конкретные образовательные запросы обучаемых.

Под интегрированными модулями мы понимаем такие модули дистанционной поддержки, которые, относясь к различным курсам, предполагают свободную интеграцию отдельных подмодулей с целью расширения фоновых знаний учащихся, их корректировку в случае необходимости, а также способствуют созданию образовательных перспектив обучаемых. Иными словами, отдельные разделы смежных по тематике модулей могут дополнять друг друга, при этом взаимодействие между ними происходит как на уровне содержания, так и на уровне формирования тех или иных компетенций. Таким образом, первым принципом создания интегрированных модулей будет *принцип учета потенциальной тематической сочетаемости* разделов модулей. Он предполагает при разработке модуля продумывание тем, которые имеют точки / плоскости соприкосновения и могут быть рассмотрены в рамках различных учебных дисциплин под разными углами зрения. Например, совершенно понятно, что невозможно изучать литературу без знания каких-либо культурно-исторических фактов, влиявших на развитие искусства, и т.д. Художественный текст может изучаться с точки зрения как лингвистических, так и литературоведческих подходов и т.д. По сути, если проводить аналогию, то можно рассматривать основной модуль как некий гипертекст, который позволяет *в заданном преподавателем режиме (!)* выходить на интегрирующиеся с данным модулем другие модули или подмодули. В организации самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному именно заданность «расширения» рамок «родительского» модуля позволяет обучаемому не запутаться в большом количестве разрозненной информации и чувствовать себя в нужной степени «комфортно» благодаря *методической продуманности гиперссылок на смежные модули / подмодули с учетом уровня владения*

языком обучаемыми. Это второй принцип создания интегрированных модулей (подмодулей).

Как правило, группа изучающих иностранный язык (в нашем случае РКИ) не является однородной по своим психолого-педагогическим характеристикам, поэтому модуль дистанционной поддержки должен строиться так, чтобы обеспечить дифференцированный подход к обучаемым. И если обычный модуль дает такую возможность в «ступенчатом» режиме, т.е. обучаемый, выполняя задания, переходит от простого к сложному, то интегрированный модуль представляет собой вариант концентрического расположения материала, при этом концентричность реализуется именно за счет обращения к смежным курсам, в котором изученный ранее материал представлен с иной точки зрения, а ссылки приводят к заданиям именно того уровня сложности, который соответствует методическим установкам. Например, не очень сильным студентам даются задания репродуктивного и рецептивного характера, содержащие отсылки к интегрирующемуся тренировочному модулю с аналогичными заданиями, таким образом обеспечивая многократность повторения. Сильным студентам предлагаются задания повышенной сложности – продуктивного типа, имеющие ссылки на интегрирующийся подмодуль с материалами, которые требуют аналитического подхода. Следует отметить, что главным отличием дистанционного модуля самостоятельной работы от печатных пособий с заданиями оказывается наличие возможности не только бесконечно варьировать наборы заданий, подстраивая их под нужды учащихся, но и выстраивать индивидуальные траектории их развития с четкой фиксацией результатов и достижений, и этот процесс для преподавателя не будет утомительно долгим за счет автоматизированности оценивания и обработки полученных результатов.

Разработка интегрированных модулей, на наш взгляд, должна строиться еще на одном принципе – *принципе учета методического потенциала подмодулей в формировании общеучебных навыков, в формировании компетенций (единство / смежность формируемых компетенций)*. Система интегрирующихся модулей должна обеспечивать максимально возможный для данной дисциплины спектр компетенций, т.е. сформированность компетенций оценивается не по каждому отдельному модулю, а в совокупности по всем интегрирующимся модулям. В связи с этим возникает закономерный вопрос, каким образом производить оценивание, если студент имеет возможность выбора при выходе на те или иные интегрирующиеся подмодули. Проблема может быть решена несколькими путями: 1) в качестве вариативных предлагаются подмодули, равнозначные по набору формируемых

компетенций; 2) определяются минимальные значения по формируемым компетенциям в рамках основного модуля, а выполнение заданий из интегрирующихся модулей дает дополнительные баллы и повышает общий балл за курс; 3) в работы для промежуточной и итоговой аттестации включаются задания, которые проверяют сформированность компетенций, независимо от пути, по которому шел студент; в этом случае значимость аттестационной работы повышается.

Особую роль в организации образовательного пространства при дистанционном обучении играет навигация – в нашем случае навигация по модулю самостоятельной работы. От способов размещения ссылочного аппарата зависит не только и не столько удобство навигации по курсу, сколько степень реализации поставленных преподавателем методических задач. Иными словами, организация навигации должна способствовать реализации принципов коммуникативно-деятельностного подхода в обучении; создавать условия для дифференцированного обучения с учетом образовательных запросов каждого отдельного обучаемого. Таким образом, следующим принципом создания интегрированных модулей дистанционной поддержки следует назвать *принцип продуманности навигации по модулю и подмодулям, а также системы гиперссылок*. Для осуществления данного принципа можно предложить несколько вариантов. Первый, самый простой, но эффективный, удобен для более ранних этапов обучения. Это размещение ссылок на задания по уровням на странице форума. При этом у студента нет необходимости вникать в структуру модуля, а достаточно определиться с собственными образовательными задачами и просто переходить от задания к заданию по ссылкам на форуме. Роль преподавателя в этом случае оказывается однозначно и явно регламентирующей: выбор образовательной траектории именно за ним. Второй вариант размещения навигационных указателей в системе интегрированных модулей – организация ссылок на материалы и на задания разного уровня внутри тематического блока. При этом студент сам выбирает путь, по которому он пойдет дальше в зависимости от собственных интересов и поставленных перед собой задач. Навигационные указатели в этом случае могут иметь комментарии, например, такого характера: «Если Вы уверены в своих знаниях, то пройдите по указанной ссылке», «Если Вы чувствуете необходимость в тренировке... (конструкции / употребления слов и т.д.)», «Если Вы хотите узнать больше...» и др. – в зависимости от темы. Наиболее сложный вариант архитектоники навигации – использование принципов квестовых технологий, когда для перехода к следующему этапу требуется осмысление информации из разных интегрирующихся подмодулей

модулей одной системы и выполнение заданий поискового и эвристического характера. Однако, как показывает практика, такой способ навигации неудобен в чисто практических модулях РКИ. В любом случае система навигации должна быть логична и интуитивно понятна, а главное – методически оправдана.

Необходимо заострить внимание еще на одном принципе, без учета которого невозможно говорить об интеграции модулей и подмодулей разных модулей. Это *принцип системности*, определяющий общую стратегию работы в дистанционном модуле. Отсутствие системности в любой из позиций – содержательной, методической, организационной – неизбежно разрушает саму идею интегрированности.

Безусловно, все названные принципы могут быть в определенной мере реализованы и реализуются при организации обычного (не дистанционного модуля), однако в смешанном обучении, при котором модули дистанционной поддержки оказываются неотъемлемой частью образовательного пространства, они оказываются очень важными.

На примере нескольких интегрированных модулей дистанционной поддержки курсов, входящих в учебный план стажеров МПГУ, покажем, каким образом в практике обучения РКИ, русской литературе, истории и культуре реализуются указанные принципы.

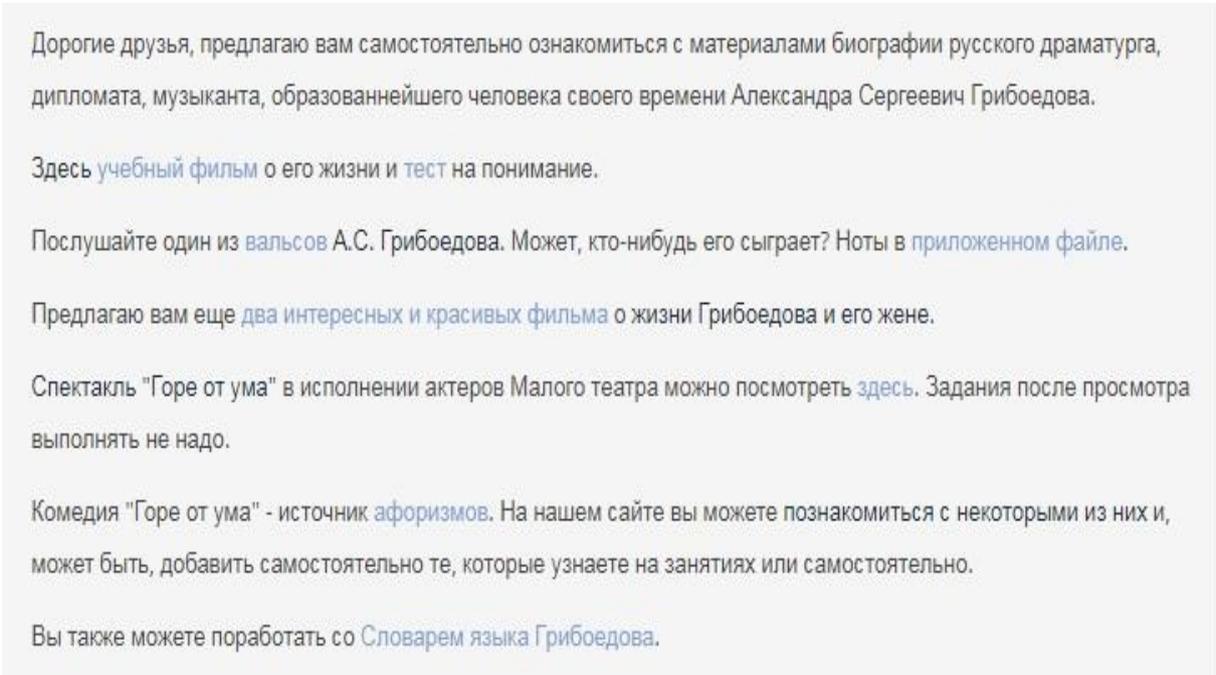
Система интегрированных модулей состоит из 4 основных частей («Читаем русскую литературу XIX века», «Русская культура XVIII – XIX веков», «Язык специальности (филологический профиль)», «У меня в Москве» – курс москвоведения для иностранцев), однако система является открытой и может при необходимости включать в себя и другие модули. Следует отметить: все названные модули организованы так, что могут быть использованы и изолированно.

Перед стажерами, приезжающими на обучение в МПГУ на срок от 5 до 10 месяцев, стоит много разноплановых задач – от корректировки речевых умений и навыков, углубления знаний по специальным предметам на изучаемом языке до погружения в русскую культуру, понимания ее основ и т.д. Кроме того, студентам необходимо получить навыки исследовательской работы и оформления ее результатов на русском языке. В учебном плане стажировки предусмотрены дисциплины, помогающие решить названные задачи, однако аудиторных часов для этого явно недостаточно, поэтому особое внимание уделяется организации самостоятельной работы учащихся в электронной среде обучения.

Нет сомнений в том, что названные модули самостоятельной работы обладают достаточным потенциалом тематической сочетаемости. В зависимости от дисциплины основным может стать любой из указанных

модулей. В качестве примера приведем алгоритмы работы с одним из тематических подмодулей модуля самостоятельной работы курса «Читаем русскую литературу XIX века». Сначала представим самый простой вариант навигации по заданиям раздела: преподаватель в соответствующем разделе форума перечисляет задания (в опережающем порядке, на всю тему), сопровождая все задания гиперссылками (рис. 1).

Рис. 1



Дорогие друзья, предлагаю вам самостоятельно ознакомиться с материалами биографии русского драматурга, дипломата, музыканта, образованнейшего человека своего времени Александра Сергеевич Грибоедова.

Здесь учебный фильм о его жизни и тест на понимание.

Послушайте один из вальсов А.С. Грибоедова. Может, кто-нибудь его сыграет? Ноты в приложенном файле.

Предлагаю вам еще два интересных и красивых фильма о жизни Грибоедова и его жене.

Спектакль "Горе от ума" в исполнении актеров Малого театра можно посмотреть [здесь](#). Задания после просмотра выполнять не надо.

Комедия "Горе от ума" - источник [афоризмов](#). На нашем сайте вы можете познакомиться с некоторыми из них и, может быть, добавить самостоятельно те, которые узнаете на занятиях или самостоятельно.

Вы также можете поработать со [Словарем языка Грибоедова](#).

Все представленные здесь задания или не выходят за рамки самого модуля, но могут быть расположены в его разных подмодулях, или представляют собой ссылки на внешние ресурсы (например, Словарь языка Грибоедова – ссылка на <http://feb-web.ru/feb/concord/abc/>). Однако в ходе выполнения заданий у учащихся, стремящихся к более глубокому освоению материала, возникнет необходимость обращения к другим модулям системы. Эта потребность обеспечивается навигационными указателями в самих заданиях. Например, читая текст «Горе от ума», расположенный на страницах модуля, студенты переходят по ссылкам на страницы курса «У меня в Москве» для визуализации мест, которые упоминаются в тексте произведения. Более расширенный культурно-исторический комментарий к текстам можно посмотреть, перейдя по ссылке, на страницах модуля самостоятельной работы «Русская культура XVIII – XIX веков», где описываются подробности русского быта, причем, поскольку сам модуль имеет иные задачи, конкретное художественное произведение включается в контекст культурно-исторических связей, создается более целостное представление об эпохе, без перегруза информацией основного модуля. Этому способствуют как материалы для самостоятельного чтения, так и задания, требующие письменного ответа на вопросы (Рис. 2).

Рис. 2

Задания. Одежда и мода

Задание 1. Как вы думаете, над каким предметом одежды смеялся А.С. Грибоедов в комедии «Горе от ума»?

Хвост сзади, спереди какой-то чудный выем, Рассудку вопреки, наперекор стихиям.

Задание 2. Какую особенность моды подметил А.С. Грибоедов фразой (из комедии «Горе от ума»): «Как... волосы, так и умы коротки»?

Задание 3. А.С. Пушкин писал: *"Быть можно дельным человеком И думать о красе ногтей..."* Какую информацию о мужской моде начала XIX века вы можете извлечь из этой фразы?

Для выполнения заданий, связанных с написанием сочинений, которые требуют владения терминологией, иностранным учащимся необходима особая подготовка, которая может быть осуществлена в рамках модуля «Язык специальности (филологический профиль)». Все задания модуля «Читаем русскую литературу XIX века», которые требуют формулирования мыслей с использованием терминологической лексики, сопровождаются ссылками на подготовительные задания в рамках модуля «Язык специальности». Связанным с этим модулем является и терминологический словарь для развития навыка безошибочного употребления терминов и терминологических сочетаний. В перспективе предполагается также связать элемент «Словарик лексических трудностей (русская литература XIX века)» модуля «Читаем русскую литературу XIX века» с подмодулями модуля «Культура XVIII – XIX веков»: «Одежда и мода», «Барское застолье», «Светский человек», «Досуг дворян» и др.

Самостоятельная работа студентов в рамках модуля «Читаем русскую литературу XIX века» предполагает большую экскурсионную программу, связанную с посещением литературных музеев. Здесь тоже на помощь приходит возможность интегрировать задания указанных модулей, без увеличения объема каждого из них, что не только облегчает пользование ресурсами отдельных модулей, но и позволяет под разными углами зрения посмотреть на один и тот же факт, на одно и то же явление действительности.

Таким образом, в практике обучения РКИ создание интегрированных модулей самостоятельной работы в рамках смешанного обучения имеет большие перспективы и может быть с успехом использовано при соблюдении названных принципов.

Список литературы

1. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М., 2014. – 80 с.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

Манукян Гретта Викторовна

ассистент,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,

Москва

e-mail: 05112002@mail.ru

SYSTEM OF EXERCISE IN THE TEACHING PREPOSITIONAL CASE TO FOREIGN STUDENTS (ELEMENTARY LEVEL)

Gretta V. Manukyan

Lecturer,

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: 05112002@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена изучению предложного падежа в курсе «Русский язык как иностранный» на элементарном уровне; даются значения, вводимые на данном этапе изучения РКИ (значение времени, места, обозначение видов транспорта); предлагается система упражнений, способствующих улучшению понимания шестого падежа.*

Abstract. *The article is devoted to the studying of prepositions in the course of Russian as a foreign language at the elementary level. The value entered at this stage of the study Russian as a foreign language (value of time, place, marking modes of transport) is given. A system of exercises that contribute to a better understanding of the sixth case is proposed.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; система упражнений; элементарный уровень; предложный падеж.*

Keywords: *Russian as a foreign language; a system of exercises; elementary level; prepositional case.*

Система падежей русского языка очень сложна для понимания и запоминания иностранцами. Падежная система русского языка включает 6 падежей (ещё одной проблемой для иностранцев является то, что один и тот же вопрос (что?) встречается в двух разных падежах (именительный и винительный). Выбранный мною для анализа учебник («Дорога в Россию» В.Е. Антоновой и др.) первым из падежей вводит предложный, который постепенно «наращивает» значения на элементарном уровне.

Итак, давайте подробно остановимся на шестом (как принято его называть в иноязычной аудитории) падеже и на значениях, которые вводятся авторами вышеупомянутого учебника, и посмотрим, какими упражнениями на элементарном уровне может быть объяснён и закреплён этот падеж.

Начинается ввод предложного падежа в четвёртом уроке «Дороги в Россию» [1, с. 53]. Так как словарный состав обучающихся ещё очень маленький, шестой падеж вводится ограниченно – с вопроса *где?*, ответами на который могут быть следующие слова: *здесь, тут, там, слева, справа, дома*.

Упражнение 1. *Ответьте на вопросы, используя слова здесь, тут, там, слева, справа, дома.*

Где стол?

Где стул?

Где ваза?

Где аптека?

Где банк?

Где Антон?

Только в восьмом уроке студенты знакомятся со всеми падежами русского языка: им предлагается таблица, в которой указаны падежи, вопросы к ним, примеры и, конечно же, окончания [1, с. 134]. Сразу после данной таблицы следует опять же предложный падеж (все мы помним о концентрическом вводе материала в курсе «Русский язык как иностранный»); также предлагается вопрос *где?*, но ответы на данный вопрос расширены: студенты должны использовать предлоги *в* и *на*. Здесь очень важна тренировка, чтобы обучающиеся не путали *в* и *на* (ведь данная ошибка очень часто встречается и в речи россиян).

Упражнение 2. *Ответьте на вопросы, используя В или НА.*

Где он учится? (школа)

Где она работает? (банк)

Где висит картина? (стена)

Где можно купить газеты? (киоск)

Где они живут? (деревня)

Где они сейчас? (занятие)

Где он? (улица)

Где друзья играют в футбол? (стадион)

Где работает твой отец? (лаборатория)

Где ты живёшь сейчас? (общежитие)

Где живёт твоя семья? (Китай)

Упражнение 3. *Составьте предложения, используя слова в скобках с нужными предлогами.*

Мой брат учится (университет) 2 (курс).

Сейчас он (школа) (урок).

Мы гуляем (город) (площадь)

Он (институт) (экзамен)

Он (экскурсия) (музей)

Мама и дочь пошли (театр) (балет)

Следующая наша остановка – предложный падеж при использовании названий видов транспорта: на машине, на такси, на автобусе, на поезде, на трамвае, на велосипеде, на метро [1, с. 189]. Эта тема всегда очень интересна иностранцам, потому что многие из этих названий им незнакомы (например, метро, трамвай), так как таких видов транспорта просто нет в их странах (африканцы не знают почти половину из этих слов). Я обычно сразу даю им слово *троллейбус*, объясняя разницу между ним и трамваем. Также мною акцентируется внимание студентов на том, что в метро ходят тоже поезда (с метро все успевают познакомиться в первые дни своего пребывания в Москве, поэтому, хотя в их странах и нет такого вида транспорта, они хорошо себе представляют, что такое метро и какое метро именно в нашей стране). При выполнении упражнений на закрепление необходимо использовать все слова, называющие транспорт, потому что многие названия они слышат впервые и им сложно их произносить, поэтому студенты часто используют знакомое абсолютно всем слово *такси* и почти не используют сложное с фонетической точки зрения слово *велосипед*.

Упражнение 4. *Ответьте на вопросы.*

На чём вы ездили на море?

На чём вы каждый день ездите в институт?

На чём вы поедете в гости?

На чём вы поедете в поликлинику?

На чём вы поедете на дачу?

Заканчивается знакомство с шестым падежом вопросом *когда?*: даются все месяцы в этом падеже (в январе, в феврале, в марте, в апреле, в мае, в июне, в июле, в августе, в сентябре, в октябре, в ноябре, в декабре) [1, с. 250]. Здесь может возникнуть трудность – вопрос *когда* встречается и в винительном падеже, поэтому необходимо сразу сказать, что в предложном падеже используются только названия месяцев, и дать выполнить упражнения.

Упражнение 5. *Дополните таблицу по образцу*

Что? (1 падеж)	Когда? (6 падеж)
январь	в январе
февраль	

март	
апрель	
май	
июнь	
июль	
август	
сентябрь	
октябрь	
ноябрь	
декабрь	

Упражнение 6. *Ответьте на вопросы, используя название месяцев.*

Когда вы были в Праге?

Когда у Светы день рождения?

В каком месяце ты был во Франции?

Когда будут зимние каникулы?

Когда в университете начинаются занятия?

Когда вы были в кино?

В каком месяце у вас экзамены?

Подводя итоги, можно сказать следующее. Предложный падеж является одним из самых используемых в русском языке, поэтому у него столько значений. Всё, что называет шестой падеж (время, место и др.) должно быть дано чётко; разница между предложным и другими падежами должна быть объяснена преподавателем. Студентам же в свою очередь необходимо выучить не только то, что называет шестой падеж, но и его окончания, все исключения, которые имеет данный падеж; не путать предлоги *в* и *на*. Ведь на элементарном уровне даётся предложный падеж, как и другие падежи, только в единственном числе имён существительных, потом же пойдёт материал по всем падежам, в том числе и по шестому, где склоняются и имена прилагательные, и имена существительные во множественном числе и др. Так как элементарный уровень является началом обучения РКИ, то весь учебный материал должен быть очень хорошо изучен и закреплён путём выполнения многочисленных упражнений.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – 13-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – 344 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ И ОПИСАНИЮ ЕДИНИЦ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Марков Владимир Тимофеевич

*доктор педагогических наук, профессор,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,*

Москва

e-mail: v.t.markov@hotmail.com

BASIC APPROACHES TO THE SELECTION AND DESCRIPTION OF UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Vladimir T. Markov

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lomonosov Moscow State University,*

e-mail: v.t.markov@hotmail.com

Аннотация. В статье даётся рассмотрение нескольких подходов к выбору единицы обучения: языкового, психологического и прагматического, с точки зрения выбора оптимального подхода для решения главной цели обучения – обучения общению. Особое внимание уделено прагматическому подходу, учитывающему характер сообщения и условия общения – говорящего и слушающего. С позиции прагматического подхода выделены особые единицы коммуникации – комбинированные речевые акты, описана их структура, условия функционирования.

Abstract. The article gives a review of several approaches to the choice of teaching units: linguistic, psychological and pragmatic in terms of selecting the best approach to solving the main goal of learning – learning to communicate. Particular attention is given to a pragmatic approach that takes into account the nature of communication and communication conditions – speaker and the listener. From the standpoint of the pragmatic approach highlighted in the special communications unit – combined speech acts, described their structure, functioning condition.

Ключевые слова: обучение речевому общению; языковые, речевые единицы; виды речевой деятельности; речевые акты.

Keywords: studying speech communication; language, speech units; types of speech activity; speech acts.

С позиции языкового подхода процесс обучения общению предполагает овладение единицами различных уровней языка (фонетического, лексического, морфологического и синтаксического). Так как речевое общение является разновидностью коммуникации в целом,

то основное внимание уделяется коммуникативным языковым единицам и условиям их употребления, в которых осуществляется речевая деятельность – предложению, сверхфразовому единству, тексту. Успех речевой коммуникации зависит от того, насколько говорящий:

1) с помощью языковых единиц умеет реализовать свои коммуникативные намерения;

2) владеет структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и умениями употреблять их в соответствующих ситуациях общения, а также набором средств для правильного поведения в типовых ситуациях общения. Поэтому если задачами обучения признается обучение общению, то языковой подход не дает полного представления о тех параметрах, которым должна отвечать единица обучения.

В современной методике получил распространение подход, основанный на положениях психологии и психолингвистики, согласно которым речевая деятельность обладает структурой (ориентировка, план, реализация плана, контроль), базируется на механизмах осуществления, которые строятся на более частных операционных действиях. В конечном счёте речевая деятельность делится на виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо).

Такой подход отражает особенности процесса порождения речевого произведения разного характера и степени сложности и показывает умения, которые необходимо сформировать для построения высказывания того или иного структурного типа.

Несмотря на то, что данный подход широко представлен в трудах лингводидактов, а также в деятельности преподавателей-практиков, его основные положения могут быть дополнены информацией из области прагмалингвистики об условиях и характере общения, например, о говорящем как субъекте совершаемого действия – речевого акта, об условиях и разновидностях конкретных речевых действий [5].

Одной из причин, вызвавших появление нового направления в лингвистике, было распространение теории речевых актов, основой которого были положения, изложенные английским логиком Дж. Остином в книге под названием «Слово как действие» [6].

Так как в настоящее время общепринятое определение речевого акта отсутствует, мы будем пользоваться определением, предложенным Дж. Алленом и Р. Перро: «Речевой акт – это намеренное действие, которое имеет в качестве параметров говорящего (то есть действующее лицо), слушающего и пропозициональное содержание, выполнение которого приводит к производству высказывания» [1, с. 334].

При сопоставлении речевых актов большое внимание уделялось и типологическим характеристикам речевых актов, возможности их

классификации. Так, по основной целеустановке Дж. Остин все речевые акты делит на два типа: информативные и неинформативные. [6, с. 23–27].

Дж. Серль продолжил свою классификацию иллокутивных актов:

1) репрезентативы – это акты, описывающие определенное положение дел, сообщающие, констатирующие по своему основному назначению;

2) директивы – побуждения, «попытка (в различной степени) со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил»;

3) комиссивы – это те иллокутивные акты, цель которых в том, чтобы «возложить на говорящего обязательство совершить некоторое будущее действие или следовать определенной линии поведения»;

4) экспрессивы – формулы социального этикета, цель которых «выразить психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения дел, определенного в рамках пропозиционального содержания» (это высказывания с глаголами *благодарить, чувствовать, поздравлять*);

5) декларации – это заявления, которые вносят изменения в социальный статус и условия указанных объектов уже в силу того, что декларирование было осуществлено успешно (увольнение, уход на пенсию) [7, с. 172–177].

В понимании и истолковании элементарных речевых актов исследователи испытывают меньше разногласий по сравнению с описанием сложных речевых актов. Большинство исследователей сходится во мнении, что:

а) сложные речевые акты реализуются не одним речевым действием, а представлены их совокупностью от двух до теоретически неограниченного числа речевых действий;

б) каждое речевое действие, входящее в сложный речевой акт, реализует одну интенцию (частную задачу), которая выделяется из более общей задачи (цели), направляющей всю деятельность говорящего.

По всем остальным формальным, семантическим, функциональным характеристикам сложных речевых актов у лингвистов и методистов существуют разные точки зрения.

1. Число участников сложных речевых актов расширено за счет включения, помимо говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Это положение согласуется с утверждением общей теории деятельности: «Бытие, жизнь каждого человека складывается из совокупности или, точнее, из системы, иерархии сменяющихся друг друга деятельностей» [5, с. 7].

2. Пресуппозиция участников общения требует наличия общих фоновых знаний и правильной оценки инициатором общения информированности собеседника.

3. Интенция, коммуникативное намерение может быть представлено как одним мотивом (одно начальное речевое действие говорящего, одно ответное действие собеседника), так и их совокупностью.

4. Сложный речевой акт разворачивается либо в форме ситуативных диалогов различных функциональных типов, либо в виде монологических сообщений, также представленных отдельными разновидностями.

5. Языковые средства, используемые говорящим (пишущим) при продуцировании сложных речевых актов, отличаются большей сложностью: от продуцирующего высказывания требуется умение конструировать коммуникативные единицы уровня предложений, сверхфразовых единств и текста.

В методике обучения иностранным языкам системная организация речевых актов строится на сравнении и противопоставлении элементарных и сложных речевых актов. Однако обучение общению не достигнет своей цели, если ограничиться рассмотрением только простых и сложных речевых актов. Исследователями был обнаружен еще один тип организации актов общения, которые получили наименование «комбинированные речевые акты» [2, 3]. В методической литературе такие акты не рассматривались системно, исключение составляет работа Г.Г. Городиловой «Обучение речи и технические средства» [2], в которой особое внимание уделено таким комбинированным речевым формам при обучении языку специальных дисциплин: «В обучении будущих специалистов говорение на основе извлеченной из текста информации является одной из задач, решаемых на продвинутом этапе в процессе коммуникативного обучения. Говорение на основе коммуникативного чтения можно рассматривать как самостоятельную речевую деятельность, в которую объединены два ее вида – чтение и говорение» [2, с. 101].

Общение в границах комбинированных речевых актов является сложной системой. Она построена на взаимодействии и взаимопроникновении разных видов речевой деятельности в границах одного речевого акта, который является сложным по количеству входящих в него однородных речевых действий, и в силу того, что этот акт осуществляется на основе восприятия опорного материала-источника. Для рассмотрения комбинированных речевых актов следует учесть следующие факторы:

1) виды чтения/слушания, с которыми комбинируется тип высказывания устной/письменной речи в финальной фазе комбинированного речевого акта;

2) виды, формы и разновидности речевой продукции (устной, письменной) в финальной фазе речевого акта;

3) тип коммуникативной организации текстового материала-источника в исходной фазе, который определяет выбор формы речи как финальной составляющей комбинированного речевого акта.

Различия между рецептивными видами речевой деятельности в исходной форме речевого акта будут только в письменной и устной форме, поэтому целесообразным представляется разбить материал на 4 блока: чтение – говорение; аудирование – говорение; чтение – письмо; аудирование – письмо [5].

Список литературы

1. Аллен Дж., Перро Р. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.

2. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: Русский язык, 1979. – 206 с.

3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – М.: Русский язык, 1990. – № 4.

4. Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.

5. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода). – М.: МПГУ, 2003. – 302 с.

6. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.

7. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫХ ЖУРНАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

Мартынова Маргарита Александровна

*кандидат педагогических наук, доцент,
Центр лингвистики и профессиональной коммуникации,
РАНХиГС при Президенте РФ, Москва
e-mail: bilingualconnect@mail.ru*

OPPORTUNITIES OF EDUCATIONAL METHODS OF USING CHILDREN'S ILLUSTRATED MAGAZINES ON RUSSIAN LESSONS WITH BILINGUAL CHILDREN

Margarita A. Martynova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Center of linguistic and professional communication,
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration, Moscow
e-mail: bilingualconnect@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития современной билингвальной языковой личности в детском возрасте в условиях ограниченной и неограниченной языковой среды. Подчеркивается роль семьи в успешности формирования билингва. Обосновывается необходимость гибкого педагогического участия в данном процессе. Показываются широкие возможности использования русскоязычных детских иллюстрированных журналов в процессе обучения детей-билингвов.

Abstract. This article discusses the features of modern bilingual language personality in childhood in conditions of limited and unlimited language environment. It emphasizes the role of the family in the success of bilingual formation. The necessity of a flexible pedagogical involvement in this process. Showing of possibilities for Russian-speaking children's illustrated magazines in the process of training bilingual children.

Ключевые слова: билингвальная личность; повышение мотивации; школьная и внешкольная формы преподавания; индивидуальные занятия; гибкость методик; детский русскоязычный журнал.

Keywords: bilingual person; increased motivation; school and out of school forms of teaching; individual sessions; techniques of flexibility; Children's Russian magazine.

В последние десятилетия пристальное внимание специалистов обращено на изучение билингвальной личности. Понятие билингвизма подразумевает одновременное владение двумя языками и использование каждого из них в зависимости от ситуации общения, предмета разговора, а также собеседника. По оценкам учёных, к 2020 году большинство жителей цивилизованных государств будут владеть двумя языками. Монолингвов останется всего 30 % [4]. Современная жизнь показывает, что всё большее число монолингвов переходит в разряд билингвов.

Специалисты отмечают, что изменение деятельностно-коммуникативных потребностей современной молодёжи наряду с положительной стороной, проявляющейся в росте мотивации к изучению иностранных языков, имеется и отрицательная черта, характеризующаяся прагматическим характером овладения языком [2, с. 96]. Есть ли возможность переломить возникшую ситуацию, сместив акцент при изучении языка на искреннюю заинтересованность в его овладении ?

И здесь, в первую очередь, следует обратиться к становлению языковой личности в детском возрасте. Именно этот период является наиболее восприимчивым к влиянию различных факторов экстралингвистического характера. В это время делаются первые шаги в становлении билингвальной личности, которые в дальнейшем позволят ей развиваться в продуктивном направлении или же могут остаться невостребованными. Понятно, что развитие билингвальной личности будет зависеть от «активности» каждого из языков.

Е.А. Хамраева в своей монографии «Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика» подробно рассматривает различные аспекты обучения инофонов данной возрастной категории. Собрав и обобщив опыт работы различных зарубежных школ и курсов, задачей которых является поддержка и развитие детей-билингвов, исследователь ставит вопрос об оценивании достижений детей в овладении ими русским языком. Автор выделяет начальную, среднюю и старшую ступени обучения в условиях ограниченной языковой среды, а также формулирует программные требования к курсу русского языка за рубежом [8]. Безусловно, столь тщательно описанная система работы помогает и ещё поможет многим семьям не только сохранить, но и развить у своих детей коммуникативные навыки на базе русского языка. Однако далеко не все дети-билингвы проходят через «организованные» формы обучения как в условиях ограниченной языковой среды, так и в условиях «неограниченной» языковой среды, т. е. пребывая в стране изучаемого языка.

Для детей, в чьих семьях родители изначально говорили на разных языках, овладение двумя языками становится естественным процессом. Но это происходит только при условии, что сами родители осознают возможности билингвального воспитания своих детей и прикладывают усилия к сохранению и развитию обоих языков. Справедливости ради заметим, что чаще всего в «единоборстве» двух языков, русский оказывается в проигрыше. Школьное обучение детей, как правило, проходит в иноязычной среде, даже общение со сверстниками, также относящимися к билингвам, ведётся на более привычном для них, языке, на том же, на каком они получают основное образование. Таким образом, языком социализации становится, к сожалению, не русский язык.

В ситуации домашнего общения родители также выбирают иную языковую систему. Наметившийся в последние годы в большинстве семей отказ от помощи русскоговорящих нянь и помощниц по дому в пользу англоговорящих работниц (даже в русской языковой среде) также не идёт на пользу «смешанным» семьям (мы имеем ввиду смешанные браки), где растут дети-билингвы. Русскоговорящие родственники, как правило, не могут принимать большого участия в языковом развитии детей в силу различных причин, в первую очередь, их «удалённости».

Таким образом, мы видим, что даже в условиях языковой среды требуются специальные усилия по сохранению и развитию русского языка у детей-билингвов. Заметим, что семья в этом процессе играет главную роль. Насколько родители заинтересованы в развитии у своих детей двуязычия, как активно они пользуются русским языком дома и вне его, – эти обстоятельства могут или благоприятствовать развитию ребёнка в направлении двуязычия, или же тормозить его. Существенен, на наш взгляд, и уровень владения русским языком второго родителя, для которого русский не является родным. Можно с уверенностью говорить, что чем выше уровень коммуникативной компетенции такого родителя, тем большая заинтересованность в обучении детей русскому языку будет проявляться в семье. Одна из таких пар нашла очень интересный, на наш взгляд, способ поддержания интереса и развития коммуникативных способностей средствами русского языка. Каждый раз, отправляясь в семейные путешествия, предпочтение отдавалось русскоговорящим гидам. Тем самым родители интуитивно или осознанно нашли прекрасный «методический» ход, который, как нам кажется, может быть взят на вооружение и другими семьями, где растут дети-билингвы. В связи с этим можно вспомнить слова одного из исследователей современного билингвизма Е.Л. Кудрявцевой: «Преподаватель не в силах самостоятельно «учить» русскому языку, если семья не подключается к этому процессу» [4].

В семье важен целый ряд таких экстралингвистических факторов, как здоровье ребенка, комфортность процесса обучения и общения, образовательная история семьи, статус родителей в стране пребывания, их опыт взаимодействия с инокультурным социумом и т.п..

Усилиям родителей, старающихся заложить основы билингвальной личности может помочь специалист. Дополнительные занятия русским языком, в том числе вне рамок школьного обучения, с профессиональным преподавателем, позволят устранить многие трудности, которые встречаются при обучении детей-билингвов. Здесь в полной мере будут проявляться обучающая и развивающая функции преподавателя [6].

Несмотря на большое количество появившихся в последние годы материалов для родителей в помощь детям-билингвам, у которых один из языков русский, привлечение к процессу овладения и совершенствования языком профессионалов необходимо. Здесь уместно будет вспомнить, о нескольких ступенях билингвизма, выделенных Е.М. Верещагиным [3], и подчеркнуть, что именно преподаватель сможет объяснить особенности строения сложной русской языковой системы, учитывая её флексивный характер и методически верно, определяя уровень владения языком, которого уже достиг ребёнок, наметить перспективы его дальнейшего речевого развития.

Интересно заметить, что в руки преподавателя юные учащиеся попадают уже с определённым набором слов и фраз, чаще услышанных от одного из родителей или увиденных в детских книгах. Естественно, что уровни владения «первичным» и «вторичным» языком будут различными и они могут не совпадать с «возрастными ожиданиями» преподавателя. Здесь очень важен фактор индивидуальной работы, зачастую носящий корректировочный характер.

Исследователи заметили, что когда маленький ребенок учится, переключение кодов происходит через "воспоминание" об объекте. Поэтому столь важна визуализация изучаемых понятий. То есть ребенку надо не просто дать определения на двух языках, но и связать их через единый объект. В такой методике скрыт огромный потенциал – не только лингвистический, но и этнокультурный [4].

Сразу заметим, что нам кажется, особенно важным повысить мотивацию к овладению русским языком, а для детей это проявляется в интересе к предмету изучения.

Безусловно, преподаватель должен владеть основами детской психологии и иметь представление об особенностях работы с детьми, а также отклонениях, которые могут возникнуть не только при работе с детьми- билингвами, но и с одноязычными детьми [7]. Но также он

должен понимать своё «предназначение»: «Дети-билингвы "олицетворяют" язык. Для них человек, говорящий на этом языке, является представителем данной культуры, этаким "образчиком". Если такой человек допускает ошибку, неэтично себя ведёт, совершает что-то, что не вписывается в представление о "хорошем" и "добром" начале, ребенок может отказаться говорить на языке этого человека, хотя и будет прекрасно понимать его речь» [4].

К сожалению, учебники и учебные пособия, несмотря на все старания авторов, не всегда могут проторить путь к «сердцу и разуму» обучаемого. Поэтому преподаватель-практик находится в постоянном поиске новых источников поддержания интереса к изучению русского языка у детей-билингвов.

И здесь, нам кажется, очень интересен опыт использования на внешкольных занятиях детских иллюстрированных журналов (хотя, думаем, этот методический резерв обучения языку может быть успешно «задействован» как в курсовом, так и в школьном обучении детей, в том числе и в условиях ограниченной языковой среды). Заметим, что последние годы количество таких журналов увеличивается, позволяя преподавателю разнообразить формы работы. На сегодняшний день названия таких журналов как «Непоседа», «Ёжик», «Тридевятое царство», «Ухтышка», – уже показывают разную их направленность, что предоставляет нам возможность большой вариативности материала. Остановимся подробнее на одном из них, который называется «Непоседа» (выходит 2 раза в месяц, объём журнала 32 страницы).

Привлекательна сама обложка журнала (например, № 3, февраль 2017), где мы видим симпатичные улыбающиеся лица мальчишек и девчонок, с которыми потом мы встретимся на страницах журнала. Открыв его, мы сразу же попадаем на раздел «ХочУзнать». Здесь всегда можно найти не только короткие фразы-реплики в диалогической форме чтения, но и познавательный элемент, который позволяет детям получить новые знания. Например, «Что такое лавина?» Здесь из небольшой истории в форме комиксов можно узнать о происхождении лавин и причинах их схода, о поведении людей в горах.

Этот материал может быть использован для чтения с текущим комментированием и лексико-грамматической работой (Например: «Как ты понимаешь это слово...? От какого слова оно образовано? А какие ещё слова с таким корнем мы можем найти? Найди синоним к этому слову? Как по-другому можно передать эту мысль? Опиши эту картинку или героя?» и т. п.)

Уже сама постановка вопросов позволяет говорить об открытом их характере, т. е. для ответа «закрытого» *да* или *нет* недостаточно. Ребёнок

должен сформулировать собственную мысль, подбирая слова из своих старых запасов и вводя новые. Создаётся реальная речевая ситуация. Кроме этого, данную познавательную историю можно использовать и для письменной домашней работы, предложив учащемуся создать собственную историю или сказку. Это творческая работа, которая развивает воображение и обогащает словарный запас.

Такие же формы работы можно использовать и на основе комикса на с. 30–31 из раздела «Пиратские байки» под названием «Три сита». Поучительная история может стать предметом для разговора об этике поведения: «Перед тем как что-то рассказать, хорошенько подумай».

Тексты большого объёма обычно представлены сказками или жизненными историями. На с. 10–13 современная сказка «Книжные черви», которая не только даёт богатый материал для языковой работы, включая фразеологию и устойчивые словосочетания, но и позволяет порассуждать о пользе чтения и поговорить о том, что же лучше «прочитать книжку с экрана телефона или вовсе променять чтение на просмотр фильма», а ещё можно добавить и небольшой экскурс в историю, пытаясь выяснить, что же такое «наскальные рисунки», сопроводив эти рассуждения словообразовательным анализом.

Другая же история в разделе «Школьные зарисовки» под названием «Новый друг» (с. 24–25) вернёт нас в школьные будни и позволит не только со стороны посмотреть на непростую ситуацию, в которой ребятам пришлось пройти проверку на верность, но и даст возможность смоделировать ситуацию достойного поведения и решения конфликта в среде сверстников.

Журнал даёт нам и много минут отдыха. Например, раздел «Задачки в картинках». «Хохоталки» (с. 5, с. 7) развивают логику и чувство языка, языковой догадки. Например, кто знает: «Когда мы смотрим на цифру «2», а говорим «десять»? и т. п. Хорошо известно, что понимание таких «подвохов» говорит о достаточно «продвинутом» развитии языковой личности.

В разделе «Весёлый стих» в стихотворной форме рассказывается о маленькой фигуристке. Кроме чтения, выразительного чтения, чувства языкового ритма (позволяющего, кстати, подобрать и собственные рифмующиеся слова), можно в форме вопросно-ответного диалога, перевести всю историю в прозу, пересказав её и добавив новые детали.

Разделы «Найди фрагменты на картинке и прочти зашифрованные слова», «Шпионская страничка» (с. 4, с. 18) направляют ребят на поиск новых приключений, иногда не так легко прийти к верному решению.

«Сыграй с друзьями», «Кроссворд», «Путаница», «Найди 10 отличий», «Задания для супергероя» – эти разделы дают возможность использовать

данные задания для корректировки грамматических навыков, развития наблюдательности и творческой фантазии, так необходимой для детей и для их позитивного обучения.

Таким образом, нам представляется возможным и методически оправданным широкое использование детских иллюстрированных «русскоязычных» журналов при обучении билингвов школьного возраста. Материалы в них :

- современны и интерактивны;
- разнообразны по форме, жанрам и тематике;
- позитивны и учитывают психологические особенности детского возраста;
- наглядны и используют яркие гармоничные цвета;
- могут успешно использоваться для формирования и развития всех четырёх видов речевой деятельности;
- доступны и интересны, соответствуют возрастным особенностям ребят;
- представлены «разномерными» текстами в диалогической и монологической форме;
- возможно использование как при работе с преподавателем, так при самостоятельной работе;
- допускается конструктивный подход;
- самодостаточны для лексико-грамматических заданий, работы по фонетике и орфографии;
- развивают речевое внимание и фонематический слух; помогают звуко-буквенному моделированию слова;
- формируют общеучебные навыки, которые потом могут быть перенесены и на другие учебные предметы;
- позволяют использовать творческие возможности ребёнка;
- развивают навыки всех видов чтения, а также навыки общения на русском языке;
- могут использоваться для иллюстрирования и создания ребёнком собственного речевого произведения;
- моделируют актуальные для учащихся жизненные ситуации и показывают пути решения конфликтных ситуаций;
- используют лексику различных стилей языка, включая и «детский», школьный сленг;
- могут быть успешно использованы как при групповой, так и при индивидуальной формах работы;
- несут большой лингвострановедческий потенциал.

Один из исследователей некоторых аспектов обучения детей, в частности чтению и скорочтению, Ш. Ахмадуллин делит детей по

возрасту на три возрастные группы: 6–8; 9–12; 13–16 [1, с. 7]. Конечно, понимание, что в каждой из возрастных групп есть общие черты, на которых можно строить методику, есть у каждого преподавателя. Но нельзя забывать и о необходимости учитывать индивидуальные особенности ребёнка. В соответствии с ними необходимо подбирать определённые тексты, составлять или предлагать конкретные упражнения и задания. И детские иллюстративные журналы дают для этого обширный лексико-грамматический и страноведческий материал. Подключение «визуализации понятий», о которой говорилось ранее также происходит при работе с материалами журналов.

Интересно сравнение, приводимое названным выше автором, оно нам представляется очень уместным и в нашем случае: «Каждый из нас видел футбольный матч. Есть ли у тренера любой команды план предстоящей игры? Естественно есть. Но в зависимости от конкретного соперника, от текущего состояния команды план игры всегда разный. И от матча к матчу он может кардинально меняться. Так же и с обучением. Вы выбираете те инструменты, которые хорошо работают для вашего ребёнка и которые резонируют именно с ним» [1, с. 7].

Читая текст, вне зависимости от его содержательного наполнения и объёма, необходимо думать, напрягаться, делать определённые выводы, структурировать мысли, причём свои собственные. А не считать чужие, получив доступ к Интернету.

Чтение доступных и понятных детям определённого возраста (см. периодизацию, предложенную Ахмадуллиным) текстов в детских журналах позволяет расширить словарный запас детей-билингвов на материале, подходящим их возрасту. Такие журналы, как нам кажется, учитывают особенности детской психологии, дозированность преподносимой информации, её «научно-популярный» характер, формирование поведенческих установок в социуме, напоминает детям о традиционных человеческих ценностях.

«Одна из фундаментальных потребностей детей – фантазировать, т. е. обдумывать, создавать какие-то модели мира или даже миров в голове» [1, с. 22]. И в этом нам также могут помочь русскоязычные детские журналы, при чтении которых, перед мысленным взором ребёнка возникают определённые картинки, их выстраивание помогает рождению образов, т. е. может стать гарантией развития человека творческого, думающего. Ситуации, сказки, рассказы на страницах этих детских журналов учат ребят сопереживать, почувствовать себя на месте другого человека, понять, «что такое хорошо и что такое плохо».

Маленький читатель попадает в добрый, иногда кажущийся реальным, иногда фантастическим, иногда сказочным мир. Хорошо, что

этот мир , создаваемый на страницах детских журналов, может противостоять миру реальному, порой достаточно агрессивному.

Обучающий потенциал детских иллюстрированных журналов, на наш взгляд, огромен. Нужно только самому преподавателю попробовать отчасти стать ребёнком и посмотреть на мир его глазами.

Замечено, что в младшем школьном возрасте детям интереснее читать о сверстниках, о тех жизненных ситуациях, в которых они сами оказывались или могли бы оказаться, им хочется увидеть, какие решения находят герои. Очень важна связь с реальной жизнью. Хотя всем известно, что и за приключениями говорящих животных дети следят с удовольствием. Всё это мы тоже находим на страницах детских журналов. Исследования показывают, что дети, которые читают, намного добрее и менее агрессивны, чем те, кто читает меньше.

Журнальный формат изданий позволяет найти и подобрать тексты для любого уровня учащегося. На начальном этапе не стоит опасаться привлечения комиксов из журналов, которые могут стать очень привлекательными для наших юных студентов в силу небольшого текстового материала, простых синтаксических конструкций и динамики развития ситуации. Заметим, что использование комиксов в обучении иностранным языкам уже давно привлекало зарубежных методистов, однако в методику РКИ, на наш взгляд, оно входит достаточно робко.

Предлагая своему подопечному очередной номер журнала, мы стараемся максимально привлечь его к выбору материала, которым он хотел бы заняться сегодня. Включённость ребёнка в этот процесс значительно повысит его мотивацию к обучению чтению им самим же выбранного материала. «Известно, что активная познавательная направленность учащихся на овладение тем или иным видом знаний или деятельности связана, в первую очередь, с положительным эмоциональным к ним отношением. Именно педагогом определяются, какими будут интересы обучаемого к предмету по своему содержанию, широте, глубине, устойчивости и действенности» [4, с. 238].

Не следует опасаться чтения вслух, это может стать хорошим упражнением на аудирование. Можно разнообразить привычные виды чтения: когда читает только ребёнок, когда вы читаете по частям, чередуясь с ним (часто помогает в случае, если ребёнок жалуется на то, что устал: так оно и есть, ведь чаще всего занятия русским языком выносятся за рамки школьных, и ребёнок встречается с преподавателем уже после школьного рабочего дня и подготовки домашнего задания).

Не следует бояться «дать послабление», вводя в преподавание элемент занимательности. Всё это сторицей окупится позже, если у ребёнка останется желание и дальше заниматься русским языком. Понятно, что

зазубренные слова и фразы не могут стать фундаментом общения с обществом или семьей. Необходим эмоциональный контакт с языком через культуру [4].

Один из действенных принципов методики, предложенный Дугом Лемовым в книге «Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей» заключаются в словах: «Хорошо то, что работает». «Многие методики <...> на первый взгляд могут показаться банальными и обыденными, даже слегка разочаровать. Их и правда, не назовёшь особо инновационными, и они не всегда поражают своей интеллектуальностью. Иногда они даже расходятся с теорией педагогики. Однако не забывайте о славном послужном списке скромного и непритязательного долота. В умелых руках этот инструмент порой создаёт из камня образы более яркие и впечатляющие, чем полученные с применением гораздо сложных и изысканных инструментов» [5, с. 23].

Список литературы

1. Ахмадуллин Ш. Скорочтение для детей. – М.: Изд-во Билингва, 2016. – 159 с.
2. Быкова О.П., Сиромаха В.Г. Языковая личность на фоне инноваций XXI века – Journal of Institute for Russian and Altaic Studies, Chungbuk National University. – № 13. – 2016.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
4. Кудрявцева Е. Интервью с РИА «Новости». – Русский язык в мире (156)
Интернет ресурсы.
5. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. – М., Манн, Иванов и Фербер, 2015.
6. Мартынова М.А. Обучающая и просветительская функция современного преподавателя. // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы. – М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2016. – С. 237–243.
7. Пастернак Н.А. Пять видов «лени» // Виноград. – № 1. – 2017. – С. 35–39.
8. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. – М.: Изд-во БИЛИНГВА, 2015.

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ АТТЕСТАЦИИ ПО ПРОЕКТНОЙ ПРАКТИКЕ

Мельникова Арина Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент,
Ивановский государственный университет, Иваново
e-mail: airinme@mail.ru

EVALUATION TOOLS FOR ASSESSMENT IN PROJECT PRACTICE

Arina Y. Melnikova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Ivanovo State University, Ivanovo
e-mail: airinme@mail.ru

Аннотация. В статье речь идёт о проектной практике, в ходе которой иностранные студенты направления «Филология», осваивающие магистерскую программу «Русский язык и культура в современном мире», разрабатывают и реализуют культурно-просветительские проекты. С учётом целей, задач и этапов практики предлагаются оценочные средства (отчёт, эссе и др.), каждое из которых направлено на проверку определённых профессиональных умений и навыков.

Abstract. This article deals with project practice, during which foreign students of the specialty «Philology», mastering the master's program «Russian language and culture in the modern world», develop and implement cultural and educational projects. Taking into account certain factors (purpose, objectives and stages of the practice) we evaluation tools (report, essay etc.), each of which is aimed to test specific professional skills.

Ключевые слова: проектная практика; просветительский проект; оценочное средство, профессиональная компетенция.

Key-words: project practice; educational project; evaluation tool; professional competence.

Целью проектной практики, которую студенты Ивановского государственного университета проходят на первом курсе магистратуры на базе образовательных и культурных учреждений, является получение первичных профессиональных навыков, а именно опыта разработки и выполнения проектов, соответствующих направленности магистерской программы («Русский язык и культура в современном мире») и способствующих распространению лингвокультурологических знаний, развитию межкультурной коммуникации. В результате у учащихся углубляются и закрепляются знания, полученные в период

теоретического обучения, развивается готовность продуктивно решать профессиональные задачи в области иноязычного языкового образования; совершенствуются навыки работы в коллективе, навыки публичного выступления, межкультурной коммуникации; реализуется творческий потенциал; формируются педагогические умения, навыки планирования, самостоятельной подготовки и проведения мероприятий, предусмотренных проектом [2]. Особенно важной практикой оказывается в случае, когда иностранный студент, поступивший в магистратуру, не имеет диплома бакалавра по направлению подготовки «Филология», а потому не имеет опыта педагогической деятельности и проектирования.

Отметим, что проекты, которые должны разрабатывать и реализовывать учащиеся, могут быть разными, но чаще всего они являются просветительскими, направленными на знакомство обучаемых (например, российских школьников) с культурой, языком, историей, традициями других народов (например, «Праздник фонарей (Юаньсяоцзе) в Китае»).

Практика включает в себя три основных этапа:

1. Подготовительный этап (участие в общем собрании, ознакомительная лекция, определение состава участников проекта (проектов); обсуждение темы, цели, задач проекта, особенностей аудитории и т. д.).

2. Основной этап (сбор материала, подготовка и проверка конспектов просветительских мероприятий и презентаций; тренинг (тренинги), проведение просветительского мероприятия в конкретном учебно-образовательном или культурном учреждении и его обсуждение и т. д.).

3. Заключительный (подготовка и оформление отчётной документации; участие в круглом столе по итогам проектной практики и т. д.).

Исходя из целей, задач и этапов проведения проектной практики выбираются конкретные оценочные средства. Так, во время заключительного этапа практики студентам может быть предложено представить руководителю практики от университета следующие документы: паспорт проекта, отчёт (печатный и электронный варианты); приложение к отчёту: конспект (печатный и электронный варианты), презентация (электронный вариант), фото- и видеоматериалы (электронный вариант); эссе (печатный и электронный варианты); отзыв о работе практиканта (печатный вариант), который оформляется руководителем практики от профильной организации и руководителем от университета (преподавателем кафедры).

Паспорт проекта – продукт речемыслительной деятельности, который оформляется на подготовительном этапе практики и предполагает

проверку умения учащихся разрабатывать проект: выбирать тему проекта, в соответствии с ней формулировать название мастер-класса, собирать сведения об организации и аудитории и пр.

Отчёт о выполнении проекта как продукта речемыслительной деятельности позволяет проверить и оценить умения обучающегося письменно систематизировать, анализировать и оценивать опыт практической деятельности. Он оформляется в соответствии с программой практики, включает перечень и описание действий, выполненных практикантом в период практики [1, с. 182], а потому в качестве пунктов плана могут быть предложены следующие: название просветительского проекта, объяснительная записка (в ней излагается проблема, решаемая в ходе работы над проектом, и её актуальность); цель и задачи проекта; аудитория, на которую ориентирован просветительский проект (возраст слушателей, национальный состав); место реализации проекта (страна, организация – вуз, школа и т. д.); основные этапы и формы работы при подготовке проекта; краткая характеристика презентации; план реализации проекта; формы работы магистрантов и аудитории в процессе реализации проекта; оценка контакта с аудиторией в ходе реализации проекта; указание трудностей, возникших в ходе прохождения практики; ожидаемые результаты реализации проекта (была ли достигнута цель проекта, все ли поставленные задачи выполнены), оценка собственных достижений; перспективы данного просветительского проекта и др.

В качестве приложения к отчёту должны быть сданы конспект мероприятия и презентация, которые оформляются уже на основном этапе практики в соответствии с образцами и требованиями к содержанию и форме данных документов. Оба оценочных средства направлены на формирование целого ряда профессиональных компетенций (под компетенцией понимается способность и готовность к применению знаний, умений, навыков и личностных качеств в профессиональной сфере), в частности педагогической, межкультурной, информационной и др. В результате оцениваются умения и способности собирать дидактический материал, адекватный поставленным методическим целям и возрастным особенностям аудитории, планировать просветительское мероприятие и деятельность обучаемых, логично и последовательно излагать содержание и ход урока, прогнозировать результаты и возможные трудности.

Следующий документ – эссе – является альтернативой листу самооценки и более эффективным средством, так как оценивает творческое начало, коммуникативные навыки учащихся. Для написания эссе на тему «Мои впечатления о работе в рамках проекта "...» (название

проекта)» магистрантам может быть предложено ответить на следующие вопросы:

1. Когда и где вы проходили проектную практику?
2. С какой аудиторией вы работали во время практики? Каким был ее состав? Как бы вы охарактеризовали познавательную активность аудитории? Что помогало и что мешало рабочему контакту с аудиторией во время проведения мероприятия?
3. С каким настроением вы начали практику? Изменилось ли ваше настроение в конце практики?
4. Какие проблемы возникали у вас во время практики? Как вы их решали? Кто вам в этом помогал? Как вы использовали в ходе практики теоретические знания и практические навыки, полученные в вузе?
5. Как вы готовились к проведению мероприятий? Какие материалы при этом использовали и почему?
6. Вы испытывали волнение или страх перед организацией и проведением мероприятия? Как вы с ними справлялись?
7. Удовлетворены ли вы пройденной проектной практикой? Объясните, почему? Вам бы хотелось ещё раз пройти проектную практику? И др.

Наконец, в отзыве о работе студента руководитель от организации оценивает в основном работу практиканта в ходе мероприятия (организаторские, творческие способности и т.д.), тогда как руководитель от университета – работу в ходе всей практики (с момента подготовки проекта до проведения мероприятия). Отчётные документы (о реализации приоритетного проекта) сдаются на проверку руководителю практики до рассмотрения на заключительном общем собрании.

Немаловажной в ходе практики является проверка навыков студента участвовать в дискуссии, умения работать в группе, поэтому в качестве оценочного средства на всех трёх этапах практики может выступать собеседование (во время установочной конференции, обсуждения проведённых мероприятий, круглого стола по итогам практики).

Исходя из целей, задач, особенностей организации практики и уровня владения учащимися русским языком как иностранным могут быть предложены и другие оценочные средства и соответствующие критерии.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, – 2009. – 448 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 ноября 2015 г. N 1299.

«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (уровень магистратуры)». – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/450401>.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВНИ А1, А2)

Морозов Валерий Эдгартович

*доктор филологических наук, профессор.
РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва*

e-mail: cooper-morozov@yandex.ru

Левушкина Ольга Николаевна

*доктор филологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет, Москва*

e-mail: levushkinaon@mail.ru

MODELING EFFECTIVE LEARNING PROCESS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL A1, A2)

Valerii E. Morozov

*Doctor of Philological Sciences, Professor
Russian State Agrarian University named after Timiryazev, Moscow*

e-mail: cooper-morozov@yandex.ru

Olga N. Levushkina

*Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University, Moscow*

e-mail: levushkinaon@mail.ru

Аннотация. В статье описываются модели обучения русскому языку, которые были использованы в учебнике для арабских школьников, созданном при участии авторов настоящей статьи.

Abstract. The article deals with the models of the process of learning Russian language that have been used used in the schoolbook for Arab countries, created with the participation of the authors of this article.

Ключевые слова: русский язык для арабоязычающих учащихся; школьный учебник русского языка как иностранного; методы обучения русскому языку как иностранному.

Keywords: Russian language for Arabic-speaking students; the school textbook of Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language.

В настоящее время ощущается серьезная нехватка современной учебной литературы по русскому языку для арабоязычных стран вообще, а особенно для их школ. С целью частично восполнить этот дефицит в русле деятельности Русской гуманитарной миссии В.Э. Морозовым, Л.В. Дудовой, О.Н. Левушкиной, К.Э. Яковлевой был создан Учебник русского языка для арабских школ (М.: Русское слово, 2016). Настоящий учебник призван обеспечить проведение занятий на начальном и базовом уровнях (А1 и А2). На начальном этапе возникла необходимость выбрать частные предметные технологии обучения русскому языку как иностранному, традиционно именуемые методами обучения РКИ. Авторы исходили из того, что эти методы, как и педагогические технологии вообще, отличаются друг от друга тем, какая ориентировочная основа умственно-речевых действий формируется при том или ином из них, то есть от чего к чему движется учащийся в своей речевой деятельности на изучаемом языке, а в силу этого – к чему привлечено его внимание, а также и средствами формирования этой основы и навыков и умений осуществления самой деятельности на этой основе.

При **грамматико-переводном методе** главное – изучение и точное применение парадигм и правил. При **сознательно-практическом методе** важно, чтобы учащийся выделял те компоненты содержания, которые предопределяют выбор формы выражения, и осознанно усвоил сами эти формы. Для **сознательно-переводного метода** важно также сопоставить русские единицы с соответствующими единицами языка-посредника и увидеть сходства и различия между ними. При **использовании прямого метода** учащиеся должны сами понять смысл лексических единиц и целых предложений, исходя из контекста, в котором они употреблены, и подсказок преподавателя, чтобы затем перейти к их употреблению в собственной речи, без анализа их состава. Ориентировочной основой здесь выступает тема общения, при обсуждении которой подражательно употребляются нужные языковые единицы. При **коммуникативном методе** ориентировочной основой служит представление об общей речевой функции языковых средств и частных функциональных различиях между ними. Учащиеся с опорой на образцы овладевают умениями осознанно определять стратегию и тактику общения, выбирать и использовать языковые средства для достижения своих коммуникативных намерений, а также правильно понимать намерения других лиц, выраженные посредством речи. А почему бы не использовать (так сказать, «скомбинировать») все методы на одном занятии, достигнув, таким образом, сразу всех целей? Так как для

достижения разных целей необходимо сосредоточить внимание учащихся на всех уровнях языка и отражаемой им действительности, а в сознании человека в каждый определенный момент присутствует только одно «блуждающее светлое пятно» (И.В. Павлов). Метод, наиболее соответствующий основным целям изучения языка на определенном этапе, становится ведущим на всем его протяжении, а другие методы в таком случае применяются периодически, как сопутствующие, для решения частных задач.

Именно так, в первом, вводно-фонетическом, центре обучения по вышеуказанному учебнику, ведущим является прямой метод, во втором, цель которого – заложить основы грамматики, сознательно-переводной метод, а в третьем, развивающем виды речевой деятельности и последовательно знакомящем учеников с российской действительностью, ведущим становится коммуникативный метод. Во всех разделах учебника широко используются средства слуховой и зрительной наглядности, усиливающие мотивацию к обучению и повышающие его эффективность. При отборе материала для центров авторы ориентировались на государственный стандарт «Русский язык как иностранный». Остановимся подробнее на каждом центре.

Вводно-фонетический курс занял первые пятнадцать уроков. Ведущая модель обучения «прямая». Усвоение очередного нового материала по этой модели проходит следующие этапы: 1) прослушивание речи с опорой на зрительный ряд; 2) повторное прослушивание с опорой на зрительный ряд при одновременном чтении услышанных фраз про себя; 3) чтение вслух с опорой на зрительный ряд; 4) ответы на вопросы с опорой на зрительный ряд; 5) запись слов и речевых образцов без опоры на зрительный ряд. Вспомогательные модели: «коммуникативная» в виде игр, служащих для активизации выученного материала; «сознательно-сопоставительная» в виде заданий для самостоятельной работы на межъязыковое сопоставление материала и на арабско-русский перевод. Для изучения трудных звуко сочетаний и видов многосложных слов были использованы актуальные для данного этапа лексические единицы, названия российских и арабских городов (сопровождаясь иллюстрациями), русские и арабские личные имена. Работа над бессмысленными фонетическими сочетаниями ограничена первым знакомством с каждым звуком, слова, которые не актуальны на данном этапе, поэтому скорее всего забудутся, не привлекаются. При изучении материала этого центра школьники наряду с усвоением звуков, букв и первых четырех типов интонации приобретают умения ставить вопросы «Кто это?», «Что это?», «Как кого зовут?» и отвечать на них, используя собственные (в том числе имя, фамилия и отчество) и нарицательные (в

том числе термины родства) существительные и личные местоимения.

Второй концентр охватывает 16-47 уроки. Ведущая модель обучения «сознательно-практическая»: 1) чтение речевых образцов вслед за диктором с опорой на зрительный ряд; 2) изучение речевых образцов; 3) применение речевых образцов в репродуктивной устной речи; 4) применение речевых образцов в продуктивной устной речи; 5) применение речевых образцов в репродуктивной письменной речи. Вспомогательные модели: «коммуникативная» и «сознательно-сопоставительная».

Учащиеся овладевают основами построения двусоставных и односоставных предложений разных типов, варьирования порядка слов в них, образованию словосочетаний с управлением, примыканием и согласованием, изучают грамматический род и число, все падежи в наиболее актуальных для себя значениях, окончания большинства падежных форм существительных и прилагательных, глагольные времена в их прямых значениях, спряжение, виды глагола. Кроме того, школьники усваивают еще все семь типов интонационных конструкций в их основных реализациях и типичных ситуациях употребления, а также некоторых наиболее продуктивных типов суффиксального и приставочного словообразования. С учетом отсутствия у детей насущных потребностей в немедленном включении в язык, а также с учетом того, что количество учебных часов, уделяемых русскому языку в неделю, невелико (2-3), авторы учебника посчитали возможным и целесообразным задать последовательность изучения материала на основе усвоения морфологических форм в том порядке, в котором они представлены в школьных парадигмах (таблицах). Но при этом каждая морфологическая форма изучается как средство осуществления определенных речевых намерений, выражаемых при помощи так называемых специальных вопросов (здесь приводим модели таких вопросов), что дает возможность вести работу на речевом материале.

Синтаксической основой обучения на этом подэтапе служат не речевые образцы отдельных высказываний, а образцы диалогических единств, прослушав которые и осознав взаимосвязь их содержательной и грамматической сторон, учащиеся должны составить аналогичные диалоги. При их создании необходимо не только правильно выбрать нужные формы языковых единиц, но и решить несложную мыслительную задачу, чтобы выбор языковых средств соответствовал принятию экстралингвистического решения, например: Кто здесь был? (Определите по следам копыт, мусору и т.д.) Какая погода бывает в июне в Москве? (Определите по дневнику погоды) и т.п. Большинство таких заданий учащиеся выполняют, опираясь на аудио- и визуальные

материалы учебника. Таким образом имитируется реальная речевая ситуация, в процессе которой общающиеся обсуждают внеязыковую действительность.

Вышеописанную технологию обучения невозможно считать коммуникативным методом, так как суть последнего состоит в том, чтобы учащиеся самостоятельно ставили перед собой речевые задачи в виде тактических шагов, осуществляя стратегию достижения более общего коммуникативного намерения. Таких целей можно эффективно достичь по овладении базовым грамматическим материалом. Поэтому формирование соответствующих умений происходит при изучении третьего концентри. Он охватывает 48-68 уроки и разделяется на две части. Первая из них посвящена обиходному, в основном диалогическому, общению на темы: «Человек: портрет и характер», «Семья», «Друзья», «Жизненный путь человека», «Один день из жизни школьника», «Город, жилище», «Моя школа, мой класс», «Человек и животные», «Покупки», «Техника в нашей жизни», «Транспорт». Внеязыковой основой изучения является современная российская действительность, но одновременно используется обращение к реалиям арабских стран.

Ведущая модель обучения «коммуникативная»: 1) чтение и прослушивание образцовых текстов (монологов, диалогов, полилогов) с опорой на зрительный ряд, с установкой на понимание целей их авторов или участников; 2) использование содержания и формы образцов в репродуктивной устной речи, направленной на решение определенной коммуникативной задачи; 3) порождение продуктивной устной речи в ходе диалога, направленного на решение определенных коммуникативных задач; 4) применение содержания и формы текстовых образцов в репродуктивной письменной речи, порождаемой для решения определенной коммуникативной задачи. Вспомогательная модель: «сознательно-сопоставительная» в виде заданий для самостоятельной работы на межъязыковое сопоставление учебного материала и на арабско-русский перевод. В той же роли эти модели применяются и при изучении второй части этого концентри, основная цель которого – формирование умений чтения текстов книжного характера, их пересказа и обсуждения с элементами интерпретации. Тексты в основном имеют страноведческий характер. Они не только описывают современную действительность, но и содержат исторические сведения по следующим темам: «Россия на карте мира», «Города России», «Знаменитые люди России», «Театры России». Несмотря на названия, при изучении каждой темы непременно используются реалии и персоналии арабских стран и некоторых других государств

мусульманского мира. Тексты в основном представляют собой монологи или диалоги, типа интервью. Учащиеся также слушают аудиозаписи, по содержанию дополняющие письменные тексты, с целью сравнить и обобщить информацию, полученную из разных источников. Благодаря вышеописанному использованию разных методов обучения русскому языку учащиеся могут эффективно достичь целей его усвоения на уровнях А1 и А2 как с точки зрения умений общения, так и на уровне языковой грамотности.

**СПОСОБЫ ВВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ РАЗГОВОРНОЙ
ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РКИ (ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА
«МОБИЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА»)**

Надха Софья Эдуардовна

ассистент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: sofiya.nadkha@gmail.com

**METHODS OF INTRODUCING THE MODERN CONVERSATION
VOCABULARY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE
(SUBJECT GROUP «MOBILE DEVICES»)**

Sofya E. Nadkha

Lecturer,

Moscow State Pedagogical University, Moscow

e-mail: sofiya.nadkha@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются способы презентации разговорных лексических единиц, объединённых темой мобильных устройств, а также приёмы усвоения и закрепления данных слов и словосочетаний в диалогической речи.

Abstract. This article reviews the methods of presentation of colloquial lexical units linked by a common theme of mobile devices as well as the techniques of learning and fixing these words in the dialogue speech.

Ключевые слова: современная разговорная лексика; семантизация лексических единиц; закрепление лексики; речевые упражнения.

Keywords: modern conversation vocabulary; semantization of lexical units; vocabulary fixing; speech exercises.

С ускоренным темпом развития современных технических средств создания, сохранения и передачи информации, с разработкой новых электронных устройств, доступных широкой аудитории, с непрерывным обновлением программного обеспечения для компьютеров, смартфонов, с повсеместной интернетеризацией, формируется, по словам В.Г. Костомарова, новое поколение «экранной культуры», которое в будущем, возможно, сможет воспринимать информацию только с экрана монитора: «От книжной культуры письма мы все заметнее переходим к экранной культуре изображения, и если передача знания и культуры шла к сыну от отца, от учителя, от книги, то теперь все более заметна перспектива зрительного образования и совместной рефлексивности нового поколения» [3, с. 213].

Электронные «гаджеты» прочно вошли в нашу жизнь, став её неотъемлемой частью. Трудно представить себе подростка, не знающего, что такое Instagram и зачем он нужен, не умеющего пользоваться Viber, Skype или What's app, ждущего своего друга и смотрящего в окно, а не на экран своего смартфона. У современного человека появились новые проблемы, которых люди и не знали, скажем, 20 лет назад: Где подзарядить севший телефон? Как продлить работоспособность аккумулятора? Как скачать приложение на телефон? Как пополнить баланс телефона? Есть ли здесь бесплатный WiFi?

Меняются наши потребности, меняется культура общения, меняется образ жизни, меняется наш язык. В него вливаются всё новые и новые слова, которые моментально из группы неологизмов переходят в слова активного употребления, появляются новые формы, глаголы приобретают новые значения, подчиняющиеся реалиям современной действительности. В связи с этим важным принципом методики преподавания русского как иностранного является быстрая адаптация к языковым изменениям, необходимым условием которой является разработка уроков, где студенты смогут научиться пользоваться современной лексикой, наполняющей их повседневную жизнь, неотделимую от мобильных устройств и интернета.

К сожалению, многие учебники РКИ разных уровней не рассчитаны на потребности человека, который тратит весомую часть своего времени на смартфон и компьютер. От студентов разных уровней довольно часто поступают вопросы о том, как в русском языке правильно использовать такие слова, как application, to download, to charge the phone, phone charger и другие. Простейшая проблема – сел телефон, нужна зарядка – и студент, возможно, уже не первый год изучающий русский язык, становится абсолютно беспомощным: в его словарном запасе нет

языковых средств, которые помогли бы ему свободно описать эту проблему.

Поэтому, на наш взгляд, необходимо вводить в учебный процесс уроки, на которых студенты получают возможность на русском языке в учебных ситуациях решать эти вопросы. Во-первых, это полезно с точки зрения развития коммуникативных способностей, во-вторых, подобные темы всегда встречаются молодым поколением с энтузиазмом и радостью знакомства с актуальной лексикой, необходимой им каждый день.

Как писала В.Н. Вагнер, «при отборе лексического материала – лексических единиц и словосочетаний – следует в первую очередь исходить из конкретных речевых тем, необходимых для иностранного студента и представляющих для него интерес, из смысла предполагаемых высказываний» [2, с. 60]. В нашем случае при отборе лексического материала мы исходили из темы, которую для студентов можно было бы сформулировать как «Мобильник и бесплатный Интернет – главные проблемы современного человека».

Несомненно, пополнение словарного запаса, освоение новых речевых формул эффективнее всего проходит в диалоге, в ситуации живого речевого общения, направленного на решение конкретных задач. Но, перед тем как начинать работать над использованием в речи новых лексических единиц, студенту необходимо познакомиться с ними, выполнив несколько несложных упражнений. Семантизация через перевод, по нашему мнению, не так интересна, но в случае работы с лексикой рассматриваемой нами тематической группы довольно эффективна и проста, особенно если переводить не отдельные слова, а их сочетания. Например, при переводе некоторых многозначных слов на английский язык в сочетаниях, которые входят в рамки нашей темы, сразу исключается возможность их неправильной трактовки. (Многозначный глагол «сесть» в сочетании «батарея села» переводится довольно просто и понятно для студента, как «the battery is dead»).

На наш взгляд, совсем не обязательно преподавателю самому переводить каждое слово. Интереснее было бы предоставить возможность студенту при помощи небольшого задания самому семантизировать те или лексические единицы. Задание может выглядеть таким образом: См. Таблица 1.

Найдите соответствия:

Зарядка	<i>the phone is dead</i>
Зарядить (заряжать)	<i>to charge</i>
Скачать (скачивать) приложение	<i>a password</i>
Загрузить (загружать) музыку	<i>a battery</i>

Телефон сел	<i>to download the music</i>
Пароль	<i>to install the application</i>
Батарейка	<i>to download the application</i>
Установить приложение	<i>a charger</i>

Таблица 1

Не самый простой, но, на наш взгляд, наиболее эффективный вариант презентации лексики – это контекст, который можно использовать в упражнениях, где студент должен сам догадаться, какое слово подходит в данной ситуации:

Вставьте подходящие по смыслу слова:

Слова для справок: Зарядка / Села / Пополнить / Зарядить / Скачать приложение / Пароль / Симка

1. Я не могу позвонить. Телефон не работает, потому что батарейка
2. У меня нет денег на телефоне. Надо зайти в офис «Мегафона» и ... баланс.
3. У меня телефон не работает, надо его У тебя есть ... ? Я свою забыл дома.
4. На Play market можно «What's app», чтобы бесплатно отправлять сообщения.
5. У вас есть бесплатный WiFi? Какой у него ... ?
6. У меня новый номер телефона. Я поменял

Вполне возможно, что в этом упражнении студент столкнётся с трудностью подстановки нужных слов, если большая часть из них для него окажется новой, и ему придётся обратиться к словарю. Но нельзя исключать большую эффективность такого задания по сравнению с обыкновенным переводом, поскольку именно так, в контексте, в простейших предложениях студент сможет увидеть, как правильно должны функционировать новые слова. Контекст – кратчайший путь к быстрому усвоению новой лексики.

Для закрепления изучаемой лексики студентам предлагается поработать с диалогами. Причём диалоги должны быть максимально приближены к реальным речевым ситуациям. Человек, изучающий иностранный язык, должен пользоваться в речи такими речевыми формулами, которые носитель языка будет ожидать от него. Поэтому здесь не обойтись без разговорных вариантов названий тех или иных устройств, поскольку именно они нужны ему будут в ситуации повседневного общения (например, зарядка (вместо зарядное устройство), батарейка (вместо батарея, аккумулятор), симка (вместо SIM-карта), мобильник (вместо мобильное устройство), ноут (вместо ноутбук), комп (вместо компьютер) и др.).

Диалоги, которые как примеры даются студентам, обязательно должны сопровождаться аудиозаписью, чтобы они имели возможность послушать правильный звучащий вариант нового лексического материала, а также прочитать их и разыграть в парах. Диалоги нужно

систематизировать по проблемам, которые будут решать студенты, причём на каждую проблему желательно давать по два варианта диалога: с официальной формой («Вы»), продиктованной неравноправным статусом участников коммуникации (по возрасту, социальному статусу) и разговорной («ты»), предполагающей тождественность социальных ролей. Приведём несколько примеров возможных диалогов:

- У тебя есть зарядка? Мой телефон сел. А свою я забыл дома.
- Тебе какая нужна?
- Для андроида.
- У Вас не будет зарядки? Мой планшет сел. А свою я оставил на работе.
- Какая Вам нужна?
- Для яблока.
- У тебя можно зарядить телефон?
- Да, конечно. Без проблем. Зарядка есть?
- Дома забыл.
- Я посмотрю. Думаю, у меня есть для твоего телефона.
- У Вас можно подзарядить телефон?
- Можно. У Вас зарядка с собой?
- Нет, к сожалению. Забыл.
- Вы можете оставить телефон у нас для подзарядки. 100 рублей.

Вслед за А.А. Акишиной отметим, что студентам необходимо прослушать и разыграть представленные диалоги в парах, не заглядывая в текст [1]. Важно также предоставить студентам возможность варьировать диалоги, использовать в одной и той же речевой ситуации разные лексические единицы, проявлять фантазию. Ведь именно так работа с диалогами станет именно говорением, а не проговариванием заученного текста, и студенты научатся свободно пользоваться новыми лексическими единицами. Например, можно предложить учащимся выполнить такое задание: См. Таблица 2 и Таблица 3.

Разыграйте диалоги, варьируя представленные ниже слова и выражения:

Таблица 2

1. У тебя/Вас есть 2. У тебя/Вас не будет	(зарядка) (внешний аккумулятор)?	Да, конечно/ Без проблем/ Есть. Какой разъём?! Какой телефон?! Для какого гнезда?! Какая зарядка нужна?
1. У меня андроид / iOS 2. Для андроида / яблока/ iOS		Вот, возьми(те)/ Держи(те).

Таблица 3

<i>У тебя/Вас можно подзарядить/зарядить</i>	<i>телефон планшет мобильник смартфон ?</i>	<i>Конечно, можно/Без проблем. У тебя/Вас есть с собой зарядка?</i>
<i>К сожалению, нет. Оставил(а) на работе/забыл(а) дома/потерял(а).</i>		<i>1. Не проблема. У меня есть/ Думаю, я найду / У меня был такой же телефон (смартфон, планшет). 2. Можете оставить у нас. Мы вам зарядим за сто рублей.</i>

После диалогов студентам необходимо дать поле для «самостоятельной деятельности», чтобы они могли свободно поговорить друг с другом [1, с. 76]. Например, исходя из нашей темы, можно дать учащимся несложные вопросы для беседы подобного плана: *А вы были в ситуации, когда у вас сел мобильник и вам очень надо было позвонить? Что вы делали? Где можно зарядить телефон? Как еще можно решить эту проблему?*

Представленные в данной статье задания обладают большим потенциалом: их можно расширять, добавляя лексику, включая новые ситуации, новые диалоги, предлагая новые вопросы для обсуждения.

Работу с лексическим материалом, описывающим мобильные устройства, можно проводить со студентами базового уровня. Но подобная тема будет интересна и полезна учащимся, которые осваивают русский язык и на более продвинутом уровне.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 104 с.
3. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

КАК СДЕЛАТЬ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ МАКСИМАЛЬНО КОММУНИКАТИВНЫМ

*Назаренко Елена Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный национальный*

THE WAYS OF MAKING THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS COMMUNICATIVE AS POSSIBLE

Elena B. Nazarenko

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of the Russian Language,
Professional Speech and Cross-cultural Communication
Belgorod State National Research University, Belgorod
e-mail: Nazarenko_e@bsu.edu.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются основы коммуникативного обучения русскому языку как иностранному, дается определение основным методическим терминам. Автор рассматривает возможность интегрирования различных методов в процессе обучения РКИ для достижения высокой эффективности усвоения учащимися знаний и их применения. На примере грамматической темы «Глаголы движения» автор демонстрирует способы достижения максимальной коммуникативности процесса обучения.

Abstract. *The article deals with the fundamentals of communicative approach in teaching Russian as a foreign language. The definitions of main methodological terms are given. The author considers the possibility of integration various methods in learning Russian as a foreign language to achieve high efficiency of the knowledge acquisition and application. On an example of the grammatical theme "Verbs of motion" the author shows the way to achieve ultimate communicativeness of the process of teaching.*

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; принцип коммуникативности; коммуникативное обучение; метод; принцип; русский язык как иностранный.

Keywords: *communicative competence; the principle of communicativeness; communicative teaching; method; principle; Russian as a foreign language.*

Коммуникативная, практическая направленность обучения является одним из основных принципов современного обучения русскому языку как иностранному. Коммуникативный метод, коммуникативный подход, принцип коммуникативности, коммуникативные умения, коммуникативно значимые/незначимые ошибки, наконец, коммуникативная компетенция – преподавателю русского языка как иностранного можно быстро потеряться в этом наборе терминов. Попробуем ответить на вопрос, как сделать обучение действительно коммуникативным.

Термин «коммуникативная компетенция» является одним из базовых понятий современной методики преподавания русского языка как иностранного. Этот термин возник в связи с необходимостью закрепить терминологически новую постановку целей обучения в коммуникативно ориентированном образовательном пространстве. По определению И.А. Зимней, коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [1, с. 219].

Анализ исторически сложившихся методических подходов к обучению иностранному языку в системе высшего образования показывает смену методов преподавания языка как инструмента письменной и устной коммуникации в каждый исторический момент (грамматико-переводной метод, прямой метод, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод, сознательно-сопоставительный метод, сознательно-практический метод, устный беспереводной метод, метод обучения в сотрудничестве, метод рефлексии, суггестопедический метод, коммуникативный метод), обусловленной не только их классификационными характеристиками, но и общественной ситуацией, социальным заказом на актуальный образовательный продукт и ориентированный в настоящее время на формирование поликультурного мировоззрения и взаимопонимания между народами [2, с. 172].

На наш взгляд, неправильно рассматривать историю методов как «войну» одного метода, нового, с действующим, старым. Несмотря на то, что в динамике развития и преобладания того или иного метода обучения иностранному языку прослеживается ориентация на определённую цель обучения, её смещение с обучения рецептивным видам учебно-речевой деятельности (чтению, письму и переводу) на обучение продуктивным видам речевой деятельности (устной речи и практическому общению и мышлению на иностранном языке), а также продуктивным видам письменной коммуникации, современная методика обучения РКИ должна предполагать взаимодействие, рациональное использование различных методов обучения. Например, долгая и многоаспектная работа над традиционно сложной для иностранных учащихся темой «Глаголы движения» может включать следующие методы:

– метод действий, при котором второй язык усваивается как родной язык – через правое полушарие мозга. Предполагается физическая реакция на команды, например, при демонстрации учащимся глаголов «отойти»,

«подойти», «войти», «выйти», преподаватель двигается по аудитории от одного предмета к другому и комментирует передвижение («Сейчас я отошла от стола и подошла к доске. Я подошла к доске и написала глаголы на доске. Я отошла от доски и подошла к Сесилии. Я подошла к Сесилии и посмотрела, правильно ли она написала глаголы в тетради и т.д.);

– сознательно-практический метод для объяснения учащимся функционирования двух групп глаголов движения: группы «идти» и группы «ходить». Чтобы правильно употреблять глаголы движения с приставками и без, учащимся необходимо усвоить и осознать, что глаголы *идти, ехать, лететь, плыть, бежать, нести, везти, вести* обозначают движение в одном направлении, а глаголы *ходить, ездить, летать, бегать, плавать, носить, возить, водить* – разнонаправленное движение, либо движение туда и обратно;

– грамматический метод, прежде чем употреблять глагол движения, необходимо выучить его, многократно повторить спряжение, написать в тетради;

– аудиолингвальный метод, в центре которого находится звучащая речь. Учащиеся слушают большое количество микродиалогов с глаголами движения и запоминают их, а также выполняют ряд команд, содержащих изучаемое явление («Подойдите к двери. Откройте дверь и выйдите из аудитории. Постучите и войдите в аудиторию. Пройдите на своё место» и т.д.);

– аудиовизуальный метод, предполагающий использование различных визуальных материалов и заданий к ним (например, учащимся демонстрируется фрагмент фильма «Питер ФМ», где главная героиня идёт по городу. Сначала она идёт, потом бежит, потом переходит через дорогу. Студентам предлагается подробно рассказать, что делает героиня сюжета. При этом наглядно демонстрируются видо-временные особенности употребления глаголов движения, внимание учащихся акцентируется на следующем: при описании последовательных действий мы употребляем глаголы движения совершенного вида: «Маша шла по городу. Она *прошла* мимо магазина, потом *прошла* по мосту, затем *перешла* через дорогу». А для обозначения движения в его развитии употребляются глаголы несовершенного вида: «Когда Маша *проходила* мимо магазина, она посмотрела на своё отражение в витрине. Когда Маша *переходила* через дорогу, она потеряла телефон». После демонстрации видеосюжета из кинофильма можно предложить учащимся пофантазировать и рассказать, откуда и куда идёт героиня фильма.

Каждый метод обучения характеризуется определёнными приёмами работы, различными целями и задачами, но необходимо осознать, что использование одного метода не исключает использование другого. Таким

образом, основной целью преподавателя русского языка как иностранного сегодня является объединение различных методов обучения в практике преподавания РКИ и придания им максимальной коммуникативности. Под коммуникативным обучением понимается не только организация работы, её приёмы, но целостная система обучения, в которой язык понимается как средство общения, которое зависит как от говорящего, так и от слушающего. То есть знания языка как системы слов и грамматических форм преподаватель может добиваться любыми доступными средствами, используя элементы всех имеющихся в его арсенале методов, но это будет лишь подготовительной работой, промежуточным звеном на пути к речевой коммуникации.

Коммуникативные методы обучения предполагают формирование речевых и коммуникативных навыков и умений в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации, то есть предполагается организация обучения как модели коммуникации [3, с. 51]. Наиболее важными общими признаками процесса обучения и процесса реальной коммуникации являются следующие: предметность процесса коммуникации, тщательный отбор речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих коммуникативные потребности и интересы учащихся; коммуникативно мотивированное поведение преподавателя и учащихся в ходе обучения; использование специальных приёмов обучения, способствующих максимальной реализации коммуникативной направленности занятий; использование средств наглядности и внеаудиторных форм работы.

С позиций коммуникативного обучения, знание иностранного языка означает не просто владение сведениями о языке, его системе и правилах функционирования этой системы, а умение общаться на изучаемом языке, то есть овладение речевым поведением в естественном контексте. В таких условиях на первое место выдвигаются функции языка, а не его структура. Коммуникативно-ориентированные задания формулируются таким образом, чтобы учащийся испытывал потребность высказаться, вступить в общение или поддержать беседу, при этом происходит вовлечение учащихся в решение широкого круга значимых, реальных задач, успешное решение которых повышает уверенность в себе и приносит удовлетворение.

Ведущими принципами обучения с использованием коммуникативного метода являются:

- *принцип речевой направленности* или *активной коммуникативности*, определяющий как цель обучения, так и путь к достижению цели – практическое пользование языком в процессе обучения;
- *принцип индивидуализации обучения*, подразумевающий такую организацию занятий, при которой учебный процесс максимально

отвечает интересам и потребностям слушателей и учитывает их индивидуальные особенности, жизненный опыт, мировоззрение и т.п.;

– принцип *ситуативности обучения*, проявляющийся в отборе учебного материала (тем, ситуаций, речевых клише, текстов, отвечающих профессионально-коммуникативным потребностям учащихся и отличающихся информационной насыщенностью), в организации учебных пособий и занятий;

– принцип *новизны обучения*, обеспечивающий смену ситуаций в ходе занятий, использование новых речевых задач в тех же ситуациях, введение нового материала для углубления и расширения знакомых ситуаций;

– принцип *имманентности* в сочетании с учётом родного языка учащихся;

– принцип *параллельного обучения* всем видам речевой деятельности;

– принцип *устного опережения*.

Коммуникативный метод направлен на обучающегося. При этом ставится цель заинтересовать учащихся в учении посредством накопления и расширения знаний, практических навыков и умения их применения.

Любое задание, которое преподаватель даёт учащимся на занятии, может быть коммуникативным.

Вернёмся к теме «Глаголы движения». После объяснения грамматического материала и выполнения условно-коммуникативных упражнений, направленных на закрепление изученного материала, преподаватель может предложить учащимся решить ряд задач, используя глаголы движения. Например: «Вам необходимо купить хлеб. Что вы сделаете? Вам нужно взять книгу. Что вы сделаете? Вы не поняли тему урока. Ваши действия. Вы видите ребёнка, который стоит около воды, очень близко. Что вы ему скажете?» Здесь учащиеся учатся дифференцировать различные приставки: *по-* («Если у меня нет хлеба, я *пойду* в магазин»), *под-* («Если я не понял тему урока, я *подойду* к преподавателю и попрошу его объяснить»), *от-* («Если я увижу ребёнка, который стоит около воды, я скажу ему *отойти* от воды») и т.д. Следующим шагом может быть тренировка употребления прошедшего времени глаголов движения. Преподаватель предлагает учащимся изменить данные высказывания, сказав, что это было вчера (на прошлой неделе, месяц назад...).

Когда приближаются каникулы, очень актуальной становится тема поездок и путешествий. Можно предложить учащимся побеседовать на эту тему, употребляя глаголы движения. При этом преподаватель, направляя беседу, преследует свои цели, например, проверить правильность употребления глаголов движения с приставкой *по-* и бесприставочных глаголов движения в будущем времени («Куда вы *поедете* этим летом? Я *поеду* на родину, в Эквадор. На чём вы *поедете*? Я *полечу* на самолёте. Как долго вы *будете лететь*? – Сначала я *буду лететь* до Амстердама 3 часа,

потом я буду лететь до Кито 8 часов. – Что вы будете делать, когда будете лететь? – Я буду читать книгу.)

Поскольку основным принципом коммуникативного обучения является принцип ситуативности, преподаватель не должен ограничивать себя в составлении новых и новых ситуаций общения, которые обычно рождаются прямо на уроке и бывают продиктованы реальными жизненными условиями. Например, если у кого-то в группе день рождения, можно предложить одногруппникам продумать, что они подарят имениннику, куда и когда они пойдут за подарком. А именинник, в свою очередь, посоветуется с другом, кого и в какое время ему пригласить, что приготовить и какой наряд выбрать.

Такое интегрирование различных методов обучения в совокупности с максимальной коммуникативностью заданий позволяет учащимся в лёгкой и непринуждённой форме усваивать изучаемый материал, моментально использовать приобретённые знания в речи, что соответствует важнейшей установке коммуникативного обучения «Хочешь научиться говорить – говори!».

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Тольятти, 2005. – 434 с.
3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 175 с.

ФЕНОМЕН РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СЕМЕЙНОГО В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

*Никитенко Екатерина Андреевна
старший преподаватель,*

*Московский педагогический государственный университет,
старший преподаватель НИУ Высшая школа экономики, Москва,
e-mail: nikitenko23@yahoo.com*

PHENOMENON OF RUSSIAN AS A HERITAGE LANGUAGE IN EUROPE

*Ekaterina A. Nikitenko
Senior Lecturer,*

Moscow Pedagogical State University;
Senior Lecturer, English Language
Department for Economic and Mathematical Disciplines,
National Research University Higher School of Economics, Moscow
e-mail: nikitenko23@yahoo.com

Аннотация. Автор поднимает проблему методики обучения русскому языку в билингвальных семьях наших соотечественников за рубежом. Рассматриваются особенности нового образовательного статуса русского языка и предлагаются методологические и методические основания для проектирования учебников, соответствующих такому статусу. В качестве ключевого методологического основания выдвигаются положения теории межкультурного языкового образования, позволяющие преодолеть прагматизм в обучении русскому языку как семейному и сделать акцент на развитии детей: коммуникативном, когнитивном и нравственном.

Abstract. *The article deals with the problem of methodology of teaching Russian in bilingual families of our compatriots abroad. The characteristic features of a new educational status of the Russian language are considered and methodological and methodical basis for designing textbooks that meet this status are offered. As a key methodological basis, the author puts forward the theory of intercultural language education to bridge the pragmatism in learning Russian as a heritage language and to focus on communicative, cognitive and moral development of children.*

Ключевые слова: русский язык как семейный; межкультурное образование; билингвальные дети; наши соотечественники за рубежом; специфика методики обучения русскому языку как семейному; учебник нового типа.

Keywords: *Russian as a heritage language; intercultural education; bilingual children; our compatriots abroad; the specifics of teaching Russian as a family language; a textbooks of new type.*

Русский язык вне естественной среды своего обитания, то есть вне России, обладает тремя образовательными статусами: русский язык как неродной (в странах СНГ); русский как родной (в Белоруссии) и русский язык как иностранный. В данной статье рассматривается новый статус русского языка как языка семейного, отличающийся от вышеупомянутых статусов совокупностью характеристик. К первой характеристике мы относим два специфичных условия овладения языком. Во-первых, дети наших соотечественников за рубежом овладевают русским языком, по сути, в искусственных условиях, вне страны (России), в которой говорят на русском языке. Дело в том, что естественные условия использования

детьми русского языка (как и овладения им) ограничены, как правило, семейным/межсемейным общением, а также школьным общением (1-2 раза в неделю), если дети ходят в русскую воскресную школу. Во-вторых, именно язык страны проживания является для детей основным языком познания и общения, и основным языком получения дошкольного, школьного и университетского образования.

Ко второй характеристике следует отнести уровень владения русским языком, который отличается лучшей сформированностью умений устной речи (которая усваивается ими с рождения), чем письменной речи; недостаточным запасом продуктивной лексики, в отличие от рецептивной; недостаточным пониманием стилистических отличий в русском языке; отсутствием представлений о грамматике и, самое важное, отсутствием систематических знаний о культуре народа России.

К третьей характеристике относятся особенности самого процесса овладения русским языком, которые находят отражение в разного рода трудностях, обусловленных доминированием нового языка, выступающего в качестве средства социализации (как в детском саду, так и в начальной школе) и основного средства общения со сверстниками-носителями языка страны проживания. В первую очередь, это трудности освоения русскоязычной грамматики в силу интерферирующего влияния структуры языка страны проживания и трудности овладения грамотой (техники чтения и письма на русском языке), поскольку в семейных условиях детей, как правило, не учат читать и писать на русском языке. Парадокс, отмеченный А.Л. Бердичевским, заключается в том, что для билингвальных детей наших соотечественников за рубежом русский язык не является иностранным, но он уже для них и не совсем родной язык [1].

Учитывая, что в настоящее время в европейских странах функционирует достаточное большое количество русских воскресных школ, в которых детям-билингвам преподается русский язык именно в таком статусе [1], представляется актуальной разработка нового типа учебников, реализующих методику обучения русскому языку как семейному, которые должны отвечать ряду выделенных нами специфичных требований [4]. Дело в том, что в силу вышеупомянутых характеристик методика обучения русскому как родному и методика обучения русскому языку как иностранному не совсем подходят для двуязычных детей наших соотечественников за рубежом, что подтверждается опытом работы воскресных русских школ в европейских странах (в Греции, Германии, Австрии, Бельгии и др.). Отметим здесь две наиболее значимые группы требований к учебнику русского языка, отвечающему его новому статусу.

Первая группа требований носит психологический характер и связана с учетом особенностей билингвальных детей, их языкового, речевого, коммуникативного и когнитивного развития при обучении языку и при овладении культурной информацией.

Вторая группа требований носит лингвокультуроведческий характер и обращает внимание на учет особенностей языка страны проживания и культуры ее народа при овладении русским языком и русской культурой. Важно, чтобы дети имели представление о том, как устроен русский язык и чем он отличается от языка страны проживания, а также о том, что русская речь, как, например, и немецкая речь, строится по правилам, а не представляет собой нагромождение фраз.

Третья группа требований отражает их социокультурный характер, поскольку они связаны с реализацией социокультурной миссии учебника, направленной на то, чтобы:

- помочь детям осознать равноценность всех языков и культур, осознать ценность их разнообразия; освоить социальные нормы и культурные ценности России в их сравнении с нормами и ценностями страны проживания; сформировать представления о значимости русского языка в жизни их семьи и приобрести опыт его использования как инструмента познания окружающего мира и как средства межкультурного взаимодействия с этим миром;

- воспитать у детей чувство гордости за Россию, свою малую родину, и осознания своей национальной принадлежности через обретение национальных и общечеловеческих ценностей в процессе соизучения русского языка и культуры; сформировать у них способность представлять русскую культуру при межкультурном общении (как в устной, так и в письменной форме), испытывая гордость за русскую культуру и уважение к иной культуре, осознавая при этом особенности русской культуры посредством знакомства с культурой народа страны проживания.

Мы полагаем, что проектирование и создание учебника русского языка нового типа для детей 6–10 лет возможно на основе методологии межкультурного подхода [6], теории межкультурного языкового образования [1, 2], теории языкового образования [3], теории билингвального образования двуязычных детей [7] и теории начального иноязычного образования [2, 5]. Результатом анализа проведенных этими учеными исследований явилось формулирование *методологических оснований* такого учебника, который представляет собой модель реализации методики обучения русскому языку как семейному:

- необходимость реализации методологического принципа диалога культур (В.В. Сафонова) – диалога русской культуры и культуры народа

страны проживания, определяющего формирование у учащихся готовности и способности к межкультурному общению на русском языке, в том числе и с представителями культурных/культурно-языковых сообществ страны проживания;

– положения о том, что:

а) межкультурное образование (А.Л. Бердичевский) в силу его направленности на личностное развитие детей российских соотечественников за рубежом является основой для их культурной адаптации, основанной на интеграции, и обеспечивает как подготовку к контакту с другой культурой, так и к адекватному поведению в условиях другой культуры;

б) начальное языковое образование (З.Н. Никитенко, А.Д. Дейкина) меняет вектор цели овладения русским языком в детском возрасте с прагматической на образовательную, включающую три взаимосвязанных составляющих: воспитательную (нравственное развитие детей), развивающую (когнитивное развитие) и учебно-культуроведческую (коммуникативное и социокультурное развитие) – познание детьми русского языка как средства межкультурного общения и познания с учётом особенностей языка страны проживания и познание русской культуры с опорой на культуру народа страны проживания;

в) развивающий аспект начального языкового образования (З.Н. Никитенко) связан с развитием у билингвальных детей речевой способности самостоятельно формировать и грамотно формулировать свои мысли на русском языке (при письме и говорении) и понимать мысли других людей при восприятии русскоязычной речи (при чтении и аудировании) и с совершенствованием когнитивных способностей, являющихся составляющими речевой деятельности (фонематический слух, оперативная память, способность к вероятностному прогнозированию, слуховое и зрительное внимание).

В качестве теоретико-методической основы учебника русского языка как семейного выступают в предпринятом нами исследовании ключевые методические категории: цели, содержание и принципы овладения русским языком в условиях межкультурного языкового образования.

Актуальность исследования поставленной нами проблемы определяется ее значимостью для сохранения русскоязычного пространства в странах проживания наших соотечественников за рубежом, а ее решение имеет не только методическое, но и политическое значение для продвижения ценностей русской культуры и русского языка в современном мире.

Список литературы

1. Как преподавать русский язык двуязычным детям: методическое пособие для учителей / А.Л. Бердичевский, З.Н. Никитенко, Е.А. Хамраева / Под общей ред. доктора педагогических наук, профессора А.Л. Бердичевского. – Фонд «Русский мир», 2015. – 239. С. 40.
2. Дейкина А.Д. Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное: Коллективная монография / Дейкина А.Д., Ряuzова О.Ю., Еремеева А.П. // М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2014. – 480 с.
3. Бердичевский А.Л., Никитенко З.Н. Русский язык для наших соотечественников за рубежом: межкультурное образование. – Riga: RĪTORIKA A, 2012.
4. Никитенко Е.А. О специфике обучения двуязычных детей русскому языку как семейному в странах Европы (на примере Греции) / Наука и школа. – 2016. – № 4. С. 50–58.
5. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени среднего образования // дис. ... д-ра пед. наук, М.: МПГУ, 2016. – 428 с.
6. Сафонова В.В. Диалог культур и цивилизаций как основополагающий методологический принцип в современной языковой педагогике // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы Первой международной конференции (Москва 14–16 апреля 2016 г.) / под общей ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. – С. 490–498.
7. Хамраева Е.А. Детский модуль РКИ. Русская школа за рубежом: особенности ее организации и методики преподавания русского языка // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5.

АВАНГАРД В ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ/ПОНИМАНИЯ АВАНГАРДНОЙ ЖИВОПИСИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Николаева Наталья Владимировна

кандидат культурологии,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: nikolaeva63@mail.ru

ADVANCE GUARD IN THE SPACE OF RUSSIAN CULTURE: PROBLEMS OF STUDYING / UNDERSTANDING AVANT-GARDE PAINTING (FOREIGN STUDENTS)

Natalya V. Nikolaeva

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы презентации произведений живописи русского авангарда иностранным учащимся; представлены концептуальный и континуальный подходы к изучению данной темы; обозначены некоторые проблемы восприятия нефигуративной живописи и предложены пути преодоления этих проблем.

Abstract. *The article deals with the problem of the presentation of works of Russian avant-garde painting of foreign students; presents a conceptual and continuous approach to the study of the topic; it highlights some of the problems of perception of non-figurative painting and offer the ways of overcoming these problems.*

Ключевые слова: *русский авангард; живопись; иностранные учащиеся.*

Keywords: *Russian avant-garde; painting; foreign students.*

Авангард, как один из радикальных феноменов, одновременно сложен и прост для понимания: с одной стороны, является отражением до / вне рационального опыта и потому с трудом поддается разумной интерпретации, а с другой – имеет вполне рациональное объяснение. Законнорожденное дитя европейского искусства, авангард, отрицающий парадигму живописи Нового времени, является на самом деле высшей точкой развития этой парадигмы, ее закономерным результатом. Это очень важно знать и понимать. Не учитывая этого, можно, с одной стороны, относиться к авангарду, как к глупости, а с другой – испытывать нерационализированное чувство причастности к великому искусству для посвященных. Любое «мне нравится» или «мне не нравится» должно быть рационализировано, переведено из области невербальных эмоций на язык понятий. Это важно иметь в виду, работая в иностранной аудитории. Часто после интеллектуального усилия оценка того или иного художественного феномена меняется, иногда даже на противоположную, но самое главное при этом, что сам феномен становится понятен и о нем можно говорить, аргументировано высказывая то или иное своё оценочное суждение.

Говоря об авангарде необходимо иметь в виду, что существует два взгляда на авангард – широкий и узкий. Если относить к авангарду произведения, в которых художественный интерес сдвигается от объективной реальности к субъектности (лиричности, как говорил Г. Пospelов), то в авангардисты можно записать и таких художников, как М. Ларионов, Н. Гончарова, М. Шагал и др., а если руководствоваться не

фактором смещения художественного фокуса, а брать за критерий радикальный отказ от предметности, тотальную эмансипацию, принцип создания новой реальности (т.е. полный разрыв с классической эстетикой и утверждение новой парадигмы), то авангардизмом можно считать только такие явления, как абстракционизм, супрематизм, футуризм, конструктивизм, а авангардистами, соответственно, создателей и «двигателей» этих направлений (В. Кандинского, К. Малевича, Л. Попову, В. Татлина и др.), понимавших творчество как реальную креацию, демиургический акт – создание того, чего не существовало ранее.

Знакомить с авангардом, для восприятия которого недостаточно эстетического чувства, необходимого и почти достаточного для восприятия, пожалуй, любого художественного произведения в парадигме фигуративной живописи, на фактологическом уровне малопродуктивно. С авангардом, как и с любым художественным явлением, наиболее эффективно, с образовательной точки зрения, знакомить либо в концептуальном ключе, либо в континуальном. Выбор подхода зависит от преподавателя, его методических предпочтений, от того, как он оценивает когнитивные возможности аудитории, степень ее общекультурной подготовки и некоторых ситуативных причин. Очевидно, в более подготовленной аудитории есть смысл сразу выходить на теоретический, т.е. концептуальный, уровень и использовать в качестве методико-организационной формы – беседу, тогда как для людей, мало знакомых с живописью Нового времени (в том числе русской), лучше использовать форму лекции, в вводной части которой должна быть представлена экспресс-информация о развитии русской живописи Нового времени от классицизма до авангардизма. Таким образом, оба подхода можно считать правильными. Неправильным подходом к презентации авангарда, как уже было отмечено выше, следует считать фактологический подход. Поскольку авангард – явление полемическое, понять его можно через презентацию культурного диалога, эстафеты эстетических реплик⁵.

Таким образом, говорить об авангарде можно либо после того, как в хронологическом порядке последовательно представлены все художественные пассажи и фокусы антропоцентрической парадигмы (континуальный подход), либо когда актуализируются эти пассажи или такие теоретические понятия, как предмет изображения, художественные средства, выразительные возможности и пр. (концептуальный подход).

Для адекватного понимания авангарда необходимо ввести/актуализировать информацию, во-первых, о парадигмальных

⁵ В рамках дистанционных курсов, представленных на кафедре РКИ МПГУ, возможен любой подход.

основаниях культуры Нового времени⁶, утвердившей антропоцентризм, т.е. идею о том, что человек – автономный субъект, в результате активного взаимодействия с природой которого появляется артефактный мир – предметная реальность, творимая человеком; а во-вторых, смене парадигмы, о том, что антропоцентризм пришел на смену теоцентрической парадигме, в рамках которой была иная картина мира – сакральная, и иное понимание человека в мире – неавтономное. Новая культура создала свою антропологическую концепцию, вернее, концепции. Собственно говоря, если линейный процесс развития художественного познания/отражения концептуализировать (увидеть, как одновременно присущее феномену процессуально разворачивается), то можно зафиксировать, что в рамках таких последовательно сменявшихся друг друга художественных явлений, как барокко⁷, классицизм, сентиментализм, реализм, модернизм, авангардизм дан весь спектр вариантов представлений о человеке и, соответственно, его месте в мире в антропоцентрической оптике. Собственно говоря, барокко, продолжая ренессансные идеи, утверждает телесное начало в человеке в пику теоцентрической надтелесности; классицизм, укрощая жизнеутверждающее, витальное самодовольство барокко, акцентирует разумное начало в человеке и его социокультурный, созидательный потенциал; сентиментализм, вяло сопротивляясь беспощадной рациональной редукции классицизма, старается оправдать эмоциональное начало в человеке; романтизм продолжает эту линию, но гораздо более напористо, утверждая волевое, творческое, в некоторой степени, иррациональное начало; реализм, в отличие от романтизма, представляющего асоциального, свободолюбивого героя, видит маленького, совсем не героического человека, встроенного в социальную ткань, полностью зависящего от общества. На реализме заканчиваются концепции, которые можно было бы назвать объективистскими. Исчерпав все варианты антропологической оптики (через призму телесности, рациональности, эмоциональности, волюнтаризма, социальности), художественное сознание переходит к субъективизму. Становится интересно не кто такой человек (последний ответ: маленький, жалкий, несчастный страдалец, подавленный обществом, – как-то мало соответствовал статусу парадигмального центра), а как он видит мир; не что он видит в мире, а как он понимает то, что видит. На мировоззренческом уровне это была, попытка оправдать статус человека, спасти от его онтологической дискредитации, а на прагматическом –

⁶ Для русской культуры, выстроившейся в европейскую традицию, этого достаточно; для последней смена парадигмы началась с Ренессанса.

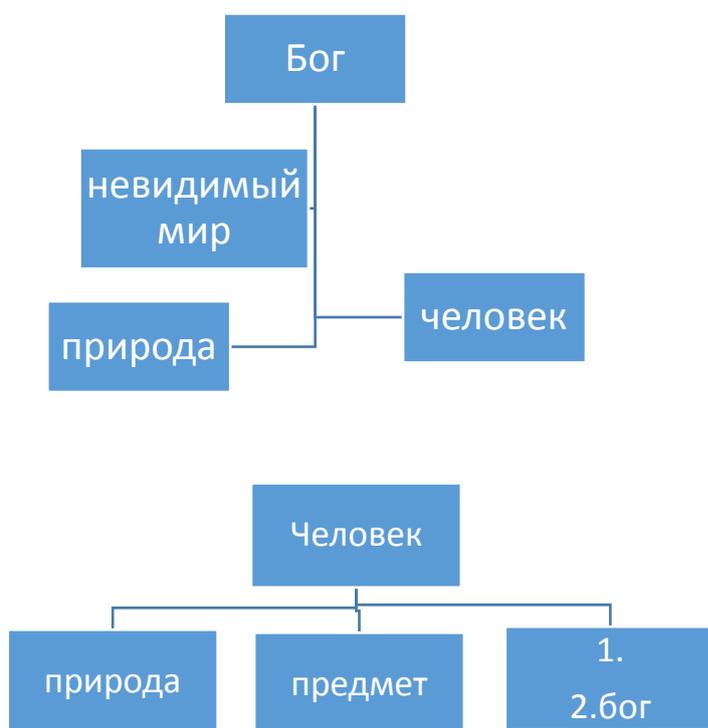
⁷ В русской живописи представлено мало.

преодоление творческой стагнации, открытие новой художественной оптики. Смещение фокуса от ЧТО и КТО к КАК дало новый толчок развитию живописи, как это было при смене парадигм в эпоху Ренессанса. Тогда художник впервые эмансипировался от религиозного мировоззрения и образа жизни, от церковной традиции, от канона и пр. Теперь он начинает эмансипироваться от утвердившейся светской традиции изображения предмета в прямой перспективе с использованием светотени для создания иллюзии объема, с воздушной перспективой и пр. Первая стадия эмансипации, которая освободила человека от Бога и привела к десакрализации и профанации, сохранила сам принцип единого изобразительного закона; вторая, освободившая от единого закона, – открыла плюрализм художественного языка, выразительных средств для отражения разных субъектных реальностей и, следовательно, по умолчанию, допустила нравственный, эстетический, рациональный релятивизм; ну, а на третьей, завершающей стадии, пытаюсь прорваться к первоосновам бытия для творения нового мира, художники освобождаются вообще: и от природы, и от человека (в объектном и субъектном плане), и от всей существующей антропотворной реальности – предметного мира. Они ставят перед собой задачу творения нового мира: нового человека и новой среды обитания для него. Любопытно, что нигилизм новой парадигмы распространяется на все, кроме демиургического начала в человеке. Дезавуировано все (нравственное, эстетическое, рациональное и пр.), и креативное начало, теперь ничем не связанное и не ограниченное, творит все, что хочет. Чистое (в смысле свободное от каких-либо «примесей») творческое начало создает все с нуля: чистую энергию, чистую динамику, чистый цвет, чистую форму, чистую структуру и пр. Абстрактные композиции В. Кандинского или супрематические – К. Малевича есть не что иное, как чистое творчество.

Такова, собственно говоря, художественная логика авангардизма. Но она становится понятна, если пунктирно проследить путь антропоцентризма от зарождения в рамках Ренессанса. Таким образом, авангардизм отнюдь не случайное явление. Напротив, он наиболее последовательно и бескомпромиссно отражает нигилистический пафос гуманистической автономности.

Несколько слов хотелось бы сказать о методических приемах презентации сложных концептуальных идей. Суть двух мировоззренческих парадигм, упоминаемых в рамках данной темы, и их принципиальные различия можно проследить через обозначение диспозиции таких базовых «компонентов» мира/Вселенной, как: *Бог, мир духов / невидимый мир, природа, человек*. Это хорошо можно увидеть на

схеме, представленной, например, в виде круга или иерархии (как показано ниже), в центре/наверху парадигмообразующий «элемент», а по краям/ниже остальные.



Благодаря этим простым схемам легко объясняются достаточно сложные вещи. Первая схема отражает представление о том, что Бог является Творцом всего сущего, т.е. феноменального мира, причем мир существует в двух измерениях: видимом и невидимом. Реальность, отраженная первой парадигмой, сакральна. Происхождение мира и всего, что есть в мире, очевидно и не требует доказательств. Вторая парадигма отражает десакрализованное (т.е. профанное) понимание мира. Данная парадигма предлагает два варианта понимания Бога: 1. Бог настолько трансцендентен миру, что Его присутствие в мире можно не учитывать (деизм); 2. Человек создал бога: бог – это идея человека (атеизм) (именно этот мировоззренческий посыл в конечном счете становится основным в новоевропейской и, соответственно, русской культурах). В новом десакрализованном мире есть только то, что можно воспринять с помощью пяти органов чувств, – соответственно, нет в нем невидимого мира. Кстати, происхождение такого мира непонятно, как непонятно и происхождение человека. Неслучайно поэтому для объяснения происхождения и форм существования видимых феноменов появляется наука как особая форма познания, «регламентирующая» также и взаимоотношение человека с природой: человек, как представитель высшей инстанции, активно познает природу и начинает

эксплуатировать ее (этим объясняется промышленная революция). Важно отметить, что в новой парадигме присутствует элемент, отсутствующий в прежней, – предмет. Это значит, что в Новое время меняется отношение к предметному миру и к производительным возможностям человека: человек осознает себя автономным творцом, результат его творческой энергии сублимируется в предмете, статус (предмета) повышается.

Предметом изображения теоцентричной парадигмы были либо трансцендентные феномены, либо то, что выходило за пределы мира (например, святые, преодолевшие хронотоп «здесь и сейчас»). При сопоставлении парадигм легко понять жанровую специфику живописи. Здесь предметно-тематическая область изображения сужается. Изобразить можно то, что есть/было, то, что видел/мог видеть художник: человека (портрет), предметы (натюрморт), природу (пейзаж), ситуацию (комбинация всех элементов). Целью художника в антропоцентричной парадигме становится жизнеподобное, достоверное изображение, в отличие от изобразительной цели сакральной парадигмы – выводить того, кто смотрит, в трансцендентное измерение, преодолевая «земное притяжение».

Поскольку главным организующим субъектным центром новой парадигмы стал человек, то все «закрутилось» вокруг него. И, собственно говоря, все стили живописи Нового времени – это отражение понимания сущности человека, вернее, отражение изменений в понимании его сущности (об этом выше уже было сказано).

Интересно и полезно, используя представленные выше схемы, для эстетической рефлексии посмотреть на авангард не только на длинной художественной дистанции, но и на короткой. Хронологически авангард был эстетической репликой модернизму, возникшему в конце XIX в., а концептуально перекликался как с модернизмом, так и с художественными идеями передвижников. От модернизма авангард берет идею неприятия существующего миропорядка, абсолютной свободы творческого человека, его суперпозиции в мире, а от передвижников – идею социального вызова, борьбы за социальное переустройство средствами искусства. Таким образом, нефигуративный авангардизм, с его бунтарским духом, как это ни парадоксально, идеологически гораздо ближе к передвижникам, отстаивавшим идею социальной включенности искусства, чем модернизм, сохранявший принцип жизнеподобия в живописи, но защищавший идею освобождения искусства от социального служения. При этом социальный пафос авангардизма был не прямолинеен, как у передвижников, а «увязан» с экзистенциальным переживанием превосходства, с

мистическим пафосом, характерным для творцов модернизма, уставших от социальной назидательности реалистической живописи и пытавшихся прорваться от видимого к невидимому миру. Таким образом, в антропоцентрическую парадигму попадает опять невидимый мир, а человек, ранее приписывающий Богу статус своей идеи, идет дальше и присваивает себе божественный статус. Эти идеи и заложены в работах авангардистов – творцов нового мира.

Если историю искусства (в частности, живописи) Нового времени рассматривать как диалог в рамках антропоцентрической парадигмы, то смена художественных стилей, как смена фокуса художественного интереса, становится достаточно понятной и логичной. Авангардизм в этой парадигме, как было сказано вначале, является последней репликой художественного диалога антропоцентричной парадигмы. Искусство XX–XXI вв. это и демонстрирует: ничего нового после авангардизма не создано, современное концептуальное искусство постмодернизма – это реализация идей авангардистов..

В заключение хотелось бы отметить, что европейские студенты, принадлежащие к той культурной традиции, в рамках которой авангард как эстетический (или антиэстетический) феномен появился, так же как и студенты из Азии, не знают концептуальной подоплеки беспредметной живописи. Очень часто уровень знаний об авангарде ограничен перечнем некоторых авторов, реже произведений, т.е. фактологией, никак не объясняющей суть явления.

Список литературы

1. Власов В.Г. Стили в искусстве. Словарь. – СПб.: Лита, 1998. – 672 с.
2. Крусанов А.В. Русский авангард 1907–1932: Исторический обзор. Т. 1. – СПб., 1996. – 1104 с.
3. Малевич К. Супрематизм. [Электронный ресурс] URL: <http://www.etheroneph.com/gnosis/279-km>.
4. Турчин В.С. По лабиринтам авангарда. – М.: «Просвещение», 1993. – 248 с.

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Никулина Надежда Александровна

кандидат филологических наук, доцент,

Тюменский индустриальный университет, Тюмень

e-mail: nadya-nika2006@yandex.ru

THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nadezhda A. Nikulina

*Candidate of philological Sciences, Associate Professor,
Department of intercultural communication,
Tyumen Industrial University, Tyumen
e-mail: nadya-nika2006@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрывает значение межкультурного диалога в обучении русскому языку как иностранному в перспективе специального курса, который позволяет иностранным студентам не только получить информацию о культуре России, но и рассказать о культурной специфичности своей родной страны.

Abstract. The article reveals the importance of intercultural dialogue in teaching Russian as a foreign language, that in the long run allows foreign student not only to obtain information about Russian culture, but also to describe his native country cultural specificity.

Ключевые слова: межкультурный диалог; межкультурная коммуникация; русский язык как иностранный; лингвострановедение; русская культура.

Keywords: intercultural dialogue; intercultural communication; Russian as a foreign language; linguistics; Russian culture.

Межкультурный диалог в образовании – это часто элемент, сопутствующий другим, наиболее значимым компонентам обучения русскому языку как иностранному. Мы прежде всего учим иностранца читать и писать, ориентироваться в различных речевых ситуациях (в магазине, у врача, в университете и т.д.), а собственно специфику пространства русского мира он познает в личном опыте общения с ровесниками и преподавателями. Включение в процесс обучения специальных культуросцентричных дисциплин существенно меняет ситуацию в сторону наиболее успешного усвоения языковых парадигм и развития навыков общения в условиях чужой для иностранного студента страны.

В практике обучения иностранному языку уже давно сформировалось целое направление дисциплин под общим (или условным) наименованием «лингвострановедение», но в нашем случае речь идет о несколько ином подходе и к языку, и к культуре. Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности

форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка. В нашем случае процесс обучения осуществляется непосредственно в среде осваиваемого языка, где культура не только объект изучения, но и пространство активной коммуникации студента-иностранца, погружение в которое уже состоялось. Именно поэтому мы делаем акцент на межкультурных диалогических взаимодействиях как некой оптимальной форме развития навыков речевого и культурного общения и условия адаптации в пространстве русского мира.

Диалог культур, а вернее межкультурная коммуникация, становится важным механизмом существования в современном мире, требующем коммуникативной активности как от «хозяев культуры», так и «гостей» (в нашем случае студентов из других стран мира). Следует отметить, что особенностью межкультурной коммуникации является то, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами, поскольку «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [3, с. 17]. Таким образом, межкультурное взаимодействие осложняется культурной разницей народов и требует учета национальных традиций и особенностей. Вместе с тем знания норм и традиций чужой и своей культур для участников коммуникации не является гарантией коммуникативного успеха, залогом продуктивного диалога. Именно беседы о культурных ценностях, культурном опыте человечества – важный элемент образовательного и воспитательного процесса, направленный на успешную межкультурную коммуникацию (в нашем вузе курс условно назван «Беседы о русской культуре»).

Межкультурное общение основано на принятии отличий, исследовании возможностей общения, воспитании нового взгляда на реальность как пространство межкультурного диалога. Одновременно такое общение является важным мотивирующим элементом для иностранных студентов на изучение русского языка. Кроме того, очевидна воспитательная функция такого курса, поскольку именно культура – один из главных инструментов воспитания человека вне зависимости от его национальной принадлежности.

Каждое занятие по теме курса планируется с учётом решаемых задач: включает грамматический модуль, диалогическую часть, работу с текстами различной природы и т.д. Важным методологическим принципом является установка на равноправный диалог студента и преподавателя и одновременно диалог культур: студент-иностранец не только знакомится с ценностями русского мира, но имеет возможность рассказать о культуре своей страны. Именно установка на заинтересованное слушание друг друга является важным условием

проведения таких занятий. Рассказывая о своей стране, студент рассказывает о себе, а воспринимая подобную информацию из уст других студентов, он персонифицирует её и более успешно включает в свой коммуникативный опыт.

Характеризуя методологические установки реализации нашего курса, мы не изобретаем новых подходов, а используем известные методы работы в системе установок на образовательные и воспитательные цели курса. Одна из них – установка, которая последовательно реализуется в процессе преподавания этого учебного курса, – это формирование лексического запаса, поскольку освоение лексики изучаемого языка является одним из главных факторов успешной коммуникации человека. В последовательности тем постоянно осуществляется приток новой, коммуникативно-мотивированной информации, в связи с чем имеется возможность неоднократного возвращения к каждой из них и расширения этих, тем новыми, до того не отраженными элементами содержания при своевременном введении новых порций лексики. В этом и состоит основная специфика культурно-бытовой и культурологической тематики, из чего можно сделать следующий вывод: основные культурно-бытовые темы должны повторяться из года в год с постепенным их расширением и усложнением, что выражается в специфической, так сказать, рекуррентной их распределенности по годам обучения.

Как известно, знание норм и традиций общения народа позволяет участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствует «межкультурной коммуникации». Вместе с тем знания норм и традиций чужой и своей культур для участников коммуникации не является гарантией коммуникативного успеха, залогом продуктивного диалога. Именно беседы о культурных ценностях, культурном опыте человечества – важный элемент образовательного и воспитательного процесса, направленный на успешную межкультурную коммуникацию.

Каждое занятие по теме курса планируется с учетом решаемых задач: включает грамматический модуль, диалогическую часть, работу с текстами различной природы и т.д. Важным методологическим принципом является установка на равноправный диалог студента и преподавателя и одновременно диалог культур: студент-иностранец не только знакомится с ценностями русского мира, но имеет возможность рассказать о культуре своей страны. Именно установка на заинтересованное слушание друг друга является важным условием проведения таких занятий. Рассказывая о своей стране, студент рассказывает о себе, а воспринимая подобную информацию из уст

других студентов, он персонифицирует её и более успешно включает в свой коммуникативный опыт.

Не вызывает сомнений и тот факт, что наш курс направлен на формирование общей культуры у студентов, которые, являясь представителями разных стран, стали студентами российского вуза, а в перспективе будут его выпускниками. И здесь обретают особую актуальность программы, ориентированные не только на иностранных студентов, но и на своих российских студентов, способные компенсировать прагматизм современных вузовских программ, где гуманитарный модуль сокращается по причине своей видимой непрактичности. Дополнительным условием успеха в этом направлении становятся проекты по типу нашей вузовской конференции «Межкультурные коммуникации в современном мире». Этот проект, с одной стороны, носит обучающий характер (объектом внимания часто являются какие-то лингвистические феномены), с другой стороны, является инструментом мотивации студентов к активному общению в многонациональном сообществе, к изучению русского языка, к пониманию и принятию чужой культуры, чужих традиций.

Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения русского языка как иностранного с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей у студентов-иностранцев [5]. Предлагаемый курс демонстрирует тот факт, что в современном образовании существует база, на которой можно основать коммуникативное обучение. Более того, в свете современных требований целям обучения меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам иностранных студентов и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка (в нашем случае России).

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык. 1980. – 183 с.
2. Основы теории коммуникации: Учебник/под ред. проф. М.А. Василика – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.
3. Тер – Минасов С. Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер–Минасова. – М., 2000. – 240 с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.

5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов/ А. Н. Шукин. – М.: Филоматис, – 2004. – 416 с.

РЕДУПЛИКАЦИЯ: КОММУНИКАТИВНЫЕ РОЛИ И ФУНКЦИИ

Овтина Евгения Алексеевна

аспирант,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва

e-mail: e.a.ovtina@mail.ru

REDUPLICATION: THE COMMUNICATIVE ROLES AND FUNCTIONS

Evgeniya A. Ovtina

Post-graduate student,

Lomonosov Moscow State University, Moscow

e-mail: e.a.ovtina@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена коммуникативным ролям редупликатов (слов, образованных при помощи повтора). В работе высказывается предположение о том, что редупликация способна выступать как средство рематизации одного из компонентов высказывания.*

Abstract. *The article is devoted to the communicative roles of reduplicants (words formed by using repetition). The work suggests that reduplication can serve as a mean of rhematization of the components of the utterance.*

Ключевые слова: *редупликация; рематизация; коммуникативные роли.*

Keywords: *reduplication; rhematization; communicative roles.*

Актуальное членение (далее – АЧ) – «членение предложения на две части, определяемое коммуникативной задачей, существенной для данного контекста или данной речевой ситуации» [5, с. 190–191]. Исходная коммуникативная часть высказывания – тема – содержит предмет сообщения, то, о чём сообщается. Главная же часть сообщения, новая информация, называется ремой.

Однако опыт наблюдения над языковыми процессами показал, что понятия «тема» и «рема» при анализе не могут в полной мере выявить всё разнообразие высказываний в русском языке. Здесь важно использовать понятие коммуникативной роли словоформ, применяемое в концепции коммуникативного динамизма [1, с. 889], которая позволяет

принимать во внимание соотношение между всеми компонентами коммуникативной структуры, включая периферийные [3, с. 13].

Обратимся к основным типам коммуникативных ролей для повествовательного предложения: фокус темы, атоническая тема, фокус ремы, диктальная рема, модальная рема, атоническая рема и парентеза.

1. Фокус темы: *Давным-давно*³/ по советскому телеэфир³у/ крутили австралийский мультсериал «За 80 дней вокруг све¹та», / в котором один малосимпатичный персона³ж / постоянно спрашивал самого себя¹: / «Есть ли у вас пла²н, мистер Фикс? (С. Минаев. Есть ли у Вас план, мистер Греф?).

2. Атоническая тема: *Я вспо¹мнил*, / как *давным-давно* в де³тстве/ полз в противогазе по лино¹леуму... (Виктор Пелевин. Омон Ра).

3. Собственно рема: *Встану я, бывало, рано; коли летом, так схожу на ключок, умоюсь, принесу с собой водицы и все, все цветы в доме полью.*) У меня цветов было *много-мно*²го. (А.Н. Островский. Гроза)

4. Диктальная рема: - *Ка²к ты?* – *Еле-е*¹ле.

5. Модальная рема: - *Ты давно*² прише¹л? – *Только-то*¹лько.

6. Атоническая рема: *И перевёл Ива¹ну: – Вавило*³н /– это *большой-большой* го¹род. – *Большой-большой* недостро²енный город, – опять уточнил Сергей Фе¹дорыч. (Василий Шукшин. Печки-лавочки)

7. Парентеза: В данной коммуникативной роли не выступает ни один из проанализированных редупликатов.

С точки зрения «иерархии» коммуникативной значимости компонентов высказывания самая сильная роль – фокус ремы, самая слабая – парентеза. Совокупность всех возможных коммуникативных ролей словоформы составляет её актуализационную парадигму.

Полная актуализационная парадигма подразумевает, что словоформа занимает все возможные коммуникативные позиции. Если словоформа может занимать только некоторые позиции, то её коммуникативная парадигма является неполной.

Все редупликаты обладают неполной коммуникативной парадигмой, так как не могут занимать позицию парентезы. Этот факт говорит об одном из их важнейших свойств редупликатов – интонационной маркированности в высказывании или, как минимум, о невозможности опустить удвоенное слово. Кроме того, думается, что редупликация как процесс удвоения слова часто используется для рематизации того или иного компонента высказывания и оказывается довольно эффективной в достижении этой цели даже тогда, когда невозможен ряд других способов. Скажем, для того, чтобы рематизировать *еле* в высказывании *Симферопольское шоссе*³/ было очень ско¹льзким, / маши³ны / *еле* ползли¹. Изменение порядка слов оказывается нецелесообразным (**Симферопольское шоссе*³/ было очень ско¹льзким, / маши¹ны / ползли *е*¹ле.),

равно как и парцелляция (*Симферопольское шоссе³/ было очень ско¹льзким, / машины ползли¹. Е¹ле.). Редупликация в данном случае является единственным эффективным решением. Симферопольское шоссе³/ было очень ско¹льзким, маши¹ны / е⁵ле-е[\]ле ползли. Симферопольское шоссе³/ было очень ско¹льзким, маши¹ны / ползли еле-е²ле. Симферопольское шоссе³/ было очень ско¹льзким, машины ползли¹. Еле-е²ле.

Редупликация как способ рематизации может быть представлена также следующими примерами: (1) У нее³ есть/ красивая белая ша¹ль. (2) У нее³ есть/ краси⁵вая-краси[\]вая белая шаль. (3) У нее³ есть/красивая бе⁵лая-бе[\]лая шаль. В примере (1) коммуникативные роли лексем красивая и белая одинаковы – они занимают позицию атонической ремы, однако ситуация меняется в примерах (2) и (3). В примере (2) редупликат красивая-красивая содержит оба центра ИК-5 и, естественно, является интонационным центром высказывания, а именно фокусом ремы. В примере (3) эта коммуникативная роль принадлежит редупликату белая-белая. Любой же носитель языка ясно понимает, что эти предложения говорят «о разном». Первое – о наличии красивой белой шали, второе – о наличии шали и ее красоте, третье – о наличии шали и ее белизне. Такие перемены в актуальном членении данного высказывания связаны с удвоением одного из его компонентов, что позволяет нам говорить о функциональной нагрузке редупликации в коммуникативном плане.

Традиционно главной функцией редупликации русского языка считается «увеличение степени признака». Как правило, такая точка зрения подкрепляется примерами типа высоко-высоко (очень высоко), большой-большой (очень большой), быстро-быстро (очень быстро). Однако не все редупликаты могут быть заменены синонимичными словосочетаниями с наречием степени типа очень. Ср.: еле-еле (*очень еле), чуть-чуть (*очень чуть), едва-едва (*очень едва). При невозможности такой замены более очевидной становится коммуникативная функция редупликации, а именно расширение коммуникативных возможностей редуплицированной словоформы. Последовательно рассмотрим актуализационные парадигмы наречий-редупликатов еле-еле и чуть-чуть в их сравнении с коммуникативными возможностями соответствующих нередуплицированных лексических единиц.

Редупликат еле-еле выступает в речи в виде двух ЛСВ: еле-еле₁ ‘медленно’ и еле-еле₂ ‘с трудом’. ЛСВ еле-еле₁ имеет неполную актуализационную парадигму и способен занимать позиции фокуса темы (Еле-е³ле, / совсем не торопя³сь, / он подходил к до¹му), атонической ремы (Он еле-еле шёл¹), собственно ремы (Он шёл еле-е²ле). Соответствующий ему нередуплицированный ЛСВ еле₁ способен занимать лишь позицию парентезы (О³н / еле шёл¹). ЛСВ еле-еле₂ способен занимать все

коммуникативные позиции, кроме парентезы, в то время как соответствующий ему нередуцированный ЛСВ *еле*² способен занимать лишь позицию атонической темы и атонической ремы. Ср.: *Он еле-еле дыша¹л* (атоническая рема); *Еле-еле дыша³, / он с трудом сделал ша¹г* (атоническая тема); *Он дышал еле-е²ле* (собственно рема); – *Ка²к ты? – Еле-е²ле* (диктальная рема); – *Ты норма²льно справился с заданием? – Еле-е²ле.* (модальная рема); *Еле-е³ле, / с трудом поднимая го³лову, / он всё же вста¹л* (фокус темы). *О³н/ еледыша¹л* (атоническая рема); *Еле дыша³, / он всё же вста¹л* (атоническая тема); **Он дышал е¹ле.* (собственно рема); – *Ка²к ты? – *Е¹ле* (диктальная рема); *– *Ты норма³льно справился с заданием? – Е¹ле.* (модальная рема); **Е³ле, / с трудом поднимая го³лову, / он всё же вста¹л* (фокус темы).

Наречие *чуть-чуть* выступает в речи в виде одного ЛСВ – ‘немного, слегка’ и способно занимать все коммуникативные позиции за исключением парентезы, тогда как соответствующее ему нередуцированное наречие *чуть* с тем же значением способно занимать лишь позиции атонической темы и атонической ремы. Ср.: *Чуть-чу³ть, / совсем недо³лго, / они шли, держась за¹ руки* (фокус темы); *Чуть-чуть сла¹дкого/ никогда² не помешает!* (атоническая тема); *Все говори³ли, / что она пересолила си²льно, а мне³ показалось, / что чуть-чу²ть* (собственно рема); – *Ско²лько специй добавить? – Чуть-чу¹ть.* (диктальная рема); – *Ты уже мно²го прочитал? – Чуть-чу¹ть.* (модальная рема); *И тут я чуть-чуть заду¹мался...*(атоническая рема); *Она³ / чуть пересолила сала¹т*(атоническая рема); *Чуть сла³дкого/ никогда² не помешает!* (атоническая тема); **Чу³ть, / совсем недо³лго, / они шли, держась за¹ руки* (фокус темы); **Все говори³ли, что она пересолила си²льно, / а мне³ показалось, что чу²ть* (собственно рема); *– *Ско²лько специй добавить? – Чу¹ть.* (диктальная рема); *– *Ты уже мно²го прочитал? – Чу¹ть.* (модальная рема).

Таким образом, коммуникативный потенциал редуциративов-наречий *еле-еле* и *чуть-чуть* оказывается более широким, чем потенциал соответствующих им нередуцированных наречий *еле* и *чуть*. Думается, это демонстрирует одну из важных функций редуциративации – расширение коммуникативного потенциала словоформ.

Это наблюдение может оказаться полезным во многих областях, в частности, при составлении лексических минимумов для иностранной аудитории. Так, в лексическом минимуме по РКИ базового этапа для обязательного усвоения даются лексемы *еле* и *чуть*, тогда как с коммуникативной точки зрения более эффективными являются соответствующие им редуциративы *еле-еле*, *чуть-чуть*.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд., перераб. – М.: Рус. яз., 1977. – 280 с.
2. Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю. Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений (на материале двусоставных глагольных предложений, включающих имя локума). – М.: Крон-Пресс, 1997. – 170 с.
3. Всеволодова М.В., Панков Ф.И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. Статья первая. // Вестник Московского университета. – Серия 9. – Филология. – 2008. – № 6. С. 9–33.
4. Всеволодова М.В., Панков Ф.И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. Статья вторая// Вестник Московского университета. – Серия 9. – Филология. – 2009. № 1. С. 9–33.
5. Русская грамматика: научные труды / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Н.С. Авилова, А.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, С.Н. Дмитриенко, И.Н. Кручинина, В.В. Лопатин, М.В. Ляпон, В.А. Плотникова, М.С. Суханова, И.С. Улуханов, Н.Ю. Шведова / – Репринтное издание – М., 2005. – 784 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕЦИЙ УЧАЩИХСЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ШКОЛ ЛАТВИИ

Плущевска Вероника Юрьевна

магистр педагогики, стажёр

Московский педагогический государственный университет,

*Международный языковой центр «СИМАС», зам. по инновационной и
методической работе, преподаватель русского языка как иностранного, Рига,*

Латвия

e-mail: pedagog@mail.ru

MODERN TOOLS OF ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE-COGNITIVE COMPETENCIES OF STUDENTS IN BILINGUAL SCHOOLS IN LATVIA.

Veronika Y. Pluscevska

Master of Pedagogy, Research Intern,

Department of Russian as a foreign language,

Moscow State University of Education,

International Language Centre SIMAS,

Аннотация. В данной статье проанализированы системы оценивания знаний и выделены наиболее эффективные современные оценочные средства, с помощью которых возможно осуществить максимально объективный контроль развития коммуникативно-когнитивных компетенций учащихся-билингвов на примере школ национальных меньшинств Латвии.

Abstract. This article analyzes the system of evaluation, and the most effective modern methods and tools of assessment, with which it is possible to implement the most objective control of communicative and cognitive competencies of bilingual students as an example of schools of national minorities in Latvia.

Ключевые слова: система оценивания знаний; оценочные средства; тестирование; портфолио; коммуникативно-когнитивные компетенции; билингвальное образование; школы национальных меньшинств.

Keywords: evaluation system; assessment tools; testing; portfolio; communicative and cognitive competencies; bilingual education; minority schools.

В современной когнитивно-компетентностной парадигме образования процесс оценивания является показателем сформированности у учащихся не только знаний, умений и навыков, но и нравственных ценностей и жизненно важных компетенций. Коллектив педагогов инновационного проекта по апробации модели оценки метапредметных и личностных образовательных результатов в своём исследовании констатировал, что «при всей сложности использования оценочных процедур оправдывается главная цель оценивания – получение информации для наилучшего планирования пути активизации ученика и совершенствования его учебной деятельности, а также эффективного включения его в процесс обучения» [5, с. 7].

В процессе исторического развития системы образования контроль в том или ином виде всегда присутствовал в обучении, менялись лишь оценочные формы и средства его осуществления. Проблеме оценивания посвящены многочисленные научные труды. Рассмотрим наиболее актуальные теории.

Е.А. Хамраева в исследовании, посвящённом проблемам билингвального образования, определяет оценивание как «сложный комплекс учебных взаимодействий», при котором «высокая мотивирующая роль оценивания не должна давать возможность появления необоснованных отметок» [7, с. 107]. По мнению Е.А. Хамраевой, текущие оценки должны ставиться по желанию, а за

тематические проверочные работы оценка в любом виде – в открытом для ученика или скрытом для учителя – ставится обязательно. За упражнения по новой теме – по желанию ученика, т.к. он имеет право на ошибку на начальном этапе овладения знаниями. За итоговую (контрольную) работу по теме – отметки ставятся всем ученикам, чтобы показать уровень овладения умениями и знаниями по теме (допустима одна передача). Оценка выставляется по трём уровням успешности:

– необходимый уровень (базовый) – решение типовой задачи (оценка «хорошо»);

– повышенный уровень (программный) – решение нестандартной задачи, действие в новой ситуации, использование новых знаний (оценки «отлично» или «почти отлично»);

– максимальный уровень (НЕ обязательный) – решение сверхзадачи, не изучавшейся в классе; самостоятельно усвоенные знания и умения отдельными учениками с исключительными успехами (оценка «превосходно»).

Причём, Е.А. Хамраева считает, что умение действовать в нестандартной ситуации – это важное отличие, необходимое для всех уровней [там же, с. 108].

Существует несколько подходов к оценке достижений и обученности, которые являются теоретической основой систем оценивания в различных государствах. Один из самых популярных подходов «Таксономия Блума»- разделение целей по уровням познавательных способностей. Б. Блум разделил образовательные цели на три сферы: *когнитивную, аффективную и психомоторную* [8]. Внутри каждой отдельной сферы для перехода на более высокий уровень необходим опыт предыдущих уровней, различаемых в данной сфере:

Аффективная сфера включает процессы эмоционально-чувственного отношения к жизни и взаимодействия с миром, собой и людьми.

Психомоторная сфера включает мотивационные компоненты двигательной деятельности, способности и потребности в движении. Умения в этой области описывают способности к манипуляциям с орудиями или инструментами и саморегуляцию двигательной системы человека.

В *когнитивной* сфере Б. Блум выделяет умения и навыки личности в интериоризации знания для создания нового знания и экстериоризации знания в своей деятельности. Выделяются шесть уровней образовательных целей:

1. **Узнавание.** Учащийся воспроизводит употребляемые термины, помнит конкретные формы, помнит методы и процедуры, воспроизводит основные понятия, правила и принципы.

2. **Понимание.** Учащийся понимает факты, правила и принципы, интерпретирует словесный материал, интерпретирует схемы, графики, преобразует словесный материал в математические выражения.

3. **Применение.** Учащийся использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры.

4. **Анализ.** Учащийся выделяет скрытые предложения, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.

5. **Синтез.** Учащийся пишет небольшое творческое сочинение, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

6. **Оценка.** Учащийся оценивает логику построения материала в виде письменного текста и оценивает соответствие вывода имеющимся данным, а также значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев, оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

К примеру, существующая в школах Латвии 10-балльная система оценивания разработана на основе Таксономии Блума [10].

В латвийской системе образования с 1992 года существует два типа школ по языку обучения: латышские школы, преподавание в которых с 1 по 12 класс происходит на латышском языке. И школы национальных меньшинств, в которых обучение происходит билингвально, т.е. на двух языках: родном (чаще всего русском) и латышском.

Теоретические основы билингвального образования, совместно с ведущими преподавателями латвийских вузов (И. Масло, А. Крузе, А. Шпона) разрабатывали и адаптировали Алиев Р. и Каже Н. [2]. Группа экспертов во главе с И. Масло и Р. Алиевым ещё в 1999 году разработала 4 модели билингвального образования для школ национальных меньшинств Латвии. Под руководством Р. Алиева и Н. Каже для основной школы созданы также методические материалы и учебные комплексы по математике, естествознанию, биологии, физике. Они используются в школах Латвии [1, с. 28–45]. Самые используемые и эффективные учебные пособия и комплексы по русскому языку для школ национальных меньшинств разработаны Е.А. Хамраевой в сотрудничестве с педагогами Латвии. Несмотря на успешную апробацию и реализацию модели билингвального образования, слабым звеном является система оценивания компетенций ребёнка–билингва, особенно на начальном этапе его обучения.

Возникает много вопросов. Как обеспечить и оценить академический уровень знаний, компетенций ребёнка, обучая его на втором (не родном) языке? Как адекватно оценить уровень знаний учащегося по конкретному предмету и его прогресс на втором языке? Можно ли объективно оценить уровень коммуникативного развития только на одном языке или лучше использовать при оценивании когнитивных компетенций (мышления, памяти, формирования понятий, решения задач, логики, воображения) оба языка, как предлагают в своих исследованиях американские учёные Ларсон, Чабал, Мариал, занимающиеся проблемой оценивания навыков детей-билингвов на раннем возрастном этапе [9, с. 63–79]. Надо отметить, что в своём исследовании они пришли к выводу, что оценивание навыков билингвальных детей только на одном языке приводит к существенному занижению рецептивных и экспрессивных языковых способностей и к необъективному оцениванию когнитивного и общего развития. А использование обоих языков в оценивании (родного и второго вместе), даёт возможность объективно оценить, как языковые навыки, так и когнитивно-коммуникативные умения [там же].

Система оценивания во всех школах Латвии регламентируется едиными нормативными документами: Законом об образовании, Государственным стандартом образования, Правилами Кабинета Министров и Программами Образовательных учреждений. При этом, каждая школа разрабатывает свой внутренний документ «Порядок системы оценивания», в который может включать дополнительные инструменты и оценочные средства, которые создают инновационную поддержку школе и повышают мотивацию учащихся (рейтинговые баллы, зачёт-незачёт, процентные оценки, различные поощрения). В 1 классе оценивание учащихся носит описательный характер. Оценивается уровень сформированности навыка, развития умения и его прогресс. Нет отметки в баллах, а во 2-3 классах оцениваются 4 предмета: латышский язык, математика, английский язык, а в школах нацменьшинств –ещё русский как родной язык. С 4 по 12 классы оцениваются все предметы по 10-балльной системе. Оценивание учебных достижений подразделяется на вводное (начальное), порядковое (формирующее) и итоговое (заключительное) [10].

Наиболее популярные современные оценочные средства в латвийских школах инновационные: портфолио (портфель достижений ученика) и тестирование. Рассмотрим их преимущества.

Об эффективности использования *портфолио* говорят многие учёные. А.В. Великанова утверждает, что сторонники Портфолио обычно относят его к средствам аутентичного оценивания и в качестве позитивной

аргументации приводят его высокую валидность, адекватность современным требованиям к качеству образования [3, с. 45–67].

Е.А. Хамраева рекомендует использовать данный инструмент диагностики именно для оценивания билингов, подчёркивая такие его достоинства, как возможность диагностирования сформированности универсальных учебных умений ученика через представление системы проектов, творческих работ, достижений, а также включать родителей и учеников в диагностику и оценочную деятельность через анализ и прогнозирование. «Портфолио» (или «Портфель достижений», в котором собираются и активно используются различные детские работы: диктанты, изложения, сочинения, дневники читателя, рисунки, опорные таблицы, схемы, материалы самооценки и пр.), как инновационное средство оценивания, даёт системную оценку личностных, метапредметных и предметных результатов, мотивирует, поощряет; развивает активность, самостоятельность, рефлексивность, умение планировать деятельность и учиться [7, с. 109, 125]. Особенно эффективно портфолио используется в гуманитарно-лингвистических предметных блоках и при изучении языков.

Вопросами педагогического *тестирования* занимались Дж. М. Райс, Э. Торндайк, Т. Кетлл и др. Тестирование имеет такие преимущества, как: оперативность и объективность, стандартизованную процедуру проведения, быструю обработку и анализ информации [6]. Используются как печатные (бумажные), так и компьютерные тесты. Тесты по одному предмету (например, по русскому языку) – гомогенные, метапредметные достижения измеряют гетерогенные тесты. Основное условие – валидность теста. Тесты подразделяются на информационные, диагностические, обучающие, мотивационные, аттестационные (по целям); на стандартизованные и не стандартизованные (по процедуре создания); на бумажные и компьютерные (по технологии проведения); на закрытые, открытые (по форме); на традиционные и адаптивные (по наличию обратной связи). У системы тестирования есть ряд недостатков, главные из которых следующие: элемент случайного выбора правильного ответа, отсутствие глубокого анализа, невозможность оценить творчество и методологические знания ученика [7, с. 107–108].

В условиях билингвального образования, как правило, тесты составляются на двух языках, но при этом до сих пор не существует каких-либо официальных нормативов, определяющих количественное или процентное соотношение вопросов (заданий) на первом или втором языке. Здесь решение принимает учитель, а содержание теста акцептирует методическая комиссия по предмету. На наш взгляд, это существенный недостаток в системе оценивания, поскольку предметные и

метапредметные тесты не стандартизованы и не адаптированы для учащихся-билингвов. Они не могут объективно измерить уровень когнитивных компетенций, поскольку ученик может обладать предметным знанием, но языковые пробелы не позволяют ему правильно ответить на вопрос. На работу с тестовыми заданиями влияет сформированность у детей-билингвов речевых навыков и умений. Г.Г.Городилова определяет: «речевой навык – это отработанная операция, не осознаваемая говорящим, а речевое умение –это реализация речевого навыка в общении, т.е. действие, при котором реализуется переход от смысла к значениям, выраженным в словах и словосочетаниях изучаемого языка» [4]. Именно от знания языка зависит понимание смысла и выражение его в ответе на вопрос теста или выполнения учебных заданий в любых проверочных и контрольных работах (как устных, так и письменных).

В связи с этим возникает острая необходимость разработать систему оценочных средств для контроля и диагностики учебных достижений, а также уровня развития не только коммуникативной, но и когнитивной компетенций ученика-билингва в целях совершенствования системы оценивания в билингвальных школах Латвии.

Список литературы

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, Реторика А, 2005. – 384 с.
2. Алиев Р., Каже Н. Облики современного билингвального образования// Билингвальное образование. – Рига, Реторика А, 2005. – С. 28–45.
3. Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио / Серия “Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии”. Вып. 2. – Самара, Профи, 2002. – 92 с.
4. Городилова Г.Г. К проблеме развития устных речевых навыков на начальном этапе обучения. – М., 1969.
5. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учебно-методическое пособие/ Под общей редакцией О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 160 с. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
6. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.

7. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учебное пособие. – Москва, БИЛИНГВА, 2015. – 152 с. (Серия РКИ: детский модуль).

8. Bloom, B. S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

9. Caroline A. Larson, Sarah Chabal, and Viorica Marian. Bilingual Language Assessment in Early Intervention: A Comparison of Single- versus Dual-Language Testing // Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing: Research and Practice. Edited by Christina Gitsaki and Christine Coombe. First Edition. Cambridge Scholars Publishing. Lady Stephenson Library. – Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK, 2016. – PP. 63–79. [Электронный ресурс]. URL: www.izm.gov.lv/dokumenti (дата обращения: 25.01.17).

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

Подколзина Тамара Витальевна

кандидат филологических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва e-

mail: podkolzina.tamara2014@yandex,

Ляско Марианна Викторовна

доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: Lyasko_marianna@rambler.ru

ECONOMICAL TERMINOLOGY AT PRACTICAL CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASIC COURSE)

Tamara V. Podkolzina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: podkolzina.tamara2014@yandex,

Marianna V. Lyasko

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: Lyasko_marianna@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена актуальной методической проблеме обучения студентов-иностранцев русскому языку в сфере экономической*

деятельности. Авторы делятся опытом работы с будущими экономистами на начальном этапе обучения и предлагают приемы словарной работы, которые могут быть использованы для расширения запаса экономической лексики.

Abstract. *The article is devoted to the challenging methodological subject of teaching Russian to foreign students in the economical business segment. The author shares the experience of work with future economists at the start up period of training and suggests procedures of dictionary work that might be used to extend vocabulary in economics.*

Ключевые слова: *термин; общелитературные слова; терминология.*

Keywords: *term; common-literary words; terminology.*

Активное развитие процессов международного обмена студентами показывает необходимость более внимательного изучения характерных для научного стиля речи правил и норм отбора и употребления лексических единиц и синтаксических конструкций, свойственных языку специальности. Многие иностранцы едут в Россию для получения высшего образования по некоторым востребованным на рынке труда специальностям. Опыт общения с иностранными студентами – будущими экономистами показывает, что перед преподавателем русского языка, помогающим студентам овладеть языком специальности, стоят непростые задачи: способствовать формированию у учащихся навыков и умений чтения и конспектирования учебно-научных текстов, понимания и записывания учебных лекций, участия в практических занятиях по специальности. Преподавая русский язык на неязыковом факультете, мы видим, что тщательное изучение специфических для научного стиля русского языка словообразовательных закономерностей, речевых оборотов, клише, синтаксических конструкций является необходимой составляющей каждого занятия с иностранными студентами. На начальном этапе обучения языку специальности, уже с первых занятий, у студентов-экономистов необходимо формировать языковую компетенцию, т.е. учащиеся должны овладевать общенаучными и специальными терминами и грамматическими навыками и умениями. Опыт показывает, что одной из самых актуальных является проблема словарной работы с экономическими терминами.

Терминология относится к числу интегрирующих факторов, которые позволяют создавать единое информационное, экономическое, научно-техническое и т.п. пространство, поскольку терминология обеспечивает информационное взаимопонимание в разных областях человеческой деятельности на национальном и межнациональном уровнях. В.П.

Даниленко квалифицирует терминологию как основную, высоко значимую и в высшей степени информативную часть лексической системы [2, 251–252]. В языке специальности именно термины несут на себе основную содержательную информацию: термины – смысловое ядро языка науки (в современном мире свыше 90% новых слов, появляющихся в языках, составляют специальные слова). Мы проанализировали ряд учебников и учебных пособий, которые рекомендованы иностранным студентам преподавателями экономических специальностей в качестве основной литературы, и подсчитали, что общелитературные слова в текстах по экономике составляют около 80 %, а термины – примерно 20 %, при этом многие общеупотребительные слова в экономических текстах терминологизируются, т.е. слова, которые свободно употребляются в бытовой разговорной речи, в специальном тексте становятся, можно сказать, другими словами – словами со значением «специальное». Это, например, слова: *безработица, кредит, акция, продукт, зарплата, доход, потеря, убыток, цена, услуга, предложение* и др. В свою очередь, слова общеупотребительные, разговорно-бытовые приобретают в языке экономики признаки терминов и образуют сочетания, свойственные данному подязыку науки: *структурная безработица, национальный доход, валовой внутренний продукт, предоставлять услуги, нести убытки, равновесная цена, закон предложения* и под. Когда преподаватель планомерно показывает студентам, что переход значения слова от общепринятого, обиходно-бытового к терминологизированному в подязыке науки является закономерным, студентам это во многом помогает преодолевать неуверенность в коммуникации, они начинают свободнее строить свои высказывания на экономические темы. Преподавателю русского языка как иностранного, который ведет занятия по языку экономики, необходимо в разумных пределах вводить и лексику, относящуюся к собственно экономической терминологии: *корпорация, резервная рабочая сила, резервная армия труда, мера стоимости, мера накопления* и др. Приведенные термины являются частью лексической системы языка – терминологии, которая сознательно создается, регулируется и регламентируется. Это в известном смысле искусственная система, специфика работы с которой, в том числе в иностранной аудитории, состоит в том, что передача профессиональной информации осуществляется и нейтральными лексемами. Общеупотребительная лексика не просто «обслуживает» термины, она необходима для реализации принципа, который действует как основополагающий в теории лингвометодики преподавания русского языка иностранным студентам и является одной из основных методических категорий. Названный принцип заключается прежде всего

в том, что, обучая речевой деятельности в различных сферах общения, необходимо стимулировать коммуникативную активность студентов; умение учащихся включать термины в состав знакомых и привычных синтаксических конструкций в большой степени помогает им осуществлять коммуникацию. Общеизвестно, что иностранным студентам далеко не всегда знакомы не только терминологизированные вторичные значения общеупотребительных слов, но и те переносные значения и оттенки значений, которые органично присутствуют в сознании носителей русского языка, например, *лицо* (*круглое лицо, лицо школы*); *цена* (*цена вещи, цена вопроса*) и под. Поэтому во время работы с экономической терминологией зачастую возникает ситуация, когда студенты, пытаясь рассуждать об экономических проблемах, или обнаруживают незнание многих слов общеупотребительной лексики, или понимают лишь прямые, номинативные значения слов. В этих случаях возникает необходимость (и возможность) совмещения работы по обогащению учащихся новой для них общеупотребительной лексикой с номинативным и метафорическим значениями и знакомства их с экономической терминологией (*красивое лицо – лицо города – физическое/юридическое лицо; цена вещи – цена обещания – равновесная цена и т.д.*).

Лексическая работа на занятиях по обучению студентов языку специальности является частью системно-семасиологического подхода к исследованию словарного состава русского языка. Успешное параллельное изучение слов из разных пластов лексики становится плодотворным, когда преподавателя и студентов связывают отношения сотворчества, студенты мотивированы на получение знаний и проходят вместе с авторами научных и учебно-научных текстов путь познания. Мы максимально используем возможности для создания атмосферы научной дискуссии, началом для обсуждения могут быть тезисное высказывание и следующий за ним вопрос типа: *«К факторам производства относятся природные ресурсы (земля, воздух, лес, полезные ископаемые), капитальные ресурсы (дороги, машины, заводы), человеческие ресурсы (люди и их труд). Можно ли отнести к перечисленным факторам и телекоммуникацию, современную науку и почему?»* и т.п. Нередко при необходимости построить высказывание с использованием определенных клише, например, *«из-за ограниченности благ», «максимально удовлетворить/удовлетворять потребности»* и т.д., студенты начинают говорить спонтанно, открываются для диалога, вступают в спор, что наглядно демонстрирует их активизирующуюся коммуникативную деятельность. Поскольку преобладающей формой научной речи является письменная, студенты пишут по возможности развернутые ответы на

вопросы, например, "Что такое ресурсы и зачем они нужны?"; «Зачем люди используют новую технику в производстве?» и т.п. Во всех этих видах учебной деятельности студенты обязательно употребляют экономические термины, уже имеющиеся в их пассивном запасе.

Термины, как правило, характеризуются однозначностью и отсутствием синонимов. Однако в языке экономики, с которым знакомятся студенты, начиная осваивать язык будущей специальности, нередко термины, потенциально настроенные на многозначность. Так, у обычных слов могут развиваться терминологические значения, например: *производство* в значении «основа жизни общества», *потребление* в значении «отрицательное производство». Само наше мышление противится требованию однозначности: его творческий характер не предполагает точности, которой обладают термины – в результате складывающегося противоречия лексико-семантические варианты термина становятся иными. Возникающие внутри смысловой системы слова ассоциативные связи приводят к переносу именованного с одного предмета на другой – и создаются новые понятия, которые необходимо обозначить в аспекте терминосистемы. [2, 117]. Однозначность терминов, таким образом, относительна, и реально в экономической терминологии (как, впрочем, и в любой другой) мы встречаемся с нарушением этих идеальных требований. Так, слово *рынок* как общеупотребительное означает *место розничной торговли под открытым небом или в торговых рядах*. В экономике *рынком* называют *совокупность товарно-денежных отношений между производителем и потребителем*. Как видим, значения терминов зависят от того, кто их употребляет, в какой научной области они используются, возможно также узкое и широкое толкование термина. Так в рамках терминологии возникает и полисемия, и синонимия. Например, синонимическими терминами являются слова *деньги, эквивалент, банкнота*; глаголы *изменить – изменять (что), иметь (право, значение), обанкротиться, приобрести – приобретать, распределить – распределять, оценить – оценивать, прогнозировать, экспортировать (что, куда)* могут образовывать синонимические ряды и в своем полном семантическом объеме используются, например, в разговорной речи: *изменить прическу, оценить вещь*. Подобные глаголы заучиваются студентами в составе готовых конструкций: *оказывать влияние на кого, дать возможность кому-чему +инф., находиться в (чьей) собственности* – заучивание приводит к формированию автоматизма, а автоматизм – это стандарт. Следовательно, знание стандарта необходимо для взаимопонимания и прежде всего для восприятия информации интеллектуальной. Вместе с тем в процессе составления синонимических рядов, наблюдений за изменением значений экономических терминов студенты приходят к

выводам о появлении у экономических терминов экспрессивных оттенков. В результате действия двух тенденций – стандарта и экспрессии – у слов развиваются переносные значения, появляются экспрессивные синонимы: *бюджетники, предприниматель – бизнесмен – частник, рынок – базар* и др. Постепенно у студентов формируется представление о терминах не как об обособленных словах языка науки, а как об органической части лексической системы русского языка.

Подъязык науки – это составная часть национального языка, не имеющая ограничений в том смысле, в каком нет ограничений в научном поиске, в творческом характере мышления человека. Иначе говоря, термины *банк, рынок, брокер, налог, инвестиция, спекуляция, предприниматель, бизнес* и т.п. на всех языках обозначают одно и то же.

К числу заданий, которые направлены и на постановку произношения, и на усвоение правописания, и на обогащение лексикона, с полным правом относится исследование этимологии слова. Терминология отличается от общелитературной лексики и тем, что в данной области число заимствованных слов значительно превосходит количество заимствований внутри общеупотребительной лексики. Интернациональные аффиксы, восходящие к греко-римской традиции, активно используются в терминологии: *эко-, ре-, де-, про-, ауди-, видео-, -тека, -граф* и др. Понимая интернациональный характер терминов, молодые люди начинают шире смотреть на изучаемые предметы экономического цикла, язык экономики перестает быть для них сухим и трудноусвояемым. Если студенты знают интернациональную лексику, им гораздо легче понимать специальные тексты, они уже на начальном этапе обучения становятся читателями текстов на экономические темы.

При овладении студентами терминологической лексикой подъязыка науки качественно и количественно обогащается их личный словарь, студенты вовлекаются в процесс коммуникации, у них появляется потребность самостоятельно расширять словарный запас. Усвоение экономической терминологии на русском языке – сложный и длительный процесс, во многом способствующий формированию коммуникативной компетентности. Медленно, по крупицам обогащаясь знаниями, студенты встают на путь познания науки без границ и – шире – осознания себя участниками мировых (в том числе и экономических) процессов.

Список литературы

1. Амбурцумов А.А., Стерликов Ф.Ф. Экономика: учебное пособие для вузов. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2011. – 315 с.
2. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического

описания. – М.: Наука, 2010. – 247 с.

3. Костомаров В.Г., Митрофонова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – М.: Русский язык, 2000. – 270 с.

4. Рагульская Г.В., Круглова О.В. Говорим об экономике по-русски. Книга для студента. – М.: Ред. Изд. Совет МОЦ МГ, 2014. – 175 с.

5. Экономика. Учебник / Под редакцией А.И. Архипова, А.Н. Нестеренко, А.К. Большакова. – М.: ПРОСПЕКТ, 2012. – 430 с.

«ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ СОБЕСЕДНИК» НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО. К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Поляков Владимир Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент,

ГИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва

e-mail: vladpol51@mail.ru

THE POTENTIAL INTERLOCUTOR AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. TO THE PROBLEM OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH

Vladimir N. Polyakov

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of methodology of teaching

Russian as a foreign language,

State Russian language Institute A. S. Pushkin, Moscow

e-mail: vladpol51@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования устойчивых навыков и развитию умений диалогической речи – одной из важнейших проблем, стоящих перед преподавателями при коммуникативном подходе к обучению русскому языку как иностранному. Незрелость этих навыков при быстром изменении речевой ситуации приводит к коммуникативным неудачам при реальном общении учащихся с носителями русского языка.*

Abstract. *The article is devoted to the formation of sustainable skills and development of skills of dialogical speech – one of the major problems faced by the teachers in communicative approach to teaching Russian as a foreign language. Underdevelopment of these skills in a fast changing speech situation leads to*

communicative failure in real communication between foreign students and native Russian speakers.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; навыки и умения диалогической речи; «потенциальный собеседник».*

Keywords: *Russian as a foreign language; the skills of dialogical speech; potential interlocutor.*

Проблема формирования навыков устной речи в диалогической форме является одной из главных проблем при обучении русскому языку иностранных учащихся и на сегодняшний день остается востребованной в методике и практике преподавания РКИ. Несформированность у учащихся устойчивых навыков устной речи при быстром изменении речевой ситуации приводит к коммуникативным неудачам при реальном общении учащихся с носителями русского языка.

Традиционно, на начальном этапе обучения, в учебниках наряду с небольшими текстами-описаниями и текстами-повествованиями предлагаются небольшие диалоги на изучаемую лексическую тему. В качестве упражнений, как и при обучении любому виду речевой деятельности, в ходе работы над устной речью в диалогической форме, выполняется достаточное количество подготовительных (языковых) и речевых упражнений.

Широко используемыми при обучении устной речи подготовительными упражнениями на начальном этапе являются «упражнения на продуцирование диалога с заранее оговоренным заданием (перенос действия на другое лицо, время, предмет, изменение результата действия) и упражнения, вызванные стимулятором первой, опорной реплики. На этом же этапе выполняются подготовительные упражнения, обучающие реакции на лингвистический стимул» [3, с. 112].

Как отмечает А.Н. Щукин, при обучении диалогической речи очень важно научить учащихся задавать вопросы, которые меняют коммуникативную направленность речевых действий. Например, преподаватель сообщает учащимся *У меня есть друг и предлагает им спросить, как его зовут, сколько ему лет, где он живет, работает, какая у него семья.* Побудительные высказывания могут инициировать задания на использование форм императива для выражения просьбы, совета, приглашения, приказа [3]. Лексико-грамматические конструкции, речевые клише, используемые в упражнениях такого типа (и подобных им), включаются в определенные схемы, заучиваются с целью использовать их в подготовленном учебном диалоге. Перенос речевых

автоматизмов в естественное общение происходит при выполнении речевых упражнений.

Изложенные выше формы и приемы работы (и многие другие) с диалогическими единствами достаточно хорошо описаны в исследованиях многих российских методистов, однако проблема формирования устойчивых навыков и развития умений диалогической речи остается и требует новых подходов и практических решений. Именно об этом настоящая статья.

Представим себе реальную ситуацию общения и вполне реальный диалог по телефону двух друзей, которые могут быть реализованы в учебнике РКИ, например, в такой форме.

Утро. 8.00. Квартира. Звонок по телефону.

– Алло! Я Вас слушаю.

– Здравствуйте. Можно Виктора?

– А кто его спрашивает?

– Ой, Мария Михайловна, доброе утро! Это Сергей.

– А, Сережа, доброе утро! Я Вас не узнала. Одну минуту.

– ... Сергей, доброе утро!

– Привет, Витя. Я хотел бы тебя спросить...

– Спрашивай, слушаю...

– Вчера в Москву приехали мои друзья из Туниса. Они первый раз в Москве. Нет ли у тебя знакомых, кто хотел бы немного поработать гидом по Москве?

– А они говорят по-русски?

– К сожалению, нет. Только на арабском и французском.

– Я так сразу не могу ничего придумать. Посоветуюсь на работе. Думаю, к вечеру что-нибудь придумаем.

– Большое спасибо! Вечером я тебе перезвоню.

– Звони, после семи я буду дома.

Это вполне обычный, традиционный для такой темы диалог на начальном этапе обучения РКИ. После введения и отработки лексики, лексико-грамматических конструкций и речевых стереотипов, представленных в тексте диалога, студенты на начальном этапе выполняют определенные задания. Предлагаемые учащимся традиционные задания, формы работы с этими диалогами достаточно ограничены: прослушайте, прочитайте по ролям, выучите, перескажите, восстановите отсутствующую реплику, выберите из двух предложенных реплик подходящую по смыслу, составьте свой диалог по данной модели. Нам больше всего интересуют последнее.

Что обычно подразумевается в методике преподавания РКИ под составлением диалога по данной модели? Обычно это должна быть

замена имен действующих лиц, их профессии, социально-коммуникативной роли, места действия, обстоятельств и т.п. В действительности, особенно на начальном этапе обучения РКИ, всё ограничивается только заменой имен, в лучшем случае профессий. При этом сами конструкции в диалоге остаются неизменными. Это, в принципе, пересказ одних и тех же реплик диалога с минимальными изменениями в тексте. Подобная форма работы с диалогом, конечно, дает определенный положительный результат, но не вызывает особого интереса у учащихся, не способствует повышению их активности на занятии и не привлекает внимания к работе остальных во время представления «своего» диалога одной парой учащихся, а также никак не способствует формированию и закреплению таких очень важных диалогических навыков и умений, как умения начать разговор, продолжить его... Эффективность этой пассивной формы работы чрезвычайно низка.

С нашей точки зрения, помочь нам в достижении нашей методической цели при обучении общению в диалогической форме может «потенциальный собеседник». Так кто же он - этот «потенциальный собеседник» и как он может нам помочь?

В прикладной психологии понятие «потенциальный собеседник» существует уже давно. Если не вдаваться в особенности, то этому понятию можно было бы дать следующее определение: потенциальный собеседник – это человек, с которым вам хотелось бы (по разным причинам) завести разговор.

Если говорить о методике обучения диалогической речи на занятиях по РКИ, то под потенциальным собеседником мы понимаем, прежде всего, человека, с которым вы могли бы начать разговор на тему, которая затрагивается в тексте (диалогическом или монологическом), и с которым вы могли обсудить (развить) эту тему.

Любой текст – диалогический или монологический, с которым мы работаем на уроке РКИ, является источником определенной информации, которую наши учащиеся должны понять, усвоить и затем использовать в своей речевой деятельности как на занятии, так и в реальном общении с носителями русского языка. Очень часто, однако, учащиеся, даже достаточно сильные, хорошо, по нашему мнению, владеющие устной речью, активно работающие на занятиях, прекрасно составляя по модели «свои» диалоги, не могут «связать двух слов», как только они выходят из аудитории. Несомненно, на начальном этапе обучения иностранному языку это может быть результатом стресса, боязни сделать ошибку, быть неправильно понятыми, т.е. обусловлено определенными психологическими факторами. Однако очень часто это

связано с методически не обоснованными, не совсем правильными на современном уровне развития методики обучения РКИ формами работы по обучению диалогической речи.

Мы не устаем повторять, что необходимо научить наших учащихся использовать усвоенные речевые модели общения на русском языке с учетом изменяющихся ситуаций общения. А учим ли мы этому?

Вернемся к диалогу, представленному выше.

В реальной жизни информация, полученная в ходе такого телефонного разговора, обязательно требует выхода и дальнейшего развития.

Представим себе возможное развитие действий (прежде всего речевых) после этого телефонного разговора в течение целого дня. С кем основной участник диалога мог бы поговорить на эту тему?

Например, с мамой, отвечая на ее вопрос: «Что хотел Сергей?».

На работе это может быть разговор с коллегой (коллегами) – сообщение о звонке и просьба помочь в этом деле.

Далее в развитии темы возможен разговор с человеком, который мог бы стать гидом.

И наконец, вечером разговор с утренним собеседником о результатах «проделанной работы».

Как видно, один диалог предполагает четыре (и даже больше) разговора с потенциальными собеседниками. При этом каждый раз «создается» новая ситуация общения, и от учащихся, участвующих в этих диалогах, требуется неоднократное повторение полученной информации, но уже в иной, соответствующей этим новым ситуациям форме. Причем во время занятия учащиеся активно участвуют в «выборе» «потенциального собеседника», обсуждая это с преподавателем и своими коллегами.

Ясно, что все пять диалогов, которые ведет главный герой, это диалоги на одну и ту же тему. Они во многом похожи. Казалось бы, что и конструкции, которые он использует в своей речи тоже. Однако есть определенные грамматические отличия.

В методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три основных типа диалогических единств:

- вопросно – ответное. Его цель - получить информацию;
- волеизъявляющее. Цель – побуждение к совершению действия или его запрещение;
- сообщающее. Цель – обмен информацией [1].

В соответствии с указанными типами диалогических единств в диалогах наиболее часто употребляются конструкции с глаголами:

- в форме первого лица единственного или множественного числа, когда мы сообщаем собеседнику о собственных действиях;

– в форме второго лица, когда мы спрашиваем о чем-либо своего собеседника;

– в третьем лице при сообщении или вопросе о действиях не собеседника, а другого человека.

При просьбе о чем-либо, приглашении, приказе и т.п. глаголы употребляются в форме императива.

Если в представленной в учебнике начальной модели диалога присутствуют все типы указанных конструкций, то в последующих, подготовленных учащимися, более частотными будут уже конструкции третьего типа. Например:

– Что он сказал (попросил, ответил)?

– Он попросил найти guida...

Отличия могут быть не только в формах лица глагола, но также в использовании наклонения, сложноподчиненных предложений, например, с придаточными условия и цели.

Особое внимание в работе следует уделить формированию умений перевода прямой речи в косвенную с использованием придаточных предложений: изъяснительных, времени, места действия, причины и др.

Он сказал (спросил...), что (где, когда, почему...)

Императив (если он присутствует) в первом диалоге-модели должен быть заменен на инфинитивную конструкцию или придаточное с *чтобы*...

Он сказала (попросила...) + инф.

Он сказала (попросила...) чтобы + глагол в прошедшем времени.

Важной составляющей работы при подготовке диалогов с «потенциальным собеседником» является использование речевых клише, соответствующих данным ситуациям общения.

Следует отметить, что если в качестве текста – основы для формирования, закрепления и развития навыков и умений диалогической речи на начальном этапе обучения РКИ целесообразнее использовать текст-диалог, то на более продвинутых этапах можно и нужно брать с этой целью монологические тексты – повествования или рассуждения.

Описанные в статье формы работы по формированию навыков и развитию умений диалогической речи были неоднократно успешно опробованы автором в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина на занятиях с иностранными учащимися из различных стран мира, причем не только на начальном этапе. С не меньшим успехом «потенциальные собеседники» могут помочь развивать диалогические умения учащимся и с другим уровнем владения русским языком.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. – М., 1997. – 294 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М.: 2009. – 480 с.
3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному/ Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 2003. – 304 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Савко Елена Анатольевна

*учитель, высшая квалификационная категория,
ГБОУ «Школа № 1282 с углубленным изучением английского языка», Москва
e-mail: savko364@mail.ru*

Стоянова Татьяна Всеволодовна

*учитель, высшая квалификационная категория,
ГБОУ «Школа № 1282 с углубленным изучением английского языка», Москва
e-mail: tan_sto@mail.ru*

THE USE OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING SUBJECTS OF A HUMANITARIAN CYCLE

Elena A. Savko

*the teacher, the highest qualification category
GBOU "School №1282 with in-depth study of the English language" Moscow
e-mail: savko364@mail.ru*

Tatiana V. Stoyanova

*the teacher, the highest qualification category
GBOU "School №1282 with in-depth study of the English language", Moscow
e-mail: tan_sto@mail.ru*

Аннотация. Применение современных средств информационных и коммуникационных технологий в образовании заметно облегчает труд педагога в процессе обучения школьников на всех его этапах. Средства ИКТ помогают совершенствовать организацию преподавания, повышают индивидуализацию обучения, а также повышают продуктивность самоподготовки учащихся. Благодаря средствам ИКТ увеличивается

мотивация к обучению, активизируется возможность привлечения учащихся к творческой, поисковой и исследовательской деятельности.

Abstract. *The use of modern means of information and communication technologies in education significantly facilitates the work of the teacher in the process of teaching students at all stages. ICT tools help to improve the organization of teaching, increase the individualization of learning, as well as increase the efficiency of self-learners. Thanks to ICTs the motivation to study increases, it becomes easier to attract students to the creative and research work.*

Ключевые слова: *информационные технологии; классификация средств ИКТ; ИКТ в образовании.*

Keywords: *information technology, classification of ICT, ICT in education.*

Для новых форм образования характерны интерактивность и сотрудничество в процессе обучения. Необходимо разрабатывать новые теории обучения без временных и пространственных границ. Для повышения качества образования предполагается интенсивное использование новых образовательных технологий, в том числе и информационных.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Таким образом, современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Сегодня, в век информационных технологий, преподаватель по-прежнему остается основным звеном процесса обучения, однако интеграция информационных технологий и образования способствует формированию его новой роли – помощника (тьютора) школьникам и студентам в организации процесса обучения, поиска необходимой информации, ее анализа и использования для решения учебных задач.

Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения.

Средства информационных и коммуникативных технологий можно классифицировать по следующим категориям:

1) обучающие средства ИКТ – с их помощью школьникам и студентам сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень обучения;

2) тренажеры – предназначены для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала. Тренажер обязательно должен быть нацелен на какие-то знания, вопросы и коррекцию (программа проверяет, дает анализ и снова тренирует необходимые участки знаний);

3) информационно-поисковые и справочные средства ИКТ сообщают сведения, формируют знания и навыки по систематизации информации;

4) учебно-игровые средства ИКТ предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучаемых реализуется в игровой форме.

Средства ИКТ помогают совершенствовать организацию преподавания, повышают индивидуализацию обучения, а также повышают продуктивность самоподготовки учащихся. Благодаря средствам ИКТ увеличивается мотивация к обучению, активизируется возможность привлечения учащихся к творческой, поисковой и исследовательской деятельности.

Информационные технологии позволяют решить три основные задачи:

– обеспечение выхода в сеть Интернет каждого участника учебного процесса в любое время и из различных мест пребывания;

– развитие единого информационного пространства и присутствие в нем в различное время и независимо друг от друга всех участников образовательного и творческого процесса;

– создание, развитие и эффективное использование управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных и знаний учащихся и педагогов с возможностью повсеместного доступа для работы с ними.

ИКТ способствуют модернизации и повышению эффективности обучения за счет возможности:

1) создавать различные электронные обучающие материалы;

2) моделировать реальные речевые ситуации с помощью мультимедиа (графики, анимации, видео, аудио, создавать эффект контакта с языковой средой);

3) осуществлять полноценную самостоятельную работу учащихся в индивидуальном режиме на всех обучающих этапах;

4) обеспечивать функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальность учащихся;

- 5) использовать сетевое обучение как самодостаточную модель обучения, позволяя восполнять отсутствующую языковую среду;
- 6) организовать дистанционное обучение языку с использованием различных моделей;
- 7) организовывать и управлять учебной и познавательной деятельностью иностранных учащихся;
- 8) повышать профессиональную компетенцию преподавателей в дистанционной форме и др.

В области методического назначения средства ИКТ можно классифицировать следующим образом: обучающие, тренажеры, информационно-поисковые, справочные, учебно-игровые.

Обучающие средства ИКТ сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения.

Для самостоятельной работы учащихся используются обучающие программы (ОП). Список и аннотация наиболее популярных образовательных компьютерных программ постоянно публикуется в периодической печати (журналы «Информатика и образование», «Компьютер пресс», «Потребитель: компьютеры и программы»).

На базе сетевых технологий возник совершенно новый вид учебных материалов: Internet-учебник, снабженный единым интерфейсом, постоянно развивающейся обучающей и справочной средой, который позволяет комплексно использовать его для самостоятельного получения и контроля знаний. Появилась возможность включения в учебник любого дополнительного материала, который уже имеется в сети Интернет. Очень ценно, что доступ к Internet-учебнику возможен с любой машины, подключенной к сети Интернет, что позволяет при наличии интереса со стороны пользователей попробовать освоить какой-либо курс дистанционного обучения.

Система дистанционного образования – целенаправленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов и объектов обучения между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения индифферентен к их пространственному расположению.

Однако гораздо большие перспективы сулит не электронный учебник сам по себе, а объединение учебников с программами, контролирующими знания ученика, дополненное общением между преподавателем и учащимися в реальном времени. В этом плане Интернет предоставляет богатейшие возможности: от ставшей уже традиционной электронной почты до видеоконференций и Web-chat.

Интернет-технологии дают возможность развития творческого потенциала школьников и студентов, их самовыражения.

Для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала используются тренажеры. Тестовые технологии используются на всех этапах обучения и контроля знаний.

Использование средств ИКТ позволяет усилить мотивацию благодаря:

– новизне работы с компьютером, которая способствует повышению интереса к учебе;

– возможности регулировать предъявление задач по трудности, поощряя правильные решения, не прибегая при этом к нравоучениям и порицаниям.

ИКТ дают возможность школьнику и студенту довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь, а если используются наиболее эффективные обучающие системы, то ему объясняется решение, он может обсудить его оптимальность и выявить рациональные решения.

ИТ дает поддержку и развитие системности мышления обучаемого; поддержку всех видов познавательной деятельности человека в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений; реализацию принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Список литературы

1. Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 431 с.
2. Дистанционное обучение: Учебное пособие для вузов / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1998. – 192 с.
3. Жинкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков – пользователей Интернета // Труды по социологии образования. Works on sociology of education: V. 5. – Вып. VII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 431–460.
4. Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000. – 272 с.
5. Извозчиков В.В., Соколова Г.Ю., Тумалева Е.А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства // Наука и школа. – 2000. – № 4. С. 42.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Сергеева Елена Ивановна

*кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: e.sergeeva2008@gmail.com*

SOCIAL ADVERTISEMENT IN THE RUSSIAN MASS MEDIA LANGUAGE TEACHING

Elena I. Sergeeva

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian language as a foreign language,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: e.sergeeva2008@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается российская социальная реклама и ее место в курсе преподавания языка СМИ, организация самостоятельной исследовательской работы иностранных студентов-филологов.

Abstract. The article pays attention to Russian Social advertisement and its place in the Russian mass media language teaching. The author presents some experience in the organization of student's research work.

Ключевые слова: социальная реклама; язык СМИ; моральные ценности; уличная реклама; рекламный текст; лингвистический анализ.

Keywords: Social advertisement; mass media language; moral values; outdoor advertising; advertising text; linguistic analysis.

Реклама как одно из средств массовой информации занимает важное место в курсе преподавания языка СМИ иностранным учащимся. Уличная реклама, реклама в печатных и электронных средствах массовой коммуникации очень настойчива в привлечении внимания, она формирует ценности и убеждения современного общества, побуждает к действию. Если коммерческая реклама создает материальные ценностные ориентиры, то социальная вербализирует моральные.

Тематика текстов социальной рекламы универсальна (бережное отношение к природе, безопасность, пропаганда здорового образа жизни и проч.) и в то же время национально ориентирована, она транслирует те моральные ценности, которые актуальны для конкретного общества в конкретный исторический период (например, невозможно представить в Индии рекламу о повышении рождаемости или в Саудовской Аравии – о гендерном равенстве).

Тексты социальной рекламы позволяют понять специфику русского менталитета, содержат важную лингвокультурную информацию. Они, как и реклама в целом, создают «язык улицы», обычно доступны для восприятия, не содержат лексических и грамматических трудностей, семантически прозрачны и, таким образом, предоставляют богатый и разнообразный материал для организации самостоятельной работы иностранных студентов-филологов.

Цель любой рекламы – задержать внимание, вызвать интерес и инициировать действие. Действие может иметь коммерческую целесообразность, и тогда это коммерческая реклама. Оно также может иметь социальную или политическую целесообразность, и тогда это социальная или политическая реклама.

Все виды рекламы существуют с древнейших времен и никогда не исчезают. Даже в то время, когда, как считается, рекламы в нашей стране не было (кроме советов летать самолетами Аэрофлота при полном отсутствии других), социальная реклама, обычно носившая идеологизированный характер, присутствовала всегда: нас призывали не только беречь лес, прятать спички от детей, но и бороться за мир.

Современная коммерческая реклама, финансируемая бизнесом, безусловно, масштабнее, ярче, изобретательнее в использовании как визуальных, так и чисто лингвистических изобразительных средств. Она присутствует во всех печатных и электронных СМИ, уличной рекламе. Социальная реклама, финансируемая из бюджета, напоминает нам о вечных ценностях, в основном, с рекламных щитов на улице или остановках общественного транспорта, редко – по телевидению (*Позвоните родителям! Или: 10 часов. Ваши дети дома?*). С лингвистической точки зрения, в социальной рекламе редки, по выражению Е.С. Кара-Мурзы, «экспресемы» [1, с. 624], синтаксис представлен, как правило, номинативными или императивными односоставными предложениями, иногда – вопросно-ответными конструкциями, лексика используется обычно стилистически нейтральная, языковая игра для таких текстов нехарактерна. Эта реклама только напоминает нам о тех моральных истинах, которые мы знаем и которым не всегда следуем.

На аудиторных занятиях студенты получают общие теоретические представления о современной социальной рекламе и ее лингвистических особенностях, а потом получают задание сфотографировать или записать увиденные на улице образцы такого рода. Несмотря на лингвистическую простоту, семантическую прозрачность текстов, иностранцы иногда испытывают трудности при отнесении рекламы к социальной. Для них не всегда ясно, что *Дети счастливы – родители спокойны* – это реклама детского сада, а не пропаганда семейного счастья, а *Ворота в детский рай* –

реклама магазина. Конечно, с трудом понимают учащиеся смысл рекламы, если она содержит низкостилевую жаргонную или бранную лексику. Например, придорожные щиты с фотографиями баранов и надписями вроде: *Тупишь в левом при свободных правых? Поздравляю, ты Царь баранов.* Баран олицетворяет упрямого идиота далеко не во всех культурах, слова «тупить» они не найдут в словаре, а слова «правый» и «левый» без определяемого существительного будут непонятны. Без помощи носителя языка студенты не догадаются, что речь идет о дорожном движении и что его специфика в городе вызывает сильные эмоции.

Затем учащимся предлагается определить тематику зафиксированных ими текстов социальной рекламы, назвать проблемы современной России, на которые хотят обратить общественное внимание. Чаще всего этого рода реклама обращается к таким темам:

1. Безопасность на дорогах.
2. Благотворительность.
3. Алкоголизм и наркомания.
4. Курение.
5. Охрана окружающей среды.
6. ВИЧ.
7. Положение инвалидов.
8. Положение детей-сирот.
9. Семейные ценности.
10. Ценность образования.
11. Толерантность.

В разное время первые строчки в этом списке занимают наиболее актуальные для общества проблемы. В настоящее время это благотворительность: на улице много фотографий красивых актрис, напоминающих о фонде Дины Корзун и Чулпан Хаматовой «Подари жизнь!». К сожалению, в общем рейтинге благотворительности, который ежегодно публикует международный благотворительный фонд САФ, Россия занимает 126 место в мире среди 140 стран [2]. Это слишком невысокий результат для государства, считающего себя цивилизованным, поэтому социальная реклама стремится обратить на это внимание общества. Интересно, что благотворительные проекты сопровождаются фотографиями женщин, хотя участвуют в их работе много мужчин. Во-первых, женские лица в рекламе быстрее привлекают внимание, во-вторых, милосердие в нашей культуре традиционно связано с женщинами, в-третьих, женщин-благотворительниц и в самом деле больше: 58% против 42.

Студенты выбирают наиболее близкую для себя тему для самостоятельного исследования, они должны проанализировать рекламные тексты с лингвистической точки зрения, определить целесообразность использования изобразительных средств, указать возможного адресата рекламы и ее предполагаемую эффективность. Предметом самостоятельного анализа становятся не только рекламные тексты, характерные для русской культурной традиции, но и сравнительно-сопоставительные темы, позволяющие найти общие черты и специфику социальной рекламы в разных странах.

Завершением исследования должна стать презентация, содержащая основные выводы и иллюстрации.

Предлагаемая работа позволяет решить комплексную задачу в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов-филологов: развитие навыков самостоятельного лингвистического анализа, знакомство с культурой общества, его моральными, поведенческими ценностями и наиболее острыми социальными проблемами.

Список литературы

1. Кара-Мурза Е.С. Лингвистическая экспертиза рекламных текстов // В сб.: Язык средств массовой информации: Уч. пособие для вузов / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Акад. Проект; Альма Матер, 2008. – 706 с.
2. Филантроп. Электронный журнал о благотворительности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philanthropy.ru>. Дата обращения: 25.10.2016.

КРАСНОРЕЧИВОЕ НЕМНОГОСЛОВИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Соколова Галина Евгеньевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: gesokolova@mail.ru*

ELOQUENT NEMNOGOSLOVIE IN RUSSIAN

*Galina E. Sokolova Associate Professor
of the Department of Russian as a Foreign Language,
Candidate of Pedagogical Science,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: gesokolova@mail.ru*

Аннотация. Проанализировать молчание как нежелание говорить, коммуникативную паузу, пассивное слушание или просто согласие с мнением собеседника достаточно трудно, особенно когда собеседник – малознакомый человек, и совсем не просто, если он представитель другой культуры, иностранец. Общеизвестно, что у разных народов коммуникативная пауза и молчание могут наполняться собственным смыслом. Чтобы лучше понять его, можно использовать фразеологические языковые фонды. Ведь именно в этом языковом материале, прежде всего, аккумулируются национально – культурные ценности.

Abstract. It is difficult to identify whether silence is reluctance to talk, communicative pause, passive listening or simply consensus with the interlocutor, especially when the interlocutor is a stranger and still more a foreigner. It is well known that pause and silence can mean various things. To understand it better, one can use phraseological linguistic foundations, proverbs and sayings. It is precisely this linguistic material which accumulates national cultural values.

Ключевые слова: пословицы; поговорки; фразеологизмы; молчание; пауза; коммуникация; слушание; культурные ценности; традиции; обычаи.

Keywords: proverbs; sayings; anagrams; silence; pause; communication; hearing; cultural values; tradition; custom.

Наступил 2017 год – время информационного взрыва, сложных политических и финансовых изменений, интенсивных межличностных и межкультурных контактов. Поэтому любому образованному человеку очень важно уметь ясно выражать свои мысли, быть хорошим оратором. Общеизвестно, что красноречие – это искусство говорить красиво, «красно» о любой материи, о любых предметах. А научиться владеть своей речью ярко, образно, выразительно и даже эмоционально важно для того, чтобы с большей силой воздействовать на слушателей. Ведь в речи человека проявляются его интеллект, мысли, чувства – его личность.

Каждый из нас знает, что для достижения собственной цели, особенно в бизнесе, необходимо дать возможность высказаться собеседнику, суметь «разговорить» делового партнера, выслушать его и постараться понять даже то, о чем человек хотел умолчать. Общеизвестно, что молчание занимает свое место в сложном процессе коммуникации, встраиваясь в систему видов речевой деятельности. Это не только отсутствие речи, разговора, вообще тишина, сколько психологически насыщенный, очень активный процесс коммуникации, особая форма слушания, взаимоотношения и взаимодействия с собеседником. Проанализировать молчание как нежелание говорить, коммуникативную паузу, пассивное слушание или просто согласие с мнением собеседника достаточно

трудно, особенно когда собеседник – малознакомый человек, и совсем не просто, если он представитель другой культуры, иностранец. Общеизвестно, что у разных народов коммуникативная пауза и молчание могут наполняться собственным смыслом. Чтобы лучше понять его, можно использовать фразеологические языковые фонды, пословицы и поговорки. Ведь именно в этом языковом материале, прежде всего, аккумулируются национально – культурные ценности.

Например, японцы верят, что истина лежит только во внутренней области бытия, символически располагаясь в сердце или в животе. Правдивость, искренность, прямота или надежность всегда связаны с немногословием или вообще молчанием. Именно поэтому молчаливому человеку доверяют больше, чем болтуну. Это подтверждают японские пословицы: «Глупый кричит, а умный молчит», «Сказать – хорошо, а промолчать – чудесно», «Молчание всегда лучше слов». Китайский философ Конфуций отмечал: «Молчание – великий друг, который никогда не изменит». И вообще у китайцев существует огромное количество пословиц о ценностях немногословия: «На то у человека язык, чтобы уметь молчать», «Кто не умеет молчать, тот не умеет и говорить». Такое отношение к молчанию отразилось во многих восточных пословицах, которые призывают говорить меньше, а молчать больше: «Плохой оратор многословен» (турецкая пословица); «Когда глупец говорит, мудрец молчит», «Когда лягушки болтают, человеку лучше молчать» (индийские пословицы); «Если зубы сожмешь и язык прикусишь, то узнаешь все», «Молчащий в правом деле подобен кричащему в деле несправедливом» (арабские пословицы); «Знай больше, говори меньше» (туркменская пословица); «Ничего нет лучше для человека, чем молчание», «Смолчал – избежал беды в доме» (еврейские пословицы); «Хочешь, чтобы тебя уважали, много не говори» (узбекская пословица).

Англичане тоже считают молчание неотъемлемой частью этикета, что отражается в их традициях, обычаях и привычках. Молчание для англичан – это умение выдержать паузу, умение прервать собственный речевой поток является показателем образованности и воспитанности: «Иногда молчание приятнее музыки», «Язык страшнее пистолета». В европейской культуре тоже достаточно много пословиц и поговорок о ценности молчания. «Молчаливый рот – золотой рот», «Молчание порой красноречивее многих слов» (немецкие пословицы); «Молчание тоже говорит», «Молчащая женщина особенно прекрасна» (французские пословицы); «Молчи и услышишь прекрасную музыку», «Без молчания ничего вообще не узнаешь» (итальянские пословицы).

Интересно проанализировать специфику молчания и в русской коммуникативной культуре. Здесь явно наблюдается традиция высокой оценки сдержанности и умения молчать практически во всех произведениях русского фольклора: «Слово – серебро, молчание – золото», «Кстати помолчать – что большое слово сказать», «Доброе молчание чем не ответ?», «Мы умолчим, так каменья возопиют» и т.д. Несмотря на традиционно высокую коммуникативную активность русского человека, такое обилие пословиц и поговорок о молчании указывает на его важность и значимость. Безусловно, появляется очень важный вопрос: каким внутренним смыслом наполнено молчание в языковом сознании русского менталитета? Общеизвестно, что в русском языковом характере существует стереотип ценности молчания, которая выше, чем у говорения: «Кто молчит, тот двух научит». Семантика самой культуры молчания сформировалась в русской культуре под влиянием ее очень сложной истории. Ф.И. Шаляпин пишет в своих воспоминаниях: «Есть в русских людях такая неодолимая физическая застенчивость, которая вызывает во мне глубокую обиду. Ведь робость эта не является отражением нашего долгого рабства. Гляжу на европейцев и завидую им – какая свобода жеста, лёгкость слова... Слишком часто русскому человеку говорили: «Молчать! Тебя не спрашивают!» [1, с. 247]. Вероятно, эта особенность русской истории нашла свое отражение и в пословицах: «Держи язык короче!», «Молчать, пока зубы торчат!», «Молчок, зубы на крючок!».

Молчание, выполняющее функцию согласия, покорности русской души может заменять одно короткое «да». Интересно, что само слово «молчание» лексически очень богато и разнообразно в русском языке, так как сочетается более чем с пятьюдесятью эпитетами. Например, молчание может быть счастливым, гордым, презрительным, таинственным, пугающим, ироничным, скучным, гробовым, золотым и т.д.

Фразеологическим единицам свойственно большое количество смысловых оттенков и стилистических нюансов. Во многих из них молчание представлено как маска, позволяющая скрыть истинные желания и намерения: «Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит», «Перо скрипит, бумага молчит». Молчание может быть активной жизненной позицией: «Доброе молчание – чем не ответ?», а также и как пассивная жизненная позиция: «Тихое молчание ничему не ответит». Иногда молчание имеет для человека последствия худшие и более опасные, чем говорение: «Доброе молчание хуже худого ворчания». А последствия такого бессловесного поведения могут быть одинаково плохими: «Говорить – беда, молчать – другая».

О русской речевой культуре можно услышать два совершенно противоположных мнения. С одной стороны, что это молчаливая, иногда застенчивая, целомудренная, берегущая свой сокровенный смысл, стыдящаяся его вывести наружу культура. А с другой стороны, что русские необычайно активны и говорливы, что слова часто заменяют дела. Представляется, что оба эти мнения верны и, по сути, не опровергают, а лишь усиливают и дополняют друг друга, наполняя культуру коммуникаций многообразием средств их выражения.

Список литературы:

1. Игнатова Л.Т. «Семантика молчания в русской культурно – языковой традиции»// Взаимодействие языков и культур – 2005. – выпуск 1.
2. Шаляпин Ф.И. «Страницы из моей жизни». Том 1. – М.: Изд-во «Искусство», 1976 г.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ПРОГРАММЕ «РУССКИЙ АССИСТЕНТ»

Соловьева Анастасия Михайловна

студентка 5 курса,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: sty_star_me@mail.ru

INFORMATION VISUALIZATION AS A TOOL FOR TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROGRAM "RUSSIAN ASSISTANT"

Anastasiya M. Soloveva

5-year student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: sty_star_me@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается визуализация учебной информации в курсе РКИ с использованием современных компьютерных технологий. В качестве средства визуализации предложено использовать программу «Русский ассистент» на платформе Lang-land.com, которая позволяет реализовать возможность виртуального погружения иностранного студента в языковую среду и облегчить восприятие сложного грамматического материала посредством визуализации.

Abstract. The article deals with the visualization of the educational information in the course of an RaFL (Russian as a foreign language) using modern computer technology. As a renderer it is proposed to use the program "Russian assistant" platform Lang-land.com that allows to realize the possibility of virtual immersion of a

foreign student into the language environment and to facilitate the comprehension of complex grammatical material through visualization.

Ключевые слова: *визуализация; наглядность; визуальное мышление; РКИ; креолизованный текст.*

Keywords: *visualization; visual thinking; RaFL (Russian as a foreign language); creolized text.*

Усиление в настоящее время роста внимания к теории и практике наглядности, визуализации и визуального мышления еще раз подтверждает важность использования визуализации в процессе обучения. Широкое предложение со стороны информационных и коммуникационных технологий и новое понимание мыслительной деятельности позволяет по-новому взглянуть на дидактический принцип наглядности и свидетельствует о том, что данная тема является актуальной.

Совсем недавно понятие «визуализация» использовалось в основном только для обозначения специфических методов преобразования невидимых физических явлений (например, инфракрасного излучения) в видимые изображения (например, с помощью тепловидения). Сейчас визуализация очень востребована и отражает весь спектр перевода информации в удобную для зрительного восприятия форму. Широкая трактовка визуализации выводит ее значение за рамки принципа наглядности.

Многие педагоги считают, что понятия «наглядность» и «визуализация» синонимичны. Однако в них есть различие. Визуализация – это более широкое понятие, чем наглядность, поскольку она позволяет не только видеть необходимые образы (наглядность), но и способствует непосредственному созданию необходимых зрительных образов.

Известно, что восприятие и воспроизведение визуальной информации требует меньшего времени по сравнению с вербальной. С. Мадиган и М. Роуз доказали, что эффективность восприятия и запоминания визуальной информации зависит от продолжительности демонстрации наглядного материала и не связана с длительностью интервала между его показом, в то время как усвоение вербального материала зависит именно от последнего [5, с. 156].

Р.А. Грегори установил, что при одновременном визуальном и вербальном воздействии человек в большинстве случаев реагирует на первый способ передачи информации, часто пропуская второй [2, с. 114]. Интересным является также тот факт, что человек больше доверяет

увиденному, чем услышанному, что доказано экспериментально данными научных исследований.

Целесообразность использования визуализации учебной информации подтверждается тезисом М.Б. Ворошиловой об усвоении информации: «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. При этом важно отметить, что если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [1, с. 182].

Стремительный рост визуальной информации в современной коммуникации, а также переход к новой научной парадигме в лингвистике послужили причинами для усиления исследовательского акцента на всестороннем изучении языка во всем многообразии его связей с кодами других семиотических систем, в том числе с невербальным кодом. Именно поэтому разработка и использование учебных материалов на основе поликодовых, или креолизованных текстов представляет особую значимость при обучении межкультурному иноязычному общению при изучении русского языка как иностранного.

Креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык).

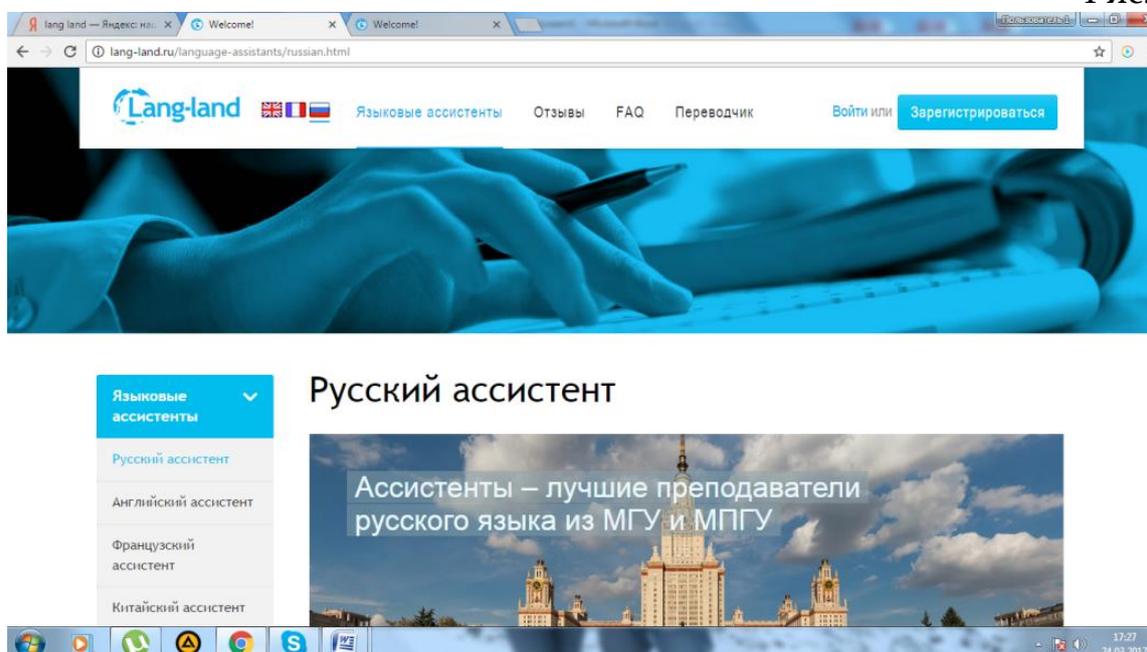
Способы создания креолизованных текстов, состоящих из вербальных компонентов и изображений, делятся на три основные модели:

- вербальный текст + изображение: к исконному вербальному тексту добавляются изображения;
- изображение + вербальный текст: к иллюстративно-визуальным элементам добавляются сопровождающие вербальные компоненты;
- вербальный текст = изображение: текст изначально создается как креолизованный, вербальные и иллюстративно-визуальные компоненты подбираются специально для взаимодействия друг с другом [4, с. 15].

На наш взгляд, существует еще один способ представления информации, способный являться и средством, и способом обучения на уроке РКИ. С распространением Интернета и появлением новых технологий, а также с развитием потребности передачи как можно большего количества информации появилась обучающая программа «Русский ассистент» на платформе Lang-land.com. Lang-land – это удобная многофункциональная платформа для занятий. Использование

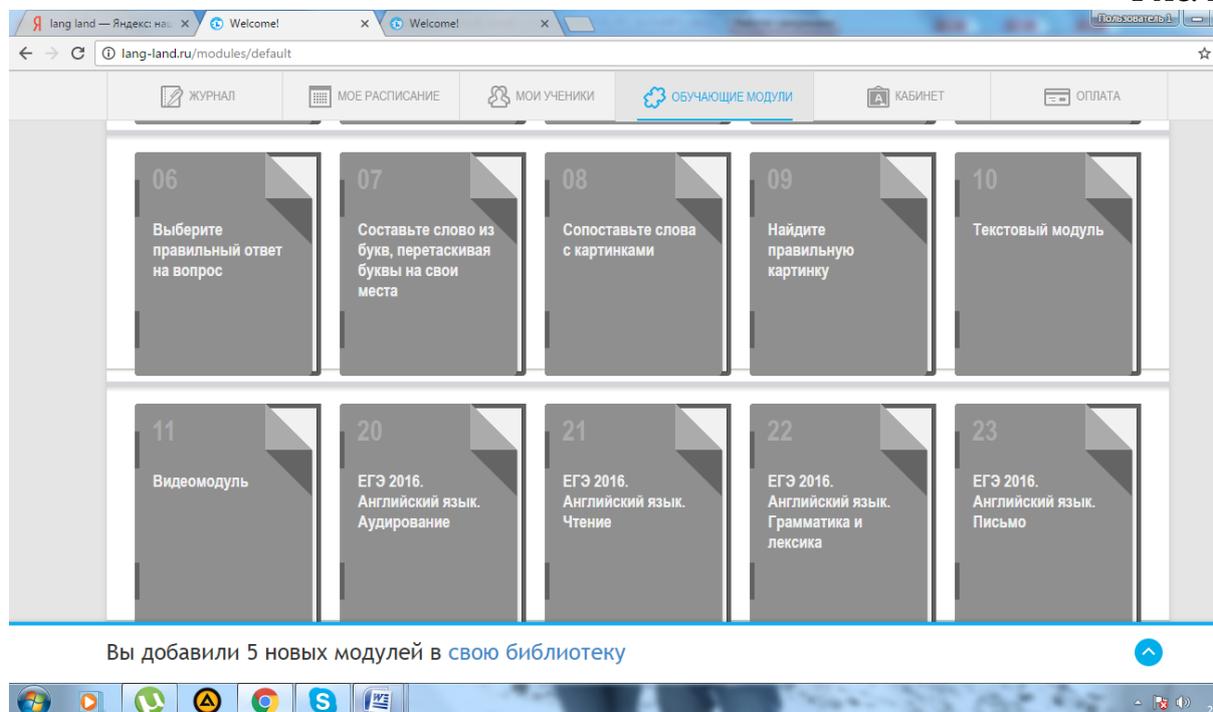
программы «Русский ассистент» на базе платформы Lang-land позволяет проводить занятия через интернет в режиме видеоконференции. Для проведения занятия требуется только компьютер с доступом в интернет. На рисунках 1–3 представлены образы экрана при работе с программой «Русский ассистент».

Рис. 1



Образ экрана при входе в программу «Русский ассистент»

Рис. 2

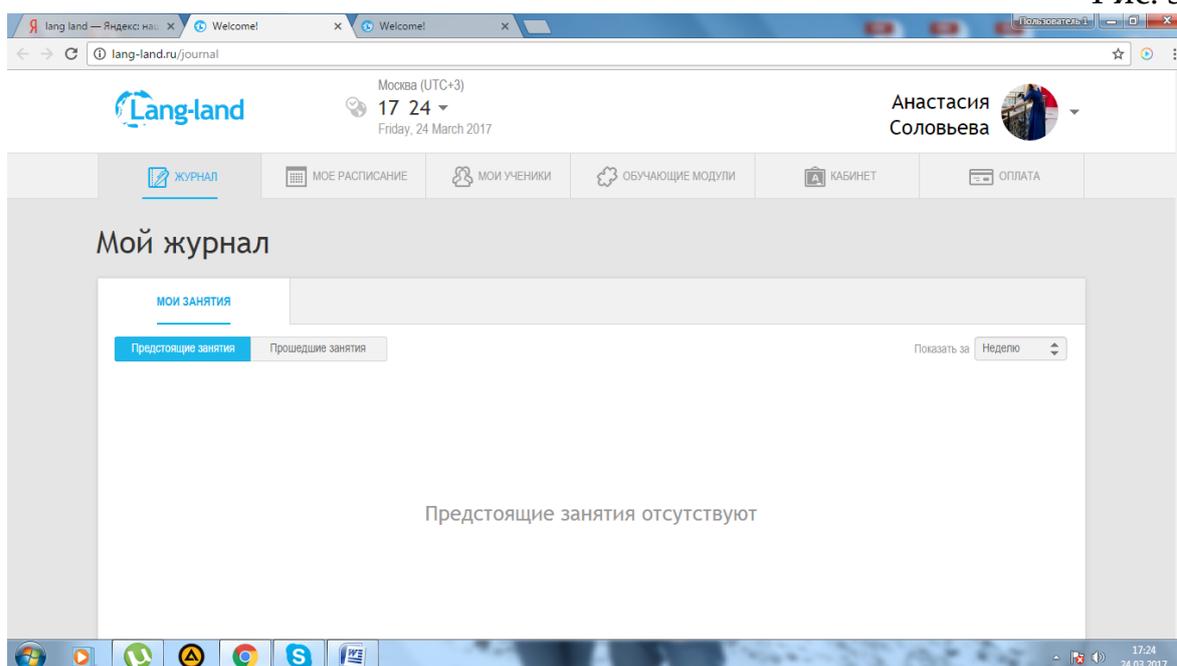


Образ экрана с готовыми модулями

Преподаватель имеет возможность в этой программе разместить учебный материал как с помощью готовых учебных модулей, так и в свободной форме. Учебный материал может быть представлен в следующих видах:

- текстов;
- тестов;
- картинок;
- презентаций;
- видеоматериалов.

Рис. 3



Образ экрана при нажатии пункта меню «Журнал»

Вкладка «Мой журнал» позволяет преподавателю следить за расписанием занятий, записывать домашнее задание, т.е. представляет собой электронный ежедневник.

Использование программы «Русский ассистент» в процессе обучения РКИ позволяет иностранному студенту виртуально погрузиться в языковую среду. Преподаватель для повышения формирования коммуникативной компетенции может проводить занятия из любой точки мира, наилучшим образом соответствующий теме занятия. Во время апробации использования программы при изучении темы «Красная площадь – главная достопримечательность России» занятия по РКИ проводились непосредственно с Красной площадью. Преподаватель имел возможность в режиме реального времени продемонстрировать студентам основные достопримечательности Красной площади.

Видеодемонстрация позволила создать иллюзию присутствия, что способствует более эффективному восприятию нового материала.

Все сервисы и опции очень просты и удобны для работы. Интересные возможности представляет сервис «Умная доска», на которую преподаватель может выводить упражнения в свободном формате.

Данная программа также может быть использована для изучения грамматического материала с иностранными студентами. Визуализация грамматического материала была представлена видеорядом, объясняющим значения глаголов движения *идти–ходить, ехать–ездить*, обучающими модулями, включающими тесты с интерактивными картинками.

Уровень усвоения материала можно проверять путем выполнения специальных контрольных модулей, позволяющих судить об эффективности обучения и сформированности навыка правильного употребления данных глаголов в речи.

Использование программы «Русский ассистент» позволяет реализовать возможность погружения иностранного студента в языковую среду и облегчить восприятие сложного грамматического материала посредством визуализации.

Список литературы

1. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. – 2006. – Вып. 20. – С. 180–189.
2. Грегори Р.Д. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. – М.: Прогресс, 1970. – 271 с.
3. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / А.Н. Шукин. – М.: Рус. яз, 1990. – 231 с.
4. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста // Автореф. ... канд. фил. наук. – М., 2010. – 24 с.
5. Madigan S., Rouse M. Picture memory and visual generation processes// The American Journal of Psychology. – 1974. – Vol. 87 с. 271.

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА, В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Степанян Елена Валерьевна

старший преподаватель,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: stepanyanev@yandex.ru

RUSSIAN AND CHINESE IDIOMS REFLECTING NATIONAL MENTALITY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICE

Elena V. Stepanjan

*Senior lecturer of the Department of Russian as a foreign language,
Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: stepanyanev@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания в китайской аудитории фразеологических единиц, отражающих национальный менталитет, особенности их отбора с учетом культурных и психологических особенностей учащихся. Дидактические и культурологические цели преподавания достигаются с помощью сопоставления фразеологизмов и выявления их сходства и различия в русском и китайском языках.

Abstract. *The article considers problems of teaching phraseological units of the national mentality to the Chinese audience, especially their selection, taking into account culture and psychology. Didactic and cultural objectives of teaching are achieved through matching phraseological units and revealing their similarities and differences in Russian and Chinese languages.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; фразеология; фразеологическая единица; национальный характер; принцип учёта родного языка.*

Keywords: *Russian as a foreign language; Communicative competence; phraseology; phraseological unit; national character; the principle of consideration of native language.*

Каждый язык использует устойчивые словосочетания, фразеологизмы, пословицы, поговорки, которые тесно связаны с культурой и историей народа, придают национальный колорит языку. Фразеологизмы являются образными, эмоциональными, экспрессивно-оценочными средствами языка и помогают лучше понять ментальные особенности носителя этого языка. По словам И.М. Снегирева, «нигде столь резко и ярко не высказывается внешняя и внутренняя жизнь народов всеми её проявлениями, как в пословицах, в кои облекается его дух, ум и характер» [4, с. 133].

Известно, что русские и китайцы – люди, живущие в разных социальных и природных условиях, имеющие разную историю, нравы, принципы морали, психологию, — отличаются и своими ментальными особенностями. Иностранные студенты, анализируя наиболее

распространенные русские и китайские фразеологизмы на занятиях по РКИ, могут проследить сходство и различие национальных характеров и отношение к некоторым жизненным приоритетам, сопоставить их со своим родным языком. При изучении фразеологических единиц такой переход с одного языка на другой, когда сравниваются различные культурные и национальные особенности, происходит постоянно. Учёт родного языка, опора на национальную культуру учащихся стали одними из основных методических принципов преподавания РКИ. Отсутствие грамматических и лексических аналогов в родном языке может привести к трудностям восприятия иностранного языка. Различия и сходства языковых систем двух языков в большой степени влияют на усвоение материала. Например, при изучении лексики значение слова на русском языке может соответствовать значению не одного, а многих слов в неродном языке. В процессе преподавания русского языка «очень полезно учитывать особенности родного языка учащегося, хотя список «трудностей» определяется не только несовпадениями с родным языком, сколько особенностями русской языковой системы» [1, с. 39].

Для выявления сходства и различия фразеологизмов с семантикой «национальный характер» в русском и китайском языках нами были отобраны группы фразеологизмов с общим значением 1) «труд», 2) «семья»; 3) «свобода». Выбор таких групп был обусловлен отсутствием трудностей восприятия для учащихся благодаря наличию эквивалентов в их родном языке. Некоторые различия наблюдаются лишь в образности и внутренней форме, неизбежных для разных культур. Особенности русского национального отношения к труду характеризуют следующие фразеологические единицы: *были бы руки, а работу дадут; у работающего в руках дело огнем горит; горька работа, да хлеб сладок; работа — с зубами, а лень — с языком; кто толчет, тот и хлеб печет; кто не работает, тот не ест; рядись, не торопись, а работай — не ленись; без труда не вытянешь и рыбку из пруда; под лежащий камень вода не течет; глаза страшатся, а руки делают; горька работа, да хлеб сладок; работа — с зубами, а лень — с языком.*

В русской фразеологии отразилось как осуждение лени и тунеядства (*бить баклуши — ничего не делать; сложа руки — ничего не делая; спустя рукава — небрежно, кое-как что-либо делать; собак гонять — лодырничать; валять дурака — праздно проводить время; небо коптить — вести нетрудовую жизнь; лежать на боку, плевать в потолок — совсем ничего не делать*), так и одобрение людей трудолюбивых (*засучив рукава — работать хорошо, прилежно, с энтузиазмом; не покладая рук — усердно, без устали, непрерывно трудиться; в поте лица (или потом и кровью) — упорным, тяжким трудом добиваться чего-либо*). Эти фразеологизмы

подчеркивают трудолюбие русского человека, его умение и желание трудиться.

Китайские фразеологизмы, свидетельствующие о трудолюбии (*废寝忘食* (отказаться от сна и забыть о еде (самоотверженно, самозабвенно, не покладая рук, неустанно); *披星戴月* (звёзды вместо плаща и луна вместо шляпы (работать / ехать при луне и звёздах; работать от зари до зари); *焚膏继晷* (жечь масло (в светильнике) и продлевать день (работать день и ночь, трудиться в поте лица, не считаться со временем); *宵衣旰食* (затемно одеваться, есть поздно вечером (работать с утра до ночи), также отождествляют трудовую деятельность именно с физическим трудом. Надо заметить, что с фразеологизмами о труде в русском и китайском языках связаны одинаковые ассоциации – трудолюбие, усердие. Например, в России есть поговорка *без труда не вытянешь и рыбку из пруда*, то есть, «всякое дело требует усилий, стараний, без которых никакого дела не сделаешь». Фразеологизм с подобным значением есть и в китайском языке: *不劳动者不得食* (кто не работает, тот не ест). Иностранцы студенты, сопоставляя русские и китайские ФЕ, приходят к выводу, что люди в обеих странах трудятся для решения материальных проблем и достижения определенного социального статуса: *тяжело тому жить, кто от работы бежит; зажиточно жить — надо труд любить; какие труды, такие и плоды*. В Китае есть народная поговорка: «*Богатство происходит из усердной работы, бедность происходит из лени*».

Гюстав Лебон, один из основателей социальной психологии, определяет душу народа как «совокупность моральных и интеллектуальных особенностей, как синтез его прошлого и наследство всех его предков, и, что самое важное, как общие чувства, общие интересы и общие верования» [2,4]. В качестве причин, определяющих специфику души народа, выступают наследственность, влияние семьи, социальной среды, причем приоритет отдается влиянию предков. Семейные ценности создаются веками, передаются из поколения в поколение, что находит отражение в русских и китайских пословицах и поговорках, подчеркивающих важность родственных связей: *вся семья вместе, так и душа на месте; в своей семье всяк сам большой; в родной семье и каша гуще; семья крепка ладом; вне дружной семье добра не бывает; в семье разлад, так и дому не рад; семейное согласие всего дороже; когда семья вместе, и сердце на месте; большое горе, когда семья в раздоре; без согласия в семье — несчастье; в семье согласно, так идет дело прекрасно; 天伦之乐 (радости семейной жизни, семейное счастье); 家和万事 (гармония в семье помогает во всех начинаниях; если дома всё хорошо, то и вне дома всё хорошо); 有其父必有其子 (отец оказывает сильное влияние на сына; каков отец, таков и сын).*

Для сравнения отношений между поколениями рассматриваются следующие русские и китайские фразеологизмы: *носиться как курица с яйцом*; *держаться под (своими) крылышком (кого-либо)*; *гладить по головке*; *живы родители – почитай, померли – поминай*; *отрезанный ломоть*; *выходить из пелёнок*; *дети родителям не судьи*; *маменькины сынки, маменькины дочки*; *儿行千里母担忧* (букв.: когда сын вдалеке от дома, мать сильно волнуется); *百善孝为先* (букв.: в Китае один из важных моральных принципов – почитание родителей); *寸草春晖* (букв.: крохотная былинка и весенние лучи, былинка не может отплатить за щедрость весенних лучей солнца – в знач.: неоплатный долг; вечная благодарность); *父为子纲* (букв.: отцовское слово является законом, который детям надо соблюдать).

Сопоставляя отношение русских и китайцев к семье, иностранные учащиеся отмечают, что в обеих странах ценят согласие и взаимопонимание. В России об этом говорят такие фразеологизмы: *семейное согласие всего дороже*, *вся семья вместе, так и душа на месте*, *в своей семье всяк сам большой*, *в родной семье и каша гуще*, *семья крепка ладом* и так далее. В Китае — *家和万事兴* (гармония в семье помогает во всех начинаниях; если дома все хорошо, то и вне дома все хорошо). Также студенты замечают похожее отношение к детям в русских и китайских семьях. В России ребёнок — *свет в окошке*, которому зачастую уделяют излишнее внимание, то есть *носятся как курица с яйцом*. Китайские родители опекают и балуют детей не меньше: *儿行千里母担忧* (когда сын вдалеке от дома, мать сильно волнуется); *衣来伸手, 饭来张口* (ребенку довольно протянуть руку, чтобы одеться и открыть рот, чтобы поесть). Из мальчиков вырастают *小皇帝*, то есть *маленькие императоры*, а из девочек — *маленькие принцессы*. Горячо любимого ребенка, особенно дочь, называют *掌上明珠*, что буквально значит *жемчужина на ладони*. Одинаково и почтительное отношение к родителям. Распространенный в России фразеологизм *дети родителям не судьи* не позволяет детям критиковать или осуждать действия своих родителей, учит относиться к ним с уважением. Китайский же фразеологизм *父为子纲* утверждает, что отцовское слово является законом, который должен неукоснительно соблюдаться.

С семантикой «свобода» анализируются фразеологизмы: *свободный человек ничего не боится*; *вольность всего дороже*; *воля птичке дороже золотой клетки*; *наши народы не отдадут свободы*; *无拘无束* (совершенно свободный, ничем не связанный (не стеснённый)); *自由自在* (непринужденный, беспечный, вольный, свободный); *卑躬屈膝* (раболепствовать; ползать в ногах у кого-либо); *委曲求全* (идти на временный компромисс ради дела, поступиться своими интересами ради общего дела); *忍辱负重* (проглотить

обиду, терпеть унижения ради выполнения важного дела); *身不由己* (сам себе не хозяин). По мнению академика Д.С. Лихачева, «основа личности — свобода самовыражения. Только свобода представляет человеку личное достоинство. Личность вырастает только при существовании «обратной связи» с другими личностями. Свобода — это реализация творческой личности» [3, с. 46]. Он говорит и о великой роли русской литературы, тысячу лет воспитывавшей стремление к свободе и социальной справедливости. Русские люди — очень независимые и не терпящие ограничений в жизни. Китайский же фразеологизм *言听计从* обязывает людей безропотно подчиняться абсолютной власти государя над подданным, отца над сыном, мужа над женой.

Подобный сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов необходим и полезен на уроках РКИ для формирования языковых лингвокультурных навыков, выявления национально-специфической картины мира и особенностей менталитета народов, национальных культур и традиций, отраженных в языке.

Список литературы

1. Борисова Е.Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 208 с.
2. Лебон, Г. Психология народов и масс. СПб.: «Макет», 1995. — 320 с.
3. Лихачев Д.С. Русская культура. — М.: «Искусство», 2000. — 438 с.
4. Снегирёв И.М. Обозрение пословиц / Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике. Под ред. Ю.Г. Круглова. — М.: Высшая школа, 2003. — 710 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА НИТУ «МИСиС»)

Тимошенко Татьяна Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент,
каф. ИЯКТ НИТУ «МИСиС», Москва
e-mail: tattimoshenko12@gmail.com

Шувалов Вадим Леонидович
старший преподаватель Центра русского языка, НИТУ «МИСиС», Москва
e-mail: vadimshuvalov11@gmail.com

**TO THE PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE FOR THE SPECIFIC PURPOSES IN THE TECHNICAL
UNIVERSITY
(NUST «MISiS» PRACTICES)**

Tatiana E. Timoshenko

*Associate Professor, PhD, Department of Modern Languages and Communication
NUST «MISIS», Moscow
e-mail: tattimoshenko12@gmail.com*

Vadim L. Shuvalov

*Senior Lecturer of the Center of Russian language NUST «MISIS», Moscow
e-mail: vadimshuvalov11@gmail.com*

Аннотация. В данной статье рассказывается об обучении иностранных студентов языку специальности на примере пособия, созданного совместно преподавателями Центра русского языка (Т.Е. Тимошенко, В.Л. Шувалов) и кафедры автоматизации НИТУ «МИСиС». В пособии представлены аутентичные тексты по теме «Основы информационных технологий в металлургии». К каждому тексту разработана система заданий, позволяющая студентам-иностранцам подготовиться к слушанию лекций по курсу «Информационные технологии и автоматизация в металлургии». Авторы надеются, что анализируемое в статье пособие позволит студентам успешно овладеть языком будущей специальности.

Abstract. The article describes the way Russian as foreign language is taught for the specific purposes at NUST "MISiS" with the aid of a textbook created by Tatiana Timoshenko, Vadim Shuvalov (the Center of Russian language) and the Department of Automation). The textbook includes 7 authentic texts on the Basics of information technologies in metallurgy. The system of assignments, problems, references, including the lexical, grammatical and communicative exercises, was developed for each text. It will help students, who are not Russian native-speakers, to prepare for lectures on Information technology and automation in the metallurgy. The authors hope that the textbook, analyzed in the article, will fill in the want of the textbooks for foreign students-metallurgists and it will make a contribution to the effective development of their scientific communications.

Ключевые слова: педагогика; технический университет; русский язык как иностранный; информационные технологии; научный стиль речи; учебное пособие.

Keywords: pedagogy; Technological university; Russian as a foreign language; Information Technology; scientific style of speech; educational manual.

Преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) обучает практическому владению русским языком. Работа преподавателя РКИ, обучающего будущих инженеров в техническом вузе, имеет свою специфику, так как для нефилологов русский язык не является самоцелью. Они изучают русский язык не ради самого языка; он является средством, помощником в овладении специальностью. Главная задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы помочь будущему инженеру-иностранцу овладеть языком специальности. Студенты слушают курсы основных дисциплин в русскоязычных группах и на русском языке, поэтому «основными задачами дисциплины РКИ является приобретение студентами умений и навыков, необходимых для слушания лекций, чтения научной литературы и литературы по общеобразовательным дисциплинам; получение навыков и умений, необходимых для участия в семинарах, лабораторных работах, для сдачи зачётов и экзаменов» [1]. Данная задача обязывает преподавателей создавать пособия, которые помогли бы студентам непосредственно овладеть языком специальности, т.е. решение задачи требует прагматического подхода к составлению учебного пособия.

Достаточно большой опыт в составлении учебных пособий, помогающих студентам овладевать языком специальности, имеют преподаватели РКИ Национального исследовательского технологического университета «МИСиС». Недавно ими было создано новое учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов, о котором пойдёт речь ниже.

Пособие предназначено для студентов инженерно-технического профиля, имеющих предварительную подготовку по русскому языку в объёме программы подготовительного факультета, т.е. имеющих уровень ТРКИ-1. Пособие было разработано совместно преподавателями кафедры русского языка (Т.Е. Тимошенко, В.Л. Шувалов) и кафедры автоматизации НИТУ «МИСиС». Отбор текстового материала определяется практической направленностью обучения. В пособии представлены аутентичные тексты по теме «Основы информационных технологий в металлургии» курса «Информационные технологии и автоматизация в металлургии». Критериями отбора текстов являлись их функциональность и актуальность. В пособие помещены следующие тексты: «Определение информации», «Основные понятия информационной технологии», «Технология сбора и хранения информации», «Технологический процесс обработки информации», «Способы обработки и режимы обработки информации на ЭВМ», «Технологии передачи и представления информации».

К каждому тексту разработана подробная система заданий (около 30-35 заданий), включающая в себя задания на понимание прочитанного, лексико-грамматические задания и, что является, на наш взгляд, особенно ценным, задания на формирование общеучебных навыков. В конце каждой темы дополнительно даны задания на отработку навыков академического письма. Предполагается, что, выполнив все эти задания, студенты смогут отвечать на вопросы, воспроизводить данный текст в устной и письменной формах и участвовать в дискуссии по теме, что и является конечной задачей обучения.

Чтению текстов предшествует проработка встречающихся в нём терминов и терминологических сочетаний. Перед чтением текстов студентам даётся соответствующая установка: *Прочитайте приведённый ниже текст, делая для себя пометки: Я это знал(а); Новая информация; Я думал(а) иначе; Непонятно (нужны дополнительные сведения), что способствует выработке навыков критического чтения.*

В пособии, как мы уже отмечали, представлены разные типы заданий. Первый тип – лексические задания. Сюда относятся, например, такие задания: *Определите корень слов и подберите к ним однокоренные. Подберите к данным словам синонимы/антонимы. Подберите к данным существительным определения. Составьте словосочетания с данными прилагательными.*

Второй тип – грамматические задания. Сюда относятся задания: *Вставьте в предложение предлоги. Вставьте в предложения данные ниже глаголы в нужной форме. Для последнего задания выбираются предложения, несущие основную информацию текста, т.е. получается мини-текст с главной информацией.*

Много внимания уделяется конструкциям научного стиля речи. В пособие включены такие задания: *Найдите в тексте синтаксические конструкции, характерные для научной речи (приводится список встречающихся в тексте конструкций). Практика показывает, что не всегда студенты видят эти конструкции. Кроме того, задание требует сократить предложение с искомой конструкцией, а это тоже учит студентов ориентироваться в тексте и вычленять основную информацию. Также студентам предлагается задание: *Составьте свои предложения с этими конструкциями.* Данные задания направлены способствовать тому, чтобы студенты активно использовали научные конструкции в речи.*

Обязательно прорабатываются синонимичные конструкции научного стиля речи. Даётся список таких конструкций, а потом задание: *Замените в данных предложениях конструкции синонимичными. Например, что базируется на чём = что основано на чём; что вызвано чем = что обуславливается чем = что связано с чем.*

Также даны задания на всевозможные грамматические замены, а именно: *Замените в данных предложениях активные конструкции пассивными. Замените простые предложения сложными и наоборот. Замените глагольные сочетания именными и т.п.*

Большая часть грамматических заданий представлена в виде сопоставления близких по значению языковых явлений (активные конструкции – пассивные конструкции, сложные предложения с придаточным определительным – простые предложения с причастным оборотом, простое предложение – сложное предложение и т.п.). Такой способ предъявления материала позволяет лучше понять суть языковых явлений.

Также в пособие включены следующие задания: *Преобразуйте два простых предложения в сложное, используя нужный союз или союзное слово. Укажите в данных предложениях главные члены (субъект и предикат).* Сюда хорошо подходят предложения, в которых предикат выражен кратким прилагательным или причастием (например, *Информация неотрывна от физического носителя*).

Хороший результат даёт задание «Грамматический конструктор», в котором требуется составить предложения из данных слов.

Также практика показывает, что иностранные учащиеся нередко затрудняются с постановкой вопроса к какому-либо члену предложения, поэтому авторы включили задание: *Поставьте вопросы к выделенным частям предложений.*

Третий тип заданий, представленных в пособии, – задания на формирование общеучебных навыков. Они непосредственно готовят учащихся к выделению главного смысла и сжатому изложению содержания текста. Сюда относятся задания: *Сократите информацию абзаца, выделив основной тезис. Найдите в данном абзаце второстепенную (детализирующую) информацию. Кратко расскажите текст. Составьте к тексту два «тонких» и два «толстых» вопроса и задайте их своим товарищам.* «Тонкий» вопрос – не требующий развёрнутого ответа, например: «Как?», «Где?», «Кто?»... «Толстый» вопрос – требует объяснения / развёрнутого ответа, например: «Объясните, почему...», «В чём различие...?», «Согласны ли вы, что...?», «Предположите, что будет, если...», «Верно ли, что...?», «Оцените, хорошо или плохо...?», «Что бы вы предложили...?», «Что было бы, если...?»... Обязательно даются задания, связанные с использованием современных информационных технологий, например: *С помощью одной из поисковых систем (Yandex, Google, ...) найдите различные определения информации, укажите на их сходство и различие с определениями, данными в тексте.*

Авторы надеются, что представленное в данной статье пособие будет способствовать эффективному освоению студентами-иностранцами научной речи, углублению языковых знаний, развитию необходимых навыков и умений в чтении, говорении, письме, формированию навыков прогнозирования содержания текста или монологического /диалогического высказывания, его компрессии и трансформации, что в конечном счете приведет к овладению языком специальности.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. – М.: Изд-во РУДН, 2003.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РАБОТАХ Г.Г. ГОРОДИЛОВОЙ

Толмачева Екатерина Юрьевна
аспирант,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: ekaterinatolmacheva@yahoo.com

DEVELOPING SPEECH. PRINCIPAL PROBLEMS AND WAYS OF SOLVING THEM IN G.G. GORODILOVA'S STUDIES

Ekaterina Y. Tolmacheva

post-graduate student, department of teaching methods of Russian language
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: ekaterinatolmacheva@yahoo.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования речевой деятельности в сфере дополнительного образования для взрослых, изучающих русский язык, основные сложности и пути решения, предложенные Г.Г. Городиловой. Основной акцент сделан на монографии Г.Г. Городиловой «Обучение речи и технические средства».

Abstract. The article points the problems of developing oral speech in the sphere of additional education for adults and the ways of training and improving speech offered by G.G. Gorodilova. The main focus is done on the monograph by Gorodilova "Speech training and technical facilities".

Ключевые слова: *рисунки-кроки; диафильмы; скетч; кратковременная память; долгосрочная память.*

Keywords: *Qroquis, filmstrip, sketch, short-time memory, long-time memory.*

Опыт преподавателя русского языка как иностранного показывает, что при основном акценте на отработку грамматики, учащиеся, изучающие язык более года и владеющие уровнем А 2, а также некоторые студенты, практически владеющие грамматикой уровня В1, не могут поздравить собеседника с днём рождения, поговорить о книгах, выставках, справиться о самочувствии и т.п. в соответствии с нормами русского языка и русской традицией. Изучающие язык на продвинутом уровне В2 не всегда правильно используют интонации, что приводит к недопониманию, т.к. часто интонация является главным ключом к правильному восприятию смысла высказывания. Большинство людей легко прощают иностранцу грамматические ошибки, но ошибки культурного характера, связанные с речевым этикетом, могут привести к обидам и недоразумениям.

Учащиеся коммуникативного склада с хорошими способностями к аудированию вне учебной аудитории активно вступают в общение на неродном языке, не обращая внимания на грамматические ошибки. У них развивается чувство языка. Языковая интуиция подсказывает им правильный выбор грамматических моделей, интонаций. Их речь отличается большей беглостью, чем речь учеников интровертивного склада.

Как же помочь более стеснительным учащимся аналитического склада, которые стремятся разобраться в особенностях русской грамматики, но часто оказываются не в состоянии выйти в диалог и поддержать беседу? Во многом на этот вопрос отвечают работы профессора Г.Г. Городиловой.

Г.Г. Городилова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе изучения русского языка». Докторская диссертация Г.Г. Городиловой посвящена теме «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов». Под руководством Г.Г. Городиловой были созданы первые аудиовизуальные пособия, учебный мультфильм «Шурик, Вася... и глагол», курс-диафильм «Начинаем говорить по-русски», записаны учебные грампластинки.

В первую очередь в связи с поставленной проблемой мне бы хотелось обратиться к работе Г.Г. Городиловой «Обучение речи и технические средства». В этой монографии автор описывает разные подходы к обучению речи на разных этапах учебного процесса. На начальном этапе обучения главный акцент делается на развитие навыков и умений

говорения. Средний этап посвящен развитию речи в большей степени через материалы по аудированию. Занятия продвинутого этапа ориентированы на развитие речи на основе прочитанной научной, публицистической и художественной литературы. На завершающем этапе ключевой работой по развитию речи является письмо. При этом автор подчёркивает необходимость работы над всеми видами речевой деятельности на каждом этапе, т. к. все они служат развитию говорения, самого творческого и сложного умения. Как отмечает Г.Г. Городилова: «Именно в говорении больше всего проявляется творческий характер языка – мысль формулируется в процессе её формирования» [1, с. 58].

На основании исследований Г.Г. Городилова разработана схема формирования речевых навыков и развития речевых умений. Первая стадия – это введение языкового материала в контексте уже усвоенных знаний. Вторая стадия – это имитация речевого образца. Автор приводит результаты исследований коллег, которые показали, что при регистрации электропрограммы и кожно-гальванических реакций активность мышц речевого аппарата возникала только «после четвёртого повторения речевой структуры преподавателем», следовательно, «чтобы началось формирование двигательных образов, прослушивание речевых образцов должно повторяться не менее 4 раз» [1, с. 77]. «Активность мышц речевого аппарата увеличивается, когда студентам предлагается воспроизвести прослушанный речевой образец. Максимальная активность связана со вторым воспроизведением». Повторение речевого образца – необходимое условие для усвоения. Третья стадия – это отсроченное воспроизведение. Г.Г. Городилова приводит в качестве примера исследования В.Н. Мясищева и Б.Д. Караварского, которые пришли к выводу, что в кратковременной памяти информация хранится от нескольких секунд до двух суток, поэтому для перехода в долгосрочную память необходимо периодическое повторение в течение 2 дней. Г.Г. Городилова обращает внимание на эксперимент по кожно-гальванической реакции, который показал, что «после 20 прослушиваний и установки на воспроизведение снижается активность подготовки к громкой речи, это свидетельствует о снятии затруднений и возможности перехода к следующей стадии формирования навыка» [1, с. 80]. В дальнейшем речевой образец должен быть воспроизведен в разных контекстах и усвоен как абстрактная модель. Сначала воспроизведение будет осуществляться в диалоге и далее – в монологе.

На стадии выработки речевых навыков и умений важна эмоциональная вовлечённость, которая ведёт к непроизвольному запоминанию и усвоению. Разнообразие аудио- и видеоматериалов (рисунки-кроки,

диафильмы и т.д.) творческие задания, предложенные Г.Г. Городиловой, помогают приобрести речевые умения.

На начальном этапе автор предлагает выбирать языковой материал, который будет отражать всю систему языка при минимизации языковых средств. Морфологическая система русского языка специфична, поэтому она должна активно прорабатываться на начальном этапе. На наш взгляд, на начальном этапе, когда фундаментально закладываются основы грамматики, учащимся следует предлагать для запоминания речевые модели, грамматические конструкции, которые могут быть выражены в клише разных культурных сценариев. Например, при изучении падежей можно дать опору на следующие модели: «Спасибо за интересную встречу», «Спасибо за Ваш вопрос» (при изучении винительного падежа); «Хорошего вечера!», «Спокойной ночи!» (при изучении родительного падежа); «С Новым годом!» «С Днём Рождения!» (во время изучения творительного падежа).

Г.Г. Городилова отмечает, что на уровне синтаксиса должны рассматриваться основные синтаксические конструкции, которые будут составлять базу «для наращивания более сложных языковых явлений. Поскольку морфология составляет базу для синтаксиса, основные конструкции на начальном этапе группируются вокруг отобранных значений» [1, с. 27]. С учетом этих условий, в начале изучения Именительного падежа, помимо естественных для многих языков конструкций с субъектом действия, следует предложить особенные русские конструкции: «У меня есть + Subject», «мне нравится +Subject», «мне нужен + Subject».

По нашему мнению, также полезно для учащихся совместное написание мини-сценариев и съёмка короткометражных игровых фильмов на разные бытовые сюжеты, возможно, с комической нотой. Такая работа активизирует студентов, помогает укрепить знание языковых моделей.

На среднем этапе основной работой становится развитие умения слушать с целью «выхода в речь». Основным критерием выбора языкового материала являются сфера общения и системный подход в изучении языка. Языковой материал должен группироваться «вокруг синтаксических конструкций». [1, с. 34]. «Систематизация проводится на основе логико-синтаксического принципа (формы выражения времени, причины, цели и т.д.)» [1, с. 34]. Единицей обучения становится ситуативное высказывание. На этом этапе происходит знакомство с разными стилями речи. В этот период Г.Г. Городилова рекомендует начинать смотреть новости. Автор отмечает, что вначале студенту удаётся улавливать лишь отдельные слова и предложения. Возможно,

усваивается лишь 5% информации. Ежедневные просмотры новостей в течение месяца тренируют аудиальные способности студентов. Результаты работы Г.Г.Городиловой с иностранными студентами показали, что к началу уже следующего месяца студенты воспринимают 80% информации.

На продвинутом уровне обучение речи ведётся на основе прочитанных книг и статей, просмотренных фильмов. Единицей обучения является микротемное высказывание. В центре внимания, по мнению автора, должна быть сфера деятельности учащегося. Г.Г.Городилова рекомендует осуществлять работу по просмотру познавательных документальных и художественных фильмов. Эмоциональная вовлеченность помогает преодолеть неуверенность и языковые барьеры. На первом этапе студенты должны посмотреть фильм и понять общий смысл кинематографического произведения. На втором этапе студенты разбирают тексты фильмов. На третьем этапе учащиеся участвуют в озвучивании фильма. Озвучивание студентов записывается и сравнивается с оригиналом. Эта очень полезная работа для правильного усваивания интонационных конструкций, отработки артикуляции, которая необходима для совершенствовании речи.

Мы думаем, что хорошим дополнением к этой работе является разыгрывание скетчей. «Скетч (от англ. Sketch набросок) – короткая сценка, разыгрываемая учащимися на уроке по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, речевого поведения. Скетч, в отличие от ролевой игры, характеризуется меньшей сложностью и свободой речевого поведения» [4, с. 304]. Свобода речевого поведения обязывает к внимательному слушанию собеседника с целью адекватного продолжения диалога. Игровая атмосфера раскрепощает учащихся, способствует активному участию в диалоге, помогает закреплению навыков говорения.

На завершающем этапе говорение как самый творческий и сложный вид деятельности продолжает совершенствоваться на основе выполнения письменных работ. Изучение разных жанров литературы и выполнение письменных работ должно помочь студентам закрепить владение письменной и устной речью. В этот период также уместно проводить ролевые игры как ток-шоу, когда на основе изученных материалов и написанных студентами работ выражаются и аргументируются разные мнения, ведутся дискуссии с оппонентами.

Г.Г.Городиловой в сотрудничестве с психологами, физиологами, лингвистами была проведена огромная экспериментальная работа по разработке методики эффективного развития речи студентов. В своей профессиональной деятельности Г.Г.Городилова руководствовалась

сознательно-практическим, или когнитивным, методом в сочетании с другими методами. Учёный придавала большое значение использованию технических средств, визуальных материалов, отмечала, что увиденное усваивается в несколько раз быстрее. Изучение работ Г.Г. Городиловой поможет и начинающему, и опытному преподавателю совершенствовать свою работу и вносить много полезного в развитие языковой личности своих учеников.

Список литературы

1. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. – М.: Изд-во Русский язык, 1979. – 206 с.
2. Жинкин Н.И. Психолингвистика: Избранные труды. – М.: Лабиринт, 2009 – 288 с.
3. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013. – 400 с.
4. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КОСВЕННЫМ СПОСОБАМ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАМЕРЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ УКЛОНЧИВЫХ ОТВЕТОВ)

Толстова Наталья Николаевна

*старший преподаватель Департамента языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва
e-mail: tolstova.natalia@mail.ru*

TEACHING INDIRECT WAYS OF REPRESENTING INTENTIONS TO FOREIGN STUDENTS (EVIDENCE FROM EVASIVE ANSWERS)

Natalia N. Tolstova

*Senior teacher, Department of Language Training,
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
e-mail: tolstova.natalia@mail.ru*

Аннотация. Обучение иностранных учащихся живой диалогической речи непременно должно включать в себя работу по распознаванию и выявлению метасмысла, т.е. подразумеваемой и словесно не выраженной информации, необходимой для понимания сказанного. В данной статье мы стремились обозначить ключевые моменты такой работы на примере системы упражнений по идентификации и интерпретации уклончивых ответов.

Abstract. *Teaching live dialogue speech to foreign students must include activities aimed at identifying metameaning, i.e. implicit and unspoken information necessary to understand what has been said. The article presents the model exercises training skills of identifying and interpreting evasive answers.*

Ключевые слова: *метасмысл; уклончивые ответы; сценарно-фреймовый подход; процедуры интерпретации; высшие коммуникативные компетенции.*

Keywords: *metameaning; evasive answers; scenario approach; the techniques of interpretation; high communicative competencies.*

Следует признать, что в методике преподавания русского языка иностранным учащимся, владеющим русским языком на высоком уровне, немало белых пятен. Так, пути совершенствования коммуникативных умений учащихся представлены в самом общем виде и связываются преимущественно с количественными накоплениями в сфере коммуникативных умений (темп чтения, объём словаря и др.).

Как известно, уровень С1 предусматривает, в частности, отсутствие затруднений с подбором слов и выражений при спонтанном говорении, понимание объёмных сложных текстов на различную тематику, *распознавание скрытых значений* [11, с. 24]. Не вызывает сомнений, что без «смысловых скважин» [3] немислимо любое речевое произведение: «... слушая речь другого человека, мы всегда стремимся за ясными значениями слов увидеть их смысл, который открывается в ответе на вопрос: “Ради чего, зачем он говорит?” Невозможность реконструировать мотив речевых действий говорящего делает его речь неясной и темной» [6, с. 12]. Очевидно, что в настоящее время в преподавании русского языка как иностранного практически отсутствуют материалы, обучающие пониманию скрытых смыслов в косвенных способах репрезентации мыслей в речевом общении.

Сказанное выше свидетельствует о необходимости и даже потребности создать такую модель обучения, которая бы обеспечивала формирование у иностранных учащихся «высших коммуникативных компетенций» (научная школа профессора В.И. Шляхова) [10]. К ним относятся в первую очередь когнитивные операции, принимающие участие в планировании и осуществлении рефлексивных действий, которым отводится ведущая роль при осознании речевых намерений собеседника, распознавании и анализе **метасмысла**, т.е. вербально не выраженной, но подразумеваемой информации, которая необходима для понимания косвенных средств трансляции намерений в речевом общении – иронии, намеков, умолчаний, уклонений и пр. Другими словами, задача заключается в том, чтобы вывести эти рефлексивные умения,

находящиеся при изучении иностранного языка в латентном состоянии, в область сознания.

Рассмотрение уклончивого ответа сквозь призму когнитивно-коммуникативной парадигмы позволяет представить его как тактику, суть которой заключается в том, чтобы скрыть мысли, оценки, эмоции по поводу событий в личной и общественной жизни, не поддаваться словесному воздействию. Такой ответ относится к дисгармоничным речевым средствам, поскольку не является ожидаемой реакцией для собеседника: он произносится в том месте, где в прямой коммуникации на поставленный вопрос предусматривается определенный ответ. Так как этого не происходит, то адресат, как правило, пытается добиться точности, задавая дополнительные вопросы, начинает искать причину, которая вынудила говорящего использовать данную тактику. При этом визави может выражать целую гамму чувств, от недовольства до признания своей вины. Например:

Обстоятельства общения. Разговор между Турецким, старшим помощником генерального прокурора, и следователем Кучкиным, владеющим некоторой информацией по расследуемым покушениям.

– <...> Сначала расскажите, что вы сами думаете по поводу этих покушений, – начал Турецкий.

– *У вас есть намерения соединить их в одном производстве?* (курсив и выделение наши. – Н.Т.) – спросил в свою очередь Кучкин.

– А у вас разве нет?

– *Сложный вопрос,* – уклончиво (курсив и выделение наши. – Н.Т.) ответил следователь.

– Чем же? – удивился Турецкий <...>

– *Ну как вам сказать...* (курсив и выделение наши. – Н.Т.)

– *Послушайте, Валентин Арнольдович, – слегка раздражаясь заметил Турецкий, – давайте не будем ходить вокруг да около, а назовем вещи своими именами! Иначе мы можем не сработаться. Я терпеть не могу экивоков!* (курсив и выделение наши. – Н.Т.) [5, с. 50].

Для выявления метасмысла, окружающего уклончивые высказывания, необходимо задействовать дополнительные когнитивные **процедуры интерпретации**, под которыми понимаются определенные техники анализа, направленные на прояснение истинных намерений говорящих, скрытых в речевых действиях, обслуживающих непрямую коммуникацию. Вектор действия таких процедур проходит через следующие «точки»: описание ситуации общения; представление сценария, в котором отражены роли, намерения говорящих, избранные ими стратегии и тактики; опознание и «выпрямление» высказываний,

содержащих уклонение; описание реакции собеседника на словесное воздействие.

Таким образом, данные процедуры открывают возможность проследить как за словесным, так и эмоциональным воздействием говорящих, выявить метасмысл, а также причины использования тактики уклонения. К последним можно отнести неосведомленность коммуниканта и нежелание её демонстрировать; противодействие словесному воздействию собеседника; отказ обсуждать неприятную тему; желание скрыть свой внутренний мир, а также коммуникативные намерения, которые порождаются названными причинами [7].

Полагаем, что в основу создания комплекса упражнений, направленных на формирование в языковом сознании иностранных учащихся компетенций высшего порядка, призванных прежде всего опознавать и понимать уклончивые ответы в русском речевом общении, целесообразно положить сценарно-фреймовый подход. В соответствии с этим подходом наблюдение над уклончивыми ответами осуществляется в рамках сценарного взаимодействия коммуникантов. Работа над сценариями, содержащими уклонения, проводится поэтапно – от опознания уклончивого ответа к выявлению схемы сценария и дальнейшей её вербализации, т.е. языковому оформлению.

Сценарии, в которых представлены уклончивые ответы как способ косвенной передачи информации и одновременно тактику скрытого речевого воздействия, должны изучаться «продвинутыми» пользователями языка (B2–C1). Однако напомним, что, согласно учению о порождающей грамматике, анализирующей ядерные исходные структуры синтаксиса, о базовых структурах мышления (Н. Хомский, А. Вежбицкая, А.Н. Баранов), в языковом сознании и подсознании находятся простые в формальном отношении грамматические фреймовые структуры, которые затем при наполнении языковым материалом могут принимать сложную и простую форму. Исходя из того, что сценарии без труда поддаются упрощенному наполнению языковым материалом, появляется возможность составить перечни сценариев для начального, среднего и продвинутого этапов обучения языку.

На среднем этапе обучения вряд ли правомерно говорить о полноценном формировании высших коммуникативных компетенций. Тем не менее можно заложить предпосылки для этого и познакомить учащихся с клишированными уклончивыми ответами.⁸

⁸ Попытка дать представление иностранным учащимся, имеющим базовую языковую подготовку и продолжающим совершенствовать владение языком, о способах выражения различных коммуникативных намерений говорящего, в том числе ухода от прямого ответа, а также активизировать использование этих

Мы предлагаем разрабатывать модель упражнений по идентификации и интерпретации уклончивых высказываний преимущественно на материале неадаптированной художественной литературы. Безусловно, художественный диалог по сравнению с диалогом в ситуации неподготовленного общения имеет свои особенности, в частности, он носит смоделированный характер [1; 4]. Однако вслед за В.И. Шаховским мы склонны считать, что произведения русских писателей выступают «слепком реальной коммуникации, реального языка Homo loquens и его реального поведения» [9, с. 173]. Например, одним из сценариев, содержащих уклончивые ответы, является сценарий «Уговоры», который, на наш взгляд, ярко представлен в диалоге Чичикова с Ноздрёвым о покупке мёртвых душ.

В подобной модели обучения первыми в ряду должны стоять упражнения, которые помогают учащимся опознавать уклончивость коммуниканта, учитывая ее формальный аспект [8]. Приведем несколько примеров таких заданий:

А) Прочитайте приведенные ниже диалоги. Чем они различаются?

а) – Все говорят, Катя – замечательная девушка. А тебе она как?

– Терпеть её не могу. Всегда зазнаётся.

б) – Все говорят, Катя – замечательная девушка. А тебе она как?

– Пусть себе говорят.

Б) Перед вами несколько речевых реакций. Как вы думаете, какие из них являются уклончивыми? Почему?

Обстоятельства общения. Разговор двух приятелей. Один из них просит другого помочь, одолжив пять тысяч рублей.

– Слушай, можешь одолжить мне 5000?

– ...

а. Без проблем.

б. Извини, вряд ли. У самого денег – кот наплакал.

в. Ну почему я тебе всегда должен помогать?!

г. Посмотрим.

Далее, с опорой на текст (фрагмент диалога) должны следовать задания, предназначенные для выяснения возможных целей использования уклончивого ответа говорящим, а также реакции со стороны собеседника. Например, может иметь место следующая формулировка задания: «Проведите детальный анализ фрагмента. В каких случаях герои прибегают к тактике уклончивого ответа? Как вы

думаете, чем мотивирована их уклончивость?»; «Опишите поведение говорящих, т.е. их стратегии и тактики, учитывая авторские ремарки».

Заметим, что при знакомстве учащихся с некоторыми сценариями можно использовать и видеофрагменты (например, при работе с ранее упомянутым сценарием «Уговоры» из «Мертвых душ»), которые позволяют представить ситуацию во всей ее полноте.

На завершающем этапе работы иностранным учащимся следует предъявить инструкции с параметрами речевого эпизода, что ориентирует студентов на самостоятельное решение коммуникативной задачи с применением тактики уклонения. Например:

Опираясь на приведенную ниже схему, разыграйте диалог(и).

К1 Поинтересуйтесь, поедет ли ваш собеседник с вами и вашими общими знакомыми в Сочи на майские праздники.

К2 Выразите сомнение по поводу вашего участия в предстоящей поездке.

К1 Узнайте, почему собеседник отказывается ехать.

К2 Не желая раскрывать истинную причину вашей невозможности поехать (например, в силу материальных затруднений), уклонитесь от ответа.

К1 Задайте дополнительный вопрос. Ваша цель – получить прямой ответ.

К2 Придерживайтесь тактики уклонения от ответа.

Таким образом, модель включает серию заданий, последовательность которых предполагает постепенное усложнение выполняемых действий.

В заключение отметим, что дальнейшему развитию методики преподавания РКИ могут и должны способствовать результаты исследований концепций, объединившихся в когнитивно-коммуникативную парадигму. Они позволят полноценно описать практики выявления и осознания скрытых смыслов в словах собеседника и разработать соответствующие упражнения и задания, направленные на формирование высших коммуникативных компетенций.

Список литературы

1. Борисова М.Б. Слово в драматургии М. Горького. – Саратов, 1970. – 198 с.
2. Володина Г.И. А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – 264 с.
3. Жинкин. Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982. – 159 с.

4. Лагутин В.И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагмалингвистической теории драмы). – Кишинев: Штиинца, 1991. – 99 с.
5. Незнанский Ф.Е. Исполняющий обязанности. [Электронный ресурс]. – September, 2008. – 223 с.
6. Тарасов Е.Ф. Методологические и теоретические проблемы речевого воздействия // Оптимизация речевого воздействия. – АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1990б. – С. 5–18.
7. Толстова Н.Н. Метасмысл уклончивых ответов // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 1. – С. 110–116.
8. Толстова Н.Н. О формальной стороне уклончивых ответов в обучении русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 5 (59). – Ч. 3. – С. 202–205.
9. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
10. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6. – С. 35–44.
11. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. 2001. 276 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (дата обращения: 12.01.2017).

БИМОДАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Устинов Анатолий Юрьевич
доктор педагогических наук, профессор,
Академия труда и социальных отношений, Москва
e-mail: ustan0902@rambler.ru

BIMODAL SPEECH SOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Anatoly Y. Ustinov
Ph. D., Associate Professor, Department of Russian language
Academy of labour and social relations, Moscow
e-mail: ustan0902@rambler.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость и возможность использования бимодальных источников речи в процессе обучения русскому языку как иностранному – повести М.Ю. Лермонтова «Тамань» и её

экранизации при изучении предложений с косвенной речью. Обучение, согласно предлагаемой методике, должно быть направлено на формирование у студентов-инофонов сложного умения косвенной передачи чужой речи, включающего не только логико-грамматический аспект, но и стилистический.

Abstract. *The article substantiates the necessity and possibility of using bimodal speech sources in the process of teaching Russian as a foreign language - the story of M. Y. Lermontov, "Taman" and its film adaptation in the study of the sentences with indirect speech. The training, according to the proposed methodology, should be directed on formation of the complex skills of indirect transmission of another person's speech including not only its logico-grammatical aspect, but also stylistics.*

Ключевые слова: *бимодальные источники речи; экранизация; повесть М.Ю. Лермонтова «Тамань»; косвенная речь.*

Keywords: *bimodal speech sources; the film adaptation; the novel of M. Lermontov "Taman"; indirect speech.*

Поиск оптимальных средств обучения, способных повысить коммуникативную компетенцию студентов-инофонов, является одним из приоритетных направлений в совершенствовании методики преподавания русского языка как иностранного. Активизировать речевую активность студентов на занятии позволяет использование различных по модальности восприятия средств обучения, в том числе художественных текстов и их экранизаций, облегчающих процесс планирования речевой деятельности, поскольку они отличаются не только выразительностью и эмоциональностью, но и содержат зрительные опоры [2], поскольку введение художественного текста вместе с изображением, во-первых, обеспечивает «зримость» слова и активизирует слуховую и зрительную память. Во-вторых, художественный фильм способен передать динамику речевого поведения героев, представить звучащую речь в комплексе с невербальными средствами общения. В-третьих, чтение художественного текста и просмотр фильма-экранизации позволяют студентам-инофонам развивать рецептивные виды речевой деятельности (чтение и аудирование), при этом будет происходить перенос умений чтения как наиболее развитого вида речевой деятельности на умения аудирования. И наконец, просмотр фильма в сочетании с чтением художественного текста формирует эмоционально-образное постижение речи через авторское и режиссерское начало, помогает сбалансировать рацию и эмоцию ученика, облегчает формирование таких психических процессов, как восприятие и воображение.

Перечисленные выше особенности определили выбор темы занятия, в рамках которой возможно взаимосвязанное использование художественного текста и его экранизации – «Предложения с косвенной речью. Замена прямой речи косвенной».

Преподавателю-словеснику хорошо известны те трудности, с которыми сталкиваются студенты-инофоны при передаче содержания диалогических фрагментов текста. Эти трудности в большинстве случаев носят логико-грамматический и стилистический характер. К первым можно отнести нарушение норм согласования глаголов главной и придаточной части, а также неумение оперировать местоименным материалом, к стилистическим – сведение передачи содержания диалогов к смене сложноподчиненных предложений с однообразным чередованием - *сказал, спросил*.

Специально проведенные нами срезы подтвердили эти наблюдения. Оказывается, что в существующей практике обучения русскому языку как иностранному не предусмотрена должная подготовка студентов к преодолению указанных недостатков. Обучение косвенной передачи чужой речи ограничивается обычно логико-грамматическим аспектом, т.е. нормами косвенной речи. Тема считается пройденной, и дальнейшее совершенствование данного грамматического навыка должно осуществляться во всех видах речевой деятельности, что на деле оказывается совершенно недостаточным по двум причинам: первая – исключительная устойчивость ошибок на выбор формы глагола и местоимения. Вторая причина, которую нам хотелось бы особо подчеркнуть, заключается в следующем: оказывается, что задача косвенной передачи чужой речи поставлена слишком узко. Это не только грамматическая, но и, как указывалось выше, стилистическая задача. Даже овладев нормами порождения косвенной речи, учащийся не в состоянии качественно передать содержание диалогов, не уяснив авторской позиции в выборе глаголов речи и средств субъективной модальности [1].

Второй важный вопрос касается выбора фильма-экранизации.

Среди огромного разнообразия российских кинокартин нетрудно найти такие, которые своей проблематикой вызовут интерес у студентов-инофонов, обогатят их речь и литературные знания, будут способствовать развитию культурологических представлений о России.

Наш выбор пал на фильм «Тамань» (реж. Станислав Ростоцкий), который появился в 1955 году и стал в советском рейтинге вторым фильмом года. Его тематика обычно заинтересовывает студентов, так как представляет собой экранизацию одного из самых известных произведений М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени».

Далее рассмотрим методику изучения диалогических единиц русского языка и перевод их в косвенную речь на основе использования повести М.Ю. Лермонтова «Тамань» и её экранизации на занятиях РКИ.

На первом этапе предлагается прочитать отрывок из повести «Тамань» и обратить внимание на глаголы речи, которые использует М.Ю. Лермонтов.

«Я наблюдал, спрятавшись за выдавшеюся скалою берега. Спустя несколько минут с противоположной стороны показалась белая фигура; она подошла к слепому и села возле него. Ветер по временам приносил мне их разговор.

– Что, слепой? – сказал женский голос, – буря сильна. Янко не будет.

– Янко не боится бури, – отвечал тот.

– Туман густеет, – возразил опять женский голос с выражением печали.

– В тумане лучше пробраться мимо сторожевых судов, – был ответ.

– А если он утонет?

– Ну что ж? в воскресенье ты пойдешь в церковь без новой ленты.

Последовало молчание; меня, однако поразило одно: слепой говорил со мною малороссийским наречием, а теперь изъяснялся чисто по-русски.

– Видишь, я прав, – сказал опять слепой, ударив в ладоши, – Янко не боится ни моря, ни ветров, ни тумана, ни береговых сторожей; это не вода плещет, меня не обманешь, – это его длинные весла.

Женщина вскочила и стала всматриваться в даль с видом беспокойства.

– Ты бредишь, слепой, – сказала она, – я ничего не вижу.

Признаюсь, сколько я ни старался различить вдалеке что-нибудь наподобие лодки, но безуспешно. Так прошло минут десять; и вот показалась между горами волн черная точка; она то увеличивалась, то уменьшалась».

После чтения заполняется следующая таблица и делаются обобщения:

Прямая речь как тип предложения	Группы глаголов, вводящих прямую речь
<p>1. Повествовательное предложение: – Янко не боится бури, – отвечал тот. – Туман густеет, – возразил опять женский голос с выражением печали. – В тумане лучше пробраться мимо сторожевых судов, – был ответ. – Видишь, я прав, – сказал опять</p>	<p>Глаголы речи: отвечал, возразил, был ответ, сказал, сказала.</p>

<p>слепой, ударив в ладоши, – Янко не боится ни моря, ни ветров, ни тумана, ни береговых сторожей; это не вода плещет, меня не обманешь, – это его длинные весла. – Ты бредишь, слепой, – сказала она, – я ничего не вижу.</p>	
<p>2. Вопросительное предложение: – А если он утонет? – Ну что ж? в воскресенье ты пойдешь в церковь без новой ленты.</p>	<p>Глаголы речи, обозначающие вопрос: спросить, спрашивать, осведомляться, поинтересоваться².</p>
<p>3. Побудительные восклицательные и невосклицательные предложения</p>	<p>Глаголы волеизъявления: требовать, приказать, настаивать, попросить³. Глаголы, характеризующие манеру речи, способ её произнесения: крикнуть, воскликнуть, обрадоваться, ужаснуться, восхититься³.</p>

Далее предлагаем пересказать прочитанный фрагмент, заменяя прямую речь косвенной. Для этого знакомим студентов с правилами перевода прямой речи в косвенную.

Прямая речь	Косвенная речь
<p>1. Если прямая речь выражена повествовательным предложением, то при замене её косвенной употребляется СПП с союзами <i>что, будто</i>. Если в прямой речи есть личные или притяжательные местоимения и личные формы глаголов, то при замене прямой речи косвенной соответственно изменяются формы глаголов и местоимений.</p>	
<p>– Есть ещё одна фатера, – отвечал урядник.</p>	<p>Урядник отвечал, что есть ещё одна фатера.</p>
<p>2. Если прямая речь – предложение, сказуемое в котором выражено глаголом в повелительном наклонении, то при замене её косвенной речью употребляется СПП с союзом <i>чтобы</i>.</p>	
<p>– Веди меня куда-нибудь, разбойник! Хоть к черту, только к месту! – закричал я.</p>	<p>Я закричал, чтобы он вел меня куда-нибудь, хоть к черту, только к месту.</p>

2,3 Поскольку в тексте отсутствуют слова автора в вопросительных и побудительных предложениях, эта часть таблицы заполняется коллективно в процессе беседы.

3. Если прямая речь – вопросительное предложение, то при замене её косвенной речью роль союзов выполняют местоимения, наречия, употребленные в прямой речи.	
– Кто же мне отопрет дверь? – спросил я, ударив в неё ногою.	Я, ударив ногою дверь, спросил, кто же мне её отопрет.
4. Если в прямой речи вопрос выражен без вопросительного слова, то в косвенной речи употребляется частица <i>ли</i> , которая обычно стоит после сказуемого в изъяснительной придаточной части и играет роль союза.	
– Ты хозяйский сын? – спросил я его наконец.	Я его спросил, хозяйский ли он сын.

Опираясь на содержание таблицы, студенты дают следующий вариант ответа:

Женский голос сказал, что буря сильна и Янко не будет. Слепой отвечал, что Янко не боится бури. Женский голос с выражением печали опять возразил, что туман густеет. Но слепой отвечал, что в тумане лучше пробраться мимо сторожевых судов. Женский голос спросил, что если Янко утонет. Слепой сказал, что тогда в воскресенье она пойдет в церковь без новой ленты. Ударив в ладоши, он опять сказал, что прав, потому что Янко не боится ни моря, ни ветров, ни тумана, ни береговых сторожей. Помолчав, он добавил, что это не вода плещет, его не обманешь, - это длинные весла Янко. Девушка сказала, что слепой бредит, она ничего не видит.

На втором этапе занятия необходимо было самим составить текст на основе реплик героев из повести «Тамань» и просмотренного кинофрагмента (3,5 минуты), заменяя прямую речь косвенной.

«Скажи-ка мне, красавица, что ты делала сегодня на кровле?» – «А смотрела, откуда ветер дует». – «Зачем тебе?» – «Откуда ветер, оттуда и счастье». – «Что же? разве ты песню зазывала счастье?» – «Где поется, там и счастливится». – «А как неравно напоешь себе горе?» – «Ну что ж? где не будет лучше, там будет хуже, а от худа до добра опять недалеко». – «Кто же тебя выучил эту песню?» – «Никто не выучил; вздумается – запою; кому услышать, то услышит; а кому не должно слышать, тот не поймет». – «А как тебя зовут, моя певунья?» – «Кто крестил, тот знает». – «А кто крестил?» – «Почему я знаю?» – «Экая скрытная! а вот я кое-что про тебя узнал». «Я узнал, что ты вчера ночью ходила на берег». И тут я очень важно пересказал ей все, что видел, думая смутить ее – нимало! Она захохотала во все горло. «Много видели, да мало знаете, так держите под замочком». – «А если б я, например, вздумал донести коменданту?» Она вдруг прыгнула, запела и скрылась, как птичка, выпугнутая из кустарника».

Примерные устные комментарии студентов после просмотра фрагмента фильма и прочитанного отрывка	Предложения
<p>«Скажи-ка мне, красавица, что ты делала сегодня на кровле?»</p> <p>Предложение вопросительное, поэтому в главной части СПП используем глагол <i>спросил</i> с наречием <i>неожиданно</i>, поскольку девушка не была готова к такому разговору. Придаточная часть СПП присоединяется местоимением <i>что</i>, при этом местоимение <i>ты</i> меняем на местоимение <i>она</i>.</p>	<p><i>Печорин неожиданно спросил у девушки, что она делала сегодня на кровле.</i></p>

Учитывая всё вышесказанное, мы можем сделать вывод, что комплексное применение бимодальных средств в процессе изучения косвенной речи на занятиях РКИ способствует более эффективному формированию коммуникативных навыков и развитию умений рецептивных видов речевой деятельности студентов-инофонов.

Список литературы

1. Устинов А.Ю. Изучение средств субъективной модальности в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
2. Шаброва М.Г. Использование бимодальных, аналогичных по содержанию источников информации в учебном процессе. – Киев, 2000.

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Филиппова Ольга Витольдовна
доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: philolga@yandex.ru

TYPES OF SPEECH ACTIVITY AT LINGVOCULTURAL LESSONS FOR FOREIGN STUDENTS

Olga V. Philippova

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: philolga@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена работе с речевыми навыками в аудитории иностранных студентов-бакалавров, обучающихся в вузах России. Для данной статьи был выбран опыт уроков по развитию речи с лингвострановедческой и культурологической тематикой, как наиболее интересных для учащихся разных направлений обучения. В статье рассмотрены разные виды работы с речевыми навыками на уроках, посвящённых ознакомлению с картинами русских художников, которые студенты могут увидеть на экскурсии в Третьяковской галерее.

Abstract. *The article deals with developing speech skills in a group of foreign bachelor-level students studying at Russian higher education institutions. The article is based on the experience of speech development at the lessons on linguistic and cultural themes that usually attract particular interest of students majoring in different professional fields. In particular, the article looks at various methods of developing speech skills in class through discussing works of Russian pictorial art that can be seen by the students during their art tours at Tretyakov Gallery, Moscow.*

Ключевые слова: *речевые навыки; лингвострановедение; уроки лингвострановедческой тематики; лингвокультурология; картины русских художников; русский язык как иностранный.*

Keywords: *speech skills; linguistic and cultural studies; lessons on linguistic and cultural themes; linguistics in cultural context; works of Russian painters; Russian as a foreign language.*

Занятия лингвострановедческой тематики со студентами-иностранцами, обучающимися на разных факультетах МПГУ, являются, как правило, интересными для студентов, мотивирующими их и развивающими их речевые навыки в комплексе, что даёт ощутимый результат. Особенно запоминающимися, эмоционально позитивно окрашенными для студентов являются лингвострановедческие экскурсии. И, как показывает опыт, эти экскурсии только тогда становятся эффективным учебным средством, когда студенты к ним подготовлены и фактологически, и своими языковыми и речевыми компетенциями. Такая подготовка включает в себя лингвокультурологический, исторический комментарий, представленный, например, в пособии «Мы идём в Третьяковку» Левшиной Н.Н. и Филипповой О.В.

В данном пособии описывается не только история создания того или иного полотна, но и объяснение изображённого на картине, так как студенту, выросшему вне христианской тематики или не знающему исторический фон рассматриваемой картины, просто не понятно, а следовательно, и не близко эмоционально, не интересно русское классическое искусство девятнадцатого века. Можно сказать, что современные иностранные студенты не знают языка образов русского реалистического искусства позапрошлого века. Современный иностранный студент не может увидеть и осознать то, что хотели передать зрителям авторы таких полотен, как «Не ждали», «Над вечным покоем», «Свидание» и многих-многих других.

Большинство экскурсий на русском языке и абсолютное большинство методических рекомендаций и пособий, знакомящих с произведениями живописи и других видов изобразительного искусства, рассчитаны на русскоговорящую аудиторию, чаще всего детей-учащихся. И такие методики совершенно неэффективны в иноязычной студенческой аудитории. Поэтому подготовка к экскурсии включает в себя ряд обязательных видов работы по формированию коммуникативных умений, кроме описанного лингвокультурологического комментария. Студенты не просто разбирают лексико-грамматические особенности и трудности такого комментария. После такой лексико-грамматической работы ни обязательно должны прослушать звучащий текст похожей мини-экскурсии в исполнении преподавателя так, чтобы подготовиться к рассказу экскурсовода.

Следующее задание, которое можно предложить студентам в аудитории, таково: студенты, прочитав текст, должны сами изложить определённую информацию или озвучить подготовленную ими презентацию по предложенной преподавателем теме, которая будет входить в тему экскурсии. Частичную информацию по изучаемым произведениям студенты должны изложить письменно, например, в изложении в классе или найти нужную информацию в интернете, сделать из неё краткий конспект и написать его в качестве домашнего задания. Такое сочетание чтения, аудирования, говорения и письма даст возможность студентам легко узнавать необходимые опорные слова и конструкции в достаточно беглой речи экскурсоводов, насыщенной незнакомой лексикой.

Преподаватель со своей стороны должен представлять себе основные лексико-грамматическое наполнение будущей экскурсии, потому что призывы «говорить проще» к экскурсоводам обычно безрезультатны. Экскурсовод, выучивший текст, рассчитанный на носителей языка, не в состоянии перестроиться и, самое главное, он, за очень редким

исключением, не знаком с методикой преподавания РКИ и не может отобрать наиболее частотные языковые элементы соответствующие, например, первому сертификационному уровню. А экскурсии специально составлены таким образом, что включают в себя достаточно экспрессивные языковые средства, обычно выходящие за рамки лексических минимумов РКИ, для того, чтобы сделать звучащий текст экскурсовода увлекательным и не монотонным. Максимум, что может сделать экскурсовод для наших студентов – говорить медленно, чётко проговаривая слова. Это даст студентам возможность вычленивть в потоке речи знакомые элементы и понять по ним основное содержание экскурсии. И если речь не идёт о поездках в другие города, преподавателю приходится, хотя бы в первый раз, самому посетить экскурсию или скачать на свой компьютер и телефоны студентов аудиогид «Путеводитель по Третьяковской галерее» 2008 года выпуска. Многие крупные российские музеи, входящие в общеевропейскую и общемировую систему «Организация музеев», создали уже или создают аудиоэкскурсии по своим музеям, которые можно скачать и использовать для подготовки студентов в аудитории, например, для прослушивания после прочтения текста.

Также хотелось бы вкратце упомянуть о том, что лексическая работа во время подготовки к экскурсии в любую картинную галерею или музей, должна включать в себя изучение максимального количества синонимов по предлагаемому предмету, так как именно это является основным способом разнообразия в длительном рассказе по одной теме. Так, студенты должны знать как минимум такие слова, как «картина», «полотно», «произведение»; «написать», «создать» и даже «представить» картину или полотно.

Правильно подготовленная экскурсия вызывает обычно самые положительные эмоции и отзывы у студентов, представленный материал запоминается надолго, мотивация учащихся возрастает. И именно поэтому для закрепления таких экскурсионных занятий следует дать продуманное домашнее задание после экскурсии. Лучшим, как показывает опыт, является создание презентаций или рассказов с использованием собственных фотоматериалов по одной из тем прошедшей экскурсии, но не по всей экскурсии, так как весь материал имеет, как правило, слишком большой объём. Другим возможным заданием может быть простое описание одной из картин, но не с которыми работали на уроке, а одной из тех, которые студенты увидели в галерее. Для рассказа по картине студенту достаточно знать её название и фамилию автора, чтобы найти её в сети. Такими картинами могут быть

«Золотая осень», но не И.И. Левитана, а И.С. Остроухова или любая другая картина, вызвавшая интерес.

Сформулировать домашнее задание нужно ещё перед экскурсией. Предложить студентам такого рода микротемы, как, например: «Как мы ехали на экскурсию», «Здание музея и его история», «Левитановский зал», «Старинные иконы в Третьяковке», «Изображения зимы у русских художников», «Изображения детей» и прочее. Для таких заданий, разумеется, нужно заранее получить разрешение у администрации музея на фотосъёмки студентами, указав, что это не профессиональная съёмка.

Список литературы

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2009 – 480 с.
2. Левшина Н.Н., Филиппова О.В. Идем в Третьяковку! – М.: Форум, 2013. – 144 с.
3. Государственная Третьяковская галерея: [Электронный ресурс]: URL: <http://www.tretyakovgallery.ru/ru/education/education4739/education47395430/> (Дата обращения 1 февраля 2017 г.).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОФИЛЬМОВ

Халявина Дарья Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент,
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород
e-mail: d.khalyavina@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF VIDEO FILMS

Darya V. Khalyavina

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of the Russian Language,
Professional Speech and Cross-cultural Communication
Belgorod State National Research University, Belgorod
e-mail: d.khalyavina@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена практическим аспектам использования видеоматериала при обучении РКИ. В ней рассматриваются этапы работы над видеоматериалом, типы заданий, условия эффективного использования видеофильмов, а также их роль в формировании навыков и умений по всем видам речевой деятельности, отмечается обширный социокультурный и социолингвистический потенциал аутентичного видеоматериала, что в совокупности создаёт благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся.*

Abstract. *The article is devoted to the practical aspects of the use of video at the lessons of Russian as a foreign language. It describes the stages of work on the video, types of exercises, conditions of effective use of video films, as well as their role in formation of skills and abilities of all kinds of speech activity. The article noted the extensive socio-cultural and sociolinguistic potential of authentic footage, which together create favorable conditions for the formation of communicative competence of students.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; видеоматериал; коммуникативная компетенция; лексико-грамматические навыки.*

Keywords: *Russian as a foreign language; video material; communicative competence; lexical and grammatical skills.*

Одной из ключевых компетентностей при обучении иностранному языку является коммуникативная компетентность, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Коммуникативная компетентность означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении.

Важной задачей преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) является создание реальных и воображаемых ситуаций общения, для этого используются различные методы и приёмы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.). Вместе с тем необходимо дать учащимся и наглядное представление о жизни, традициях, реалиях страны изучаемого языка. В решении этой проблемы может помочь использование современных технологий. Практически любой художественный фильм на изучаемом языке может стать удобным и эффективным дидактическим материалом.

Использование видеоматериалов на занятиях РКИ позволяет задействовать разные виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений) – и решить ряд учебных задач внутри каждого вида деятельности.

В области аудирования видеоматериалы помогают формировать умение понимать звучащий монологический и диалогический текст, в сфере говорения – вырабатывать правильные акустико-артикуляционные образцы и уместно использовать их в речи, создавать собственные высказывания по звучащим образцам и т.п., в области чтения – совершенствовать навыки ознакомительного чтения на основе дополнительных текстов и текстов фонограммы, формировать и развивать навыки изучающего чтения. В области письма основные задачи направлены на совершенствование орфографических навыков на основе фонограммы, дополнительных текстов и разработанных преподавателем упражнений и заданий, а также с реализацией в письменной форме связного, чётко организованного текста, в основе которого лежит репродуктивная деятельность.

Включение в занятие видеоматериалов оправдано и психологически: через органы зрения и слуха человек получает основную часть информации об окружающем мире. Кроме того, использование подобного типа материалов на занятиях повышает мотивацию и активность обучаемых, расширяет возможности организации самостоятельной работы. Все это способствует созданию благоприятных условий для формирования коммуникативной компетенции. А использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Кроме того, метод использования видеоматериалов относится к группе наглядных методов. Он включает в себе обучающую и воспитывающую функции, что обуславливается высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в такой форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее и помогает удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся.

В практике обучения русскому языку как иностранному мы широко используем видеоматериалы, которые предоставляют богатый лингвокультурологический и страноведческий материал. Эта работа ведется системно и не только в учебное время, но и во внеучебное. Так, в НИУ «БелГУ» в Центре межкультурной коммуникации создана фильмотека и разработано расписание сеансов с учетом тематики учебных занятий на подготовительном факультете. Один раз в два месяца проводятся викторины на знание лингвистических и экстралингвистических реалий на основе просмотренных фильмов с вручением призов – билетов в кинотеатр для просмотра фильма на иностранном языке. С целью организации внеаудиторной учебной

деятельности обучающихся НИУ «БелГУ», развития коммуникативной компетенции учащихся, организации их досуговой деятельности организованы Клубы иностранных языков: русского, английского, немецкого, французского, испанского, китайского, в которых русские и иностранные студенты помогают друг другу изучать язык, знакомятся с культурой и традициями разных стран.

Фильмотека создана с учетом тематики учебных занятий на подготовительном факультете, учитывает не только уровень знаний (элементарный, базовый или 1-ый сертификационный), но и их интересы и пожелания. На начальном этапе к работе привлекаются видеоматериалы, содержащие в основном только уже знакомую информацию. Например, после изучения темы «Родительный падеж» для иллюстрации предлагается сюжет из «Ералаша» – «Ловись, рыбка!», при изучении дательного падежа – мультфильм «Просто так!» и т.д. Положительной стороной использования видеоматериалов на начальном этапе обучения РКИ является то, что видеотекст содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации.

На среднем и продвинутом этапах для просмотра используются следующие фильмы «Москва, я люблю тебя!», «Сибирский цирюльник», «Стиляги», «Иван Васильевич меняет профессию» и другие. Также привлекаются к работе отдельные фрагменты сериалов «Даешь молодежь!», «Папины дочки», КВН и другие. На этих этапах выполнение лексико-грамматических упражнений целесообразно осуществлять после просмотра фильма. Задачей данных упражнений является расширение словарного запаса, знакомство с разговорной лексикой, закрепление лексико-грамматических навыков. Однако решение данных задач позволяет учащимся достигнуть значимых целей, так как они «слышат подлинную речь из уст носителей языка, видят собственными глазами то, о чём мы говорим на уроках, читаем в текстах и диалогах, больше узнают о традициях и культуре России» [1]; несомненно, повышается мотивация учащихся, так как они понимают звучащую речь на слух, могут использовать в речи услышанное, что в совокупности способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, включая такие её компоненты, как социокультурный и страноведческий.

Однако, при использовании наглядного метода (демонстрация видеоматериала) необходимо соблюдать ряд условий: применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся; наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый видеоматериал; необходимо четко выделять главное, существенное; детально

продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала; демонстрируемый видеоматериал должен быть согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать изучаемой теме.

В структуре занятия с использованием видеоматериалов для обучения устной речи можно выделить четыре этапа: 1) подготовительный – этап предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей; 2) просмотр видеофильма – развитие умений восприятия информации; 3) контроль понимания основного содержания; 4) развитие языковых навыков и умений устной речи [2].

В результате просмотра и работы над видеоматериалом учащиеся должны знать не только общее содержание фильма, но и помнить детали, а также уметь оценивать события, давать характеристику действующим лицам, используя при этом слова и выражения из речевого сопровождения видеоматериала. Выбор методов и приёмов работы над видеоматериалом практически не ограничен и зависит как от уровня подготовки студентов, их индивидуальных особенностей и способностей, так и от фантазии и находчивости преподавателя. На разных этапах обучения можно предлагать многочисленные виды упражнений, соответствующие целям и задачам этапа. Это ответы на вопросы; обсуждение фильма, его главных и второстепенных героев; упражнение – «предсказание»; сюжетно-ролевые игры; «озвучка» (фрагмент фильма демонстрируется без звука, студентам предлагается озвучить происходящее на экране) и т.д.

Таким образом, использование видеоматериалов в процессе обучения русскому языку как иностранному действительно способствует повышению уровня знаний студентов, развивает их интерес к изучению русского языка и вовлекает в пространство межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Литвинова Н.И. Видеоурок как способ оптимизации изучения немецкого языка // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/10098>.

2. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории. Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. – Астрахань: АГТУ, 2011. – 60 с.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Хамраева Елизавета Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

BLENDED TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE – THE NEW REALITY OF RUSSIAN HIGHER SCHOOL

Elizaveta A. Khamraeva
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена описанию варианта интеграции методов дистанционного и очного образования. Это получило название «Blended Learning» или смешанное обучение в российской высшей школе. В статье приводится пример реализации в МПГУ системы «Русский ассистент». Основные достижения включения элементов очного и дистанционного форматов в преподавание русского языка как иностранного заключаются в развитии внутренней мотивации иностранных учащихся и их способности к самообразованию.*

Abstract. *The article describes the variant of e-learning and full-time education integration methods. It is called "Blended Learning" in Russian Higher school. The article gives the example of realization of such program "Russian assistant" in Moscow State Pedagogical University. The main achievement of including elements of e-learning and full-time education in Russian as a foreign language teaching involves increasing of internal motivation of foreign students and their ability to self-education.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение; очное обучение; смешанное обучение; саморазвитие; организация образовательного процесса.*

Keywords: *e-learning; full-time education; blended learning; self-development; organization of learning process.*

Современный этап развития образования характеризуется напряженным поиском новых лингводидактических систем, позволяющих обеспечить ускорение темпа языкового обучения и улучшение его качества. Дистанционное обучение, вебинары, онлайн-сервисы, обучающие платформы, электронные и интерактивные учебные средства – всё это становится реальностью высшей школы и в большей или меньшей степени используется на уроках РКИ. В этом ряду особое

значение приобретает смешанное обучение, или концепция «*Blended Learning*».

Данная концепция заявила о себе в 60-х годах XX века, но сам термин был впервые предложен в 1999 году в пресс-релизе американского лингвистического центра Interactive Learning Center, который решил сменить название на «Blended Learning». Затем появились исследования Эстер Воджикки (Esther Wojcicki) [3] – американской журналистки и преподавателя, которая изучала взаимодействие между технологиями и образованием в США. Четкая дефиниция термина появилась в 2006 году в книге авторов С. Бонк (Curtis J. Bonk) и его коллеги Ч.Р. Грэхем (Charles R. Graham) [2, с. 216], уточнивших, что смешанное обучение подразумевает некое соединение образования «лицом к лицу» и при помощи компьютера. В наши дни под «Blended Learning» *подразумевается объединение возможностей Интернета и цифровых медиа с образованием в классах.*

Итак, «Blended Learning» – это интеграция методов дистанционного и очного образования, это система, позволяющая развивать внутреннюю мотивацию учащихся и их способность к самообразованию, то есть это онлайн-сервисы, программы и технические приспособления, разработанные для учебных заведений и делающие модель обучения гибкой.

В широком значении термин «Blended Learning» или «смешанное обучение» определяет умение самостоятельно учиться, т.е. способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию. В более узком значении этот термин можно определить как образовательную концепцию, в рамках которой студент или школьник получает знания и самостоятельно онлайн, и очно с преподавателем. Такой подход дает возможность контролировать время, место, темп и путь изучения материала. Смешанные формы образования позволяют совмещать традиционные методики и актуальные технологии, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умений, *включая организацию этого процесса.* Итак, организация процесса смешанного обучения (Blended Learning) включает три основных компонента: дистанционное обучение (Distance Learning), обучение в классе (Face-To-Face Learning) и обучение через Интернет (Online Learning).

Соответственно, именно смешанное обучение организует деятельность и предполагает полноценное усвоение учащимися всех ее компонентов: познавательных и учебных мотивов, цели, учебных задач, действий и операций, что в конечном счете обеспечивает возможности учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения.

Итак, с помощью смешанных моделей обучения можно ставить учебные цели, искать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты этой деятельности. То есть, в более глубоком смысле именно смешанное обучение обеспечивает создание условий для гармоничного развития личности и ее готовность к непрерывному образованию.

Реализация смешанных моделей обучения в курсе РКИ происходит по-разному. Обычно в вузах и лингвистических школах широко используются образовательные платформы, сервисы Google Sites и LearningApps.org, электронные пособия по русскому как иностранному для Apple iOS: «Russian for Beginners – A1» (Е.А. Хамраева, Э.И. Иванова), «Easy Russian – A2» (И.С. Гусева, Н.М. Румянцева) и «Russian with you» уровня B1 (И.В. Богатырева, Н.М. Румянцева и др.), он-лайн курс «Русского мира» «Здравствуй, русский язык» и др. [1, с. 8].

Кафедра РКИ МПГУ принимает участие в реализации варианта смешанного обучения «Русский ассистент», нацеленного на повышение качества образования и обеспечение зарубежных вузов и лингвистических школ дополнительными педагогическими возможностями онлайн-работы. Это уникальный проект в России, предлагающий индивидуальную образовательную траекторию для каждого участника. Он заключается в оснащении площадок для преподавания РКИ платформой и создании учебных курсов. Для проведения занятия требуется компьютер с доступом в Интернет. Итак, ассистент – это носитель русского языка, молодой профессиональный преподаватель, дистанционно помогающий учителю РКИ зарубежного вуза осуществить разговорную практику на уроке. Это может быть *урок-репортаж, урок-экскурсия или урок-полилог*. Занятия проводятся в режиме видеоконференции. Для повышения эффективности ассистент может проводить занятия из географической точки, наилучшим образом соответствующей теме занятия (например, с Красной площади или из музея). Список тем, предложенных вниманию преподавателей РКИ из зарубежных вузов, запланированных в проекте в режиме уроков-репортажей или уроков-экскурсий, составляется с учетом пожеланий вузов или школ-участниц:

1. Экскурсия в Московский Планетарий и Лунариум.
2. Театральная Москва.
3. Мы на Красной площади.
4. Прогулка по зимней Москве...

Ассистенты, проводящие разговорную практику, могут меняться от занятия к занятию, что улучшит у слушателей навыки восприятия устной речи. Проект поможет сформировать положительную адекватную

самооценку на основе критерия успешности и реализации социальной роли «хорошего ученика», что подразумевает выраженную устойчивую учебно-познавательную мотивацию. С помощью «Русского ассистента» можно обеспечить интерес к познанию мира вокруг, лингвострановедению, истории, культуре. В течение недели проводится 1 урок по заявленной теме с дистанционным ассистентом. Конкретные темы выбираются из общего перечня ответственным лицом учебного заведения.

Можно выделить элементы лингводидактического сопровождения проекта «Русский ассистент»:

1. Подготовка учащихся к работе в дистанционном режиме на платформе Lang-Land.com.
2. Размещение на Интернет-ресурсах материалов урока.
3. Разработка контента для занятий самим ассистентом и его обсуждение с преподавателем.
4. Постоянно действующее техническое и методическое сопровождение проекта.
5. Группа технической поддержки.

На базе функционального интерфейса Lang-Land соединяются интерактивные учебные материалы и возможность живого онлайн-общения (в т.ч. в формате видеоконференций с носителями языка). Это позволяет не только сделать процесс обучения мобильным, но и вывести его на качественно новый уровень. Все уроки сопровождаются дополнительной предзаписью на случай технических погрешностей.

Даже беглый анализ полученных результатов показывает, что учебные умения, которые формируются средствами смешанного обучения на программном содержании конкретного учебного курса РКИ, вынуждены преобразовываться и постепенно переходить на качественно новый уровень владения русским языком как иностранным. Таким образом обеспечивается формирование многоаспектной информационно-образовательной среды с целью повышения качества образования учащихся.

Список литературы

1. Абрамова Я.К. Информационно-образовательные технологии в формировании грамматической связи слов у иностранных студентов (уровень А1). Автореф. ... к.п.н. – М., 2015. – 21 с. [Электронный ресурс]. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2015/F0000332.pdf.
2. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. – The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, 2005, 624 p.
3. Esther Wojcicki, <http://ww2.kqed.org>.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

Хонг Елена Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: ehong@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF SPEECH COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF WORK OVER THE ARTISTIC TEXT

Elena Y. Hong

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: ehong@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена вопросу развития речевой компетенции иностранных учащихся при работе с художественным текстом. В качестве заданий, направленных на стимулирование речевой деятельности, рассматриваются изложение и пересказ. Отмечается важность умения находить обобщающие слова для характеристики изображаемых в тексте действий и явлений. Подчеркивается независимость структуры изложения от структуры текста произведения.*

Abstract. *The article is devoted to the question of development of the foreign students' speech competence while working over artistic texts. Oral and written retelling are considered to be the tasks targeted on speech producing. The importance of finding generalizing words for characterizing narrative events is denoted. The independence of the secondary text's composition from the composition of the authentic narration is emphasized.*

Ключевые слова: *развитие речи; художественный текст; пересказ; изложение; обобщающие слова.*

Keywords: *development of speech; artistic text; retelling; generalizing words.*

Развитие устной и письменной речи учащихся входит в круг задач практически всех дисциплин курса РКИ. «Речевые задачи», способствующие «расширению и обогащению словарного запаса читателя-инофона», развитию его «грамматических и лексических навыков» успешно решаются, в частности, на материале художественных текстов [2, с. 447]. На начальном этапе обучения заданиями, направленными на активизацию речевой деятельности, являются устный пересказ и письменное изложение.

Поскольку эти виды работ связаны, главным образом, с одной из сторон художественной формы, а именно: с предметным миром, то, на первый взгляд, для адекватного пересказа необходимо лишь последовательно и грамотно изложить сюжетные события. Для выполнения этой задачи достаточно, казалось бы, понять ход развития и суть представленного действия, а затем, отобрав наиболее значимые его моменты, соединить их в связный текст. Однако отделение важных событий художественной реальности от менее важных нередко представляет проблему для иностранных учащихся, даже если речь идёт о несложном произведении с концентрическим сюжетом.

Дело в том, что, как справедливо отмечает В.А. Лукин, в художественном тексте смысловая нагрузка отдельного слова «предопределяется только текстом как целым», поэтому обнаружение в нём «знаков, которые, свёртывая информацию, указывают на <...> содержание, возможно только после того, как проделан анализ текста» [1, с. 180]. В связи с этим традиционное задание по поиску ключевых слов и составления на их основе плана изложения в случае с художественным текстом может оказаться трудновыполнимым и малоэффективным.

Кроме того, нередко изображаемое не номинируется в самом тексте, а даётся описательно или демонстрируется посредством диалога. Чаще всего это имеет место в произведениях лирического характера, если предметом изображения является внутренний мир героя. В этом случае не обойтись без самостоятельной номинации действия/явления, что, безусловно, связано с формально-содержательным анализом текста.

Рассмотрим конкретный пример. В рассказе Ю. Яковлева «Скрипка» действие строится на противоборстве собственного и навязанного «я» главного героя. Чтобы передать этот смысл в пересказе, необходимо дополнить авторскую лексику обобщающими глаголами и глагольными сочетаниями (значение которых имплицитно наличествует в диалогах и описании действий персонажей), такими как: *нравиться, заговорить, знать, хотеть увести, предложить, испытывать неприязнь, проявлять настойчивость, отказываться, уступить, идти неохотно, убеждать себя в чём-то*. Помимо этого, могут быть полезны словосочетания: *разгуливать в ожидании, сказать по дороге, заставить нести, пригласить в гости*, которых нет в тексте рассказа.

Работа над поиском обобщающих слов и конструкций особенно важна потому, что в пересказе они сообщают смысл, содержащийся в художественных приёмах автора: тропах, лирических отступлениях и т. п., не включаемых, по понятным причинам, в пересказ/изложение.

Так, при создании вторичного текста по рассказу Ю. Яковлева важно словесно обозначить чувства героев, сказав о том, что мальчику нравилась

девочка-скрипачка, а он, в свою очередь, нравился девочке-виолончелистке. Прямая номинация фактов, которые лишь подразумеваются в произведении, послужит заменой поясняющим лирическим эпизодам художественного текста. Так, например, в рассказе имеет место подспудное образное сравнение мелкого осеннего дождя, который «обволакивал» [3, с. 2] город, с героиней, а города, который «обмяк» [там же] от дождя, – с главным героем. Суть этого сравнения сводится к тому, что девочка своей настойчивостью подчиняет себе волю мальчика, что так или иначе должно быть выражено в пересказе/изложении. В противном случае логика действий и слов героев останется неясна.

Следующим этапом после нахождения обобщающих слов является работа над структурой пересказа/изложения. Механическое соединение частей аутентичного текста без потери смысла возможно крайне редко, поскольку автор художественного произведения руководствуется, прежде всего, целью эстетического воздействия на читателя, в то время как перед автором изложения стоит совсем иная задача: кратко и логично пересказать сюжет. В связи с этим последовательность изложения информации во вторичном тексте может не совпадать с авторской.

В целях передачи временной последовательности следует вводить в пересказ/изложение обстоятельства времени, которые могут отсутствовать в тексте произведения. Так, применительно к рассказу Ю. Яковлева, помимо имеющегося в тексте слова *вдруг*, могут потребоваться обстоятельства: *каждый день, однажды, вначале, постепенно, в конце концов*.

Весьма полезным для работы с текстами, в которых значительную часть занимают диалоги, может оказаться словник для перевода прямой речи в косвенную. Вместо многократного повторения «сказал», «спросил», «ответил» студенты могут выбрать синонимы этих глаголов, разбитые на группы в зависимости от общего смысла высказывания и его смысловых оттенков. К примеру, для передачи согласия, выраженного посредством простого «Да», можно использовать глаголы: *согласился, уступил, подтвердил*, а также словосочетания: *ответил утвердительно, выразил согласие, с радостью / охотно / неохотно согласился* и т.д.

Нередко возникает необходимость использования в пересказе лексических конструкций, способствующих связности текста: вводных, модальных слов и словосочетаний.

Работа по поиску обобщающих слов и характеристик неизбежно включает элементы формально-содержательного анализа текста, поскольку для того, чтобы верно обозначить представленное в произведении действие или явление, необходимо вчитаться в текст,

уловить не только оттенки значений слов, но и авторскую эмоцию. Данный вид задания способствует развитию устной и письменной речи, аналитического мышления, навыков работы со словарём. Умение находить обобщающие номинации является важным этапом на пути от содержания текста к смыслу художественного целого.

Список литературы

1. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. – М.: «Ось-89», 2009. – 192 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Шукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 553 с.
3. Яковлев Ю. Скрипка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rulit.me/books/skripka-read-112396-1.html>, дата обращения: 12.02.12.

1917 ГОД В ОТЗЫВАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Цзи Мин
аспирант,

Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: 44150759@qq.com

1917-th YEAR IN THE COMMENTS OF CHINESE STUDENTS – SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY

Qi Ming

post-graduate student, department of teaching methods of Russian language
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: 44150759@qq.com

Аннотация. В данной статье представлено мнение китайских студентов-русистов, их взгляд на события русской революции (Октябрь 1917 года). Китайские студенты демонстрируют высокий интерес к истории России, особенно – к обсуждению событий 1917 года, высказывают однозначную точку зрения на значимое историческое событие. Данная статья отражает результаты анализ ответов китайских студентов-русистов.

Abstract. This article explores the opinions of Chinese students, view about Russian Revolution (October, 1917). Chinese students demonstrate a high interest in the history of Russia, particularly – discussing the events of 1917, a turning point in the history. The article presents an analysis of the answers of Chinese students of Russian philology.

Ключевые слова: *история России, Октябрь 1917 года; мнение китайских студентов-русистов, материал российской истории.*

Keywords: *the history of Russia, October 1917, opinions of Chinese students of Russian philology, the material of Russian history.*

Революция Октября 1917-го года считается одним из крупнейших политических событий XX века. Вопрос оценки событий Октября 1917-го года всегда находился в центре внимания научных кругов, не только историков, социологов, но и китайских русистов. Об этом свидетельствует рост числа научных публикаций в Китае на эту актуальную тему.

По приблизительным данным выявлено 1102 статьи, посвящённых теме Октябрьской революции в России. Эти статьи были опубликованы в официально опубликованных в научно-исследовательских периодических изданиях и в сборниках материалов научных конференций в Китае в период с 1934 года по 2016 год. За последние 17 лет (с 2000 года по 2016 год) насчитывается 510 научных статей. Это составляет примерно половину от общего их числа. В юбилейные годы статей опубликовано больше, чем обычно. Например, в 1957 году, в сороковой юбилей революции, насчитывалось 126 публикаций, что составляет 48% от общего числа (262) публикаций в период с 1934 по 1979 год.

В 2017 году отмечается 100-летие Октябрьской революции. В связи с этой знаменательной годовщиной исторического события мы провели опрос среди китайских студентов-русистов, чтобы выявить точку зрения современных молодых людей на события Октября 1917 года в России и одновременно способствовать развитию их устной речи.

В феврале 2017 года мы провели анкетный опрос среди китайских стажеров – третьекурсников кафедры РКИ МПГУ и студентов-филологов третьего курса факультета русского языка Цзянсуского педагогического университета (ЦПУ) Китая. Опрошенные должны были ответить на одни и те же дискуссионные вопросы: «*Как вы думаете: события в России в Октябре 1917 года – это (1) Великая социалистическая революция или (2)вооружённый переворот, захват власти? Оцените это историческое событие. События Октября 1917 года имели позитивные или как негативные последствия для России и для всего мира?*».

Процесс анкетирования в двух группах отличается лишь тем, что стажерам МПГУ не было дано никакого письменного материала, а студентам Цзянсуского педагогического университета (ЦПУ) предложили прочитать фрагмент текста о событиях Октября 1917 года. На подготовительном этапе, предшествовавшем чтению и обсуждению, мы вместе со студентами ЦПУ работали с предложенным текстом:

сопроводили его необходимым историко-культурным комментарием, объяснили незнакомую лексику, обобщили нужные слова и словосочетания, затем прочитали и обсудили содержание текста. Далее представим этот текст:

«События Октября 1917 года вызывали и вызывают противоречивые оценки и у современников, и у последующих поколений. Сразу же после прихода большевиков к власти все их политические и идейные противники были едины в обвинениях большевистской партии в узурпации власти, в военном перевороте, в разжигании гражданской войны в стране. Действия большевиков трактовались как реализация узких политических целей одной партии, которая не учитывает реального положения вещей и программа которой идет вразрез как с национальными интересами России, так и с ходом ее исторического развития. На исторический казус большевистской власти отводилось несколько дней или недель. Лишь позднее, когда существование большевистской России превратилось в реальный факт, стали предприниматься попытки более взвешенных оценок, когда октябрь 1917 г. рассматривался в контексте всей истории России. По мнению выдающегося русского философа Н.А. Бердяева, бывшего свидетелем драматических событий 1917 года и их последствий, «именно ортодоксальному, тоталитарному марксизму удалось совершить революцию, в которой Россия перескочила через стадию капиталистического развития, которая представлялась неизбежной первым русским марксистам. И это оказалось согласным с русскими традициями и инстинктами народа» (163 слова, текст подготовлен по материалам [1]).

После чтения и обсуждения было проведено анкетирование обучаемых, затем мы проанализировали полученные результаты.

Опросы показывают, что у китайских студентов сформировалось однозначное мнение о событиях Октября 1917 года: все 40 (100%) опрошенных дали этому историческому событию положительную оценку, считая, что *«События октября 1917 г. — это великая революция, она освободила рабочих и крестьян, она важна для России, и для мира. Революция оказала позитивное влияние на ход человеческой истории. Это хорошо, что закончилось феодальное государство. После революции создано первое в мире социалистическое государство».*

Мы выяснили причины формирования однозначного мнения.

Во-первых, учащихся так учили в школе.

Приведем оценку событий Октября 1917 года в трактовке одного из китайских школьных учебников по истории: *«十月革命是人类历史上第一次取得胜利的社会主义革命，它由无产阶级领导，以建立体现社会公正和平等的社会制度的目的。十月革命成功地在资本主义世界体系上打开了一个缺口，沉重地打击了帝国主义的统治，鼓舞了国际无产阶级和殖民地半殖民地人民的解*

放战争。十月革命将社会主义理论变为现实，开创了国际社会主义运动的新局面，也为俄国的社会发展开辟了一条新道 (Октябрьская революция явилась первой в истории человечества победоносной социалистической революцией, совершенной пролетариатом под руководством Коммунистической партии. Ее главная цель состояла в установлении социальной системы, отличающейся справедливостью и равенством. Октябрьская революция стала прорывом слабого звена в мировой капиталистической системе, нанесла огромный удар по империализму, призвала международный пролетариат и народ, живущий в колониальных и полуколониальных странах, к освободительной войне. Победа Октябрьской революции явилась практическим подтверждением правильности теории социалистической революции. Октябрьская революция создала новую обстановку для запуска социалистического движения, проложила широчайший путь для успешного развития российскому обществу)» [2, с. 91. Пер. Цзи Мин].

Во-вторых, старшее поколение оказало влияние на формирование исторического сознания молодежи. В Китае велика роль авторитета старшего поколения. Люди старшего поколения родились и жили в то время, когда отношения между СССР и Китаем были дружественным. В их представлении всё, что связано с СССР, оценивается положительно. Такое впечатление и мнение старшее поколение передало младшему.

По сравнению со стажерами МПГУ, студенты ЦПУ с опорой на чтение исходного текста показали более высокие коммуникативные способности, об этом свидетельствует то, что в их работах:

- 1) более объемное сочинение (258 и 712 знаков);
- 2) меньше ошибок (11% и 8%);
- 3) более яркий язык высказываний;
- 4) больше сложных синтаксических конструкций и развернутых фраз.

Это объясняется тем, что чтение значимого исторического материала обладает большим обучающим потенциалом, помогает китайским студентам-русистам развернуть обсуждение и способствует успешному изучению РКИ.

На основании проведенного опроса можно сделать следующие выводы.

1. События Октября 1917 года интересуют современных китайских студентов-русистов, все опрошенные дали этому событию положительную оценку.

2. Китайские учащиеся получили информацию о событиях Октября 1917 года в основном из учебника по истории, где отражается официальное мнение. Мнение родители и люди старшего поколения оказали огромное влияние на формирование исторического сознания китайской молодежи.

3. Чтение текстов исторического содержания помогает китайским студентам-русистам в развитии способностей к речевому взаимодействию и взаимопониманию, но не может изменить их сформированное собственное отношение к происходящему.

Список литературы

1. Октябрь 1917 г. в оценках историков и современников. [Электронный ресурс]. URL: <http://allrefrs.ru/5-34650.html> Дата обращения: 19.02.2017

2. 人民教育出版社课程教材研究所, 历史课程教材研究开发中心. 普通高中课程标准实验教科书历史1. –北京: 人民教育出版社, 2015. –136 с.

О ВОСПРИЯТИИ СЕМАНТИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Цзинь Ди

*лектор Колледжа туризма Чжэцзян,
отдел иностранных языков,
Ханчжоу, Китай,
e-mail: 646552098@qq.com*

Романова Наталья Николаевна

*доктор педагогических наук, профессор,
Международный департамент Российского государственного университета
туризма и сервиса,
Московская область, пос. Черкизово
e-mail: rnn05@mail.ru*

PERCEPTION OF THE SEMANTIC-WORD-FORMATION MODELS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

Jin Di

*Lecturer Tourism College of Zhejiang,
Foreign Language Department,
Hangzhou, China,
Zhejiang, Hangzhou, Xiaoshan
e-mail: 46552098@qq.com*

Natalya N. Romanova

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Russian State University of Tourism and Service, Moscow
e-mail: rnn05@mail.ru*

Аннотация. В статье дается описание нескольких моделей развития значения слов (семантико-словообразовательных моделей), указывается соответствие компонентов моделей в русском и китайском языках, приводятся примеры употребления слов в переносных значениях и тренировочные упражнения.

Abstract. The article describes several models of the development of the meaning of words (semantic-word-formation models), specifies the correspondence of model components in Russian and Chinese languages, gives examples of the words using in portable values and training exercises.

Ключевые слова: модели развития значений слов; семантико-словообразовательные модели; учебные цели; восприятие моделей; эмоциональный потенциал.

Keywords: models of development of word meanings; semantic-forming models; educational purposes; perception of models; emotional potential.

Изучение вопросов русского словообразования в иностранной аудитории не является простым. Традиционные упражнения, направленные на усвоение моделей образования русских слов, имеют определенные лакуны, в частности, связанные с усвоением семантико-словообразовательных моделей (моделей развития значений слов) [2], [3].

Прежде чем выстроить систему презентации таких моделей в учебных целях, необходимо собрать их воедино, т.е. представить словарь семантико-словообразовательных моделей, работа над которым ведется в настоящее время.

Рассмотрим некоторые из моделей в контексте их восприятия в китайской аудитории, отметив то, что вызывает трудности, а затем покажем возможную работу с представленными единицами.

Модель «От обозначения военного, морского понятия к обозначению общественно-производственного»:

- *аврал* – работа, выполняемая всей командой на судне // *аврал* – спешная работа, выполняемая всем коллективом (как пережить аврал с наименьшими потерями);
- *битва* – сражение (сражение за Москву) // *битва* – борьба (битва за урожай);
- *бригада* – соединение нескольких полков или дивизий (мотострелковая бригада, танковая бригада) // *бригада* – группа людей, имеющая общую работу, общее задание (бригада строителей);
- *отряд* – специальное воинское формирование (отряд пограничников) // *отряд* – группа людей, объединенная для общей деятельности (отряд рабочих);

• фронт – стратегический район, в котором идут боевые действия (на северном фронте идут боевые действия) // фронт – общественная сила, действующая в одном направлении (фронт сторонников мира) // участок, на котором одновременно выполняется несколько видов работ (фронт работ – мы получили новый фронт работ).

类比范例《从军事、海事范畴到社会生产范畴》：

全体船员出动----由舰上所有船员执行的工作 // 全员紧急出动----由全体成员参与的紧急工作（以最小损失获得生存）；

战役、会战----战役（莫斯科保卫战）// 战斗、斗争----为丰收而奋斗；

旅----由数个团或师组成的兵团（摩托化步兵旅，坦克旅）// 队、组----由拥有同样工作及任务的人们组成的班组或团队（施工组）；

队、支队----专门性的军事编队（边防支队）// 队----为共同行动组织起来的团队（工作队）

战线----正在进行军事行动的战略区域（在北部正在进行军事行动）// 阵线----在某一方面起作用的一种社会力量（主和派阵线）// 同时展开数种工作的场地、区段（工作区块----我们获得了新的工作区块）。

Модель «От обозначения природно-астрономических явлений к обозначению периода в жизни человека»:

Весна – весна, весна, пора любви (А. Пушкин) // весна жизни;

Закат – закат дня // закат жизни;

Заря – Взошла заря (В. Жуковский) // на заре туманной юности;

Зенит – солнце в зените // в зените славы.

Осень – осень наступила // осень жизни;

Склон – южный склон // на склоне лет (на закате лет);

Утро – утро туманное (И. Тургенев) // утро жизни;

类比范例《从自然天文现象到人的年龄阶段》：

春天---- 春天，春天，爱的季节（普希金）// 生命的春天；

日落、晚霞---- 黄昏// 暮年

秋天---- 秋天来了// 生命的秋天；

早晨---- 迷雾的清晨（屠格涅夫）// 生命的早晨；

霞、霞光---- 霞光升起（茹可夫斯基）// 霞光中迷茫的青春（青年）；

坡，斜坡----南坡 // 年老时（暮年）；

天顶----太阳当头 // 如日中天。

Модель «От обозначения цвета плодов или цветов к обозначению цвета других предметов»:

Васильковый – васильковые глаза;

Вишневый – ... эта темно-вишнёвая шаль; вишнёвый берет;

Голубой – голубой берет (головной убор, элемент военной формы одежды);

Малиновый – малиновый берет (головной убор, элемент военной формы одежды);

Оранжевый – оранжевая шляпка;

Розовый – розовое платье;

Салатовый – салатная блуза;

Сиреневый – сиреневый шарф.

类比范例《从果实花朵的颜色到其他特定对象的颜色》

矢车菊色的----浅蓝色的眼睛；

樱桃色的----这是深红色的披肩；红色贝雷帽；

天蓝色----蓝色贝雷帽（军装的组成部分）；

橙色的----橙色的帽子；

玫瑰色的----玫瑰红的连衣裙；

色拉色的----浅绿色的短衫；

丁香色----浅紫色的围巾。

Модель «От обозначения действия или состояния физических явлений к обозначению эмоционального состояния человека:

Бурлить – поток бурлил // страна продолжает бурлить;

Бушевать – на ранчо бушует пожар // бушевать от обиды;

Взорваться – взорвалась автоцистерна // взорваться - мгновенно рассердиться (от возмущения посетитель взорвался и начал кричать);

Волноваться – море сильно волновалось // у вас нет причин волноваться;

Вспыхнуть – внезапно вспыхнул пожар // она вспыхнула от обиды;

Кипеть – вода закипела // кипеть от злости;

Кипятиться – вода кипятилась // почему ты сегодня весь день кипятишься?;

Метать – метать копьё // метать искры, громы и молнии;

Остыть – пирог остыл // пора остыть после спора;

Пылать – дрова пылали // пылать от страсти;

Распалиться – солнце распалило прибрежный песок// распалиться от обиды.

类比范例《从行为或生理状况到人的心理状态》

汹涌、澎湃----激流奔涌 // 国家持续动荡（巨变）；

怒吼、大发雷霆----牧场燃起熊熊大火 // 恼羞成怒；

爆炸----油罐车爆炸了 // 暴怒----瞬间发怒（访客因感到气愤而发火并开始叫嚷）；

起波浪---大海波涛翻滚 // 你没有理由担心 ;
突然燃烧·闪烁---突然发生火灾 // 她因委屈而突然发怒 ;
沸腾---水开了 // 因恼怒而爆发 ;
烧开·煮沸---水正烧着 // 为什么你今天一直这么激动 ? ;
投、掷---掷标枪 // 火光四射, 雷电交加 ;
变冷·变凉---馅饼凉了 // 现在是争论之后该冷静的时候了 ;
熊熊燃烧---木柴熊熊燃烧 // 激情燃烧 ;
灼热---太阳炙烤着岸边的沙子 // 强烈的怨气

Приведём некоторые упражнения, позволяющие отработать использование единиц представленного словаря [1].

1. Образуйте возможные словосочетания, расположите их по степени интенсивности признака. Прокомментируйте эмоциональный потенциал этих выражений.

Аплодисменты, возмущение, зал, зрители, обида, оппоненты, партнёры, собеседники, трибуна.

Аплодировать, бушевать, взорваться, греметь, кипеть, ликовать.

2. Образуйте возможные сочетания слов, включите их в контекст, составьте предложения.

Битва, закат; васильковый, вишнёвый.

Бескрайнее поле, высокие результаты, новое платье, солнечный день, социальная справедливость, цветущий сад.

1. Проанализируйте заголовки статей в СМИ (Lenta.ru), аргументируйте использование слова «аврал»: В детских поликлиниках Оренбурга аврал; В магазинах начался предновогодний аврал; Запасаемся вилками! Пельменный аврал в Севастополе (18 февраля в РИА «Севастополь» состоялась пресс-конференция, давшая старт новому интересному проекту «Пельменный аврал в Севастополе»); Члены Клуба уральских политологов устроили аврал на «Фабрике мыслей»; Закупочная деятельность: от аврала к системе.

2. Прочитайте отрывок из романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», прокомментируйте использование словосочетания «всё кипит».

Театр уж полон; ложи блещут;

Партер и кресла – всё кипит;

В райке нетерпеливо плещут,

И, взвившись, занавес шумит...

Список литературы

1. Городилова Г.Г., Филиппов А.В. Средства обучения // Подготовка учителя русского языка для национальной школы: лингводидактический

аспект. Под ред. Н.М. Шанского, Г.Г. Городиловой. – М.: Педагогика, 1989. – С. 68.

2. Шанский Н.М., Филиппов А.В., Романова Н.Н. Краткий словообразовательно-этимологический словарь русской полисемии и однокорневой омонимии // Русский язык в школе. – 1983. – № 4–6; 1984. – № 1–6; 1985, № 1–6; 1986. № 1–5.

3. Romanova N.N., Gazilov M.G., Gazalova M.R., Loseva E.S., Mishina N.V. Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy, Vol 7 № 3 SL, May 2016, p. 273 – 282.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Чжоу Юеминь

магистр, аспирант,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: 641352000@mail.ru

LINGUA-CULTURAL INFORMATION IN THE STUDYING OF RUSSIAN GRAMMAR (CHINESE STUDENTS)

Zhou Yuemin

Post-graduate Student of the department of Russian language,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 641352000@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются возможности изучения вещественного кода русской лингвокультуры в сопоставлении с китайской в процессе изучения грамматической темы «Существительные русского языка». Изучение этой темы важно для носителей иностранного языка, в том числе китайских студентов, поскольку это связано с особенностями употребления форм числа, представляющих для них существенную трудность.

Abstract. The article analyzes the possibilities of studying the real code of Russian linguoculture in comparison with the Chinese in the process of studying the grammatical theme "Nouns of the Russian language". The study of this topic is important for speakers of a foreign language, including Chinese students, since this is due to the peculiarities of using the forms, which represent a significant difficulty for them.

Ключевые слова: *вещественный код; лингвокультурология; существительное.*

Keywords: *matter code; linguoculture; noun.*

Лингвокультурология как современное направление лингвистики позволяет знакомить иностранных студентов с национально-культурной информацией страны изучаемого языка в процессе его изучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Поскольку культурная информация, отражающая национально-специфическое видение предметов и явлений, закодирована в языке и в силу этого неясна иностранным учащимся, она требует специальной дешифровки в процессе изучения РКИ. Традиционно для достижения этой цели используются занятия, на которых осваиваются лексика и фразеология, что позволяет преподавателю обратить внимание студентов на внутреннюю форму метафор и идиом, наиболее ярко передающих особенности лингвокультурного кода⁹ изучаемого языка. Важными являются и занятия по грамматике. В этой статье мы проанализируем возможности изучения **вещественного кода русской лингвокультуры** в сопоставлении с китайской в процессе изучения грамматической темы «Существительные русского языка».

Актуальность выбранной нами проблемы обусловлена тем, что раздел «Вещественные существительные» отсутствует в большинстве учебников РКИ, этот составной термин лишь упоминается в материалах по теме «Существительное», где указывается, что лексемы этого типа «употребляются в единственном числе» без дальнейшей детализации. Между тем, изучение этой темы важно для носителей иностранного языка (в том числе китайцев), поскольку это связано с особенностями употребления форм числа, представляющих для них существенную трудность.

Начать знакомство с данной темой целесообразно с определения существительного, которое отражено в учебниках русского языка, выпущенных российскими издательствами. Существительное определяется русскими лингвистами как часть речи, обозначающая предмет и выражающая значение предметности в формах рода, числа и падежа [5, с. 783]. Преподаватель может отметить, что, будучи языковой универсалией, существительные представлены и в морфологической системе китайского языка. В связи с тем, что в китайском языке отсутствует система морфологического изменения, китайские лингвисты характеризуют существительные с точки зрения их синтаксической

⁹ Лингвокультурный код – это формирующая определенный фрагмент (образ) мира совокупность ментефактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящимися к одному типу и к одной сфере бытия [2, с. 60–66]

функции, указывая, что они могут сочетаться со счётными словами, но не сочетаться с наречием [9, с. 41].

Грамматические аналогии могут быть использованы преподавателем в дальнейшем для углубления представлений студентов-иностранцев об этой части речи в русском языке. В частности, при изучении темы «Лексико-грамматические разряды существительных» целесообразно обратить внимание на существование в русском языке группы вещественных существительных. Поскольку в наиболее полном учебнике «Русский язык как иностранный» нет чёткого определения, а есть лишь классификация существительных, употребляющихся только в единственном или только во множественном числе [1, с. 16], преподавателю с помощью вопросов и упражнений следует привлечь внимание студентов к семантической специфике их разрядов.

На следующем этапе изучения темы преподавателю целесообразно подчеркнуть различия трактовок понятия *вещество* в лексике и морфологии. Так, с точки зрения лексикологов, «вещество – материя, воспринимаемая органами чувств как материал, из которого состоят физические тела, а также природные или специально созданные химические соединения, обладающие определёнными свойствами» [4, с. 101]. Таким образом, для лексикологов важно, что вещество не абстрактное понятие, оно существует в реальном мире. Для того чтобы закрепить эту мысль в сознании учащихся, преподаватель может предложить им сравнить словарные статьи, характеризующие лексему «вещество» в различных толковых словарях (например в Большом толковом словаре русского языка [7] *веществом* называется «любой жидкий, сыпучий, пластичный, газообразный и т. п. объект, который имеет определённую массу и свойства», в Большом толковом словаре русского языка [3] оно определяется как качественная сущность материи; то, из чего состоит физическое тело.)

Среди вещественных существительных выделяются разные семантические группы: названия пищевых продуктов и лекарств (*вода, сливки, хлеб, мука; перекись, анальгин, кофеин*); металлы (*золото, серебро, медь*); разные виды сырья (*лес, газ, нефть*); отходы производства (*отруби, шлак, выжимки*); ткани (*шелк, шерсть, ситец*); название плодов и ягод (*малина, рябина, вишня*); сельскохозяйственные растения (*пшеница, рожь, кукуруза, рапс, ячмень*)[6].

Вещественные существительные в морфологическом понимании определяются комплексом грамматических свойств, в частности не сочетаются с количественными числительными, но сочетаются с такими единицами измерения как *литр, килограмм, чашка, стакан* и т.д. Это происходит из-за того, что в отличие от количественных

существительных, вещественные обладают лишь одной формой числа (только единственного или только множественного. При этом вещественные существительные, имеющие только форму единственного числа, могут приобретать форму множественного числа в переносных значениях, что невозможно в китайском языке. Например, такие существительные, как *суп* и *снег*, в китайском языке являются вещественными, имея форму только единственного числа, а в русском они могут быть употреблены и в форме множественного числа, приобретая при этом дополнительные оттенки смысла «сорта, разновидности» или «большая протяженность пространства, заполненного данным веществом».

В китайской грамматике имена существительные разделяются на основе сочетания существительных и слов измерения. Вещественные существительные не обладают особыми словами измерения, но сочетаются со сложными словами определённого количества [8, с. 233–236]. Например: стеклянная бутылка воды — 玻璃杯水. С этой точки зрения вещественные существительные в русском и китайском языках отличаются от друг друга.

Обратив внимание студентов на различие лексической и морфологической интерпретации вещественных существительных, а также на несовпадение квалификации вещественных существительных в русском и китайском языках, преподавателю целесообразно подчеркнуть, что лексемы этого разряда обладают национальной спецификой, которая связана не только с отсутствием у вещественных существительных формы множественного числа в китайском языке и наличием их в русском языке (ср. *чернила*, *духи*, *сливки*), но и неявными компонентами семантики.

При изучении данного аспекта темы имеет смысл остановиться на краткой информации о лингвокультурных кодах, закреплённых в семантике русских вещественных существительных, поскольку они могут отличаться от закодированных в китайском языке. С этой целью мы предлагаем рассмотреть следующие примеры:

- китайский фразеологизм: 一片冰心 (и пьань пин синь), переводится буквально как «чистое как лёд сердце» и описывает человека скромного в желаниях, не гонящегося за славой и выгодой. При этом вещественное существительное *лёд* характеризуется признаками *прозрачный*, *чистый*, как *кристалл*, обладающими в китайском языке положительной оценкой. Если китаец употребляет фразеологизмы с вещественным существительным *лёд* и его словообразовательными производными, он, как правило, описывает человека с положительным характером. Это такие фразеологизмы, как:

冰肌玉骨 (пин цзи юй гу) – «ледяная кожа и нефритовая кость», описывает красоту девушки;

冰雪聪明 (пин сюе цон мин) – «умный как снег и лёд» и т.д.

Преподаватель должен продемонстрировать студентам что носители русского языка выявляют у вещественного существительного лед совсем иные смыслы: *холодный как лед* (чрезмерно холодный, переохлажденный, свидетельствующий о болезни); *биться как рыба об лед* (безуспешно пытаться преодолеть непреодолимую преграду). Как правило, русские фразеологизмы с этим компонентом имеют отрицательную оценочность. Если оценка положительная (ср.: *Лёд тронулся* – дело началось), она обусловлена присутствием иных компонентов устойчивого выражения.

Вещественное существительное *серебро* производит на китайцев праздничное впечатление. Фразеологизм 火树银花 (хо шу инь хуа) буквально переводится «как огненное дерево и серебряный цветок» и описывает красивые ночные пейзажи. В древнем Китае в праздничные вечера люди украшают деревья фонарями и любят сверкающими вдали пейзажами. В русских фразеологизмах вещественное существительное *серебро* часто ассоциируется с цветом – снега, волос (*серебро снегов* (поэт.), *серебро волос*) или чем-то, обладающим высокой этической ценностью: *Слово – серебро, молчание – золото; Серебро – добро, а золото ещё лучше.*

Фразеологизм 和稀泥 (хо си ни) буквально переводится как «размешивать жидкую грязь». Он описывает характер человека: «беспринципно примирять или беспристрастно решать справедливо». Жидкая грязь ассоциируется с невнимательным отношением к своим обязанностям. В русской картине мира вещественное существительное *грязь* ассоциируется с недостойным поведением, нравственной нечистоплотностью, низким происхождением и т.д., например: *вылить ушат грязи* – обвинить кого-либо в недостойном поведении; *из грязи да в князи* – будучи низкого происхождения, достичь высокого социального положения.

По желанию преподаватель может добавить и другие устойчивые выражения, при характеристике которых ему следует обращать внимание не только на неявную семантику слов, формирующую особенности лингвокультурного кода, но и на коннотацию, участвующую в его становлении. Таким образом, путем сравнения вещественных лингвокультурных кодов русского и китайского языков преподаватель учит иностранных студентов дешифровать закодированную в языке информацию и передавать ее носителям других языков. Это особенно важно на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку без

знания лингвокультурной информации иностранные студенты не поймут содержания высказываний, а значит, не смогут полноценно общаться как на занятиях по РКИ, так и в процессе коммуникации с носителями русского языка.

Список литературы

1. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный: учебник – 10-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 240 с.
2. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 4. – С.60–66.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/kuzhencov/Veschestvo-45147.html>.
4. Морковкин В.В. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Словарь XXI века, 2017. С. 101.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2010. – 783 с.
6. Понятие об имени существительном [Электронный ресурс]. URL: <http://siblec.ru/index.php?dn=html&way=bW9kL2h0bWwvY29udGVudC84c2VtLzEwNC81OS5odG0>. Дата обращения: 13.01.2017.
7. Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=4742>. Дата обращения: 12.01.2017).
8. 赵元任, 汉语口语与法, 商务印书馆, 1979. – С. 233–236.
9. 朱德熙, 语法讲义[M], 北京, 商务印书馆, 1982. – С. 41.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВА «КРАСНЫЙ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Чэнь Пэйпэй

стажёр кафедры РКИ,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: chenprei0112@126.com,

Мартыненко Юлия Борисовна

кандидат филологических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: yliam@yandex.ru

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORD "RED" IN RUSSIAN AND CHINESE CULTURES

Chen Peipei

*Intern of the Department of Russian as a foreign language,
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: chenpeipei0112@126.com,*

Julia B. Martynenko

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University, Moscow.
e-mail: yliam@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлен сопоставительный анализ слова «красный» в русской и китайской культурах, рассматриваются основные определения терминов «концепт» и «стереотип», анализируется лексическое значение слова «красный» в русском и китайском языках. Результаты анализа могут способствовать более глубокому пониманию природы ментальных сущностей, а также использоваться в практике межкультурной коммуникации двух народов.

Abstract. This article presents a comparative analysis of the word "red" in Russian and Chinese cultures, examines the main definitions of the terms "concept" and "stereotype", analyzes the lexical meaning of the word "red" in Russian and Chinese. The results of the analysis can contribute to a deeper understanding of the nature of mental entities, and also can be used in the practice of intercultural communication between two peoples.

Ключевые слова: лингвокультурология; слово «красный»; сопоставительный анализ; русские и китайские выражения.

Keywords: Linguoculturology; the word "red"; comparative analysis; Russian and Chinese expressions.

Известный немецкий философ и языковед Вильгельм Гумбольдт полагал, что язык – это часть культуры. Язык активно участвует во всех важнейших моментах культурного творчества – выработке миропредставлений.

Понятие цвета существует в каждой культуре, с ним связана важная социокультурная информация. Цвет – это одна из категорий познания мира, которая находится наравне с такими категориями, как пространство, время, а также является одним из ключевых культурных концептов.

У каждого народа с древнейших времен цвет является одним из средств осмысления мира, служит обозначением наиболее важного в природе и

наиболее ценного в человеке. Важнейшее место в культуре русских и китайцев занимает красный цвет, он обладает особым символическим смыслом. Проанализируем слово «красный» в русском и китайском языках.

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что слово «красный» в русском языке, с точки зрения грамматики, – имя прилагательное, а в китайском языке оно обладает признаками имени существительного и прилагательного. В русском языке слово «красный» образовано от краткой формы прилагательного «красень», которое произошло от старославянского существительного «краса», поэтому первоначальное значение слова «красный» – «красивый». В китайском языке такой истории у этого слова нет.

Анализ дефиниционных признаков, представленных в словарях русского и китайского языков (в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [1, с. 239–240], «Большом толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова [6, с. 276], «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [4, с. 293], в «Словаре современного русского литературного языка» в 17 томах [7, с. 1596–1599], в «Современном китайском словаре» [8, с. 536], «Современном китайском академическом словаре» [10, с. 538], «Словаре Синьхуа» [11, с. 424] и «Большом словаре Синьхуа» [9, с. 330], показывает, что слово «красный» является многозначным и в русском, и в китайском языках. В обоих языках существуют такие общие значения ядра этой лексемы, как «цвет крови»; «символ революции»; «прекрасный, нарядный, светлый». В то же время можно отметить следующие различия слова «красный» в русском и китайском языках: в русском языке оно может иметь значение «что-то ценное», например: *красная рыба; красная дичь* и др. А в китайском языке – *盛大的, 隆重的* «торжество», например: *红布* (красная ткань); *受到宠信和喜爱* «фаворит, любимчик», например: *红人* (красный человек); *红利* «прибыль», например: *分红* (поделиться прибылью); *姓* «фамилия».

Сопоставительный анализ выражений, содержащих в своём составе компонент «красный», позволяет выделить определённые тематические группы в русском и китайском языках. Так, в русском языке это следующие группы: 1. Цвет, например: *красные губы; красное пламя; красное вино; красный цветок; красная ягода; красные лучи* и др. 2. Красивый, прекрасный, ясный, например: *красная девица; красная изба; красная весна; красное солнце; красный день* и др. 3. Относящийся к революционной деятельности, к красной власти, например: *красная власть; красный воин; красный командир; красные войска; красные партизаны; пойти к красным* и др. 4. Весёлый, счастливый, например: *без обеда не красна беседа* и др. 5. Почётный, парадный, например: *красное крыльцо; красный двор; красные*

ворота; красная доска; красная лавка и др. 6. Свадебный, например: красный поезд, красный сарафан и др. 7. Религиозный, например: красный угол; Красная горка; красный звон и др. 8. Предупреждение, опасность, например: красный петух; красный выход и др. 9. Торговля, например: красный товар; красные ряды; красная цена и др. 10. Красноречие, например: красное слово и др. 11. Названия (в составе топонимов), например: Красный лес; Красная площадь; Красная Поляна; Красная Пресня; Красные ворота и др. 12. Важный, главный, например: красной нитью проходит.

Красный цвет занимает важное место в культуре китайцев. Этот цвет символизирует счастье и удачу, именно поэтому красный цвет очень популярен в Китае.

В китайских выражениях представлены следующие значения слова «красный»: 1. Цвет, например: 红 (красный) 花 (цветок); 红 (красное) 苹果 (яблоко); 脸 (лицо) 红 (красное) и др. 2. Красивый, прекрасный (по отношению к женскому полу), например: 红 (красные) 泪 (слёзы) – слёзы красивой девушки; 红 (красные) 袖 (рукава) – красавица; 红 (красный) 闺 (терем) – терем, в котором живет барышня и др. 3. Радостное событие и его символы, например: 红 (красное) 事 (событие) – торжественное событие, например свадьба; 红 (красная) 娘 (женщина) – сваха как главный герой свадебного ритуала; 红 (красный) 盖 (покрытие) 头 (голова) – покрывало новобрачной при бракосочетании, фата невесты и др. 4. Революция, например: 红 (красная) 军 (армия) – вооружённые силы коммунистической партии Китая в период 1927–1937 гг.; 红 (красное) 头 (начало) 文件 (документы) – документы красного цвета, раздаваемые партийными и правительственными учреждениями; 红色 (красная) 政权 (власть) – власть пролетариата и др. 5. Успех, везение, например: 红 (красный) 人 (человек) – любимчик, фаворит; 红 (красная) 运 (удача) – кому-то повезло; 走 (идти) 红 (красный) – везучий человек, баловень судьбы, счастливец и др. 6. Преданность, верность, например: 红 (красное) 心 (сердце) – быть преданным (верным) пролетарской революции; 红 (красное) 脸 (лицо) – это символ преданного героя в пекинской опере и др. 7. Везение, удача в денежных делах, например: 红 (красная) 利 (прибыль) – чистая прибыль, дивиденды; 红 (красный) 火 (огонь) – расцвет, цветущий, процветающий, пышный; богатая жизнь, процветание и др. 8. Любовь, например: 红 (красный) 豆 (фасоль) – надпись на конверте «помни меня» как символ любви, а также тоска по кому-либо и др. 9. Предупреждение, ошибка (это значение встречается и в русском языке), например: 红 (красный) 灯 (светофор) – оптическое устройство, подающее световой сигнал «стоп» и др. 10. Гнев, досада, например: 红 (красное) 脸 (лицо) – гнев, раздражение, досада; 脸 (лицо) 红 (красное)

(красный) 脖子 (шея) 粗 (широкий) – гнев, раздражение и др. 11. Кровь, например: 见 (появиться) 红 (красный) – появиться – это символ перед рождением ребенка; 红 (красный) 刀子 (нож) – нож с кровью и др. 12. Зависть, ревность, например: 红 (красные) 眼 (глаза) – ревность, зависть к чужому успеху / богатству и др. 13. Оберег, например: 红 (красный) 腰带 (пояс) – красный цвет помогает изгнать неудачу и проблемы от молодожёнов. Красный пояс – неперенный атрибут пожеланий счастья, считается, что избежать несчастий можно только в том случае, если носить красный пояс и красные носки, тогда дела пойдут в гору и др.

Рассмотренные примеры показывают наличие следующих общих компонентов в содержании концепта «красный» в русских и китайских выражениях: 1) цвет; 2) красивый, прекрасный, светлый, ясный; 3) относящийся к революционной деятельности, к красной власти; 4) счастливый, радостный; 5) предупреждение, опасность; 6) свадьба, любовь.

В то же время отмечаются различия в значении лексемы «красный» в русском и китайском языках. В русских выражениях выделяются такие группы, как: 1) почётный, парадный; 2) религия; 3) торговля; 4) красноречие; 5) названия; 6) важный, главный. В китайском языке, в отличие от русского, отражаются следующие компоненты концепта «красный»: 1) торжество, празднование, радостное событие, счастливый, благоприятный, благополучие, процветание; 2) успех, везение, счастливый, известный; 3) преданность, верность; 4) счастье (везение, удача) в денежных делах; 5) гнев, досада; 6) кровь; 7) зависть; 8) оберег. Поскольку слово «красный» в китайском языке всегда имело значение «лучшее», «положительное», «правое», «активное», этот цвет символизирует жизнь, праздник, активность, революцию.

Итак, результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что возникшие в русском и китайском социуме выражения содержат общие мировоззренческие, ментальные черты русского и китайского этнических сообществ. Слово «красный» в русских и китайских выражениях имеет как общее в своих значениях, так и различия, отражающие особенности национального мышления.

Язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создаёт свою картину мира, специфичную и уникальную. За каждым словом стоит предмет или явление реального мира. Слово «красный» широко употребляется в русском и китайском языках, красный цвет занимает важное место в русском и китайском обществе и культуре.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М.: АСТ, 2016. – 735 с.

2. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // ИАН СЛЯ. –1983. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. – М.: Наука, 2001. – 208 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2015. – 896 с.
5. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. / Под ред. В. И. Чернышёва. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965. – 1340 с.
6. Степанов Ю.С. Константы, словарь русской культуры, опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской литературы», 1997. – 824 с.
7. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2014. – 960 с.
8. 丁声树, 《现代汉语字典》, 商务印书馆, 2014.
9. 胡中文, 《新华大字典》, 商务印书馆, 2014.
10. 李行健, 《现代汉语模范字典》, 外语教学与研究出版社, 2010.
11. 魏建功, 《新华字典》, 商务印书馆, 1999.

АНАЛИЗ ОТТЕНКОВ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ И ИХ АНГЛИЙСКИХ КОРРЕЛЯТОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ КОНТЕКСТОМ

Шарова Анастасия Алексеевна

аспирант,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва

e-mail: anastasiya.sharova@yandex.ru

THE CONTEXTUAL MEANING OF RUSSIAN VERBS OF MOVEMENT AND THEIR ENGLISH CORRELATES

Anastasia A. Sharova

Post-graduate Student,

Moscow State University, Moscow

e-mail: anastasiya.sharova@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению оттенков значений русских глаголов движения и их английских коррелятов в конкретном контексте. Эти особенности функционирования глаголов движения в контексте при переводе на другой язык следует учитывать при обучении иностранных студентов на продвинутом этапе.

Abstract. The paper is dedicated to exposure the meanings of Russian verbs of movement and their English correlates. These functioning species in context should be considered when teaching Russian as a foreign language for advanced students.

Ключевые слова: глаголы движения; контекст; обучение; перевод.

Keywords: verbs of movement; context; teaching; translation.

Темой данной статьи являются оттенки значений русских глаголов движения и их английских коррелятов, выявленные на основе контекста. Примеры взяты из текста романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (глава «Тамань») и его английского перевода, а также из текста главы «Записки о Шерлоке Холмсе» А. Конан-Дойла «Тайна Боскомской долины» и текста её русского перевода, выполненного М. Бессараб. Известно, что русские глаголы движения объединены в группу из 18 пар по основному признаку однонаправленности /разнонаправленности. Этот признак, как и другие семы, отличающие группу русских глаголов движения, а именно: признаки скорости, среды, способа передвижения, были подробно исследованы и продолжают исследоваться в аспекте преподавания русского языка как иностранного как типологическая особенность русского языка. Как показывает многолетняя практика преподавания русского как иностранного (см.: Л.С. Муравьева [1986], Л.П. Юдина и Г.А. Битехтина [1976; 1985], И.М. Пулькина и Е.Б. Захава-Некрасова [2000], Е.Г. Баш [1976] и др.), почти все типологические особенности проявляются в грамматических, фонетических, лексических и стилистических ошибках иностранцев при изучении языка. Например, таких: *мой друг учится ехать на машине*, или *он еще не шёл к врачу* [7, с. 30–32], – здесь ошибка в направленности, или *чайки съезжались к кораблю* [7, с. 30–32] – это ошибка выражения способа и среды передвижения. С учетом этих ошибок построена система работы с данной группой глаголов.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить некоторые особенности русских глаголов движения в сравнении с английскими глаголами сходного значения на основе их сопоставления в контексте. Как в прямом, так и в переносном значении русские глаголы движения характеризуются основными семами, которые перечислены выше. Но у этих сем есть более частные оттенки, которые иногда могут быть выявлены именно в контексте (их иногда нельзя найти в словаре). Эти оттенки могут затруднить полноценное понимание русского текста иностранцами, поэтому на них следует обращать внимание при обучении иностранных учащихся на продвинутом этапе (2, 3 и 4 сертификационные уровни), особенно на факультете перевода. Ведь при переводе конкретного контекста выявляются не все оттенки сем сразу, поэтому для адекватной передачи смысла нужно учитывать, какое именно значение является основным для данного контекста и подбирать в

соответствии с этим подходящий эквивалент из другого языка. Рассмотрим некоторые оттенки основных сем глаголов движения.

Однонаправленность в русском языке может выражать саму «направленность (к какой-либо цели)», значение «в данный момент» или «частности ситуации», значение «планируемого, но ещё не состоявшегося действия» [6, с. 20–22]. **Разнонаправленность** может выражать не только само по себе разнонаправленное движение, но и еще некоторые значения: регулярность, свойство самого движения, способность двигаться каким-либо образом, «однократное направленное движение куда-либо или зачем-либо и последующее движение из этого пункта», «повторяющееся однонаправленное движение» [7, с. 20– 22].

Но эти оттенки сем присущи в основном бесприставочным глаголам. При присоединении же к глаголам движения приставок происходят не только грамматические изменения (появляется различие по виду), но и изменения в значении, потому что почти каждая приставка привносит новое лексическое значение. Лексические значения приставок названы в работах многих авторов по РКИ, например, в книге Е.Р. Ласкаревой «Чистая грамматика» [3].

В исследованных английских текстах используются частотные глаголы «to walk» и «to go». Перевод их на русский язык зависит напрямую от контекста. Например:

1) was walking

«Both these witnesses depose that Mr. McCarthy *was walking* alone» [1, с. 98].

шёл

«Оба эти свидетеля показали, что мистер Мак-Карти *шёл* один» [2, с. 53].

В глаголе «to walk» основным является значение способа передвижения(пешком). В данном случае этот глагол переведен глаголом «идти», но он может быть переведен и глаголом «ходить» в другом контексте и в словаре. Направленность определяется контекстом.

2) going

«he had seen his son, Mr James McCarthy, *going the same way* with a gun under his arm» [1, с. 87].

шёл

«он увидел его сына - Джеймса Мак-Карти. Молодой человек *шёл* с ружьём» [2, с. 50].

В данном примере все признаки, кроме признака направления к цели, не играют смысловозначительной роли в семантике слова. В разных контекстах он может быть переведен разными русскими глаголами («ходить», «ехать», «уходить»...).

Приведённые примеры показывают, как от контекста зависит употребление русских глаголов движения при переводе в основном их

значении: однонаправленности / разнонаправленности. Но, как было сказано выше, этой группе глаголов присущ еще ряд сем и их оттенков, которые тоже могут играть важную смысловозначительную роль в конкретном контексте.

Рассмотрим несколько примеров.

1) strolled out

«*I then took my gun and strolled out in the direction of the Boscombe Pool...*» [1, с. 110].

решил пройтись

«*Потом я взял своё ружье и решил пройтись к Боскомскому омуту...*» [2, с. 58].

По словарю «*to stroll*» соответствует глаголам «*брести / бродить*», «*гулять, прогуливаться*». Но присоединить к данным русским глаголам приставку **вы-** невозможно. Употребить здесь глагол «*выйти*» (например, «*вышел и побрёл*») тоже не получится – потеряется важный оттенок значения «*прогуливаться*», поэтому в русском переводе немного изменена ситуация и употреблен глаголы «*решить*» и «*пройтись*».

2) wandered

«*I walked down to the station with them, and then wandered through the streets of the little town...*» [1, с. 100].

прошёлся

«*Я проводил их до станции, прошёлся по улицам городка...*» [2, с. 56].

Здесь употреблён тот же глагол «*пройтись*», что и в предыдущем примере, но в этом случае он является эквивалентом другого английского глагола. Этот пример интересен тем, что в английском оригинале здесь употреблен глагол «*to wander*», переводимый на русский язык тоже как «*брести / бродить*». Но в данном контексте употребляется глагол «*пройтись*». Попробуем заменить его на «*бродить*»; получится: *«*Я проводил их до станции и **побродил** по улицам городка*». Оттенок значения несколько изменится, потому что в семантике глагола «*побродить*» содержится значение «*недолго, немного*» (как в «*походить*», «*поделать*», «*поработать*») – это одно из лексических значений приставки **по-**, употребление которой здесь необходимо, потому что обязательно нужен глагол СВ. В данном же английском контексте этого значения «*недолго, немного*» нет, поэтому употреблен глагол «*пройтись*».

При переводе с русского на английский очень важно учитывать самое главное значение (или несколько главных значений) русского глагола движения в данном контексте, потому что некоторые русские глаголы движения несут в себе больше оттенков значений, чем их английские эквиваленты. Рассмотрим примеры.

1) а) взошёл

«Я взошёл в хату» [4, с. 102]

walked into

«I walked into the hut» [5, с. 67]

б) пошел

«Я его оставил в покое, взял свечу и пошёл в хату» [4, с. 109]

went into

«I didn't disturb him, and picking up the candle went into the room». [5, с. 70].

В этих двух примерах глагол «идти» переводится на английский как «to walk» в первом случае, и как «to go» – во втором. В глаголе «to walk» основным является значение способа передвижения (пешком), а русский префикс **в-** в сочетании с предлогом **в** соответствует английскому послелогу **into**. Глагол «to go» более универсальный с точки зрения способа, среды, скорости передвижения. «Пошёл в хату» очень похоже на «взошёл в хату», но отличие в том, что «пошёл» – направление к чему-то а «взошёл» – значение «внутри». При переводе: «пошёл в хату» – «went into» – важно направление, «взошёл» – «walked into» – важно не только направление, но и среда, а возможно, и способ. Приставка **по-** здесь означает начало движения, предлог **в** соответствует послелогу **into**.

2) выполз

«Наконец из сеней выполз мальчик лет четырнадцати» [4, с. 103]

appeared

«Finally a boy of about fourteen appeared from the porch» [5, с. 67].

Здесь глаголу «выползти» соответствует английский глагол «to appear», основное значение которого по словарю – «появляться». В данном контексте он является эквивалентом русского глагола движения с префиксом **вы-**. Этот префикс здесь имеет значение «направленность движения изнутри наружу» [3, с. 109] и значение способа передвижения русского глагола как бы нейтрализуется в этом контексте при переводе.

Итак, проведенное исследование позволило вскрыть оттенки значений глаголов движения русского и английского языков. Многие из этих особенностей хорошо проявились при переводе с одного языка на другой именно в определенном контексте, а некоторые из них даже обусловлены контекстом. Эти оттенки не всегда отражены в словарях, а иногда даже могут быть незаметны носителю языка и становятся понятны только при переводе в данной конкретной ситуации. При переводе с русского на английский очень важно учитывать самое главное значение (или несколько главных значений) русского глагола движения в данном контексте. От этого значения зависит то, какой английский глагол движения нужно употребить именно в этом контексте, причем первое (основное) значение этого глагола не всегда соответствует при переводе русскому глаголу движения.

Список литературы

1. Arthur Conan Doyle. The adventures of Sherlock Holmes. – СПб «КАРО», 2011.
2. Конан-Дойл А. Записки о Шерлоке Холмсе.; перевод М. Бессараб под ред. К. Чуковского. – М.: «Недра», 1981. – 622 с.
3. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика: Учебное пособие – 3-е издание. – СПб.: Златоуст, 2009. – 336 с.
4. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. – М.: Мартин, 2006.
5. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Перевод Martin Parker; by Progress Publishers, Moscow, 1947, 1951, in the public domain in the United States of America.
6. Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Устные тренировочные упражнения по теме глаголы движения (пособие для работы с иностранными учащимися). – М.: Изд-во МГУ, 1976.
7. Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Система работы по теме «глаголы движения». – М. 1985.

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Ши Лунин

доцент, мастер филологии,

Шэньянский педагогический университет, Шэньян

Email:shiluning@sina.com

TRANSLATION METHODS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL STYLE FOR CHINESE STUDENTS

Shi Luning

docent, master of the Russian Language,

Shenyang Normal University, Shenyang

Email: shiluning@sina.com

Аннотация. В последние годы научно-технический обмен и сотрудничество между Россией и Китаем становятся более интенсивными. В этой связи студентам, изучающим русский язык и желающим стать переводчиками, необходимо овладеть особенностями научного стиля, научиться переводить научно-техническую литературу точно, полно, близко к оригинальному тексту. В данной статье рассматривается процесс перевода со стороны лексики и грамматики, показано изучение различных характеристик, приёмов, убеждающих в важности владения искусством перевода в конкретной практике языка.

Abstract. In recent years, scientific and technical exchange and cooperation between China and Russia is becoming closer. As a result, for those who study Russian and want to become a translator should grasp features of scientific and technical style so that their technical of scientific and technical literature can be precise, complete and close to the original text. This article attaches importance to understanding of the concept, development and characteristics of scientific and technical style. It studies different characteristics of vocabulary and grammar by examples and comparison, summarizes the usage of translation methods in practice, and describes the important.

Ключевые слова: научно-технический стиль, лексика, грамматика, приёмы перевода.

Keywords: scientific and technical style; lexicology; grammar; translation methods.

Научный стиль принадлежит к числу книжных стилей русского литературного языка, он обладает общими для других книжных стилей условиями функционирования и схожими языковыми особенностями. Характерными признаками научно-технического стиля являются его информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность. Сфера научного общения отличается от других областей тем, что в ней преследуется цель наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Важнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности.

В деятельности профессионального переводчика существует ряд специальных приемов и методов, направленных на создание адекватного перевода. Так, специалисты выделяют два метода перевода: прямой перевод или перевод косвенный (непрямой). В текстах научного стиля технической направленности лексика отбирается с большой тщательностью для максимально точной передачи мысли. Большой удельный вес имеют служебные (функциональные) слова (предлоги и союзы) и слова, обеспечивающие логические связи между отдельными элементами высказываний (наречия). Употребляется большое количество специальных терминов и слов, часто латинского происхождения. Приведём пример заимствованных терминов в китайском языке: витамин 维生素, танкостроитель 坦克制造者 и др.

Термин – это слово или словосочетание, точно и однозначно называющее предмет, явление или понятие науки и раскрывающее его содержание; в основе термина лежит научно построенная дефиниция. М.М. Глушко констатирует: «термин – это слово или словосочетание для выражения понятий и обозначения предметов, обладающее благодаря наличию у него строгой и точной дефиниции четкими семантическими границами и поэтому однозначное в пределах соответствующей классификационной системы» [3, с. 15].

Терминологическая лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание данного предмета, она обеспечивает правильное понимание существа трактуемого вопроса. В момент перевода научно-технических текстов переводчик сближает две лингвистические системы, одна из которых эксплицитна и устойчива, а другая потенциальна и адаптируема. Прежде всего он, по-видимому, будет исследовать текст оригинала, оценивать дескриптивное, аффективное и интеллектуальное содержание единиц перевода, которое он вычленил; восстанавливать ситуацию, которая описана в сообщении, взвешивать и оценивать стилистический эффект и т. д.

Лексическая многозначность (полисемия) придает речи гибкость и живость и позволяет выражать тончайшие оттенки мысли. Иначе обстоит дело в научном стиле: в нём главным требованием оказывается предельная точность выражения мысли, не допускающая возможности различных толкований. Основным требованием, предъявляемым к термину, становится однозначность. Для того чтобы выразить основную мысль переводного текста, иногда следует расширить значения имеющихся в языке перевода слов. Приведем примеры.

Исходный текст: «Но медь чаще, чем другие металлы, встречается в природном состоянии, причём *самородки* достигают значительной величины».

Приведём пример неправильного перевода: 不过铜比 属更常见到其天然状态, 而且**自然金属**可以有相当大块的。

И покажем правильный перевод: 不过铜比属更 常见到其天然状态, 而且**自然铜**可以有相当大块的。

Для передачи основной мысли может быть также использован прием перестановки (вид переводческой трансформации); это изменение расположения языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Элементами, которые могут подвергаться перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста.

Исходный текст: «С увеличением производительности труда выгоднее *перейти* к полуавтоматике и полной автоматике».

Перевод: 随着劳动生产力的提高, 采用半自动和全自动技术更为有利。

Грамматические трансформации обуславливаются различными причинами – как чисто грамматического, так и лексического характера, хотя основную роль играют грамматические факторы, т.е. различия в строе языков. При сопоставлении грамматических категорий и форм обычно обнаруживаются следующие явления: 1) отсутствие той или иной категории в одном из языков; 2) частичное совпадение; 3) полное совпадение. Частичное совпадение или несовпадение в значении и употреблении соответствующих форм и конструкций тоже требует грамматических трансформаций.

В процессе перевода частей речи могут они могут подвергаться грамматическим и лексическим заменам. К грамматическим заменам относятся следующие типы: замена форм слова, замена частей речи, замена членов предложения, синтаксические замены в сложном предложении. Для китайских научно-технических текстов очень важно словопроизводство способом конверсии: переход слова из одной части речи в другую без каких-либо морфологических изменений в составе слова. Это прием замены отсутствующих частей речи, не совпадающих форм и конструкций в языке перевода. Если исходная форма отсутствует в языке перевода, либо выполняет иные функции, она может заменяться другой или изменить свой характер. Приведем пример.

Исходный текст: Эта *искусственная ткань* по прочности в 5 раз превосходит шерсть.

Перевод: 这种人造纤维的强度是毛料的四倍。(主→定)

В научном стиле русского языка (особенно в текстах технической направленности) имеется тенденция к объединению в рамках одного предложения как можно большего количества предметных ситуаций. Это приводит к образованию предложений, включающих несколько однородных подлежащих, сказуемых или дополнений, обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами, и определений, выраженных причастными оборотами. Характерны также предложения с большим количеством придаточных. Для перевода в таких случаях может быть использован прием контекстной передачи смысла. Продемонстрируем исходный текст: «Человек не должен ждать милостей от природы, надо взять их у неё».

Перевод: 人类不要等待自然界的恩赐, 应该向大自然索取。(补语→定语)

Замена структуры предложения применяется в том случае, когда единица иностранного языка преобразуется в единицу языка перевода с иным грамматическим значением. Например, замена вопросительного предложения на повествовательное предложение. Такой приём довольно часто употребляется при переводе китайского герундия: в русском тексте

вместо герундия употребляется либо наиболее близкое к нему по морфологическому статусу отглагольное существительное, либо инфинитив, либо специфически русская форма деепричастия. Соответственно, при переводе указанных единиц на китайский язык может быть использован герундий.

Исходный текст: «Борьба с непогодой, с высокой и низкой температурой, с силой тяжести, с вредными насекомыми и бактериями не создаёт ли и теперь вокруг человека обстановку чисто искусственную?».

Перевод: 与恶劣气候的斗争, 与高温, 低温, 引力, 害虫毒菌等所作种种的斗争, 不就是在给人类创造一个净化的人工环境么?

Таким образом, мы рассмотрели некоторые приёмы перевода текста научного стиля технической направленности, которым необходимо обучить китайских студентов-русистов нефилологического профиля.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. – СПб.: Институт иностранных языков, 2000. – 192 с.
2. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. – М.: «Интердиалект+», 2005. – 456 с.
3. Глушко М.М. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования. – М., 2004.
4. 蔡毅: 《俄汉科技教程》外语教学出版社 1981年
5. 孙玉华: 《科技俄语》外语教学与研究出版社 2010年

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Юшина Наталья Андреевна

кандидат филологических наук, профессор,

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: lyi43137429@yandex.ru

LINGUISTIC COMPETENCE AS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FROM EXPERIENCE)

Natalia Yushina

Candidate of Philological Sciences, Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: lyi43137429@yandex.ru

Аннотация. В статье автор показывает, насколько эффективность обучения иностранцев русскому языку зависит от лингвистической подготовки самого преподавателя. На конкретных примерах обосновывается необходимость дополнительных лингвистических комментариев преподавателя, начиная с элементарного уровня, как при введении нового грамматического материала, так и при объяснении допущенных учащимися ошибок.

Abstract. *The article deals with the effectiveness of learning Russian language and the linguistic competence of a lecture. Specific examples substantiate the need for additional linguistic comments by the teacher, beginning with the elementary level, both with the introduction of a new grammatical material, and in explaining mistakes made by students.*

Ключевые слова: лингвистическая компетенция; грамматическая модель; прикладная практическая грамматика.

Keywords: *linguistic competence; grammatical model; applied practical grammar.*

Эффективность обучения иностранным языкам во многом зависит от профессиональной подготовки преподавателя, которая базируется на двух взаимосвязанных компетенциях: методической, включающей в себя знания в области теории и практики преподавания иностранных языков, и лингвистической, включающей в себя знания грамматической системы изучаемого языка, его лексики и фонетики.

В предлагаемой статье попытаемся показать, в какой мере востребованы лингвистические знания преподавателя на разных этапах учебного процесса (от элементарного до первого сертификационного уровня).

Несмотря на коммуникативно-деятельностную направленность обучения, ясно, что без формирования у учащихся грамматического навыка вербальное общение невозможно. Чтобы говорить или писать на изучаемом языке, учащийся должен уметь грамматически правильно оформить свое высказывание.

В современных учебниках русского языка для иностранцев начального этапа обучения грамматический материал вводится через модель, на основе которой с помощью различных упражнений (подстановочных, условно-речевых, речевых) строятся и закрепляются в речи аналогичные речевые единицы. На этом этапе обучения отбираются структуры, которые наиболее универсально передают данное грамматическое значение и в то же время имеют простую фиксированную форму, желательно не допускающую вариантов употребления. В связи с этим

задача преподавателя – перед введением модели, опираясь на сведения, представленные в учебнике, четко и лаконично сформулировать правило-инструкцию, дополняя его по необходимости графической наглядностью.

Поскольку фразы заучиваются на уровне модели, то часто возникает ошибочное мнение, что в данный период обучения дополнительные грамматические комментарии не нужны и можно обойтись сведениями, которые представлены в учебнике. Однако наш опыт работы свидетельствует об обратном. Например, представленная в учебнике модель этикетного характера «*Как дела? – Хорошо. А у Вас?*» довольно быстро запоминается учащимися, и они охотно, не задумываясь, используют ее в разных ситуациях. Поэтому на вопрос «*Как вы отдохнули?*» можно услышать «*Хорошо. А у вас?*» Подобные ошибки можно было бы предупредить, если бы преподаватель сопоставил эти модели и показал различия в их структуре и в употреблении (с одной стороны: *Как дела? Как настроение? Как здоровье? – Хорошо. – А у вас?*; с другой: *Как отдохнули? Как провели каникулы? Как себя чувствуете? – Хорошо. А вы?*).

Как уже отмечалось, формирование грамматического навыка идет через модели, но практика показывает, что не всегда изучаемый материал можно представить в виде одной абстрактной модели, и в связи с этим возникает необходимость в комментариях преподавателя. Обратимся к примеру. Уже на начальном этапе обучения учащиеся знают, что для выражения значения наличия чего-либо в настоящем времени используется модель «*У кого есть что?*» (*У Антона есть словарь русского языка. У Анны есть ручка. У Виктора есть номер моего телефона* и т.п.). По аналогии с этой моделью в речи иностранцев появляются следующие высказывания: «*У Жана есть хороший музыкальный слух, и он подберет эту мелодию на гитаре*»; «*Лу хорошо напишет текст, у нее есть умная голова*»; «*У этой девушки есть голубые глаза и длинные светлые волосы*» и т.д. Избежать подобных ошибок можно было бы, если бы преподаватель, вводя модель «*У кого есть что*», показал учащимся границы ее употребления и в дополнение к правилу в учебнике объяснил, что, если в высказывании говорящий делает акцент не на обладании чем-либо, а на количественной или качественной оценке сообщаемого, то данная модель «*У кого что есть*» становится «безглагольной», т.е. глагол *есть* в этой конструкции не употребляется. Наверное, описывая внешность подруги, не имеет смысла сообщать, что у нее есть глаза и волосы. В этом случае важно отметить, какие у девушки глаза и волосы, подчеркнуть ее индивидуальные особенности.

Таким образом, преподаватель обязан обращать внимание учащихся на то, что усвоенные грамматические модели нельзя механически

использовать в любом контексте, поскольку на выбор модели часто оказывает влияние ситуация и коммуникативные цели говорящего (Ср. *«Я слышал, что у Маделины есть сестра – У Маделины очень красивая и талантливая сестра»*).

Особенно это необходимо учитывать при изучении темы «Виды глагола», одной из самых трудных грамматических тем в русском языке. Известно, что знакомство с категорией вида глагола на начальном этапе обучения начинается с противопоставления моделей, в которых представлены глаголы несовершенного вида в значении процесса, повторяемости действия и моделей с глаголами совершенного вида в значении единичности и результата действия. В этих грамматических моделях обычно даются слова-маркеры, которые помогают учащимся правильно выбрать нужный вид глагола при построении собственного предложения. Так, постепенно слова *долго, весь день, всегда* и т.п. начинают прочно ассоциироваться с употреблением глаголов несовершенного вида, а потому даже в тесте 1 сертификационного уровня учащиеся допускают ошибки типа *«Он всегда мечтал познакомиться с красивой девушкой. Она целый год хотела покупать эту машину»* – не понимая, что употребление видов глагола в инфинитиве имеет свои особенности, а слова *целый год, всегда* в этих конструкциях относятся к глаголам *мечтал, хотел (всегда мечтал..., целый год хотел...)*.

Ошибки в устной речи и в письменных работах учащихся – это своеобразное зеркало, которое показывает не только как учащиеся усвоили данный грамматический материал, но и часто отражает методические просчеты самого преподавателя, его неумение прогнозировать возможные грамматические трудности и неумение объяснить, как их избежать.

Отсутствие лингвистических знаний, необходимых для объяснения ошибок, заставляет преподавателя обращаться к различным пособиям по практической грамматике русского языка как иностранного. К сожалению, даже в них бывает нелегко найти нужную информацию. Тема «Глаголы движения» достаточно хорошо изучена и методически разработана, но, например, употребление приставок *под-, до-* часто вызывает затруднение, поскольку почти во всех пособиях дается одинаковое определение их значения – указание на предел (границу) движения. И хотя сами структуры моделей *«дойти до чего»* и *«подойти к чему»* усвоены учащимися хорошо, в их устной и письменной речи встречаются ошибки: *«Мы хотели посмотреть в окна старого дома, но вокруг рос густой кустарник, и до окон трудно было дойти»* или *«Магазин недалеко. Вам нужно подойти к углу дома и повернуть налево»*. В подобных случаях, когда у учащихся возникает проблема выбора модели,

адекватной содержанию, а правило-инструкция в учебнике носит обобщённый характер, особенно важны грамотные, профессиональные комментарии преподавателя. В данном случае нам представляется методически целесообразным показать употребление моделей, в которых даны глаголы движения с приставками *под-* и *до-*, в контекстах, где возможно использование глаголов движения только с одной приставкой (ср. «Я увидел друга и подошел к нему», «Подойдите ближе, я вас плохо слышу» – здесь значение приближения; и в словах из известной песни «До тебя мне дойти нелегко, а до смерти четыре шага» подчеркивается значение конца пути).

Преподавателю русского языка как иностранного приходится не только фиксировать, исправлять и объяснять ошибки учащихся, но и отвечать на самые неожиданные вопросы, которые вряд ли могли бы возникнуть у русских учеников. Например, «Почему русские говорят первое сентября, а не первый сентябрь?»; «Почему, когда я пришел в деканат, меня спросили: Вам кого, а не Вам кто?» и т.д. Подобные вопросы – хороший стимул для преподавателя к повышению своего профессионального мастерства.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что уделяя должное внимание методической компетенции, преподаватель русского языка как иностранного должен постоянно совершенствовать свою подготовку и в области теоретической и прикладной практической грамматики.

Список литературы

1. Краткая русская грамматика. Под редакцией Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – М.: Русский язык, 1989. – 726 с.
2. Лебедева М.Н. Вопросы русской грамматики: от смысла к форме. Характерные трудности. – М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 2015. – 176 с.
3. Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. – М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 1987. – 284 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ РУССКИХ ЖЕНЩИН В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»)

Ян Синь
магистрант,
Восточно-китайский педагогический университет, КНР
стажер кафедры РКИ,
Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: 624537493@qq.com

THE LINGUISTIC-CULTURAL TYPES OF RUSSIAN WOMEN IN THE COURSE OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE (BASED ON IVAN TURGENEV'S NOVEL «FATHERS AND SONS»)

Yang Xin

undergraduate,

East-China Normal University, China

Intern of the Department of Russian as a foreign language,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: 624537493@qq.com

Аннотация. Статья посвящена описанию лингвокультурных типажей русских женщин в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети», выявляемых на основе анализа характеристик коммуникативного поведения героинь».

Abstract. The article covers different types of linguistic-cultural character types of Russian women in Ivan Turgenev's novel «Fathers and Sons» that were discovered through analyze of communication between characters.

Ключевые слова: роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», лингвокультурные типажы, русские женщины.

Keywords: novel by Ivan Turgenev «Fathers and Sons», linguistic-cultural types, Russian women.

Лингвокультурные типажы – обобщённые образы личностей, чьё поведение и чьи ценностные ориентации влияют на лингвокультуру и, в то же время, являются показателями этнического и социального своеобразия общества [2].

Рассмотрение образов художественного произведения в русле лингвокультурологических подходов имеет большие перспективы, т.к. художественная литература как высшая форма обобщения житейской мудрости, жизненного опыта того или иного сообщества аккумулирует его типичные ценностные представления. Для понимания особенностей характера русского народа иностранцам, изучающим русскую литературу, такой подход очень полезен.

Произведения И.С. Тургенева – калейдоскоп образов русских женщин. Однако роман «Отцы и дети» часто рассматривается как роман о споре поколений. Учёные обычно предпочитают анализировать образы Базарова, Аркадия Кирсанова и Павла Петровича. А женские образы рассматриваются реже. Но, несомненно, их роль в романе значительна.

В обиходных представлениях носителей русского языка живет неопределенный образ «тургеневской» девушки, который очень трудно

поддается конкретному описанию и определяется лишь несколькими общими словами («нежная», «неопытная», «способная глубоко чувствовать»). При внимательном же рассмотрении образов героинь и выявлении в них определенных типологических характеристик, связанных с коммуникативным поведением, становится понятно, что понятия «тургеневская девушка» абсолютно не достаточно для описания героинь романа «Отцы и дети», и тем более героинь всего творчества И.С. Тургенева. Более того, выделенные в работе лингвокультурные типы женщин воспроизводимы в произведениях других авторов, а также узнаваемы вне контекста тургеневских или каких-либо других произведений.

В романе «Отцы и дети» представлено четыре основных женских образа: образы Фенечки, Одинцовой, Арины Власьевны (матери Базарова) и Кукшиной. В начале романа создается также образ матери Аркадия, однако он скорее оттеняет другие женские образы и не столь интересен с точки зрения отнесенности к тому ли иному лингвокультурному типу.

Анализ характеристики коммуникативного поведения (вербальное и невербальное поведения) названных героинь позволяет отнести их, на наш взгляд, к тому или иному лингвокультурному типу: женщины-дворянки с передовыми взглядами («женщины-эмансипе»), женщины-матери и женщины «ложного положения», как мы его определили.

Рассмотрим эти типы более подробно.

Основным признаком лингвокультурного типа «женщины-дворянки с передовыми взглядами («женщины-эмансипе»)» можно считать сознательное стремление к свободе и самостоятельности, то есть, игнорирование принятых в обществе норм поведения русских женщин, которые заставляют её зависеть от семьи, мужа и детей. Этот тип неотъемлемо связан с идеями эмансипации, против которой сам автор был довольно резко настроен. Две героини – Анна Сергеевна Одинцова и Евдокия Никитишна Кукшина – явно придерживаются передовых взглядов в отношениях с противоположным полом, хотя, вероятно, это одно из немногих их сходств.

Обе героини самостоятельны по разным причинам, имеют свои представления о жизни и мире. Одинцова – молодая вдова, потому свободна. «...Характер у неё был свободный и довольно решительный...» [1, с. 257]. Кукшина тоже свободна: она «разъехалась с мужем, ни от кого не зависит...» [1, с. 257]. Одинцова считает, что любовь вызывает потерю цельности личности, поэтому она больше всего ценит «комфорт, удобства, а ко всему остальному очень равнодушна» [1, с. 272]. Чтобы не потерять свободу и независимость, она отказывается от любви Базарова.

Другим признаком этого типажа является понимание цели, которая в конечном счете определяет и целенаправленность коммуникативного поведения. Вспомним несколько фактов из ее биографии. После смерти отца Анна Сергеевна вышла замуж за Одинцова для того, чтобы спасти себя от бедности. Как только она поняла, что её пугает неопределённость любви Базарова, то, можно сказать, заставила себя прекратить его любить. В конце концов она ещё раз выходит замуж, «не по любви, но по убеждению, за одного из будущих русских деятелей...» [1, с. 409]. «Не похожая на других женщин того времени, Анна Сергеевна Одинцова пытается обрести гармонию в личной жизни, поэтому идет на компромисс в любви» [3]. Каждый этап жизни этой героини в изображении И.С. Тургенева сопровождается одним или несколькими показательными эпизодами, в которых проявляются особенности ее коммуникативного поведения. Например, таковой можно назвать сцену признания ей в любви Базарова. Каждое ее движение, каждый жест, каждая фраза выказывают понимание цели действия. Еще более это проявляется в сцене, когда она приходит к умирающему Базарову и сидит у него, «не снимая перчаток», «боязливо дыша».

Такая женщина имеет собственное мнение, живёт по собственным правилам. Ее отношение к окружающим часто надменно холодное и намеренно дистанцированное; она никогда не позволяет себе резких высказываний и суждений, что тоже находит отражение в ее коммуникативном поведении: она «слушала других с вежливым участием, слегка раскрывая и закрывая веер...» [1, с. 268]. Кукшина же, наоборот, любит судить обо всём, не разобравшись в сути, презирать всё, задавать вопросы собеседнику, но не слушать ответы. Но всё-таки они живут по собственным правилам, в согласии с собой и не обращая внимания на общепринятые «авторитеты», что и опеределает их во многом схожее коммуникативное поведение.

Однако следует внести некоторое уточнение: если Одинцову Тургенев изображает в романе серьёзно, лишь иногда с оттенком иронии, то Кукшина – это просто пародия. Подчеркнуто общие признаки поведения, определяющиеся дворянским происхождением, в разной степени образованностью, стремлением к свободе и самостоятельности, целеустремленностью, обладанием собственным мнением, позволяют отнести этих двух героинь к одному лингвокультурному типужу. Но если в одной все есть следствие искренней убежденности в чем-либо, то в другой – лишь внешняя подражательность при отсутствии внутреннего содержания. Можно сказать, Одинцова и Кукшина – две крайности одного типажа.

Типаж «женщины-матери» можно считать универсальным во многих культурах. Однако, на наш взгляд, именно в этом типаже проявляются такие особенности русского коммуникативного поведения, как высокая оценочность общения, искренность мимики, умение слушать, что является важными параметрическими характеристиками русского национального коммуникативного поведения вообще [4, с. 123, 126]. Лингвокультурный типаж «женщины-матери» представлен в образе Арины Власьевны, матери Базарова. Такие женщины делают семью центром своей жизни и подчиняют ей все остальное. Забота о муже и детях – смысл их существования. Арина Власьевна сильно любит своего единственного сына. Часто она зовёт своего сына Евгения ласкательными именами: «Енюша», «Енюшка», «Енюшенька», производными от домашнего варианта имени Евгений, что очень характерно для семейного общения русских, особенно по отношению матери к детям. Арина Власьевна хочет всегда быть вместе с сыном, даже когда Евгений играет в карты, она сидит возле его, почти никак не проявляя своего присутствия. Глаза матери всегда обращены на Базарова: «Иногда посмотрит на сына какими-то «блаженными глазами», иногда её «глаза <...> выражали не одну преданность и нежность: в них виднелась и грусть, смешанная с любопытством и страхом, виднелся какой-то смиренный укор» [1, с. 335]. Этот типаж можно было бы охарактеризовать как смиренно-чувствительный. Например, Тургенев пишет: она «тотчас плакала, как только вспоминала о чем-нибудь печальном» [1, с. 321].

Трижды в романе описывается, как мать Базарова плачет. Каждый раз это связано с её сыном. От «всхлипнула», «тихо плакала» до «долго и горько плачет», от «радости», «растерянности» до «мучения» и «страдания», казалось, со смертью сына закончился смысл её существования. Единственное, что ей остается, – смиренно скорбеть и, конечно, продолжать любить.

Такая женщина обычно живёт не для себя, точнее, не живёт своим разумом. Зависящая от мужчин, она умеет терпеть все их требования и принимать их мнения, но при этой покорности сохраняет достоинство. Одна из главных черт поведения женщин, относящихся к данному лингвокультурному типу, – проявление ласки, и не только по отношению к детям: «Арина Власьевна была очень добра и, по своему, вовсе не глупа <...> с подчиненными обходилась ласково и кротко, ни одного нищего не пропускала без подачки и никогда никого не осуждала, хотя и сплетничала подчас» [1, с. 321]. Иными словами, материнское отношение распространяется не только на домашних, но и на всех, кто оказывается рядом. Автор дает объяснение такому ее поведению: «Она была очень набожна и чувствительна» [1, с. 321].

Один из ее идеалов счастья – спокойствие и отсутствие резких перемен: «Она охала, отмахивалась платком и от испуга подымала брови всё выше и выше, как только её старик начинал толковать о предстоявших преобразованиях и о своих планах» [1, с. 321]. Консервативность во всем определяет и отсутствие в ее невербальном поведении резких движений – вся она как будто бы плавная, обтекаемая, мягкая.

В романе «Отцы и дети» можно выделить и еще один женский лингвокультурный типаж, который мы назвали «женщина “ложного положения”». В изображении И.С. Тургенева женщина, оказавшаяся в чуждых ей социальных условиях, приобретает целый ряд особых черт коммуникативного поведения (Фенечка в «Отцах и «детях», «Ася» из одноименной повести и др.). Прежде всего, это двойственность (противоречивость) в манере общения, в жестах, в словах и т.д.: служанка, которую барин «поместил в доме» [1, с. 199], которая родила сына Николаю Петровичу и фактически является его женой, не может полностью принять свое новое положение и чувствует себя лишней; ее привлекает и пугает присутствие «всего дворянского, всего того высшего» в окружающих людях.

Двойственность положения Фенечки и, соответственно, её чувств, эмоций, самоощущений находит отражение в нескольких эпизодах. Например, когда Фенечка принесла большую чашку какао Николаю Петровичу при его сыне и брате, она «вся застыдилась: горячая кровь разлилась алою волной под тонко кожицей ее миловидного лица. Она опустила глаза и остановилась у стола, слегка опираясь на самые кончики пальцев. Казалось, ей и совестно было, что она пришла, и в то же время она как будто чувствовала, что имела право прийти» [1, с. 213].

Вторым признаком коммуникативного поведения типажа «женщины “ложного положения”» является неестественность жестов и мимики, которые должны теперь, в новых социальных условиях, должны появиться у героини. Вспомним деталь: когда Павел Петрович «поцеловал у Фенечки руку», она «ещё не умела подавать как следует» [1, с. 409]. Еще одной чертой этого лингвокультурного типажа можно считать скромность, осторожность, даже робкость в коммуникативном поведении. Фенечка часто говорит «негромким голосом», «шёпотом», «вполголоса» [1, с. 214, 229, 233]; стоит «...как вкопанная, слабо перебирая пальцами» [1, с. 226]; ходит «тихонько», «вразвалку» [1, с. 214]; «сидит почтительно-неподвижно, почтительно к самой себе, ко всему, что её окружало» [1, с. 408] и «тихо» [1, с. 233], «так улыбается, как будто хочет сказать: Вы меня извините, я не виновата» [1, с. 408] и «всем в доме говорит вы» [1, с. 226].

Таким образом, можно сказать, что в выделенных в романе «Отцы и дети» лингвокультурных типажах русских женщин отражается представление о ценностных ориентациях русского общества XIX века. Характеристики коммуникативного поведения героинь Тургенева, проявляющиеся в различных социокультурных ситуациях, дают основание говорить о том, что в творчестве писателя выделяются 3 основных лингвокультурных типажа русских женщин: «женщина-дворянка с передовыми взглядами («женщина-эмансипе»»), «женщина “ложного положения”» и «женщина-мать».

Из представленных лингвокультурных типажей наиболее «нейтральным» с точки зрения обусловленности временем и спецификой культуры оказывается типаж «женщины-матери», хотя и в нем выделяются характеристики, определяющиеся традициями русского семейного воспитания.

Наиболее специфичным с точки зрения культурных традиций, на наш взгляд, является лингвокультурный типаж «женщина “ложного положения”». Рассмотрение образов героинь в контексте лингвокультурологических исследований, несомненно, дает много интересной информации для иностранцев, занимающихся изучением русской культуры и стремящихся понять русский характер.

Список литературы

1. Отцы и дети: роман / Иван Тургенев. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 416 с.
2. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 25-61.
3. Ивакина И.В. Условия типа «тургеневской женщины» в романах «Отцы и дети» и «Дым». [Электронный ресурс]. URL: www.turgenev.org.ru/e-book/vestnik-10-2003/turg_women.htm
4. Прохоров Ю.Е., Стренин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРУДОВ ГАЛИНЫ ГЕОРГИЕВНЫ ГОРОДИЛОВОЙ

Янченко В.Д.

д.п.н, профессор кафедры МПРЯ

Московский педагогический государственный университет, Москва

e-mail: vd.yanchenko@mpgu.edu

RESEARCH AND METHODIC ASSETS OF WORKS BY GALINA GEORGIYEVNA GORODILOVA

Vladislav D. Yanchenko

ScD in Education, Professor,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: vd.yanchenko@mpgu.edu

Аннотация. Статья посвящена научной деятельности выдающегося отечественного ученого-лингводидакта Г.Г.Городиловой (1922–2013). С современной позиции рассмотрены ее наиболее значительные труды по методике преподавания русского языка как иностранного.

Abstract. The article is devoted to the outstanding native specialist in linguistic methodology G. G. Gorodilova (1922-2013). Her most significant works in methodology of the Russian language studies for foreign students are considered from the modern point of view.

Ключевые слова: история методики преподавания русского языка; методика преподавания русского языка как иностранного.

Keywords: history of the Russian linguistic methodology, teaching methodology in national school, Russian language studies for foreign students.

Вектор современных научных поисков направлен в сторону глубокого и вдумчивого изучения истории методики, к анализу научного наследия выдающихся предшественников. История методической науки важна и поучительна. Историческая память о выдающихся отечественных педагогах-словесниках формирует наше сознание. Анализ научных биографий виднейших ученых в области преподавания русского языка, в том числе РКИ, наполняют нашу профессиональную деятельность глубоким смыслом, а их достойный подражания пример способен вдохновить будущих педагогов-словесников.

Одним из таких самобытных ученых, создавших яркую и многочисленную научную школу в методике преподавания РКИ, была педагог Г.Г.Городилова. Почти семь десятилетий Галина Георгиевна самоотверженно трудилась на ниве отечественного просвещения, укрепляя позиции русского языка. Она продолжила семейную традицию: ее отец был преподавателем математики, а мать – учителем-словесником.

Диссертация Галины Георгиевны на тему «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов», защищенная в Академии педагогических наук в 1980 году, открыла новое

направление в методике РКИ и позволила сформировать научную школу.

В процессе чтения и анализа докторской диссертации Г.Г. Городиловой нетрудно убедиться в его фундаментальности, актуальности и современном звучании. Целью диссертационного исследования Г.Г. Городиловой с лаконичным и емким заглавием «Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов» является обобщение многолетнего опыта преподавания русского языка (ею была изучена работа преподавателей 43 кафедр РКИ, обобщены наблюдения за работой студентов, которая проводилось в течение 10 лет). Глубокое знание психологии иностранных студентов обеспечили успех в реализации методической системы Г.Г. Городиловой.

В этом концептуальном исследовании впервые был обоснован коммуникативно-познавательный метод обучения русскому языку как иностранному.

Обратимся к анализу структуры и содержания докторской диссертации Г.Г. Городиловой.

Данное диссертационное исследование докторского уровня состоит из четырех глав.

В *первой главе* «Лингводидактические основы преподавания русского языка нерусским» освещаются методологические проблемы, в ней раскрываются лингводидактические аспекты диссертационного исследования. В структуре речевой деятельности автор выделил три составляющих: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую, исполнительную части. Автором выделены сходство и различие в методике преподавания русского языка студентам-иностранцам и студентам национальных групп вузов. «В этих формах обучения конечная цель – коммуникация на русском языке – становится и средством познания специальных предметов, изучаемых на этом языке» [1, с. 8]

Вторая глава «Методика обучения русскому языку нерусских как отрасль лингводидактики» содержит лингводидактическую характеристику русского языка как учебного предмета. «Его специфику составляют флективный строй русского языка, способы передачи смысла, видо-временная система русского глагола, глаголы движения» [1, с. 8].

Автор дает ответ на вопрос о специфике обучения русскому языку иностранных студентов и студентов национальных групп: это «<...> разный контингент студентов по национальным чертам характера, по уровню подготовки и общего развития, способности к языку, уровню лингвистической культуры и по родному языку» [1, с. 8]. Их обучение

проводится в интернациональных группах, в языковой среде, создающей условия для активного овладения речью.

В обучении иностранных студентов языку на начальном этапе важную роль играет процесс сопряжения понятий языкового знака и предмета, таким образом «<...>происходит осмысление слов и соотнесение умственных образов с действительностью, а затем осуществляется коммуникация» [1, с. 9]. Трудно переоценить роль наглядности, и в этом случае для визуализации автор предлагает использовать технические средства обучения.

В исследовании Г.Г.Городилова убедительно продемонстрировала преимущества нового метода, названного коммуникативно-познавательным, в его сравнении «<...>с сознательно-практическим, аудиовизуальным, аудиолингвальным и коммуникативным методами, целью которых также является речевое общение» [1, с. 8], [1, с. 10].

Третья глава «Обучение речи по коммуникативно-познавательному методу» раскрывает структуру и содержание обучения русского языка иностранным студентам. «Обобщение опыта преподавания русского языка нерусским, - пишет Галина Георгиевна Городилова, - <...>позволяет конкретизировать конечную цель как умение использовать язык в разных сферах коммуникативно-общественной и познавательной деятельности» [1, с. 11].

Г.Г.Городилова выделила приоритеты в обучении студентов для каждого этапа изучения РКИ: начального (1 семестр подготовительного факультета), среднего (2 семестр), продвинутого (1-3 курсы основных факультетов) и завершающего (4-5 курсы), и это стало аксиомой для преподавателей РКИ. Автор учитывает также и профили обучения студентов РКИ. Обучение говорению признано приоритетом в обучении в русле коммуникативно-познавательного метода. Определена единица обучения говорению – это высказывание: простое высказывание, ситуативное высказывание, микротемное высказывание и тематическое высказывание.

В то же время Г.Г. Городилова предложила продуктивную стадиальную модель обучения русскому языку: «Новая речевая единица вводится в высказывании, контекст которого понятен студентам, после чего предлагается система упражнений, предусматривающих по вертикали усложнение заданий с использованием изучаемых языковых единиц» [1, с. 15-16].

В четвертой главе «Технические средства как неотъемлемый компонент коммуникативно-познавательного метода» уточнено понятие технических средств обучения, проведен анализ специфики разных видов

технических средств, установлена их роль в обучении речевому действию как материализованных опор и как средств управления обучением.

Как быть, если в речи используется абстрактное понятие? Г.Г. Городилова пишет: если встречается абстрактное понятие, то в кадрах учебного фильма используются визуальные «ключи», стимулирующие студентов к языковой догадке о смысле высказывания. Видеоматериалы создают материальные опоры для обучения иностранных студентов высказываниям на русском языке. «Предметно-изобразительная наглядность <...>используется в немом варианте как опора, в озвученном как образец для самостоятельных аналогичных высказываний, а также как источник введения фоновых лингвострановедческих знаний, - пишет Г.Г. Городилова. – Схемы, таблицы, данные в кадрах <...> служат студенту опорами для сопоставления правил оформления высказываний в русском и родном языках» [1, с. 18].

В диссертационном исследовании Г.Г. Городилова с учетом дифференцированного подхода предложила для каждой темы три программы (проблемную, усредненную, алгоритмизированную): «Каждый студент пытается выполнить задание, обращаясь к проблемной программе. Если возникают затруднения, переходит на усредненную, а затем и на алгоритмизированную» [1, с. 19]. В диссертационном исследовании показан опыт использования учебных фильмов по химии, физике, которые применялись в обучении студентов. Результаты обучения обнадеживают: после использования учебных фильмов усвоение лексики возросло в 2 раза, количество ошибок в речи студентов снизилось на 50%, объем монологических высказываний вырос на 40%.

Нам близка мысль Г.Г. Городиловой о результативности использования технических средств обучения русскому языку как иностранному на среднем и продвинутом этапах обучения: технические средства становятся важным источником информации. К примеру, автор иллюстрирует эту мысль примерами использования в обучении РКИ телепередач и страноведческих фильмов. «Сочетание закадрового текста с изображением на экране помогает пониманию и учит построению высказывания с опорой на немой вариант фильма» [1, с. 20]. Заслуживает внимания рекомендация сочетать в обучении РКИ речь и изображение.

Г.Г. Городилова предложила оригинальную и эффективную для своего времени методику работы с кинофильмом, включающую следующие этапы работы:

- «1) подготовка к просмотру фильма, лингвострановедческий комментарий текста, перевод отдельных слов, введение в тему фильма;
- 2) просмотр всего фильма с установкой на охват общего содержания, беседа по его содержанию;

- 3) деление фильма на смысловые части <...>;
- 4) повторение записанных <...>отдельных реплик диалогов, дикторских фраз и описание зрительного ряда, соответствующего им;
- 5) прослушивание фонограммы фильма, работа над темпом речи;
- 6) озвучивание и комментирование немного варианта фильма;
- 7) запись самостоятельного озвучивания фильма <...> с последующим анализом речи в целях формирования навыка самоконтроля;
- 8) письменная работа по материалу фильма или итоговое сообщение по теме» [1, с. 21].

Далее в диссертации Г.Г. Городиловой предложена методика обучения говорению на материале русской живописи. Эта работа включает в себя вводное слово преподавателя о художнике, обучение чтению сюжетной картины по заданной схеме (объект картины; портрет, возраст, одежда; поза, жест; движение, перемещение; как осуществляется действие; краски, пейзаж; содержание и идеи); домашнее задание (выполнить индивидуальное задание, проанализировать по схеме одну из картин).

Сегодня на основе идей Г.Г. Городиловой о возможности использования образовательных экскурсий возможно предложить студентам для обучения говорению не только реальные, но и виртуальные экскурсии, используя современные средства обучения, ИКТ.

Заслуживает внимания и предложенная для отстающих студентов система коммуникативных упражнений с использованием разных видов технических средств. Какие типы заданий необходимы? Г.Г. Городилова выделяет: 1) повторение вслед за диктором или героями фильмов высказываний; 2) последовательную перефразировку услышанного; 3) комментирование отдельных эпизодов фильма (диктор – на русском языке, студент – на языке-посреднике); 4) озвучивание немного варианта фильма (один студент на русском, другой – на языке-посреднике).

Представляют ценность сформулированные в диссертационном исследовании основные принципы создания пособий: 1) представительность системы языка и типичность ситуаций общения; 2) различные виды сочетания речи и изображения; 3) постепенное отключение зрительных опор для развития умений слушания; 4) учет специфики способа передачи информации (необходимо учить студентов ситуативному высказыванию); 5) требование достоверности лингвострановедческой информации.

Заключительная часть диссертационного исследования Г.Г. Городиловой содержит ценные выводы:

- о коммуникативно-познавательном методе, предложенном и убедительно обоснованном автором исследования;

- о роли высказывания (простого, ситуативного, микротемного, тематического) как основной единицы обучения РКИ;
- о большой роли говорения в становлении механизмов речевой деятельности студентов;
- о системе упражнений, предусматривающей усложняющуюся последовательность учебных действий;
- о перспективности анализа смежных методик преподавания русского языка студентам-иностранцам и студентам национальных групп;
- об установлении зависимости между коммуникативной направленностью применения ТСО и коммуникативно-познавательным методом обучения РКИ.

Для того времени – 1980-х гг. предложенная профессором Г.Г. Городиловой методика была инновационной, она получила дальнейшее развитие в трудах последователей не только в России, странах ближнего и дальнего зарубежья: в Германии, Чехии и Словакии, Болгарии, Польше, Франции, Финляндии, Италии, Китае.

Список литературы

1. Городилова Г.Г. Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов. Автореферат дисс. д.п.н. – М., 1980.
2. Городилова Г.Г. (К 90-летию со дня рождения) // Русский язык в школе, 2012, № 4. – С.83.
3. Исследовательский поиск молодых ученых: К юбилею профессора Г.Г. Городиловой / Сост. Н.Е. Ким, М.В. Рожкова; научный редактор Т.В. Напольнова. – М.: МПГУ, 2002.
4. Традиции и новаторство: К юбилею Г.Г. Городиловой / Сост. Н.Н. Романова. – М., 2012.
5. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2008. – С.454.