

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ



РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:

ЯЗЫК – МЕНТАЛЬНОСТЬ – ПОНИМАНИЕ

**Сборник материалов
XX Международной научно-практической конференции
(Москва, 18–19 апреля 2019 г.)**



МОСКВА – 2020

УДК 81
ББК 81
Р89

*Публикуется по постановлению Редакционно-издательского совета
Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
(протокол № 1 от 25.02.2020 г.)*

Рецензенты:

В.С. Елистратов, д-р культурологии, проф.;

Ф.И. Панков, д-р филол. наук, проф.

Русское культурное пространство: язык – ментальность – понимание:
Р89 сборник материалов XX Международной научно-практической конференции
(Москва, 18–19 апреля 2019 г.) / Сост. А. П. Забровский; отв. ред. Е. Н. Ковтун. –
Москва : МАКС Пресс, 2020. – 300 с.

ISBN 978-5-317-06457-0

https://doi.org/10.29003/m1405.RCS_XX-2019

Сборник включает материалы XX Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство: язык – ментальность – понимание» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры, 2020). В докладах участников конференции рассматривались философские, культурологические и лингвистические аспекты межкультурной коммуникации, а также вопросы методики преподавания русского языка как неродного и иностранного в поликультурной аудитории.

Издание адресовано преподавателям русского языка как иностранного, аспирантам, студентам, а также специалистам в сфере межкультурной коммуникации, теории и истории культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская литература, русская культура, межкультурная коммуникация, диалог культур.

УДК 81

ББК 81

Russian cultural space: language – mentality – understanding. XX International scientific and practical conference (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, 18th–19th April 2019) / Comp. A. Zabrovsky; editor-in-chief E. Kovtun. – Moscow : MAKS Press, 2020. – 300 p.

ISBN 978-5-317-06457-0

https://doi.org/10.29003/m1405.RCS_XX-2019

The collection contains materials of XX International scientific and practical conference “Russian cultural space: language – mentality – understanding” (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, 2020). Philosophical, culturological and linguistic aspects of cross-cultural communication as well as the methodological problems of teaching Russian as a second and as a foreign language in multicultural audience were reviewed in the participants’ reports.

This publication is addressed both to teachers of Russian as a foreign language, post-graduates, students and to specialists in the sphere of cross-cultural communication, theory and history of culture.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian literature, Russian culture, cross-cultural communication, dialogue of cultures.

ISBN 978-5-317-06457-0

© Институт русского языка и культуры МГУ
имени М.В. Ломоносова, 2020

© Оформление ООО «МАКС Пресс», 2020

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Забровский А.П., Ткач Т.Г.</i> Лингвоповеденческий материал на уроках РКИ (на примере учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи»).....	9
<i>Вольская Н.П.</i> Культурологический аспект крылатых фраз.....	15
<i>Авезова Б.С.</i> Особенности функционирования заимствований из русского языка в таджикском языке в XXI веке.....	18
<i>Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Годенко А.Е.</i> Организация межкультурной коммуникации на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.....	24
<i>Шеляпина М.В.</i> Характер лексических упражнений на разных этапах освоения учебной программы по РКИ и особенности национальной культуры учащихся.....	27
<i>Ускова О.А., Ле Тхи Фыонг Линь</i> Национальные стереотипы коммуникативного поведения в русском и вьетнамском языках.....	33
<i>Белова В.И., Жорова А.П.</i> Письменная речь в контексте ментальности современного иностранного студента: пособие по обучению письму «О чём пишут?».....	40
<i>Баданина И.В.</i> Номинации лиц в современной русской разговорной речи: этнический аспект.....	44
<i>Курочкина Е.С.</i> Особенности обучения студентов из Ирана с точки зрения социокультурного подхода.....	48
<i>Оганова М.В.</i> РКИ в помощь реализации внешней политики и культурным связям: «мягкая дипломатия».....	52
<i>Рассказова Е.С.</i> Адаптационные проблемы китайских учащихся.....	58
<i>Рубичева Ю.А.</i> Коммуникативное событие и его роль в человеческом общении.....	60
<i>Суворкина Е.Г.</i> Урок русского языка на перекрестье культур.....	63
<i>У Сыци.</i> Русский веляризованный вибрант в речи русских, китайских и турецких дикторов.....	66
<i>Ян Вэньхуэй.</i> Семантика устойчивых сравнений с образом медведя в русском и китайском языках.....	68
<i>Кудрявцев Е.В., Попова Н.К.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции у иностранных учащихся на уроках русского языка и истории русской культуры.....	73
<i>Корсакова Л.Е.</i> Национально-языковая картина мира в дискурсе полиэтнического пространства России.....	78

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОИСКИ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

<i>Кицлерова Я.</i> Перевод как метод усвоения иностранного языка.....	82
<i>Антонова И.А.</i> Виды русских глаголов в коммуникации и обучении РКИ.....	85
<i>Глухова М.В.</i> Современный российский кинематограф в практике преподавания РКИ.....	89
<i>Гулидова Е.Н.</i> О формах работы с художественным фильмом на уроках РКИ (на примере эпизода из фильма	

«Служебный роман»)	93
<i>Шувалова О.О.</i> Методические аспекты работы с короткометражными фильмами в курсе РКИ.....	99
<i>Рагульская Г.В.</i> Словотворчество в современном русском языке как потребность в выходе за рамки стандартного словаря.....	103
<i>Норейко Л.Н.</i> Письменная речь как показатель социокультурной и дискурсивной компетенции.....	110
<i>Савин К.С.</i> Фасилитация усвоения предметного знания иностранными студентами, обучающимися в российских вузах.....	113
<i>Тюрина Ю.Ю.</i> Идеологическая составляющая в преподавании РКИ (смотрим и обсуждаем современные фильмы)	116
<i>Проконова И.И., Федосеева А.В.</i> Особенности обучения китайских студентов русскому языку в группах со смешанным национальным составом.....	122
<i>Чевардина Л.В.</i> Категория диминутивности как характерная черта культуры русской речи.....	127
<i>Шарова А.А.</i> Роль сценических постановок в обучении лексике и грамматике РКИ (на примере глаголов движения)	133
<i>Черчук О.И.</i> Языковые и культурно обусловленные трудности обучения РКИ на начальном этапе в китайской аудитории.....	136

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

<i>Каудырова А.О.</i> Особенности обучения студентов творческих профессий русскому языку как иностранному.....	140
<i>Кузнецова Т.И.</i> Русский математический язык: несклоняемые лексемы математических текстов (начальный этап обучения студентов-иностранцев)	143
<i>Кузнецова Т.И.</i> Русский математический язык в условиях подготовительного факультета для иностранных граждан: отношение двух чисел, пропорция.....	149
<i>Игнатьева Н.В.</i> Проблемы знания и понимания в процессе подготовки иностранных студентов-географов.....	156
<i>Коротаева А.Н.</i> Особенности преподавания обществознания китайским слушателям в курсе предвузовской подготовки.....	161
<i>Рождественская О.Ю.</i> Преподавание дисциплины «Научный стиль речи» на филологическом факультете университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне (КНР): проблемы и перспективы.....	165

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Трубина О.Б.</i> «Клеветникам России» А.С. Пушкина: перевод на уроке русского языка как иностранного.....	172
<i>Антонова В.Б.</i> Роль и место художественного текста на уроке РКИ.....	176
<i>Гуревич П.Ю.</i> Поэтика образов пластических искусств в каноническом художественном мире русского классицизма.....	179
<i>Касьянова В.М.</i> Русская природа в песнях советской эпохи	

(спецкурс для изучающих русский язык на продвинутом этапе)	185
<i>Мосунова Н.М.</i> Повесть «Метель» А.С. Пушкина на занятиях РКИ.....	189
<i>Тришина С.И.</i> Чем живет современная российская поэзия и литература в целом? Взгляд изнутри.....	193
<i>Барашев А.Х.</i> Лексические и словообразовательные особенности языка писем А.П. Чехова (на материале личной и деловой переписки)	195
<i>Сафуанова А.И.</i> Рецепция мировых сказочных сюжетов в драматургии Е.Л. Шварца, Т.Г. Габбе и С.Я. Маршака.....	199
<i>Терешонок Е.В.</i> Проблема духовно-нравственного идеала в рассказе В.Г. Распутина «Женский разговор»	203
<i>Немкова В.А.</i> Культурно значимые концепты и языковые элементы в повести А. и Б. Стругацких «Пикник на обочине» и ее английском переводе.....	206

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

<i>Баймурзаева Г.Б.</i> Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному с использованием учебных и аутентичных ресурсов.....	212
<i>Гусева А.Х.</i> Электронные системы перевода: выбор образовательного маршрута для профессионального владения прикладным программным обеспечением.....	217
<i>Даллакян А.В.</i> Аутентичные видеоматериалы как средство обучения русскому языку (на примере видеороликов «Мульти-Россия»)	221
<i>Курс К.Ю.</i> Возможности использования географических сервисов на занятиях по русскому языку как иностранному (элементарный уровень)	225
<i>Лавочкина О.П.</i> Приложение LearningApps.org на уроках РКИ.....	231
<i>Белякова М.Н., Мечтаева Н.Ф.</i> Подготовка презентаций как один из видов самостоятельной работы в преподавании РКИ.....	237
<i>Филиппова В.М.</i> Некоторые особенности использования метода проектов при обучении РКИ.....	240
<i>Воронова Ю.А., Громов С.А.</i> Исследования цифрового дискурса.....	243
<i>Мичурина Е.В., Пращук Н.И.</i> К вопросу о необходимости написания тестовых пособий, проверяющих навыки и умения чтения иностраннных учащихся на среднем уровне	246
<i>Исмаилова Х.Э., Бондарева О.В.</i> Онлайн-сообщество Quizlet в практике обучения русскому языку как иностранному.....	251
<i>Пуряева Н.Н., Трофимова Е.А., Фолина М.В.</i> К вопросу формирования образовательной среды РКИ.....	254
<i>Гриценко А.А.</i> Виртуальная коммуникация «конфликта/контакта» в сети «Инстаграм»	257
<i>Сазонова А.В.</i> Субтест «Чтение» (ТЭУ, ТБУ) и субтест «Tekstin Ymmärtäminen» (YKI 1, YKI 2): сходства и различия	263
<i>Булыгина Е.В., Желлали Э.И.</i> Игровые технологии на занятиях по РКИ.....	267
<i>Сайфеева К.М.</i> Мультисенсорный подход в обучении РКИ. Опыт применения в сербоговорящей и китайской аудиториях.....	271

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО**

<i>Гасконь Е.А.</i> Организация работы студентов-билингвов по курсу «Фразеология» во включенном обучении РКИ.....	277
<i>Саакян Р.С., Касландзия А.М.</i> Развитие русской речи учащихся многонациональных школ Абхазии (подготовка сочинения по картине.....	281
<i>Самедова С.А.</i> Основные методы и приемы обучения русскому языку студентов азербайджанского сектора Азербайджанского медицинского университета.....	285
<i>Шапвалова И.А.</i> Лингвокультурологический анализ текста как ресурс обогащения языковой картины мира учащихся национальных школ Северного Кавказа.....	290

ОТ РЕДАКЦИИ

Настоящий сборник подготовлен на основе текстов докладов участников ежегодной Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство», которая прошла 18–19 апреля 2019 года в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Юбилейная (двадцатая по счёту) конференция была посвящена различным аспектам межкультурной коммуникации.

В конференции приняли участие преподаватели русского языка как иностранного, лингвисты, литературоведы и культурологи из Российской Федерации и девяти стран ближнего и дальнего зарубежья – Абхазии, Азербайджана, Белоруссии, Казахстана, КНР, Сербии, Чехии и Швейцарии.

Сборник состоит из шести разделов. К первому разделу составители отнесли статьи, посвящённые вопросам межкультурной коммуникации в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Авторы второго раздела сосредоточились на различных проблемах методики преподавания РКИ. Преподаванию языка специальности и общеобразовательных предметов в иностранной аудитории посвящён третий раздел сборника. Вопросы, связанные с изучением художественной литературы на уроках русского языка как иностранного, освещены в четвёртом разделе. К пятому разделу были отнесены статьи, в которых описаны различные электронные ресурсы и современные технологии, используемые при обучении русскому языку как иностранному. В последнем – шестом – разделе собраны статьи, посвящённые вопросам преподавания русского языка как неродного в многонациональных школах Северного Кавказа, Абхазии и Азербайджана.

Составители надеются, что настоящий сборник будет полезен академическому сообществу преподавателей русского языка как иностранного, филологам-русистам, специалистам в сфере межкультурной коммуникации, теории и истории культуры.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

https://doi.org/10.29003/m1408.RCS_XX-2019/9-15

Ткач Т.Г.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
yatatiana@mail.ru*

Забровский А.П.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
zabrov@gmail.com*

ЛИНГВОПОВЕДЕНЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

В статье предлагается подход к обучению РКИ, учитывающий менталитет учащихся. Перечисляются умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся различного языкового уровня. Рассматриваются различные типы упражнений на примере учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи». В заключении выведены те принципы, на основе которых необходимо составлять ментально ориентированные средства обучения.

Ключевые слова: учебный материал, русский язык как иностранный, менталитет, межкультурная коммуникация, религиозная и атеистическая аудитория, методическая стратегия, принципы, подход, учебное пособие, качество речи, уместность.

Сегодня в России издаются в большом количестве средства обучения по русскому языку как иностранному (РКИ), которые можно дифференцировать следующим образом:

1. Средства обучения РКИ для всех языковых групп учащихся (их подавляющее большинство).

2. Национально ориентированные средства обучения РКИ.

К этому списку мы предлагаем добавить **ментально ориентированные средства обучения**, учитывающие не только родной язык учащихся, но и их менталитет. В этом направлении создано учебное пособие «Межкультурная коммуникация и культура речи», его выход в свет планируется в ближайшее время в Москве. На лингвоповеденческом материале пособия корректируется и формируется адекватное российским социокультурным реалиям поведение иностранных учащихся. Пособие адресовано иностранцам, владеющим русским языком на уровнях В1–В2. Однако раздел «Речевой этикет» может быть использован и на начальном этапе обучения.

Учебный материал на начальном этапе обучения направлен, в первую очередь, на развитие языковой и коммуникативной компетенции учащихся. Социокультурный компонент в современных учебниках и пособиях РКИ представлен в меньшей степени, ограничивается изучением речевых образцов в различных коммуникативных ситуациях на бытовом уровне. Тематика ситуаций общения: биография, семья, учеба, город, спорт, путешествие, посещение врача, банк, аптека, покупка билетов, транспорт и др.

В программах обучения РКИ на подготовительных отделениях или краткосрочных курсах нет обязательной учебной дисциплины, обеспечивающей овладение социокультурными средствами общения в окружении русской культуры – и тем самым уже на

начальном этапе обучения предупреждающей межкультурные конфликты, лингвоповеденческие ошибки.

Обучение языку и культуре в тесном взаимодействии с носителями изучаемого языка и культуры требует от иностранных учащихся не только соответствующих знаний, но и умения пользоваться своими знаниями в различных ситуациях общения, а также следующих навыков:

1. Различать не только те факты изучаемой культуры, которые отличны от родной культуры учащихся, но и те, которые следует отнести к общечеловеческим. То есть то, что объединяет представителей разных языковых и культурных групп. В то же время в современном мире, который разделен, по нашему мнению, на две большие группы – религиозную и атеистическую, – однозначно можно утверждать, что общечеловеческой ценностью осталась только жизнь человека как таковая.

2. Давать оценки фактам культуры и социокультурному поведению носителей изучаемого языка не только через призму своего мировоззрения, но и с позиции ценностей чужой изучаемой культуры.

3. Воспринимать носителей изучаемого языка адекватно полученным знаниям, а не руководствоваться исключительно стереотипами, навязанными средствами массовой информации, документальной или художественной литературой.

4. Понимать связь между фактами языка и соответствующими языковому материалу фактами культуры.

5. Воспитывать в себе гражданина, готового к успешному межкультурному общению на основании знаний, полученных в результате изучения иностранного языка и культуры.

На начальном этапе обучения следует на основе лингвоповеденческого и страноведческого материала формировать социокультурное поведение для повседневного общения на необходимом уровне, а также с целью получения учащимися основных страноведческих знаний.

На элементарном уровне страноведческую информацию следует доводить до обучаемых с помощью языка-посредника, на базовом – через текстовый материал, доступный для данного уровня владения языком.

Материал по социокультурному поведению представлять в виде таблиц, дифференцирующих официальные (на «вы») и неофициальные (на «ты») отношения. Пример: обучение речевому поведению приветствия и прощания.

Приветствие

на «ты»

Привет!

Здорово!

Здравствуй!

на «вы»

Здравствуйте!

Добрый день!*

Добрый вечер!*

Доброе утро!*

Сопутствующие фразы

Как дела?

Как жизнь?

Рад(а) тебя видеть!

Рад(а) встрече!

Как ты?

Как ваши дела?

Как поживаете?

Рад(а) вас видеть!

Очень рад(а) нашей встрече!

Как вы себя чувствуете?

Прощание

на «ТЫ»

Пока!

Бывай!

До выходных!*

Всего!

Будь!

Увидимся!*

Прощай!

на «ВЫ»

До свидания!

До встречи!*

Всего доброго!

Всего хорошего!

Всего наилучшего!

Будьте здоровы!

Прощайте!

Знаком * отмечены нейтральные речевые образцы, которые употребляются при всех видах отношений.

Немаловажно обучение личному и безличному обращению и ответным фразам на начальном этапе, которое представлено в нашем учебном пособии следующим образом:

Обращение

на «ТЫ»

Иван!

Маша!

Друг!

Приятель!

Мужик!

Ребята!

Мальчик, ты не знаешь, ...

Девочка, ты не скажешь, ...

на «ВЫ»

Иван Иванович!

Мария Ивановна!

Извините, пожалуйста, не скажете, ...

Простите, вы не знаете, ...

Будьте добры, вы не подскажите, ...

Извините, можно вас попросить ...

Позвольте (Разрешите) сказать ...

Будьте добры, ...

Ответные фразы

Что?

Чего тебе?

Да!*

Я вас слушаю.

Чем могу вам помочь?

Да, пожалуйста!*

Необходимо учить выражать просьбу, извинение, сожаление на русском языке в зависимости от складывающихся между коммуникантами отношений.

Просьба

на «ТЫ»

Можно войти?*

У меня к тебе просьба, ...

Скажи, ...

Слушай, покажи (*дай, передай, повтори*) ...

Дай пройти!

Помоги!

на «ВЫ»

Разрешите войти?

У меня к вам просьба, ...

Скажите, пожалуйста, ...

Будьте добры, покажите (*дайте, передайте, повторите*), пожалуйста ...

Разрешите пройти!

Помогите, пожалуйста!

Ответные фразы

Сделаю!

Да, конечно!*

Не беспокойся!

Извини, мне некогда!

С удовольствием!

Да, пожалуйста!*

Не беспокойтесь!

К сожалению, я не смогу вам помочь!

Извинения

на «ты»

Извини!

Прости!

Виноват(а), извини.

Извини, не хотел(а) тебя обидеть!

Прости, пожалуйста, я нечаянно.

Не сердись!

Тысячу извинений!*

Ответные фразы

на «вы»

Извините, пожалуйста.

Простите, пожалуйста.

Прошу прощения.

Извините за беспокойство.

Извините за опоздание.

Извините, что не позвонил (опоздал, перебиваю вас, задержал вас).

Ничего!*

Пожалуйста.*

Не стоит!

Пустяки!*

Да что ты!

Не стоит беспокоиться!

Не беспокойтесь!

Ничего страшного!*

Какие пустяки!

Да что вы!

Сожаление

на «ты»

Жаль!*

Сочувствую*

Жалко, что так вышло!

Держись!

на «вы»

Очень жаль.*

Мне очень жаль.*

Мне очень жаль, что так вышло.

Сочувствую вашему горю.

И конечно же, учащиеся должны уметь благодарить, поздравлять, выражать свое мнение в приемлемых в языковой среде выражениях.

Благодарность

на «ты»

Спасибо!*

Большое спасибо!*

Я тебе так благодарен (благодарна)!

Спасибо тебе за всё!

Большое спасибо за ...*

Ты мне здорово помог(ла)!

Ты меня так выручил(а)! Спасибо!

на «вы»

Большое вам спасибо!

Благодарю вас!

Я вам очень благодарен (благодарна)!

Спасибо вам за всё!

От всего сердца благодарю вас!

От всей души благодарю вас!

Разрешите поблагодарить вас за всё!

Реакция на слова благодарности

на «ТЫ»

Пожалуйста.*

Не стоит.

Не за что!*

Ну что ты!

на «ВЫ»

Рад(а) был(а) вам помочь.

Не стоит благодарности.

Какие пустяки!

Что вы, пустяки!

Мнение

на «ТЫ»

Класс!

Здорово!

Вот это да!

Ерунда полная!

Ну что ты!

Туда надо сходить!*

Только время зря тратить!

на «ВЫ»

Это действительно интересно!

Мне кажется, это должно быть интересно.*

Думаю, это интересно.*

Мне не кажется это интересным.

Что вы!

Думаю, туда стоит сходить.

Мне кажется, мы зря потеряем время.

На начальном этапе обучения речевые образцы заучиваются наизусть, представляются как лексический материал без разъяснений грамматических правил.

Учебный материал знакомит учащихся с вербальным способом контакта с носителями языка. Взаимосвязанные с фактами языка факты культуры возможно донести с помощью языка-посредника.

При отсутствии самостоятельной дисциплины по межкультурной коммуникации и культуре речи лингвоповеденческий материал вводится в рамках тем общения, включенных в учебники по РКИ. Речевые образцы необходимо представлять в сопоставлении с социокультурными реалиями и способами выражения, принятыми в родном языке и родной культуре иностранных учащихся.

При этом следует уделить особое внимание мусульманской аудитории, учитывать их менталитет, их культурные и социокультурные ценности, так как их видение мира значительно отличается от русского менталитета.

Мы полагаем, что при обучении межкультурной коммуникации (МКК) следует разделить иностранных учащихся по взглядам – религиозным и атеистическим. Эти две группы требуют различной подачи социокультурного материала. Учебные пособия по РКИ или дисциплине МКК должны быть не только национально, но и ментально ориентированы, что позволит избежать конфликтных ситуаций в ходе межкультурного общения.

Цели обучения по учебным пособиям МКК:

- формирование коммуникативных качеств речи, в частности, *уместности речи*; в рамках РКИ владение теми или иными коммуникативными качествами речи можно дифференцировать по уровням знания иностранного языка;

A1–A2 правильность, точность

B1–B2 *правильность, точность*, уместность, логичность

C1–C2 правильность, точность, уместность, логичность, богатство, выразительность

- формирование навыков употребления речевых формул адекватно ситуации устного общения в бытовых, учебных, деловых условиях. Для успешной подачи материала на занятиях необходимо использовать готовые речевые образцы, схемы, таблицы, анимацию;
- формирование навыков употребления вербальных и невербальных средств общения. В каждой культуре невербальные средства общения имеют свои особенности, на которые следует обращать внимание учащихся, указав при этом, что нежелательно употреблять невербальные средства в окружении чужой культуры;
- формирование адекватного социокультурного поведения в окружении русской культуры;
- формирование чувства уважения и терпимости к чужой для иностранных учащихся русской культуре и носителям языка.

Давно назрела необходимость введения уже на начальном этапе обучения РКИ специальной дисциплины «Межкультурная коммуникация и культуры речи». Будущие учебные пособия по ней необходимо создавать согласно следующим принципам:

принцип коммуникативности: на лингвистическом материале пособия процесс обучения возможно трансформировать в процесс реальной коммуникации с решением задач социокультурного поведения, обозначенных в той или иной теме пособия, вследствие чего происходит органическое соединение языка и культуры;

принцип учета родной культуры учащихся: сопоставляются факты культуры устной речи и поведения носителей русского языка и народов восточных и западноевропейских стран;

принцип тематической организации учебного и справочного материала: выбор тем обусловлен степенью заинтересованности учащихся в тех или иных вопросах культурно-языковых явлений, типичностью ситуации общения, частотностью допускаемых речевых и поведенческих ошибок в иностранной аудитории в типичных коммуникативных ситуациях;

принцип информативности: материал пособия содержит коммуникативно значимую учебную и справочную информацию, необходимую для успешного решения бытовых, учебных, деловых задач в процессе устного общения с носителями языка;

принцип доступности: материал написан на заявленном уровне владения русским языком адресатов, он доступен пониманию широкого круга читателей, интересующихся проблематикой диалога культур и адаптации в окружении русской культуры;

принцип доступности представителям разных менталитетов: материал подается с позиции восприятия и понимания аудиторией ценностей носителей изучаемого языка и культуры;

принцип активности: учащиеся должны стать активными участниками учебного процесса, выполнять творческие задания, писать аналитические рефераты;

принцип необходимости: в рамках пособия затронута та тематика бытовых, учебных, деловых отношений, где чаще всего допускаются культурно-языковые ошибки;

принцип связи теории с практикой: пособие сопровождается практическими заданиями, контрольными вопросами;

принцип функциональности: тематическое содержание пособия определяет отбор используемых в нём единиц языка и взаимосвязанных с ними фактами культуры;

принцип учета менталитета адресатов: учитываются религиозные и этические традиции адресатов пособия,

принцип наглядности: пособие снабжено иллюстрациями, представленными графикой, рисунками, в которых акцент не смещается на характерные черты фигуры или лица изображенных персонажей.

*Zabrovsky A.P.
Tkach T.G.*

**MATERIAL ABOUT LINGUISTIC BEHAVIOUR
AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON EXAMPLE OF THE TEXTBOOK «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)**

In the article an approach of studying Russian language as foreign focused on student's mindset is proposed. Based on the approach number of skills which must be owned by students of each language level are figured out. Different types of exercises are shown on example of the textbook «Межкультурная коммуникация и культура речи». Rules of creation of mindset-based textbooks are presented in the conclusion.

Keywords: intercultural communication, Russian as a foreign language, methodical strategy, principles, approach, textbook, quality of speech, relevance.

https://doi.org/10.29003/m1409.RCS_XX-2019/15-18

*Вольская Н.П.
МГУ имени М.В. Ломоносова
panivolska@gmail.com*

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КРЫЛАТЫХ ФРАЗ
(РАЗМЫШЛЕНИЯ О БИБЛЕИЗМАХ И АНТИЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ)**

В статье говорится об использовании в речи библеизмов и историзмов. В наши дни необходимо исследование внутренней формы фразеологизмов при помощи описания их внутренней семантики. Классификация устойчивых выражений позволяет обратить внимание на функциональную и социокультурную природу фразеологизмов. Использование в речи античных высказываний сопровождается развитием новых значений, которые нередко отличаются от первоначальных. Короткие фразы из Библии разошлись по всему миру.

Ключевые слова: библейские выражения, историзмы, семантика, классификация, лингвокультурология.

Лингвокультурологи любят рассматривать теоретические вопросы в рамках лингвокультурологической научной парадигмы, активизирующей понятие языковой личности, концептосферы, ментальности, картины мира и тому подобное. На фоне возрождения духовности вполне оправданным является интерес лингвистов к исследованию идиоматических пластов лексики, в частности логоэпистем. Этот термин придумал Виталий Григорьевич Костомаров. От греческого *logos* – *слово* и *episteme* – *знание*. За ней стоит некий смысл, некоторое знание, информация, оформленная как текст: «вот тебе, бабушка, и Юрьев день», «Куликовская битва» и т.д.

Их можно выделить как существенную категорию в парадигме научного сознания, которая действует на уровне языка и культуры. В.Г. Костомаров называет эпистемой «языковое выражение, закрепленное общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения (или создания) ими духовных ценностей отечественной и мировой культуры». Он относит сюда крылатые слова, фразеологизмы и прецедентные тексты.

Анализ таких лингвострановедческих ценных единиц должен использовать традиционный набор методов на уровне семантики, грамматики, прагматики и теории анализа текста, но с учетом логоэпистемной общности, связанной с реализацией основных функций культуры (адаптивной, коммуникативной, интегративной и функцией социализации).

Это позволяет выработать оптимальную методику исследования данных единиц как сложных языковых подсистем. Наглядный пример – фразеологическая лексика. Ее семантика характеризуется отражением в ней национальной культуры и особенностей менталитета. И здесь актуальным является исследование внутренней формы фразеологизмов при помощи описания их семантической валентности, то есть анализ механизмов фразеологизации отдельных единиц.

Крылатые слова, пословицы, поговорки – это яркий и запоминающийся пласт языка. Краткие цитаты и выражения из Священного Писания стали крылатыми фразами, вошли в нашу речь и получили широкое распространение. Также вошли в нашу речь изречения представителей античного мира, в частности изречения великих древних греков, которые жили еще до нашей эры.

Так, например, Аристотелю принадлежат слова: «Ясность – главное достоинство речи». Это можно сравнить с современным выражением, которое есть в нашем языке: «Кто мыслит ясно – ясно излагает». «Начало есть более чем половина всего» – это изречение принадлежит Платону. Сравните наше сегодняшнее: «Хорошее начало – половина дела».

Платону, который был одним из лучших учеников Сократа, также принадлежат слова: «Сократ – друг. Но самый близкий друг – истина».

Грек Аристофан, «отец комедии», сказал: «Не корми словами вместо хлеба». Мы же часто говорим «соловья баснями не кормят», считая это русской пословицей.

Древнегреческому врачу Гиппократу принадлежат слова: «Жизнь коротка, путь искусства долог». По-русски мы говорим: «Жизнь коротка, искусство вечно». Гиппократ также автор девиза медиков «Не навреди».

Грек Диоген отвергал цивилизацию, считал идеальным первобытное общество и говорил: «Народу много, а людей немного». Его слова мы употребляем до сих пор.

Сегодня актуально и изречение греческого оратора и публициста Исократ. «Ученость – это сладкий плод горького корня». Сравните русское выражение «Плод учения сладок, а корень его горек».

Софокл, античный драматург, предупреждает: «Кого Бог хочет погубить, того он сначала лишает разума». «Вот, подлинно, если Бог хочет наказать, так отнимает прежде разум», – повторяет Н.В. Гоголь.

Эзоп, известный древнегреческий баснописец, тоже оставил нам свои изречения: «одна ласточка весны не делает», «истинный друг познается в несчастье». Русский язык оставил эти высказывания без изменений.

Афоризмы, закрепленные древними языками, разошлись по языкам мира и сохранили до наших дней ядро первоначального смысла.

Для анализа подобных единиц характерен традиционный набор методов на уровне семантики, грамматики, прагматики, но лишь учет логоэпистемной общности позволяет выработать оптимальную методику исследования сложных языковых подсистем. Например, фразеологическая лексика, семантика которой характеризуется национально-культурным компонентом, демонстрирует особенности менталитета. Особенно актуальным является исследование внутренней формы фразеологизмов при помощи описания их семантической валентности.

Классификация устойчивых выражений позволяет обратить внимание на функциональную и социокультурную природу фразеологизмов. Кроме вышеприведенных античных изречений, в современном русском языке много устойчивых выражений, связанных с Библией. Фразеологизмы из Нового Завета (*Иудин поцелуй, тридцать сребреников, Тайная вечеря, Крестный путь, Воскресение, Вознесение* и др.) и Ветхого Завета (*вавилонское столпотворение, да будет свет, в поте лица своего, земля обетованная, плоть от плоти, всякой твари по паре*) – весьма крупный пласт фразеологической системы языка. Библей-

ская образность стала общим культурным достоянием христианского мира, поэтому библеизмы в разных языках во многом совпадают.

Функционирование библейских выражений в русском языке имеет давнюю традицию и может быть хронологически разделено на три периода: дореволюционный, постреволюционный (1917–1980) постперестроечный (1990 – наши дни). Первый период характеризуется наиболее активным использованием этих выражений в языке и литературе, второй – некоторым спадом употребительности, а третий – движением к восстановлению роли и места библеизмов в языковой системе.

Семантическая природа и лингвокультурологическая специфика библейских выражений заслуживают особого внимания. В отечественной науке по фразеологии прошлого века (А.М. Селищев, В.В. Виноградов и др.) отмечено, что особое место среди фразеологических единиц современного русского литературного языка принадлежит идиоматизмам, которые связаны своим происхождением с источниками церковно-книжного характера. Традиция и культурная преемственность удержали их в языке. Они употребляются и в наши дни.

Регулярное употребление библейских заимствований в разных жанрах литературного языка сопровождается развитием у них новых переносных значений, и нередко современное употребление библейского выражения расходится с его первоначальным исходным значением. Так, например, выражение *злачное место* в Библии означает *приятное, изобильное место*, где много злаков, а в современном русском языке употребляется иронически, в другом значении: *место, где много зла*.

Исходное значение библеизма может также затемняться. Например, выражение *на злобу дня* восходит к евангельскому изречению, которое часто употреблялось в текстах русских писателей XIX века в церковно-славянской форме *довлеет дневи злоба его*, что буквально означает *довольно для каждого дня своей заботы*.

Со временем ассоциативно-семантические связи, лингвокультурологический контекст употребления библейских выражений были значительно изменены, что объяснялось борьбой с религией на государственном уровне и плохим знанием библейских сюжетов и текстов.

В современной языковой системе семантическая адаптация библеизмов выражена слабо. У каждого библейского выражения, вошедшего в нашу речь, своя история. Некоторые приобрели новые значения или изменили свою семантику и грамматическую форму. Например, *Валаамова ослица* в Библии – это неожиданно заговорившая ослица прорицателя Валаама. В переносном значении – молчаливый покорный человек, который неожиданно для окружающих выразил свое мнение. И только в русском языке есть еще одно значение с бранной окраской: глупая упрямая женщина. В русской национальной культуре осел является эталоном упрямства и глупости (это экстралингвистический фактор), ослица – существительное женского рода (собственно лингвистический фактор).

Некоторые библеизмы фактически утратили свою связь с первоисточником. Так, выражение *избиение младенцев* употребляется шуточно, в ироническом смысле, так как архаизм *избиение* утратил трагический оттенок смысла: обычно оно используется, когда речь идет о строгости по отношению к молодым и неопытным.

Некоторые библеизмы не понятны без знания контекста. Это можно сказать о выражении из «Деяний апостолов» *превратиться из Савла в Павла*. Молодой человек по имени Савл был гонителем ранних христиан. Однажды он отправился в Дамаск, и по пути ему было чудное видение и он услышал голос: «Савл! Савл! Что ты гонишь меня?» После этого Савл три дня ничего не видел, не мог ни есть, ни пить, а прозрев, стал одним из самых преданных приверженцев Христа, сменил имя и стал известен как апостол Павел. И мы теперь говорим *превратился из Савла в Павла*, когда кто-то вдруг совершенно переменил взгляды, стал другим человеком.

Целый пласт русской лексики и фразеологии, таящий в себе богатейшие возможности, связанный с многовековой культурой, долгое время был книгой за семью печатями. Но сегодня вновь возникает интерес к книгам Священного Писания и растет употребление фразеологизмов библейского содержания в русском языке. Короткие фразы из Библии – как истинная мудрость – разошлись по свету, не претерпев изменений, во всемирную сокровищницу вошли также неизменные высказывания людей античности. Мы не всегда задумываемся о национальных истоках таких изречений, и это означает, что фразеологизмы освоены русским языком и не противоречат национальному характеру. Они играют большую роль в русской языковой картине мира.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
3. Грановская Л.М. Фразеологизмы библейской этимологии в контексте межкультурной коммуникации // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18 №2. С. 483–486.
4. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992.

Volskaya N.P.

CULTURAL ANALYSIS OF APT PHRASES

The article talks about the use of biblicism and historicism in discourses. Nowadays, it is necessary to study the internal form of phraseological units by describing their internal semantics. The classification of stable expressions allows you to pay attention to the functional and socio-cultural nature of phraseological units. The use of ancient utterances in speech is accompanied by the development of new meanings and often diverges from the original meaning. Short phrases from the Bible have spread throughout the world.

Keywords: biblical phrases, historicism, semantics, classification, linguoculturology.

https://doi.org/10.29003/m1410.RCS_XX-2019/18-24

*Авезова Б.С.
РГУ им. А.Н. Косыгина
barnoavezova@hotmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ В XXI ВЕКЕ

В настоящей статье рассматривается вопрос об исторических контактах русского и таджикского народов. Тесные взаимоотношения России и Таджикистана стали причиной взаимовлияния русского и таджикского языков. Автор исследует заимствования в таджикский язык из русского. Основной акцент делается на лексику, заимствованную в XX веке. Не остается без внимания классификация таких языковых единиц по тематическим группам.

Ключевые слова: русский, таджикский язык, заимствования, лексико-семантическое, фонетическое и морфологическое изменение.

Как известно, научно-культурные, экономические и торговые связи между странами способствуют обмену между языками. Это говорит о возрастающей потребности давать

названия новым явлениям, предметам, открытиям, о развитии отношений и связей между Россией и Таджикистаном, а также о престиже русского языка. Как известно, русский язык принадлежит к наиболее распространенным языкам мира, является средством межнационального общения народов России и стран СНГ. Слова русского языка заимствуются носителями многих языков мира, населяющими нашу планету. Больше всего их вошло в языки народов, проживающих в России и бывшем СССР. Слова русского языка также активно осваивались соседними народами Северной Европы – норвежским, шведским, финским. Начиная с XVI в. русские слова заимствуются западноевропейскими народами.

В таджикский язык в разные эпохи проникали слова из других языков. Есть заимствования из географически близкого узбекского языка и, как у большинства мусульманских стран, из арабского. Часть лексики таджикского языка составляют заимствования из русского. Русские слова носители таджикского языка употребляли с давних пор. «До Октябрьской революции русский язык использовался и в деловой переписке между местными властями и русской администрацией, русскими купцами, заводчиками, банковскими служащими и местными торговцами, посредниками» [1:66]. Постепенно такого рода лексика, ассимилированная заимствующим языком, входила в число слов общеупотребительных и уже не воспринималась как иноязычная. «Таджикский язык обогащался новыми словами, то есть интернациональной лексикой и заимствованиями из русского языка. Носитель таджикского языка даже и не подозревает, что ряд слов и словосочетаний является заимствованным. Это свидетельствует о том, что русизмы прочно укрепились в таджикском языке и не являются чуждыми словами» [2: 182].

Как известно, при заимствовании принимаются во внимание определенные традиции и нормы их передачи, включая в дальнейшем подбор их национального эквивалента. Разумеется, такие понятия как *программа*, *телефон*, *телевизор*, *автобус*, *телеграмма* и тысячи других, заменять не надо. При необходимости можно создать их эквивалент на своем языке. Например, в таджикском языке для слова *телевизор* существует эквивалент *чаҳоннамо*. Можно также по образу и подобию существующих в языке слов-терминов создавать новые. Во второй половине XX века интернациональные слова *космонавт* и *турист* были в Таджикистане широко употребительны, хотя имеют таджикские эквиваленты *кайхоннавард* и *чаҳонгард*. Появившись в начале 80-х годов, слово *фундаментализм* стало часто повторяться в таджикоязычной прессе. Впоследствии, по мере роста употребления этого слова, оно, преимущественно в публицистических изданиях, было заменено таджикским эквивалентом *бунёдгарой*. Словообразовательная модель, по которой сконструировано это слово, является довольно продуктивной, ему подобны по структуре такие новации, как *миллатгарой* (национализм), *маҳалгарой* (местничество) и т. п.

Наблюдается пополнение таджикского словаря терминами эпохи научно-технической революции. Известно, что развитие во всех областях жизни, исторические и экономические связи с другими народами оказывают влияние также и на язык. «Словарный фонд современного таджикского языка становится богаче благодаря развитию экономики, науки и техники, а также укреплению и процветанию экономических, научно-культурных связей между республиками Советского Союза. Этот процесс обогащения происходит за счет заимствования слов и терминов из других языков народов братских республик, особенно из русского языка» [3: 63].

Исследование лексико-семантических особенностей заимствований из русского языка различного содержания показывает, что в основном это:

- лексика, обозначающая титулатуру и профессии: почтальон, граф, помещик (помещик), сантехник, мастер, электрик, качигар (кочегар), санитар, бригадир, завуч (заведующий учебной частью), шофыр (шофёр), воспитатель;

- научно-литературная лексика: образ, сюжет, стиль, абзац, автор, печать, машинка, газета, папка, лента;

- понятия сферы образования: букварь, алгебра, доска, парта, линейка, ручка, чернила, черчение, сумка, портфель, циркуль, абзац, кружок, шкаф, зачет, проверка (проверка), билет, черновик, стаж, грамота;

- наименования общественно-политической, исторической и культурной жизни: *комсомолка, субботник, спутник, парторг, комсорг, секретарь*;

- понятия сферы спорта: варота (ворота), тренировка, тренер, спортивка (спортивный костюм), падача (подача), углавой (угловой), футболка, форма, гол, штанга, кетї (кеды), кепка, крассофка (кроссовки);

- гастрономическая терминология: борщ, картошка, хлеб (халиф), вермишель, каша, голубцы, зверабой (зверобой), гречка, перловка, кефир, ряженка, молокой (сгущенка), килька, сарделька, петрушка, укроп, помидор, фарш, творог, торт, маргарин, блинчик, икра, квас, павидлю (повидло);

- обозначения одежды и обуви: шапка, рубашка, шарф, носки, куртка, юбка, кофта, майка, фурашка (фуражка), шнурка (шнурки, шнурок), рубашка, майка, галстук, палто (пальто), дубленка;

- названия столовых приборов и посуды: вилка, открывалка, ложка, истакон (стакан), кастрюлка (кастрюля), самовар, скавародка (сковорода), бутылка;

- технические термины: валасифед (велосипед), самокат, тормоз, бензин, масло, рул (руль), сиденї (сиденье), ремонт, тормоз, насос, кулуч (ключ), атверка (отвертка), капот, скорость;

- названия домашней утвари: диван, карниз, каравот (кровать), кресла (кресло), вешалка, пол, паталок (потолок), свет, шкаф, полка, стул, устал (стол), тенка, этажерка;

- строительные термины: стамеска, ножовка, наждак, атверка (отвертка), аболи (обои), краска, штукатурка, бетон, прараб (прораб), паталок (потолок), пол, клей, щотка (щетка);

- медицинская терминология: хирург, медсестра, медбрат, клизма, аптека, медпункт, санитарка, бинт, перевязка, укол, шприц, зелѣнка, спирт, матка, очки, чепчик, халат, маска, перчатка (перчатки), хлорка, выписка, анализ;

- термины документооборота, делопроизводства: *капирка* (копировальная бумага), *ручка, чек, расписка, квитанса* (квитанция), *съправка* (справка), *табел* (табель), *ведомость*;

- религиозные термины: поп, церковь, крест, пасха, кулич;

- слова, связанные с услугами салонов красоты: *шпилька, невидимка, причоска* – причѣска, *укладка, химка* (химическая завивка), *парикмахер, бигуди*;

- слова, обозначающие место и местность: *остановка, поворот, квартира, посѣлка* (поселок), *совхоз, этажка* (многоэтажный дом), *балкон, подезд* (подъезд);

- термины правоведения: судья, прокурор, милитса (милиция), процесс, следователь, адвокат, турма (тюрьма);

- термины обозначения меры: пуд (пуд), гектар, сотка, метр, литр;

- лексика военная и определения военного снаряжения¹: *катапульта* (приспособление для метания горящих предметов, катапульта), *солдат, писталет* (пистолет), *гранат, окоп, кепка, шинель, бушлат, ремень, погон, каска, пулемет, взвод, рота, разведка*.

Языковой материал свидетельствует о том, что заимствованная лексика из русского языка проникала в таджикский и в оригинальном, и в измененном виде. Чаще всего слова, оканчивающиеся на согласные буквы, заимствовались в таджикский язык в первоначальном

¹ Количество таких слов невелико, и все они сегодня входят в состав устаревших слов-архаизмов.

виде (*журнал, пенал, кефир, тормоз*). Однако, заимствованная лексика, адаптируясь к правилам того или иного языка, в данном случае таджикского, подвергается некоторым изменениям. Ударение в заимствованных словах, согласно правилам таджикского языка, делается на последний слог (*бухгалтёр, субботник, фартук, форма, футболка, этажерка*). Это чаще всего случается со словами, которые оканчиваются на гласную букву: *вадалазка* (водолазка), *саярка* (солярка), *кофта, резинка, дача, баня, петрушка, перловка, ряженка, кухнӣ* (кухня), *тушонка* (тушенка), *капустá, шукатурка, краска, дрожжи, открывашка* (открывалка), *швабра*). Носители таджикского языка сельской местности ставят ударение на последний слог даже в русских именах собственных (*Вася, Ира, Катя, Оля, Верá, Ленин*) и в топонимике (*Троицк, Химки, Тула*).

Следует отметить, что изменения происходят и при устном, и при письменном заимствовании. Языковой материал показывает, что слова чаще всего подвергаются изменению при устном заимствовании. Например, имеют место фонетические изменения такого рода:

- добавление гласных в начале слова:
 - у: учётчик (счетчик), устал (стол);
 - и: истакан (стакан);
 - добавление гласных или согласных:
 - танка (танк), крант (кран), марожник, морожни (мороженое);
 - опущение гласного:
 - а: кукуруз (кукуруза);
 - опущение согласного:
 - т: атверка (отвертка);
 - опущение мягкого знака:
 - шифанер* (шифоньер), *пелмен* (пельмени), *палто* (пальто), *албом* (альбом), *табел* (табель).
 - замена гласных:
 - е на ы: *жемпыр* (джерпер), *шофыр* (шофер);
 - и на а: семечка (семечки);
 - о на у: *пучта* (почта), *кастум* (костюм);
 - о на ы: *лампычка* (лампочка), *фортычка* (форточка);
 - я на и: *кухни* (кухня).
 - отвердение согласных:
 - каструлка* (кастрюля), *Луба* (Люба), *кастум* (костюм);
 - фонетическая передача гласного:
 - а вместо о: *абход* (обход), *калбаса* (колбаса), *патинка* (ботинки), *праверка* (проверка), *падливка* (подливка);
 - о вместо ё: *щотка* (щётка);
 - и вместо е: *чиснок* (чеснок);
 - замена фонетического дифтонга *oe* на *ī*
 - марожнӣ* (мороженое), *пирожнӣ* (пирожное);
 - замена фонетического дифтонга *ie* или *ye* на гласную *ī*
 - отделенӣ* (отделение), *направленӣ* (направление), *салонӣ* (соление);
 - замена гласного на согласный
 - у на в: *твалет* (туалет);
 - замена согласного на гласный:
 - ть* на *й*: *катайся* (кататься);
 - передача звука буквосочетанием:
 - капельнитса* (капельница);

- фонетическая передача согласного:

басаношка (босоножки).

Некоторые слова подверглись нескольким изменениям. В одном и том же заимствованном слове наблюдаются два и более фонетических изменений разного типа:

- замена гласных и согласных:

$e \rightarrow a$; $o \rightarrow a$; $v \rightarrow \phi$, $t \rightarrow d$: *валасифет* (велосипед);

$o \rightarrow y$, $ч \rightarrow и$: *булушка* (булочка).

- согласных и гласных:

$b \rightarrow п$, $o \rightarrow a$, окончание $и \rightarrow a$: *пaтинкa* (ботинки);

- замена звонкого согласного звука на

- парный ему глухой звук + замена гласных:

$d \rightarrow t$, $ы \rightarrow \bar{y}$: *кет̄* (кеды);

$d \rightarrow t$, $e \rightarrow a$: *мармалот* (мармелад);

$d \rightarrow t$, $o \rightarrow a$: *шaкaлoт* (шоколад), *вaдaпpaвoт* (водопровод);

$d \rightarrow t$, $o \rightarrow y$: *пудрат* (подряд);

$v \rightarrow \phi$, $o \rightarrow a$, $и \rightarrow a$: *кpaccoфкa* (кроссовки);

$г \rightarrow к$, $o \rightarrow y$: *калуш* (галoши);

- глухой непарный ему звук;

$ч \rightarrow ш$, $e \rightarrow ы$: *сeмьшкa* (семечки).

- замена буквенных сочетаний

-*ция*² на *-тса*: *aпepaтcа* (операция), *милитcа* (милиция);

-*ция* на *-са*: *стaнсa* (станция);

- опущение и добавление:

- опущение и добавление мягкого знака и гласного *e*, добавление гласного \bar{y} : *пичeн̄* (печенье), *вapен̄* (варенье), *сиден̄* (сиденье);

- опущение фонетического дифтонга *oe*, добавление гласного \bar{y} или согласного *к*, замена гласного *o* на *a*: *мaрoжник*, *мaрoжн̄* (мороженое);

- опущение согласного *н*, фонетического дифтонга *ая*, добавление сочетаний гласных *ий*: *oпepaциoнн̄ий* (операционная).

- замена гласных:

$o \rightarrow a$, $e \rightarrow и$: *кaчигaр* (кочегар);

- опущение и замены:

- мягкого знака и замена гласной *ю* на *y*: *тyрмa* (тюрьма);

- опущение гласного *o*, замена *o* на *a*, *e* на *и*, *я* на \bar{e} : *aдeял*, *aдӣл* (одеяло);

- опущение *o*, перестановка согласного *к*, добавление гласного *a*: *жeлудкa* (желудок), *пocёлкa* (поселок);

- добавление

- гласного *y* + опущение фонетического дифтонга *ий*, опущение согласного *c*: *yрус / рус* (русский);

- гласного *y*, замена гласного *o* на *a*: *yстaл* (стол);

- гласного *y*, замена *ю* на *y*: *бyрук* (брюки);

- гласного *a* + опущение мягкого знака $\bar{ь}$: *кaрaвoт* (кровать).

² *-ция* – суффикс. Словообразовательная единица, образующая имена существительные со значением процессуальности или результата действия, названного словами, от которых соответствующие имена существительные образованы (абстракция, реакция, транскрибция и т.п.) [4: 899].

Хотя количество слов в некоторых вышеприведенных группах небольшое, целесообразно показать их наличие. Мы не можем упустить их из вида. Такого рода слова до сих пор активно используются носителями таджикского языка.

Наряду с вышеуказанными изменениями имеет место и замещение безударных редуцированных: *лодыр* (лодырь), *зонтык* (зонтик), *калидор* (коридор).

Помимо фонетических изменений, наблюдаются и морфологические. Нередкое явление – замена окончания и некоторых суффиксов. Например, вместо неупотребительных в таджикском языке иноязычных суффиксов используются собственные (-*ӣ*, -*чӣ* и т.д.): *техникӣ* (технический), *феодалӣ* (феодалный), *электрикӣ* (электрический), *колхозчӣ* (колхозник), *тракторчӣ* (тракторист) и мн.др. Иноязычные окончания, как правило, заменяются.

Наряду со словами в таджикском языке встречается огромное количество русских словосочетаний. Например, *сестра-хозяйка*, *дом отдых* (дом отдыха), *история болезни*, *заведующий отделенӣ* (заведующий отделением), *обща тетрад* (общая тетрадь).

Кроме собственно заимствований возможно так называемое калькирование. Например, выражения *раҳмати калон* (спасибо большое) и *оинаи нилгун* (экран голубой) являются калькой словосочетаний русского языка *большое спасибо* и *голубой экран*. Помимо полных лексических (словообразовательных и семантических) калек, в таджикском языке выделяются еще и полукальки. По словообразовательному составу эти слова и словосочетания являются копиями слов или словосочетаний русского языка. Например, *стажи корӣ* (стаж работы), *суди оӣ* (верховный суд), *туи комсомолӣ* (комсомольская свадьба), *мактаби оӣ* (высшая школа), *кори контролӣ* (контрольная работа), *грамотаи фахрӣ* (почетная грамота), *бодиринги салонӣ* (соленый огурец). Наряду с именными в таджикском языке встречаются и глагольные словосочетания: *доклад кардан* (делать доклад), *бетон рехтан* (класть бетон, бетонировать), *абгон кардан* (делать обгон, обгонять), *паварот кардан* (делать поворот, поворачивать), *заҷёт супоридан* (сдавать зачет), *ремонт кардан* (делать ремонт, ремонтировать).

Диапазон использования в таджикском языке заимствований из русского значителен. Большую группу составляют заимствования, обозначающие названия предметов. Основные причины данного явления – исторические контакты, экономические и культурные связи русского и таджикского народов. Следует отметить, что заимствования русских слов в таджикском получили широкое распространение в Таджикистане в XX веке. Объем слов и оборотов гораздо шире и выходит за рамки приведенной выше классификации. Полное перечисление заимствований не представляется необходимым и возможным ввиду их огромного количества. Языковой материал показывает, что заимствование происходило как устным, так и письменным путем. Чаще всего изменениям подвергаются те слова, которые заимствованы устным путем. Семантическое значение слов при заимствовании не теряется.

Список литературы

1. Исаева З.Г., Исаев М.И. Взаимодействие русского языка с языками иранских народов СНГ // Вопросы филологии. 2010. № 1 (34).
2. Avezova B. S. The Influence of Russian on Tajik // Language and Speech in Synchrony and Diachrony. Papers from an International Linguistics Conference Edited by Galina T. Polenova and Tatiana G. Klikushina. Cambridge Scholars Publishing. 2017. 180–204pp.

3. Avezova B. S. The Influence of Russian on Tajik // Language and Speech in Synchrony and Diachrony. Papers from an International Linguistics Conference Edited by Galina T. Polenova and Tatiana G. Klikushina. Cambridge Scholars Publishing. 2017. 180–204pp.
4. Шарипов В.П. Луғати тафсирии калимаҳои русӣ-интернационалӣ / Под ред. А. Нурова. Душанбе: Главная научная редакция Таджикской Советской Энциклопедии, 1984.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 3. Р-Я. Изд-во: «АСТ, Астрель, Харвест, Lingua», 2006.

Avezova B.S.

FUNCTIONAL FEATURES OF RUSSIAN BORROWINGS IN TAJIK LANGUAGE IN THE XXI CENTURY

This article discusses the results of historical and linguistic contacts between the Russian and Tajik peoples. The author studies borrowings from Russian into Tajik, and gives and analyzes a number of examples of the units. The main emphasis is on vocabulary borrowed in the XXth century. Such language units are here classed by thematic groups and lexical and grammatical changes.

Keywords: Russian, Tajik language, borrowings, lexical-semantic, phonetic and morphological changes.

https://doi.org/10.29003/m1411.RCS_XX-2019/24-27

Филимонова Н. Ю.

Романюк Е.С.

Годенко А.Е.

*Волгоградский государственный технический университет
filimonova_n@rambler.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматриваются сложности и пути организации межкультурной коммуникации на предвузовском этапе обучения в процессе изучения иностранцами русского языка. Отмечается, что в адаптационный период в условиях интернационального факультета организация межкультурной коммуникации является важнейшей задачей российского преподавателя. Рассматриваются национально-психологические особенности иностранных студентов из различных регионов мира. Предлагаются практические рекомендации по организации межкультурной коммуникации на занятиях русским языком и во внеаудиторной работе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национальный менталитет, педагогические средства, практические рекомендации.

Существует множество различных определений термина *межкультурная коммуникация*. Авторы статьи считают, что «под межкультурной коммуникацией иностранных студентов понимается их способность к адекватному (успешному) общению с представителями разных культур на русском языке с принятием жизненно важных ценностей, принципов и установок новой для них социокультурной среды» [1: 48].

Именно «общению с представителями разных культур на русском языке» должен научить иностранных студентов преподаватель, Это значит, что на занятиях русским языком в условиях мононациональной или интернациональной группы необходимо создать непринужденную атмосферу общения. Но для создания такой естественной атмосферы

преподаватель должен учитывать индивидуальные и национально-психологические особенности учащихся-иностранцев, принадлежащих к различным культурам [2].

Нужно помнить, что преподавание русского языка как иностранного ведется на стыке двух или нескольких культур, поэтому представляется важным учет национальных и социокультурных особенностей студентов. С другой стороны, в условиях жизни в новой стране учащимся необходимо знание социальной и культурной жизни общества изучаемого языка. Отсюда проистекает необходимость изучения русской культуры, национального характера и языка, менталитета и образа жизни людей в России. Для иностранных учащихся преодоление культурного барьера не менее важно, чем преодоление языкового. И об этом нужно помнить преподавателям, работающим с иностранцами, особенно на предвузовском этапе обучения.

Одновременно с процессом адаптации происходит процесс интеграции личности иностранного студента в российскую образовательную систему. Для эффективного межкультурного общения нужно учитывать различия в организации и ведении образовательного процесса в разных странах. Например, на этапе начальной адаптации китайские учащиеся испытывают определенные трудности в связи с новыми условиями жизни и особенностями российской педагогической вузовской системы, даже если они неплохо говорят по-русски. На родине они обучаются в больших академических группах, уроки проводятся в форме лекции, где отрабатываются правила грамматики, а коммуникативные навыки развиваются крайне мало, в середине дня они имеют большой перерыв между занятиями для обеда и отдыха. Поэтому условия обучения в России являются для этих студентов во многом новыми и непривычными. Преподаватели должны хотя бы приблизительно представлять себе, в каких условиях жили и учились студенты на родине, чтобы предвидеть возможные трудности процесса адаптации и вторичной социализации.

Важным моментом в процессе межкультурного общения является отношение в различных культурах к времени. Основоположник теории межкультурной коммуникации Эдвард Холл разделял культуры на монохромные и полихромные по отношению их представителей к времени [3: 162]. Студенты из арабских и латиноамериканских стран относятся к полихромным культурам, и поэтому они не умеют четко планировать учебное время. В первые месяцы обучения в России им сложно не опаздывать на занятия, потому что в их странах такое поведение не считается предосудительным. К тому же многие из них не могут сосредоточиться на одном занятии, пытаясь делать несколько дел одновременно. Студенты часто испытывают трудности при выполнении заданий и тестов, так как не могут адекватно воспринимать временные ограничения, ведь в их культурах важной является сама деятельность, а не ее временные рамки. Отсюда следует взаимное непонимание преподавателя и учащегося. На предвузовском этапе, как этапе адаптационном, хотя бы первое время педагогу следует быть более лояльным по отношению к таким проявлениям особенностей культуры студентов, чтобы не допустить конфликтов.

Наше внимание к межкультурной коммуникации объясняется особой важностью предвузовского этапа, призванного адаптировать иностранных учащихся и подготовить их к продолжению образовательной деятельности в российском университете. В процессе обучения представителей разных культур русскому языку как иностранному необходимо считаться с их национальным менталитетом. Именно преподаватель русского языка организует учебный процесс, создает благоприятный психологический климат, управляет учебно-познавательной деятельностью студентов и корректирует их взаимоотношения с учетом особенностей контингента, предотвращает возможные конфликты, к которым может привести недостаточное знание обычаев, традиций, норм поведения, черт характера представителей различных национальностей. Вопросам организации межкультурной коммуникации с представителями разных стран и регионов авторы данной статьи посвятили несколько

монографий [1], [4], [5]. Многолетние наблюдения за национально-психологическими особенностями иностранных студентов из различных регионов мира (из стран Юго-Восточной Азии, Южной Азии, Латинской Америки, Тропической Африки, Ближнего Востока и Северной Африки) позволили нам предложить преподавателям русского языка практические рекомендации по организации межкультурной коммуникации на занятиях и во внеаудиторной работе.

Приведем пример. Преподаватели, давно работающие с арабскими студентами, отмечают быстроту их реакции, большие способности к говорению, чем к письму (навыки письма часто затруднены, несмотря на неплохое знание английского языка), живость ума, стремление получить быстрые результаты, недостаток усердия и отсутствие навыков самостоятельной работы, общительность по отношению не только к арабам, но и ко всем студентам факультета. В многонациональной группе арабские учащиеся ведут себя очень дружелюбно с любым контингентом. Но на занятиях необходимо постоянное поддержание строгой дисциплины.

Еще пример. Студенты из англоговорящих стран Африки на уроках русского языка медленно усваивают новые понятия, не выносят быстрого темпа при объяснении нового материала, долго думают и медленно отвечают во время опроса, предъявляют большие требования к учебному процессу. Наблюдение за национально-психологическими особенностями студентов из англоговорящих стран Африки позволило нам предложить преподавателям следующие рекомендации:

а) по возможности не объединять их в одну группу со студентами, которые легко «схватывают» учебный материал (например, с арабскими и / или латиноамериканскими студентами), не торопиться с ответом на уроке, поэтапно и в умеренном темпе объяснять новое;

б) не допускать конфликтных ситуаций, в которых данные учащиеся проявляют беспринципность, желание обвинить других, легко теряют контроль над собой;

в) исходя из того, что данный контингент предъявляет повышенные требования не только к учебному процессу, но и к условиям проживания, преподаватель должен быть готов выслушать претензии и по возможности помочь.

Учет национально-психологических особенностей студентов важен при выборе средств психологического воздействия на представителей разных народов, при формировании учебных групп, при выборе педагогических средств, способствующих более быстрой адаптации иностранцев к новой социокультурной среде и к новой педагогической системе [6]. Это необходимо для организации внеаудиторной и особенно аудиторной работы, чтобы различия национальных культур, национально-психологических особенностей иностранных студентов не приводили к возникновению проблем межкультурного общения. При моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом и азиатов, и африканцев, и арабов, и латиноамериканцев, для чего важно понимать особенности менталитета обитателей любого региона мира.

Список литературы

1. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Формирование межкультурного общения в группах китайских студентов // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллект. монография; под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой; Изд-во Томского политехнического университета. Томск, 2013.
2. Льюис Р. Кросскультурные коммуникации в современном мире: проблемы теории и практики. СПб.: СПбГУП (Избранные лекции Университета. Вып. 154). 2013.
3. Холл Э. Как понять иностранца без слов. М., 1995.

4. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / ВолгГТУ. Волгоград, 2009.
5. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Межкультурная коммуникация в условиях интернационального факультета: моногр. / ВолгГТУ. Волгоград, 2015.
6. Filimonova N., Romanyuk E., Godenko A., Ergunova O. Cross-Cultural Communication in Pre-University Training of Foreign Students / Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018).

*Filimonova N.Yu.
Romanyuk E.S.
Godenko A.E.*

ARRANGEMENT OF INTERNATIONAL COMMUNICATION ON THE BEGINNER LEVEL OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article discusses the difficulties and ways of organizing intercultural communication at the pre-university level of study in the process of learning Russian by foreigners. It is noted that in the adaptation period in the conditions of the international faculty, the organization of intercultural communication is the most important task of the Russian teacher. Considered national psychological characteristics of foreign students from different regions of the world. Practical recommendations on the organization of intercultural communication in the Russian language classes and in extracurricular work are offered.

Keywords: intercultural communication, national mentality, pedagogical means, practical recommendations.

https://doi.org/10.29003/m1412.RCS_XX-2019/27-32

*Шеляпина М.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
mariashelyapina@gmail.com*

ХАРАКТЕР ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РКИ И ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена работе с лексикой на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Отмечается ведущая роль наглядности на начальном этапе обучения, а также значение наглядности в учебном процессе с точки зрения особенностей национальных традиций китайских учащихся. Предлагаются некоторые варианты лексических упражнений с использованием средств наглядности.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковая компетенция, лексические упражнения, начальный этап обучения, наглядность.

При формировании языковой компетенции у учащихся в курсе обучения русскому языку как иностранному важную роль играет работа с лексикой. При обучении лексике выделяют такие этапы, как введение новых лексических единиц, отработка изучаемой лексики и контроль усвоения учащимися изученного материала.

Известны различные способы как семантизации лексики, так и дальнейшей работы с ней.

Так, при семантизации вводимой лексики используются средства наглядности, перевод, подбор синонимов, антонимов, родового понятия к видовому, словообразовательный анализ, толкование, контекст.

Существует большое количество упражнений для отработки лексики, ее лучшего усвоения учащимися. При выполнении таких упражнений студенты должны, например, назвать слова на определенную тему, сгруппировать слова по темам, вычеркнуть лишнее слово, подобрать к слову синонимы или антонимы, решить кроссворд, установить соответствие между словами из двух колонок, составить словосочетания из предложенных слов, подобрать определение к существительному, вставить пропущенное слово в предложение, составить с предложенными словами фразу или рассказ, ответить на вопросы, составить диалог или рассказ на определенную тему, описать картинку, составить по ней рассказ или диалог, также учащимся предлагаются различные игры.

Аналогичные задания используются и для контроля усвоения студентами лексики. Кроме того, с целью контроля учащиеся пишут диктанты, называют изображенные на рисунке объекты, выполняют задания на перевод.

Однако не все из вышеописанного можно использовать на начальном этапе, в особенности в первый месяц изучения языка, так как словарный запас учащихся на этом этапе очень мал. В этот период особенно важную роль играет использование средств наглядности как при семантизации лексики, так и при дальнейшей работе с ней.

Из названных способов семантизации в первые недели изучения языка в основном применяются перевод и наглядность. По мнению многих методистов, к переводу следует прибегать тогда, когда другой способ семантизации невозможен. Существует и противоположное мнение, допускающее активное использование перевода, однако практика работы в группах свидетельствует, что объяснение значения новой лексики без использования перевода (особенно если для перевода приходится прибегать к языку-посреднику) является более эффективным, способствует лучшему запоминанию слов. Таким образом, наиболее продуктивным способом семантизации слов на начальном этапе можно считать использование средств наглядности. На этом этапе обучения превалирует лексика, обладающая конкретным значением, эти слова легко объяснить, продемонстрировав обозначаемый предмет, изобразив действие или же показав соответствующее изображение на картинке, фотографии, компьютере и т.п.

Специалисты говорят, что «одновременное участие зрения и слуха при работе над семантизацией новых слов способствует более прочному и беспереводному усвоению значения нового слова» [1: 153]. Применение наглядности помогает сформировать у учащихся зрительный образ. Известно, что в зависимости от ведущего канала восприятия люди делятся на визуалов, аудиалов и кинестетиков. Большая часть взрослых людей относится к визуалам. Такие люди воспринимают окружающий мир посредством визуальных образов. Чтобы лучше понять и запомнить информацию, им важно ее «увидеть». Кроме того, в современном обществе существует общая тенденция роста визуализации информационного пространства, что вызвано развитием и широким использованием новых технологий, влиянием виртуального пространства на жизнь человека.

При обучении носителей китайского языка привлечение наглядных материалов приобретает особую значимость. У китайцев особенно хорошо развит зрительный канал восприятия, им свойственно образное мышление. Это нашло отражение в китайской письменности. Известно, что иероглифическая письменность связана с восприятием и графическим осмыслением визуальных образов. Китайское мышление отличается от абстрактно-понятийного мышления, которое лежит в основе алфавитного письма. Носители китайского языка привыкли мыслить образами, это важно учитывать при обучении китай-

цев иностранным языкам. Наглядное представление материала, формирование зрительных образов помогает учащимся из Китая лучше воспринять и усвоить изучаемый материал.

Использование средств наглядности эффективно не только при семантизации новой лексики, но и при дальнейшей работе с ней. Опыт работы по таким учебникам, как «Дорога в Россию», «Русский сезон», «Практический курс русского языка», «Жили-были», «Поехали», «Самовар», показывает, что изображений, представленных в учебниках, зачастую бывает недостаточно, в связи с чем представляется целесообразным привлечение дополнительных материалов.

Рассмотрим опыт работы в «нулевой» группе китайских учащихся Института русского языка и культуры в первые недели обучения. В качестве наглядных пособий, помимо предметов окружающей действительности, использовался набор специально подготовленных фотографий (распечатанные изображения из интернета), всего около 200 штук. Изображения отбирались в соответствии с лексическим материалом, представленным в учебнике «Дорога в Россию», который являлся основным при работе с группой.

Так, например, при изучении темы «Город» в учебнике «Дорога в Россию» даются без визуального подкрепления такие лексемы, как *автобус, остановка, парк, проспект, стадион* и другие. Без изображений вводятся многие названия профессий, например *программист, бизнесмен, инженер, химик, биолог, фермер, юрист, артист, продавец*. В недостаточном количестве представлены рисунки, иллюстрирующие названия цветов. Не изображены некоторые виды спорта (*баскетбол, шахматы*), музыкальные инструменты (*гитара, пианино*), названия которых даются в учебнике. В этих и подобных случаях использовались дополнительные изображения, что облегчало семантизацию вводимых лексических единиц, позволяя не прибегать к переводу. Следует отметить, что, хотя многие из приведенных выше слов являются интернациональными, они не всегда хорошо понимаются учащимися из Китая. Это связано, в частности, с особенностями фонетической системы китайского языка, ведущими к иному, по сравнению с русским языком, фонетическому осмыслению интернационализмов.

Использование картинок, изображений важно не только тогда, когда соответствующие рисунки не представлены в учебнике. Привлечение дополнительных средств наглядности показало свою эффективность и в тех случаях, когда изображения даны в учебнике. Зачастую рисунок, иллюстрирующий какую-либо лексему, представлен в учебнике однократно – при семантизации слова или в рамках какого-либо упражнения. Однако однократного повторения недостаточно для усвоения лексической единицы. По мнению методистов, «слово может войти в активный словарь, если оно будет представлено учащемуся от 6–7 до 40 раз» [2: 121]. Использование дополнительных изображений позволяет включать их в работу многократно, без привязки к конкретному упражнению, в разных ситуациях, в различных комбинациях с другими изображениями, дает возможность возвращаться к изученным ранее словам, которые преподаватель считает нужным повторить, что способствует более качественному усвоению лексического материала.

Приведем примеры некоторых заданий, которые предлагались студентам в ходе учебного процесса.

1. Задание, которое используется, начиная с первого урока, как для отработки материала, так и для контроля: преподаватель демонстрирует картинку, а студент называет (устно или письменно) изображенный на ней объект, свойство, действие. В зависимости от изучаемой грамматической и лексической темы преподаватель может задавать такие вопросы, как *Кто это? Что это? Чей это...? Кто он? Где...? Какой это...? Что он делает?* и т.п. Подобные вопросы задают и студенты друг другу.

2. Также на основе изображений студентам предлагается составить небольшие диалоги. Например, студентам дается картинка с изображением молодого человека и женщины-врача, иллюстрирующая материал, представленный в уроке 5 учебника «Дорога в Россию» (темы «Семья», «Профессия»). Пример диалога студентов:

Первый студент: *Кто это?*

Второй студент: *Это мой друг Андрей.*

Первый студент: *Кто он?*

Второй студент: *Он студент.*

Первый студент: *А это кто?*

Второй студент: *Это его сестра.*

Первый студент: *Как её зовут?*

Второй студент: *Её зовут Анна.*

Первый студент: *Кто она?*

Второй студент: *Она врач.*

3. Еще один тип заданий — описание картинки, небольшой рассказ по ней (устный или письменный).

Пример рассказа студента по теме «Город» (задание давалось также с целью отработки грамматической темы «Множественное число», «Дорога в Россию», урок 5): *Это город. Вот улица. Здесь дома, машины, автобусы, люди. Справа магазины, банк, кафе, слева театр и клуб.*

Пример рассказа студента по теме «Свободное время» («Дорога в Россию», урок 9, на картинке изображен пожилой мужчина с газетой в руках, сидящий на скамейке в парке): *Это Иван Иванович. Он пенсионер. Сейчас он в парке, потому что сегодня хорошая погода. Осенью парк очень красивый. Иван Иванович читает газету. Он любит читать газеты в парке.*

4. Также студентам предлагается составить рассказ по нескольким картинкам. Приведем пример такого задания. Студентам дается следующий набор изображений: мужчина-инженер, женщина-преподаватель, мальчик, завод, университет, школа, дом, сад — и задание: «Это Алексей и его семья. Напишите, кто эти люди, как их зовут, где они работают, где они отдыхают» («Дорога в Россию», урок 8).

Пример письменного рассказа студента: *Это Алексей и его семья. Алексей — инженер, он работает на заводе. Это его жена Мария, она преподаватель. Вот её университет. Сейчас она в университете. А это их сын. Его зовут Дима. Дима — школьник. Сейчас он в школе. А это их большой дом и красивый сад. В свободное время они часто отдыхают в саду.*

5. Другой тип заданий с использованием наглядности — учащимся предлагается составить диалог от лица изображенных на картинке людей.

Пример диалога студентов по картинке, на которой изображены мама и сын за компьютером:

Первый студент: *Что ты делаешь?*

Второй студент: *Я играю на компьютере.*

Первый студент: *Почему ты не гуляешь?*

Второй студент: *Потому что сегодня холодно.*

Первый студент: *Почему ты не делаешь домашнее задание?*

Второй студент: *Я устал.*

Первый студент: *Почему ты играешь на компьютере?*

Второй студент: *Потому что это очень интересно.*

Первый студент: *Ты очень много играешь на компьютере. Ты играешь на компьютере утром, днём и вечером. Я думаю, что это очень плохо.*

6. Еще один вариант задания с использованием фотографий – коллективный рассказ: студент получает картинку (не глядя выбирает ее из нескольких предложенных или получает выбранную преподавателем) и произносит фразу, соответствующую изображению; второй студент получает другую картинку и должен продолжить рассказ (произнести свою фразу, логически связанную с предыдущей) в соответствии со своим изображением; так продолжается по цепочке. Пример такого рассказа:

Первый студент (на картинке – мужчина средних лет): *Это Иван Иванович Петров.*

Второй студент (на картинке – город): *Он живёт в Москве.*

Третий студент (на картинке – МГУ): Он преподаватель. Он работает в университете.

Четвертый студент (на картинке – телевизор): В свободное время он любит смотреть телевизор.

Пятый студент (на картинке – футбольный матч): *Особенно он любит смотреть футбол.*

Шестой студент (на картинке – собака): *А это его собака.*

Седьмой студент (на картинке – парк): Иван и Иванович и его собака часто гуляют вместе.

7. Кроме того, с помощью картинок можно модифицировать, разнообразить некоторые из перечисленных выше традиционных заданий по работе с лексикой, такие как группировка слов по темам, исключение лишнего слова, установление соответствия между словами из двух колонок, составление словосочетаний из предложенных слов и т.п. В этом варианте вместо написанных слов студенту предлагаются изображения. Например, даны изображения стола, стула, шкафа, сыра, молока, автобуса, машины. Студент должен сгруппировать слова по темам и объяснить свой выбор (устно или письменно). Ответ студента: *Стол, стул и шкаф – это мебель. Автобус и машина – это транспорт. Сыр и молоко – это еда.* В разных вариантах этих упражнений задействуются разные типы логической связи. Так, когда учащиеся выполняют задания с написанными словами, они видят графический образ слова, задействуется связь «форма — значение», которая обычно срабатывает при осуществлении рецептивных видов речевой деятельности [1: 156]. Для продуктивных же видов речевой деятельности, «где движение идет обратным путем – от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли... необходимо прежде всего наличие связи “значение – форма”» [1: 156]. Использование картинок в подобных упражнениях позволяет задействовать этот вид связи.

Приведенные выше и подобные им задания регулярно давались китайским учащимся в течение первых полутора месяцев изучения русского языка. Практика показала, что привлечение дополнительных средств наглядности при семантизации новых слов и дальнейшей их отработке является необходимым расширением материала учебника. Оказываясь в привычной для себя среде, насыщенной зрительными образами, учащиеся лучше запоминают слова, активнее их используют, им легче вспомнить изученный материал спустя продолжительное время. Студентам нравится такой вид работы, он обеспечивает психологический комфорт, позволяет разнообразить занятия, активизировать изучаемую лексику, дает выход в речь. В результате такой работы эффективность формирования языковой компетенции иностранных учащихся, в особенности носителей китайского языка, повышается, что еще раз подтверждает необходимость использования заданий с применением средств наглядности и позволяет говорить об особой важности такого вида работы на начальном этапе обу-

чения русскому языку как иностранному (особенно в первые недели изучения языка) в китайской аудитории.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 3-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2005.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009.
3. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009.
4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). 15-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2017.
5. Беляева Г.В., Нахабина М.М. Я пишу по-русски: пособие для иностранных учащихся. Элементарный уровень. 2-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2017.
6. Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова О.В., Толстых А.А. Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень. М.: Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015.
7. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2004.
8. Чернышов С.И. Поехали!: Русский язык для взрослых. Начальный курс. 4-е изд. СПб.: Liden & Denz, Златоуст, 2005.
9. Машовец Е.Н., Суворкина Е.Г. Самовар: учебник русского языка для начинающих. М.: 2005.
10. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. 2-е изд., испр. М., СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2004.

Maria V. Shelyapina

TYPES OF VOCABULARY EXERCISES AT DIFFERENT STAGES OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND FEATURES OF THE NATIONAL CULTURE OF STUDENTS

The article is dedicated to working with vocabulary at the initial stage of learning Russian as a foreign language. The author highlights the leading role of use of visual aids at the initial stage of education, as well as the importance of use of visual aids in the educational process in terms of the features of the national traditions of Chinese students. The article contains some variants of vocabulary exercises using visual aids.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, linguistic competence, vocabulary exercises, the initial stage of education, use of visual aids.

https://doi.org/10.29003/m1413.RCS_XX-2019/33-40

Ускова О.А.

Московский государственный лингвистический университет
olgauskova@mail.ru

Ле Тхи Фьонг Линь

Московский государственный лингвистический университет
nevalyashka_vn@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В РУССКОМ И ВО ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются национальные стереотипы коммуникативного поведения, соответствующие русскому и вьетнамскому национально-культурным кодам, которые проявляются в виртуальной деловой переписке. Авторы обращают внимание на особенности национальных стереотипов коммуникативного поведения в процессе виртуальной межкультурной бизнес-коммуникации, обусловленные различиями в специфике деловой корреспонденции в каждом языке, отсутствие знаний о которых может привести к неправильным суждениям, выводам и, следовательно, неудачам в межкультурной деловой коммуникации.

Ключевые слова: национальный характер, стереотип поведения, межкультурная коммуникация, деловая переписка.

На современном этапе интеграции и развития экономики Российская Федерация и Вьетнам уделяют большое внимание экономическому сотрудничеству. Изучение особенностей бизнес-культуры страны-партнера становится очень актуальным, поскольку осуществление совместной деятельности предполагает от партнеров по бизнесу знания различий в национальных стереотипах коммуникативного поведения.

Термин *стереотип* был впервые использован в области печати У. Гедом из Эдинбурга в 1799 году в значении «твердая форма» для печати [1: xxii].

В. Липманн рассматривает *стереотипы* как «картинки в наших головах» или «образ определенной группы, переданной в культуре и отношении (оценка) к данной группе, приобретающее некоторую степень консенсуса» [1: xxv]. Понимание «стереотипа» было положено в основу концепции стратификации общества.

В русистике под термином *стереотип* понимается «модель», «образец» или «канон» [2: 21]. Ю.Е. Прохоров конкретизировал данное понятие, предложив термин «стереотип речевого общения» (или «стереотип речевого поведения»), под которым понимается «социокультурная маркированная единица ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемая в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации и стандартной для культуры ситуации общения» [2: 101].

Понятие *коммуникативное поведение*, впервые введенное И.А. Стерниним в 1989 году в работе «Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования», определяется как «совокупность норм и традиций общения народа» [3: 4], а *национальное коммуникативное поведение* – как «совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности» [4: 4].

В совместной работе «Русские: коммуникативное поведение» Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин определяют *коммуникативное поведение* как поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [5: 23].

Таким образом, *национальный стереотип коммуникативного поведения* (далее НСКП), с нашей точки зрения, понимается как образ или модель коммуникативного поведения личности или группы людей, посредством которого можно определить, к какой национальности или какому обществу она принадлежит.

Например, одним из русских НСКП, с точки зрения иностранцев, является отсутствие улыбки при общении с незнакомыми людьми в общественных местах, например в магазинах, в банке или в метро, что является существенным отличием от НСКП других наций, например в Америке или в азиатских странах. Согласно исследованиям М.А. Араповой, представленным в работе «Феномен улыбки в русской, английской и американской культуре» [Арапова 2007], улыбка для россиян должна быть искренней, от души, обращена внутрь, и не обязательна для достижения целей коммерческого и социального обмена, так как не включается в конвенцию вежливости [Стернин 2000, Арапова 2007, Camille Baker 2018].

Отмеченная черта НСКП релевантна также для сферы делового общения и является важным фактором для процесса межкультурной коммуникации, так как часто становится причиной неправильного восприятия поведения русских партнеров, которые, с точки зрения иностранных коллег, слишком официальные, неэмоциональные, резки и даже агрессивны. В реальности русские считают, что коммуникативное поведение в деловом общении призвано продемонстрировать «серьезные намерения, обоснованность и надежность», что «отражает власть государства над личностью, характерную для русского менталитета» [Арапова 2007].

В соответствии с вьетнамским коммуникативным поведением, обращение к собеседнику играет очень важную роль и имеет разные вербальные реализации в зависимости от разницы в возрасте партнеров или отношений между ними.

Рассмотрим использование личных местоимений 1-го и 2-го лица во вьетнамском языке при обращении в зависимости от разницы в возрасте между говорящим и слушающим, которое определяется коммуникативной интенцией говорящего в ситуации.

Личные местоимения во вьетнамском языке	говорящий старше слушающего	говорящий младше слушающего	одного возраста
anh, chị, cô, chú, bác и др.	= я	= вы	*
em, con, cháu	= ты	= я	*
tôi, ta, tao, (mình*)	можно = я	нельзя	= я
(bạn*), mi, mày и др.	можно = ты	нельзя	= ты

* зависит от коммуникативной интенции говорящего в ситуации

Таким образом, можно констатировать, что вопрос *Сколько вам лет?* при первой встрече коммуникантов одного возраста является НСКП вьетнамцев.

Одна из основных функций НСКП – предъявление модели коммуникативного поведения представителей разных культур. Это помогает, с одной стороны, избежать культурного шока и нежелательного недопонимания, и в то же время, с другой стороны, получить более позитивные реакции в неожиданных ситуациях межкультурной коммуникации.

Вернемся к вопросу *Сколько вам лет?* при первой встрече собеседников одного возраста. Если у русских партнеров отсутствует знание об этом НСКП вьетнамцев, то у них, особенно у женщин, может сложиться негативное впечатление о вьетнамских партнерах, потому что, в соответствии с русской культурой общения, у женщин не принято выяснять возраст.

Деловая корреспонденция на русском языке в виртуальном пространстве также имеет особенности, связанные с НСКП русского человека, которые вызывают у носителей вьетнамского языка, неадекватное восприятие.

Письмо № 1³

Уважаемые коллеги, GlobalRusTrade,

Часть позиций выпало по причине их полного отсутствия.

Есть вопросы по выбранному ассортименту:

Выделил заливкой ассортимент, который, по моему мнению, не подходит для реализации во Вьетнаме по причине коротких сроков хранения.

До 2 месяцев доставка (от 30 до 50 дней) + дистрибуция по ТТ (2 недели) + возможный простой при отгрузках, таможне и т.д. форс мажор (2 недели).

Для продукции со сроком годности в 8 месяцев и меньше это уже более 1/3 по факту прибытия во Вьетнам с учетом всевозможных факторов.

Обсудите данный вопрос с клиентом. С нашей стороны не вижу обоснованного смысла даже пытаться импортировать такой ассортимент. Считаем, минимальный срок годности от 9 месяцев.

Карамель в данном случае, подходящий продукт т.к. 15 месяцев срок годности. Для жарких стран подходит идеально.

Best Regards,

Kisetov Stanislav

В данном письме содержится много моментов, которые вызывают у носителей вьетнамского языка негативную реакцию, например:

1. *Часть позиций выпало по причине их полного отсутствия.* – Такое выражение интенции отказа считается очень грубым с точки зрения носителя вьетнамского языка, так как, в соответствии с культурой бизнес-коммуникации, нельзя дать клиенту прямой ответ об отсутствии выбранного им товара из списка, предоставленного производителем (русским партнером). Это свидетельствует о недооценке времени клиента. В данной ситуации в соответствии с вьетнамским речевым этикетом ответ должен быть следующим: *«Очень просим прощения за неудобство. К сожалению, некоторых позиций из списка не имеется в наличии, так как их временно перестали производить»* (с перечислением наименований данных позиций).

2. *Есть вопросы по выбранному ассортименту.* – В данном предложении отсутствует обращение к адресату, что во вьетнамском языке расценивается как грубость и возможно только в случае выражения непримиримых позиций, «жесткого спора», во время которого собеседники не хотят даже смотреть друг на друга и, более того, даже не замечают друг друга («говорят с воздухом»). Поэтому анализируемая вербальная реализация запроса с точки зрения носителя вьетнамского языка, безусловно, расценивается как неуважение к партнеру, особенно в бизнес-коммуникации. Данное содержание должно иметь следующую вербальную реализацию: *«У нас есть несколько вопросов по выбранному ассортименту»* или *«Не могли бы Вы ответить на наши следующие вопросы?»*

3. *Обсудите данный вопрос с клиентом.* – Как и в предыдущем случае, данное выражение имеет значение императива, которое во вьетнамском языке возможно только в отношениях субординации, поэтому у вьетнамских партнеров возникает ощущение неравенства.

Все вышеперечисленные коммуникативные неудачи вызваны различиями языковой специфики деловой корреспонденции в русском и во вьетнамском языках.

³ В этом и всех последующих примерах сохранены орфография и пунктуация оригинала.

Специфика деловой корреспонденции в русском языке (коммерческие стандартизованные письма [6]) характеризуется следующими чертами: *объективность, неперсонифицированность, императивность и формализованность*

Объективность и неперсонифицированность проявляются в объективной передаче информации, что сопровождается нейтральным тоном изложения и частотным употреблением **безличных** конструкций: «*Часть позиций выпало по причине их полного отсутствия*», «*Есть вопросы по выбранному ассортименту*» – что нередко вызывает у иностранных партнеров ощущение, будто русские партнеры равнодушны и грубы. В действительности **безличные** конструкции **в русском языке, по утверждению** Е.В. Зарецкого, используются, чтобы выразить «скромность», что **снижает** индивидуализацию [7: 458], и «коллективизм» русского народа [7: 465]. В то же время **во вьетнамском языке не существует категории безличности и**, в соответствии со спецификой деловой корреспонденции во вьетнамском языке, коммерческие письма должны соблюдать конвенцию вежливости (вербализовать интенцию учтивости) [8: 52], что выражается при помощи оборотов с эмоциональной окраской, например *Chúng tôi rất lấy làm tiếc vì ... (Мы действительно очень сожалеем о ...)*, *Chúng tôi thành thật xin lỗi vì ... (Мы искренне извиняемся за ...)*. **Именно в связи с данным противопоставлением часто появляется взаимное недопонимание. В реальности** русские очень душевные, эмоциональные, великодушные, добрые, жизнерадостные, стремящиеся к справедливости и соборности [9: 217, 224].

Императивность выражается при помощи устойчивых оборотов, имеющих значение долженствования при вербализации интенции приказа. Например,

Письмо № 2

Коллеги,

Аккредитив нужен в сумме валюты платежа, - т.е. доллары или евро.

Просьба уточнить у клиента валюту и перевести донги в указанную сумму.

Best Regards,

Kisetov Stanislav

Использование модальных слов *нужен* (в первом письме), *нужна* (во втором) вызывают у иностранных партнеров (в частности, вьетнамских) чувство, что они должны что-то сделать. А оборот *Просьба уточнить* (в первом письме) с точки зрения вьетнамского языка свидетельствует об отношениях жесткой субординации. Следовательно, вьетнамские партнеры воспринимают императивность как стереотип коммуникативного поведения русских партнеров по виртуальной деловой переписке. Это вызвано различиями в языковых особенностях деловой корреспонденции в русском и во вьетнамском языках, что проявляется в том, что коммерческие письма на русском языке должны быть **формализованными** (использование шаблонов или стандартных фраз, например, *В связи с изменения в соглашении ...*, *В соответствии с договором ...*, *В целях улучшения качества услуг ...*, *В подтверждение цен ...* и т.д.). При этом **формализованность** электронного делового письма воспринимается как языковая репрезентация «произвола власти».

В то же время, согласно требованиям деловой корреспонденции во вьетнамском языке, в коммерческих письмах необходимо соблюдать требования «сохранения лица» или «поддержания престижа» (face-work) партнера [8: 53], что отсутствует в следующем письме:

Письмо № 3

Уважаемые коллеги,

Я ранее Вам сообщил в скайп конференции требования к таблице. Мне нужны коды УКП.

Вторая таблица списка кодов не имеет. Прошу Вас предоставить таблицу с кодами.

Best Regards,

В данном письме конструкция *Я ранее Вам сообщил в скайп конференции требования к таблице*, с одной стороны, вызывает у партнера чувство совершенной ошибки, а в предложении *«Мне нужны коды УКП»* – побуждение к действию (клиент должен что-то делать). Кроме того, императивность фразы *Прошу Вас предоставить таблицу с кодами* с точки зрения носителя вьетнамского языка делает тональность всего письма полностью противопоставленной принципу «сохранения лица» (face-work) партнера.

При ведении межкультурной бизнес-коммуникации в виртуальном пространстве русское НСКП с точки зрения носителей вьетнамского языка характеризуют *принципиальность, экспрессивность, бескомпромиссность и прямолинейность*.

Принципиальность понимается как стремление осуществлять все, следуя определенным принципам. Например, содержание коммерческого письма должно соответствовать определенному стандарту, даже в случае если некоторые клише не совсем адекватны ситуации бизнес-коммуникации. Например, *«Прошу подтвердить получение письма», «Просьба ответить на запрос», «Напоминаем Вам о сроке окончания договора»* и т.д. В то же время, как отмечает Р. Льюис, русские партнеры в деловой коммуникации очень надежны, «держат свое слово» [10: 321].

Экспрессивность часто проявляется в том, что русские партнеры очень легко становятся раздражительными и недовольными развитием ситуации, но при этом хорошо владеют собой [10: 324].

О **бескомпромиссности** свидетельствует тот факт, что русские любят спорить, при этом стратегии антиконфликта при общении отсутствуют [11: 148]. Следует отметить, что значение слова *спорить* в русском языке понимается как предоставление аргументов, доводов и противоположного мнения с целью найти наиболее приемлемое решение.

Прямолинейность проявляется двояко: 1) в деловой сфере общения она рассматривается как эксплицитное выражение информации, при этом коммуникант не принимает во внимание тот факт, что данный способ сообщения информации может привести к конфликту; 2) в ситуациях бытовой среды прямолинейность высказывания сигнализирует об искренности, открытости и выступает как стереотип русского коммуникативного поведения. В деловой коммуникации эксплицитное выражение информации может встретиться в случае прямого отказа в ответ на просьбу при неудовлетворительных для русского бизнес-партнера условиях сделки. В качестве примера приведем следующий фрагмент деловой переписки:

У компании Объединенные Кондитеры нет оснований в предоставлении 20% в качестве регулярной скидки на продукцию. Почему 20%?

В качестве противоположного примера коммуникативного поведения, складывающегося под влиянием национальной культуры, можно привести стереотип общения вьетнамских партнеров, которые обычно испытывают неловкость, отказываясь от предложений, и выбирают косвенные способы отказа. Разные стереотипы коммуникативного поведения бизнес-партнеров приводят к коммуникативным неудачам. Например,

Письмо № 4

<p>Re: RED APRON & UNICONF Nguyen Quynh Anh 07.08.2018, 11: 30</p> <p>Dear Linh,</p> <p>Thank you for your offer and efforts sending the samples to us. We regretfully have to decline the offer due to the over budget of price.</p>	<p>Re: RED APRON & UNICONF Nguyen Quynh Anh 07.08.18 в 11:30</p> <p>Дорогая Линь,</p> <p>Спасибо для вашие предложения и усилия посылая нам образцы. К сожалению мы вынуждены отклонить предложение из-за того, что ваша цена чрезмерно выше нашего</p>
---	---

<p>It has not been successful on this occasion but we look forward to the possibility of trading with you in next year.</p> <p>Thanks again and regards</p> <p>Quynh Anh NGUYEN (Ms) Assistant to the business Manager Les Celliers d'Asie & Red Apron Fine Wines and Spirits Address: 18 Yen The St., Ba Dinh Dist., Hanoi, Vietnam</p>	<p>бюджета.</p> <p>В этом году не получилось сотрудничество с Вами, но мы с нетерпением ждем возможности торговли с вами в следующем году.</p> <p>Еще раз спасибо и с уважением</p> <p>Нгуен куинь Ань (Ms) Помощник бизнес-Менеджера Les Celliers d'Asie & Red Apron изысканные вина и спиртные напитки Адрес: 18, у. Иен Те, р.Ба Динь, г. Ханой, Вьетнам</p>
--	---

Прямолинейность имеет место при вербальном выражении интенции мнения, которая присутствует в оценочных суждениях [11: 148], и получает вербальную реализацию при помощи использования таких оборотов, как *на наш (мой) взгляд, с нашей (моей) точки зрения, по нашему (моему) мнению, предлагаем/-ю, предполагаем/-ю, считаем/-ю*, и т.д. Во вьетнамском языке данные выражения используются только при наличии доверия и высокой оценке слушающего говорящим или когда говорящий полностью уверен в правильности своего высказывания.

В то же время носители вьетнамского языка при коммуникации с русскими партнерами стремятся имплицитно выражать собственное мнение, что также приводит к коммуникативным неудачам на начальном этапе коммуникативного процесса. В основе данной ситуации общения между русскими и вьетнамскими партнерами лежит уважительное отношение к русским как к нации, которая лидирует в областях науки и космоса и к тому же смогла создать государство в шестьдесят пять раз больше Вьетнама. Можно сказать, что наличие социокультурной компетенции, т.е. «фоновых» знаний, требует от вьетнамских партнеров вести себя в соответствии с национальным менталитетом почтительно и скромно.

В реальности с точки зрения носителя русского языка употребление специальных языковых средств, служащих для выражения собственного мнения, свидетельствует об ответственности говорящего за свои действия (поступки). На морфологическом уровне в русском языке существует категория лица, опосредованно связанная с персонификацией. Неперсонифицированность делового текста проявляется в употреблении модальных конструкций, например *нам надо/нужно/необходимо*, использованием субстантива, например *просьба подтвердить* вместо *прошу подтвердить* и т.д., что, с точки зрения носителя русского языка, снижает выражение индивидуальности, а если рассматривать данное явление с позиций НСКП, выражает скромность русского партнера. Именно в связи с этим в деловой корреспонденции часто возникает взаимное недопонимание.

Проанализированные материалы показали, что большинство взаимных недопониманий в процессе виртуальной бизнес-коммуникации между русскими и вьетнамскими партнерами вызвано различиями в языковых особенностях деловой корреспонденции в русском и вьетнамском языках и, в основном, отсутствием знаний о национальных стереотипах коммуникативного поведения партнеров, которые могут проявляться только в реальной коммуникации.

Результаты исследования позволили прийти к выводу, что такие характеристики, как **объективность, неперсонифицированность, императивность, формализован-**

ность, принципиальность, эмоциональность, бескомпромиссность прямолинейность, относятся к русским стереотипам коммуникативного поведения также в условиях виртуальной межкультурной бизнес-коммуникации.

Владение соответствующими знаниями помогает вьетнамским, а также другим иностранным партнерам избежать культурного шока и нежелательных недопониманий при обмене коммерческими письмами с русскими партнерами в условиях виртуальной бизнес-коммуникации, что обуславливает установление более успешной межкультурной бизнес-коммуникации, в частности, между Россией и Вьетнамом.

Список литературы

1. Липпман В. Общественное мнение. Нью-Брансуик, Нью-Джерси, 1998. [Электронный ресурс]. URL: https://monoskop.org/images/b/bf/Lippman_Walter_Public_Opinion.pdf. 12.05.2019.
2. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Изд. ЛКИ, 1996.
3. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. С. 4–20. [Электронный ресурс] URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/Sternin1.htm> 12.05.2019.
4. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2000. 27с. Изд. 2. испр. 2015. 52 с.
5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2-е, испр. и доп., М.: Флинта: Наука, 2006.
6. Ускова О.А. Метаязык бизнеса в языковом пространстве: монография. М.: МОЦ МГ, 2006.
7. Зарецкий Е.В. Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками): монография. Астрахань: Астраханский университет, 2008.
8. Vương Thị Kim Thanh. Phân tích diễn ngôn thư tính thương mại tiếng Việt // Tạp chí Khoa học Xã hội Vùng Nam Bộ, số 3 (127), 2009. Tr. 50–55.
9. Егорычев А.М., Ригер А., Костина Е.А. Русские: характер, ментальность, стереотипы поведения // Вестник НГПУ. 2013. № 6 (16). С. 116–128.
10. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001.
11. Стернин И.А. Национальная специфика коммуникативного поведения // XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира». Москва, 2–4 июня 1997 г. М., 1997.

*Uskova O. A.
Le Thi Phuong Linh*

NATIONAL STEREOTYPES OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN RUSSIAN AND VIETNAMESE

Due to the development of economic cooperation between Russia and Vietnam in the condition of integration and globalization of modern economy, business partners from the two countries have more and more joint activities, which, in turn, requires them to know the characteristics of the culture of business communication of the partner-country. The article discusses the national stereo

types of communicative behavior that correspond to the Russian and Vietnamese national-cultural codes and are manifested in business correspondence. The authors draw attention to peculiarities of the national stereotypes of communicative behavior caused in the context of virtual communication by differences in the features of business correspondence in each language, the absence of knowledge about which can lead to incorrect judgments, conclusions, and therefore, failures in intercultural business communication.

Keywords: national character, stereotype of behavior, business correspondence, intercultural communication.

https://doi.org/10.29003/m1414.RCS_XX-2019/40-44

Белова В.И.

МГУ имени М.В. Ломоносова

v.i.belova@yandex.ru

Жорова А.П.

МГУ имени М.В. Ломоносова

zhorova@bk.ru

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА: ПОСОБИЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ «О ЧЁМ ПИШУТ?»

Статья посвящена вопросам обучения иностранных учащихся письму как виду речевой деятельности. Анализируются дидактические проблемы в этой области, обусловленные характером ментальности современного студента. Предлагается система заданий для развития необходимых навыков и умений, реализованная авторами в учебном пособии по обучению письменной речи.

Ключевые слова: РКИ, дискурсивная компетенция; виды речевой деятельности; письмо; учебное пособие; ментальный портрет студента.

Процессы, вызванные распространением новых технологий, оказывают влияние на ментальный портрет современного молодого человека. В качестве примеров такого влияния можно назвать клиповое мышление, сокращение средней длины типичного высказывания, видоизменение линейного порождения письменного высказывания, являющееся следствием отказа от письма от руки, и т.п. особенности. Иностранному учащемуся, претендующим на получение образования в российском вузе, не в меньшей степени свойственны указанные ментальные отличия.

Между тем в процессе изучения русского языка инофон оказывается перед безусловной необходимостью овладевать письмом как видом речевой деятельности. Причем именно письмом от руки, так как, во-первых, несмотря на активное вытеснение этой формы письма из повседневной жизни, развитие письменных моторных навыков оказывает влияние на успешное усвоение языкового материала, и не доказана возможность чем-либо компенсировать эти навыки. Во-вторых, обучение языку, как известно, базируется на методическом принципе взаимосвязанности различных видов речевой деятельности.

Кроме того, обучение РКИ в рамках предвузовской подготовки имеет вполне конкретную цель: подготовиться к учебной деятельности в сфере высшего образования. Представляя собой интеллектуальный процесс, такая деятельность требует определенных умений, а именно: уметь устанавливать логические отношения между явлениями и понятиями; уметь последовательно излагать информацию (в том числе в письменной форме); уметь аргументированно и доказательно высказывать собственное мнение об этой информации и пр. Методическая задача по формированию этих умений решается,

в частности, в ходе обучения письменной речи. Таким образом, формирование и развитие навыков письма и, шире, формирование дискурсивной компетенции являются важной составляющей предвузовской подготовки иностранного учащегося по русскому языку как иностранному.

Поколенческие, а также национальные культурные особенности обуславливают различия учащихся в выборе ими учебных стратегий и в архитектуре тех трудностей, с которыми сталкивается преподаватель при обучении письменной речи. Можно выделить две группы трудностей: во-первых, те, что обуславливаются названными выше универсальными особенностями молодого поколения; во-вторых, те, что обуславливаются национальной спецификой контингента. Если, например, рассматривать характерные особенности учащихся из Китая, можно отметить, что эти студенты привержены техническим новинкам так же, как и все прочие представители их поколения, однако техническая сторона письма не вызывает у них отторжения, поскольку они привыкли писать от руки в процессе школьного обучения на родине. В то же время аналитическая деятельность на материале текста-источника, любые операции по модификации текста вызывают большие затруднения у китайских учащихся, что объясняется традициями национального образования, предполагающими превалирование точного воспроизведения источника.

Несмотря на наличие национальной специфики, можно выделить универсальные направления работы, актуальные для любой аудитории, заинтересованной в овладении русским языком как средством познания и интеллектуальной деятельности. Авторами разрабатывается пособие по развитию письменной речи «О чём пишут?». Оно адресовано учащимся негуманитарных специальностей, которые готовятся к учебе по программам высшего образования в российских вузах. Как известно, необходимым для обучения в вузе уровнем владения РКИ является Первый сертификационный уровень [1]. Тем не менее, тематически и лексически пособие выходит за рамки требований к Первому сертификационному уровню, что обусловлено специфическими коммуникативными потребностями учащихся негуманитарных специальностей. Аналогичное расширение лексического состава можно наблюдать в большинстве профессионально ориентированных пособий по различным видам речевой деятельности, в частности по чтению [2].

Пособие «О чём пишут?» нацелено на отработку следующих умений:
анализ содержания прочитанного текста; выделение главной информации;
поиск необходимой информации; построение монологического высказывания различного объема в письменной форме;
репродуктивное изложение полученной информации;
использование синонимичных языковых средств;
использование этикетных средств письменной речи с учетом социокультурных особенностей ситуации общения.

Пособие призвано усовершенствовать письменную коммуникацию иностранных учащихся и обеспечить им большее взаимное понимание в процессе общения с носителями языка.

Пособие включает в себя две части. В первой части отрабатывается составление личного письма, т.е. продуцирование письменного монологического высказывания в соответствии с коммуникативной установкой. Вторая часть посвящена работе с текстом статьи, т.е. направлена на обучение построению письменного монологического высказывания репродуктивно-продуктивного характера.

Первая часть. При работе по первой части пособия в качестве начального задания учащимся предлагается прочитать письмо, адресованное широкому кругу людей (например, посетителям сайта в интернете) и сформулировать, какая проблема беспокоит автора.

Так, например, одно из писем написано от лица студентки факультета журналистики Нади, которая получила задание написать статью о жизни иностранцев в Москве, но не имеет таких знакомых и в поисках информаторов обращается на сайт университета.

Определив стоящую перед автором проблему (1), учащиеся переходят к выполнению следующих заданий, которые направлены на анализ текста письма и продумывание стратегии своего ответа: 2) найдите в письме вопросы автора и подумайте, как вы можете ответить на эти вопросы; 3) подумайте, что вы хотите рассказать автору письма о себе и своей жизни, запишите эту информацию; 4) подумайте, какие вопросы вы хотите задать автору письма, запишите эти вопросы; 5) проанализируйте, как автор начинает и заканчивает свое письмо.

С целью отработки корректного использования этикетных средств письменной речи с учетом социокультурных особенностей ситуации общения предлагаются задания, где требуется проанализировать набор вариантов начала и окончания письма и выбрать из них те, которые будут уместными при ответе конкретному адресату, в данном случае – студентке Наде.

Примеры вариантов начала письма:

Привет, друзья!

Привет, Надя!

Дорогая подруга!

Здравствуй, Надя!

Моей новой подруге.

Примеры вариантов окончания письма:

Скоро увидимся!

Надеюсь получить ответ! Виктор

Ваш новый друг Иван

Пишите скорее!

Финальным заданием, которое позволяет суммировать все сделанные наблюдения и закрепить навыки, является конструирование полного ответного письма с учетом всех аспектов ситуации общения, коммуникативной задачи и социальных ролей партнеров по коммуникации.

Вторая часть. При работе по второй части пособия также большое внимание уделяется наблюдению и анализу содержания текста с целью выделения главной и второстепенной информации. Однако предлагаемые тексты относятся к совершенно иному жанру, а именно представляют собой адаптированные научно-популярные статьи. Тематика представляет интерес для учащихся негуманитарных специальностей, в частности, включены статьи под названиями «Техника в жизни человека», «Трудности работы в космосе», «Почему будет гореть лампа», «Искусственный интеллект», «Как изменяется климат Земли» и т.п.

Работа начинается с задания на просмотровое чтение текста-источника: требуется прочитать статью без словаря и определить, какая проблема в ней обсуждается (1). За этим следуют лексические задания: 2) прочитайте новые слова, постарайтесь понять их значение с помощью контекста; 3) посмотрите новые слова в словаре; 4) обратите внимание на следующие словосочетания, проверьте их значение в словаре (рассматриваются словосочетания, системно встречающиеся в текстах близкой тематики в связанном виде, например: *технический прогресс, природные ресурсы, виды деятельности, материальные блага* и т.п.).

Интересной формой работы над языковыми средствами является задание «Подумайте, как можно трансформировать следующие конструкции», позволяющее расширять возможности учащихся по использованию синонимии на уровне синтаксиса. Например:

специалисты уверены, что техника должна заменить человека в космосе (вариант предполагаемой трансформации – специалисты считают, что техника будет работать в космосе вместо человека).

Далее учащимся предлагаются задания, направленные на анализ содержания текста: 7) прочитайте вопросы и найдите, где в статье содержится информация по каждому вопросу; 8) прочитайте абзацы, соответствующие каждому вопросу, и выберите в них главную информацию. Проанализировав содержание текста, учащиеся переходят к письменному изложению его содержания. В зависимости от уровня группы такое изложение может быть сперва сделано поабзацно или, минуя этот этап, сразу на уровне целого текста.

С целью развития навыков построения связного текста большого объема предлагается задание на анализ и корректное использование предложений, которые могут выступать в функции внутри текстовых связей: «Прочитайте предложения, которые помогут вам построить связный и логичный текст. Соотнесите эти предложения с предложенными вопросами. Выберите предложение, которым вы начнете каждую часть своего рассказа». Например:

Техника играет важную роль в жизни человека.

Существуют разные мнения о развитии техники.

Я не согласен (не согласна) с мнением специалистов о том, что ... , так как

Первое из приведенных предложений выступает в качестве вводной фразы при ответе на вопрос *Какую роль техника играет в жизни современного человека?* Второе предложение — при ответе на вопрос *Какие существуют мнения о развитии техники?* Третье предложение позволяет логично ввести в текст тот блок, который содержит выражение собственного мнения о проблеме и оценки точек зрения специалистов.

Последовательное выполнение всех предложенных заданий эффективно развивает коммуникативные навыки и умения иностранных учащихся в области письменной речи.

Итак, несмотря на последние изменения, характеризующие ментальный портрет среднего студента, интеллектуальная деятельность, связанная с образовательным процессом, требует от него ряда традиционных умений, которые необходимо формировать во время предвузовского обучения РКИ. Решение данной методической задачи обеспечивается, в частности, в ходе обучения письменной речи, под которым понимается не формирование технических моторных навыков, а развитие способностей продуцировать логичное и связное монологическое высказывание необходимого объема и с необходимой коммуникативной целеустановкой – в письменной форме. Пособие «О чём пишут?» призвано помочь преподавателю организовать работу над формированием дискурсивной компетенции учащихся и развитием указанных способностей в области письменной речи.

Список литературы

1. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2011.
2. Соловьева Е.В., Арбатская О.А, Середина Н.П. Спектр. Пособие по чтению и развитию речи для иностранных учащихся технических вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2017.

*Belova V.I.
Zhorova A.P.*

**WRITING ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE MENTALITY
OF A MODERN FOREIGN STUDENT: A TEXTBOOK ON WRITING
“WHAT DO THEY WRITE ABOUT?”**

The article is devoted to the issues of teaching writing as a type of speech activity to foreign students. Didactic problems in this area, due to the mentality of the modern students are analyzed. The system of tasks to develop the necessary skills and abilities, implemented by the authors in the book on writing, is proposed.

Keywords: RFL, discursive competence, types of speech activity, writing, textbook on writing, student's mentality.

https://doi.org/10.29003/m1415.RCS_XX-2019/44-48

*Баданина И.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
irinabadanina@gmail.com*

**НОМИНАЦИИ ЛИЦ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ:
ЭТНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Для разговорной речи характерна повышенная экспрессивность номинаций, в том числе этнонимов. Чаще всего употребляются негативно окрашенные экспрессивные этнонимы, что объясняется как процессами глобализации, так и исторически складывающимися различиями культурно-конфессионального характера. В современных условиях необходимо изучать лексику данной семантической группы с целью минимизации негативных последствий, вызываемых ее функционированием.

Ключевые слова: современная русская разговорная речь, номинации лиц, экспрессивные этнонимы, толерантность.

Разговорная речь стилистически неоднородна: одна ее разновидность образует разговорный стиль литературного языка, а другая является просторечием – нелитературной разновидностью русского национального языка. В обоих случаях разговорная речь характеризуется неформальностью отношения к человеку, что выражается в повышенной экспрессии средств его номинации. Это справедливо для любого аспекта личности, но преобладают характеристики внешности, интеллекта, физических, психологических свойств, социально-поведенческих особенностей.

В полиэтническом государстве в зоне внимания неизбежно оказывается также этническая принадлежность человека, а его личностные качества могут оцениваться представителями других этносов как свойства всего народа, к которому он относится. Немаловажное значение имеет также история отношений между народами, к которым принадлежат коммуниканты. Общее историческое прошлое, конфликты нередко продолжают отзываться в поговорках, фразеологизмах: *незванный гость хуже татарина; хитрый, как сто китайцев.*

Любому народу свойствен национализм, и для любого человека важна его этническая идентичность [1: 178]. Человеку свойственно наделять ее лучшими качествами, а представителей других этносов рассматривать как чужих, неизвестных, неумелых и т.п., ср. первоначальное значение этнонима *немец* (немой). Народы, говорившие на чужих язы-

ках, воспринимались как немые, поскольку их речь была непонятна. Именно в этом значении слово *немец* употребляется в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума»:

Воскреснем ли когда от чужевластья мод,
Чтоб умный, бодрый наш народ
Хотя по языку нас не считал за немцев?

Пренебрежительное, насмешливое отношение выражается в специальных номинациях – чаще всего с соответствующими суффиксами, а также специальными лексемами, отражающими национальные особенности питания и т.п.: немцев другие европейцы называют *колбасниками*, итальянцев – *макаронниками*, французов – *лягушатниками*, англичан – *овсянниками* и т.д.

В современных условиях глобализации, когда государства многонациональны, все более распространяются смешанные браки, работа и учеба возможны за рубежом, все более высокие требования предъявляются к каждому человеку, вовлеченному в полиэтничное общество. Каждому необходимо воспитывать у себя толерантность к представителям других конфессий, народов, рас, потому что она облегчает сосуществование этносов.

Еще в древнерусский период начали образовываться экспрессивные номинации лиц по этнической принадлежности [1: 179–181], их состав исторически изменчив, но постоянным остается стремление назвать чужого экспрессивной номинацией и связанное с этим пополнение запаса таких слов. В наши дни это, например, *азер, азик, армян, армяшка, карает, кацо, урюк, хачик, чукча, чурка, чечен* и другие.

С течением времени первоначально стилистически нейтральные номинации лиц могут получать коннотации. Так, в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» слово *чухонец* употребляется как этноним без какой-либо экспрессии, как «прежнее название эстонцев, а также населения окрестностей Санкт-Петербурга» [2: 367]:

По мшистым, топким берегам
Чернели избы здесь и там –
Приют убогого чухонца...

Образования с пренебрежительным элементом значения отмечаются среди номинаций некоторых этносов, не только населявших бывший СССР, но и относящихся к дальнему зарубежью: *америкашка, итальяшка*.

Три восточнославянских народа – русский, украинский и белорусский – также создали друг для друга и экспрессивные номинации, и анекдоты. Украинцы называют русских *москалями* («просторечное пренебрежительное: грубое прозвище, прилагавшееся жителями Украины и Белоруссии к русским, представителям Московского государства, а также к солдатам» [3: 445]); это слово оказалось живучим и активно употребляется в просторечии, *кацапами* («бранное: шовинистическое обозначение русского в отличие от украинца в устах украинцев-националистов, возникшее на почве национальной вражды» [3: 339]), русские украинцев – насмешливо и уничижительно *хохлами* («разг. шутол. бран. украинец» [3: 1204]), белорусов – *бульбашами* («насмешливо разг. – сниженное, тот, кто питается якобы преимущественно картошкой, от *бульба* “картофель”» [4: 62]). Для русских в просторечии есть название *русопятий, русопят* («типично русский (по внешности, по духу и т.п.)» [5: 494]).

События новейшей истории также приносят новые названия: так, в ходе чеченских войн возникла номинация чеченских боевиков *чехи*. По мнению В.В. Химики, эта номинация основана на частичном звуковом совпадении слов *чеченец* и *чех* [4: 713].

В номинациях действуют противонаправленные тенденции – к эвфемизации и дисфемизации. В ходе этого процесса уже существующим в языке словам придаются новые значения, не всегда отражающиеся в толковых словарях: субстантивированное

прилагательное *черный* после распада СССР, в «лихие девяностые», стало названием выходцев с Кавказа и из Средней Азии. Первоначально стилистически нейтральное слово получило пейоративную коннотацию, которая вызывала негативное отношение тех, кого это слово называло. В официальных СМИ родился эвфемизм *лицо кавказской национальности*, который также навлек на себя критику размытостью национальных признаков. Некоторые журналисты писали, что такой национальности не существует, поэтому целесообразнее выражаться по существу, не называть одним словом всех, кто происходит с Кавказа или из Средней Азии. С изменением внутривосточной ситуации актуальность номинаций ослабела, в связи с чем они употребляются все реже. Возможно также, что это следствие широкого обсуждения данного словосочетания в СМИ [6]. Но поскольку номинации нужны, на их месте появляются и апробируются другие: например, вместо *чёрный* употребляется этнически не окрашенная *гастарбайтер*; она тоже не всех устраивает, но воспринимается уже более нейтрально.

Различия в конфессиях, культурах, традициях, обычаях в отсутствие знаний об их причинах порождают взаимное непонимание и неприятие. Неприязнь вызывает нежелание людей других национальностей узнавать и учитывать традиции, обычаи и вообще ход жизни народа, в государство которого они приехали. Так, известны случаи столкновений на этнической почве, в связи с религиозными различиями и т.п. Недовольство поведением стимулирует лингвистическую активность, стремление назвать чужака, с точки зрения местных жителей неправильно себя ведущего, таким словом, чтобы это заставило его задуматься о своем поведении. Представляется, что степень пейоративности этнической разговорной номинации прямо зависит от отношения к называемому народу. А отношение это в свою очередь формируется в ходе межэтнической коммуникации и отражает впечатление от поведения представителей того или иного этноса. Наблюдения показывают, что если чужие в чем-то мешают, вызывают недоумение своим образом жизни, обычаями, то это отразится в их номинациях. Так как просторечие характеризуется определенной грубостью, нелюбезностью оценок, то и экспрессивные этнонимы часто именно таковы [4: 10].

Тенденция к высмеиванию, вышучиванию может отражать как недовольство поведением людей того или иного этноса, так и одобрение. Например, анекдоты о чукче изображают представителей этого народа как не имеющих европейского образования и воспитания и одновременно как спокойных, терпеливых, неприхотливых людей.

В ходе истории номинации могут проходить путь развития от стилистически нейтральных до экспрессивно окрашенных, как было, например, с лексемой *нацмен*. Поначалу она называла представителей национальных меньшинств [1: 181], а затем стала обозначать представителей нерусских национальностей, в основном выходцев с Кавказа, и уже тогда получила негативные коннотации. В дальнейшем она была вытеснена другими номинациями и теперь может рассматриваться как устаревшее слово.

Образование номинаций по этническому признаку в разговорной речи происходит по продуктивным словообразовательным моделям: чаще всего суффиксацией (*армяшка, америкашка, азик*), усечением (*вьет*), аббревиацией (*нацмен, ераз – 'ереванский азербайджанец'*), развитием новых значений у существующих слов, в том числе имен собственных и неодушевленных существительных (*хачик, черный, чурка*). Некоторые слова по морфонологическим причинам не получают словообразовательных дериватов: *кацо* («грузинск. друг, мужчина, человек, уважаемый друг, уважаемый человек»).

Лексема *жид* пережила длительную историю: позднепраславянское заимствование [7: 53] поначалу было этнонимом, затем, не ранее XVI–XVII в., получило негативную экспрессивную окраску [8: 163–164]. В экспрессивной разговорной речи слово *жид* сохрани-

лось и дало жизнь многочисленным словообразовательным дериватам: *жидок, жидёнок, жидик, жидила, жидовка, жидяга, жидяка, жидяра, жидовня, жидоед*. В XX в. и поныне *жид* воспринимается как оскорбительное слово: известен скандал с участием С.А. Есенина, которого спровоцировали назвать этим словом в 1922 г. в Нью-Йорке эмигрантов из СССР, собравшихся послушать его стихи [9: 304–307].

Приведенные номинации – экспрессивные этнонимы – большей частью существительные мужского рода, исключения составляют *кацапка, хохлушка, жидовка*, а также *русачка* [1: 182] и нек. др. Характерно, что номинация *хохлушка*, в отличие от *хохол*, квалифицируется как шутливая, но не уничижительная и не насмешливая [4: 682]. Причину гендерной асимметрии в номинациях этой семантической группы можно видеть как в собственно лингвистических, так и в экстралингвистических факторах: к первым относятся семантическая несочетаемость основы, называющей мужское личное имя (*хачик, карапет*), основы неодушевленного существительного (*урюк*), а также морфонологическая несочетаемость основы на гласный (*кацо*) с «женскими» суффиксами; ко вторым же, вероятно, следует отнести меньшую степень участия женщин в потенциально конфликтных ситуациях.

Таким образом, этнонимы в современной русской разговорной речи употребляются постоянно. Их состав исторически изменчив, однако выделяется корпус наиболее употребительных лексем, функционирующих столетиями. При этом одно и то же существительное может с течением времени менять как лексическое значение, так и коннотации. В наши дни под влиянием СМИ с их широкими возможностями для выражения отношения к той или иной номинации, то есть под социальным влиянием, некоторые номинации могут довольно быстро выйти из употребления (*лицо кавказской национальности, чёрный*), тогда как другие экспрессивные этнонимы могут сохраняться длительное время (*жид, кацап, хохол*).

Список литературы

1. Грищенко А.И., Николина Н.А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: коллективная монография / Отв. ред. И.Т. Вепрева, Н.А. Купина, О.А. Михайлова. Труды Уральского МИОНа. Вып. 20. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. С. 175–187.
2. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. / РАН. Ин-т рус. яз.; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 1. М., 2002.
3. Большой толковый словарь русского языка: Ок. 60 000 слов / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004.
4. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: Норинт, 2004.
5. Курилова А.Д. Толковый словарь разговорного русского языка: ок. 3500 слов / М.: Астрель: АСТ, 2007.
6. Штраф на лицо. [Электронный ресурс] 19:00https://www.gazeta.ru/politics/2011/01/28_a_3507258.shtml. 01.06.2019.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 тт. Т. 2 / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986.
8. Виноградов В.В. История слов / Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык». Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН / Отв. ред. академик РАН Н.Ю. Шведова. М.: 1999.
9. Куняев Ст.Ю., Куняев С.С. Сергей Есенин. 8-е изд. М.: Молодая гвардия, 2017.

Badanina I.V.

THE NOMINATION OF PERSONS IN MODERN COLLOQUIAL RUSSIAN: THE ETHNIC DIMENSION

Colloquial speech is characterized by increased expressiveness of nominations, including ethnonyms. Most often, negative expressive ethnonyms are used, which is explained both by the processes of globalization and historically emerging differences of cultural and religious character. In modern conditions it is necessary to study the vocabulary of this semantic group in order to minimize the negative consequences caused by its functioning.

Keywords: modern Russian colloquial speech; nominations of persons; expressive ethnonyms; tolerance.

https://doi.org/10.29003/m1416.RCS_XX-2019/48-51

Курочкина Е.С.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
annikumm@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ИРАНА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Процесс преподавания как управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых и передачи знаний проходит более эффективно при наличии у преподавателей понимания культурных и этнических особенностей учащихся. В частности, специфика обучения иностранных студентов на неродном для них языке во многом определяется органичностью или неорганичностью конфигураций познавательных моделей, которые предлагает им система образования. В работе рассматриваются некоторые аспекты сравнения систем преподавания и, главное, особенностей ментальности и культуры российских и иранских студентов.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, студенты из Ирана, сравнение систем преподавания, ментальность, культура.

Процесс преподавания как управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых и передачи знаний невозможен без знания культурных и этнических особенностей учащихся. В частности, специфика обучения иностранных студентов на неродном для них языке во многом определяется органичностью или неорганичностью конфигураций познавательных моделей, которые предлагает им система образования.

Автор данной работы имел возможность жить в Иране, учиться в Центре изучения персидского языка при Тегеранском университете (Dekhoda Lexicon Institute and the International Center for Persian Studies – University of Tehran) в качестве обычного студента. А также, будучи выпускником МГУ имени М.В. Ломоносова, сравнить систему преподавания и, главное, особенности ментальности и культуры российских и иранских студентов.

Ментальность как образ мышления. Особенности, характерные для иранцев

1. Шрифтоцентричность.

Там, где китаец нарисует, иранец сочинит поэму. Китайская письменность (иероглифы) имеет в основе своего происхождения примитивный рисунок. Поэтому для студентов из Китая характерно образное восприятие символов. В то время как у студентов из Ирана совсем другое восприятие языка. Персидский язык относится к иранской группе индоевропейских языков, он потомок среднеперсидского языка, использовавшего арамейскую графику. После арабского завоевания персы приняли арабский алфавит. Таким обра-

зом, письменность прочно вошла в культуру Ирана много столетий назад. Более того, в силу исламских запретов на изображение людей и животных в Иране стало развиваться такое направление искусства, как каллиграфия.

2. Вариативность.

В Китае конфуцианство устанавливало строгий формализм в соблюдении норм. Как следствие – нерушимость догматов (формулировок, определений). Поэтому студенты из Китая спокойно относятся к требованиям выучить наизусть формулировки законов и определений.

В Иране исторически все складывалось иначе. На протяжении столетий персидская культура впитывала в себя многие особенности «соседних» культур, подстраивалась под смены господствующих религий и т.д. Поэтому строгий догматизм – чуждое иранскому менталитету явление. Поиск новых формулировок – неотъемлемая часть культуры. Студент-иранец может несколько раз рассказывать одно и то же определение, и каждый раз немного по-разному.

Культурологические основы менталитета иранцев

В древние времена центром мировой культуры на Евразийском континенте был Восток, где Иран (Персия) всегда играл одну из доминирующих ролей как в культурном развитии региона, так и в политике, социальном устройстве и других областях. Это, безусловно, наложило отпечаток на современных иранцев: они амбициозны, традиционно хорошо воспитанны, умны и хитры.

Несмотря на то что накануне и через несколько лет после Исламской революции (1979 г.) наблюдался рост исламского фактора в стране, исламизации образа жизни простых граждан практически не произошло. За исключением внешней атрибутики (ношение платка и закрытой одежды у женщин, разделение на женскую и мужскую зоны в общественном транспорте и некоторые другие моменты) это никак не повлияло на ценностную ориентацию в обществе. Иранцы открыты, терпимо относятся к иноверцам, доброжелательны и гостеприимны. Иностранцу всегда помогут: покажут дорогу, пригласят в гости и угостят, причем совершенно бескорыстно.

Нормы и правила поведения в обществе

Этикет и нормативность социального поведения в Иране несколько отличаются от российских, но неизбежный процесс глобализации с каждым годом все больше нивелирует эти различия. И все же стоит привести несколько общих и наиболее характерных примеров.

Равные по положению люди при встрече обнимаются и жмут друг другу руки. При встрече со старшими персы, особенно «старой» (дореволюционной) закалки, могут поклониться. Выражая уважение, благодарность и внимание, иранцы часто прикладывают правую руку к сердцу.

Мужчина, общаясь с женщиной, должен избегать любых телесных контактов, включая пожатие руки, не делать двусмысленных комплиментов и не бросать пристальных взглядов. Иначе это внесет замешательство и дискомфорт в диалог. При этом вежливость не позволит иранцу или иранке резко высказать свое недовольство.

Женщины в Иране традиционно соблюдают нормы исламской одежды [1]: закрытые платком волосы, свободная одежда, скрывающая фигуру. Но так как исламизация образа жизни была в некотором роде искусственно навязана в период Исламской революции (1979 г.), то, приезжая в другие страны, они легко отказываются от этих норм.

Для обсуждения деловых или личных вопросов иранец запросто может пригласить собеседника к себе домой. Человеку западной ментальности, привыкшему к встречам в кафе или ресторане, это может показаться слишком интимным или неделовым. Стоит

учесть, что пребывание «в гостях» чаще всего означает ваше участие в обычном семейном ужине, который без вас прошел бы точно по такому сценарию.

Основные черты религиозного мировоззрения иранцев

Ислам пришел в Иран вместе с арабскими завоевателями в середине VII в. и с той поры стал господствующей религией в стране.

В Иране арабский ислам претерпел изменения [2]. Иначе и быть не могло, ведь он попал на почву древнейшей культуры, наслои́лся на бытовавшие здесь до него вероучения – зороастризм, манихейство, христианство, буддизм. Кроме того, он был навязан персам в результате их поражения в войне, что, естественно, вызывало протестные настроения. Но главное заключалось в том, что ислам как идеология вынужден был обслуживать в Иране совершенно иную социально-экономическую формацию: его изобретатели арабы еще находились в процессе перехода от кочевого образа жизни к оседлому, а персы к тому времени имели тысячелетнюю развитую государственность.

Все эти факторы привели к тому, что иранцы, вынужденно приняв ислам, не поддались арабизации – более того, постоянно вносили в религиозное учение свои собственные изменения как концептуального, так и формального порядка, приспособлявая его под свой характер и нужды. Верные своему извечному лукавству, они никогда не отказывали себе в удовольствии под разными оправдательными предлогами пить вино, петь веселые песни, танцевать, рисовать людей и зверей и т.п. Как сейчас может убедиться любой турист в Иране, внутренние интерьеры дворцов шахов и царей украшены красивейшими росписями и картинами с изображениями растений, животных и людей, что немыслимо для арабского мира.

Наверное, поэтому и сегодня иранцы в своей массе хотя и религиозны, но без фанатизма.

Досуг и праздники

Исламская революция 1979 г. перевернула вверх дном всю городскую массовую культуру, сложившуюся в Иране с начала двадцатого столетия [3]: исчезли национальные театр, эстрада, кинематограф, значительная часть собственной и зарубежной художественной литературы. В спорте остались в основном футбол, борьба и поднятие тяжестей. Возможно поэтому, а также по присущей им любознательности, иранцы испытывают живой интерес к различным формам досуга, доступным в России.

Но в последние годы ситуация меняется. В столице (Тегеране) возобновилась работа кинотеатров, построены фитнес-центры, в том числе «только для женщин», так как женщины и мужчины не могут, например, плавать в одном бассейне.

Отдельно стоит сказать о праздниках. Самое главное и продолжительное торжество в Иране – Ноуруз (Новый год). Характерно, что это единственный нерелигиозный праздник. Он существует с языческих времен и возник задолго до прихода в Иран ислама.

Ноуруз отмечают в начале весны и для этого, как в России на Новый год, в рабочем и учебном календаре предусмотрено несколько выходных дней. Люди готовят угощение, ходят друг к другу в гости, дарят подарки. По этой причине студенты из Ирана могут быть расстроены тем, что в этот день у них плановые занятия или уроки, хотя никогда резко об этом не скажут и на открытый конфликт не пойдут.

Образовательный процесс и ментальность

Если рассматривать ментальность как образ мышления, общую духовную настроенность человека или части общества, то для студентов-иранцев стоит вычлени́ть основные конфигурации познавательных моделей, характерные именно для данной ментальности.

1. Иранцы не дадут повода усомниться в своей воспитанности. Вы никогда не встретите от них прямого, и тем более грубого, отказа. Даже если студент не понял вопро-

са, скорее всего, он сначала попытается хоть что-то на него ответить, а потом уже признается в непонимании. Не стоит расценивать это как попытку «выплыть». Это дань уважения к старшему, преподавателю.

2. В отличие от представителей более идеологически централизованных государств (Китай, Саудовская Аравия), которые с трудом принимают русские традиции, кухню и нормы поведения, иранцы делают это естественно и легко. Они любят свою страну, любят вспоминать победоносных предков, но это не мешает им праздновать религиозные и гражданские торжества в стране проживания, менять стиль одежды и поведения.

3. Иранцы в своей массе доброжелательны, но эгоистичны и неискренни. Щедр на обещания, но редко их выполняют, если это не связано с личной выгодой. Редко кому из преподавателей в работе со студентами из Ирана удавалось избежать ситуаций, когда студент клятвенно пообещал «сделать завтра и сдать», но ничего не сделал. Иранцу ничего не стоит поклясться, хотя при этом он врет.

В этом не стоит видеть злого умысла или плохого воспитания. Как гласит один из аятов Корана, «Они (неверующие) хитрили, и Аллах хитрил, а ведь Аллах Наилучший из хитрецов» [3: 54]. Так что немного схитрить, если представится возможность, как говорится, сам Бог велел [4].

Ну и наконец, в качестве некоторого оправдания неспешного отношения к учебе, выполнению заданий и вообще любому делу можно привести один из хадисов: «Спокойствие от Аллаха, а спешка от шайтана».

Иранец не побежит стремглав выполнять поручение, даже если от этого зависит его зарплата, он не будет стремиться исправить оценку немедленно, не сходя с места доказать оппоненту свою правоту. Время для иранца – как песок, за века переметавшего пустыни Персии, Поэтическая поговорка гласит: «Аллах создал достаточно времени, чтобы никуда не спешить».

Список литературы

1. Веретенников А.А., Осипова М.М. Ислам в Иране/ М.: Флинта, 2016.
2. Религиоведение для студентов педагогических вузов // Под ред. А.Ю. Григоренко. СПб.: Питер, 2008
3. Иранская революция 1978–1979 гг. Причины и уроки // Под ред. А.С. Арабаджян М.: Наука, 1989.
4. Изречения Магомета, не вошедшие в Коран // М.-СПб.: ДИЛЯ, 2008.

Kurochkina E.S.

SOME ASPECTS OF TEACHING STUDENTS FROM IRAN USING THE SOCIAL AND CULTURAL APPROACH

The process of teaching, as management of students' learning and cognitive activity and transfer of knowledge, is more effective when teachers have knowledge of the cultural and ethnic characteristics of the students. In particular, the specificity of teaching foreign students in a language that is not native to them is largely determined by the organic or inorganic nature of cognitive models that the educational system offers. The paper discusses some aspects of comparing teaching systems and, most importantly, the characteristics of the mentality and culture of Russian and Iranian students.

Keywords: training of foreign students, Iranian students, comparing teaching systems, mentality, culture.

https://doi.org/10.29003/m1417.RCS_XX-2019/52-57

Оганова М.В.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
og.maria@yandex.ru*

РКИ В ПОМОЩЬ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ И КУЛЬТУРНЫМ СВЯЗЯМ: «МЯГКАЯ ДИПЛОМАТИЯ»

В статье рассматривается проблема популяризации в иностранных государствах русского языка и культуры народов России. Автор предлагает разработать цикл тематических встреч для разговорных клубов при совмещении их функций с курсами обучения русскому языку в качестве некой интенсивной программы обучения с погружением в языковую среду. Практика показывает, что многие дипломаты и их супруги с удовольствием общаются на русском языке. Поэтому ведущая роль в организации таких клубов и встреч отводится супругам дипломатов.

Ключевые слова: мягкая сила, культурная дипломатия, разговорный клуб, интенсивное обучение, курсовое обучение.

Позиции русского языка в мире в данный исторический момент продолжают стремительно ослабевать. Ареал распространения русского языка за последние 25 лет сократился почти на 80 миллионов человек. Процесс потери позиций в этой сфере начался в 90-х годах XX века и связан с общими сложностями во внешней политике этого периода. Факт утраты русским языком своего места на лингвистической карте стал очевидным около 20 лет назад. До этого времени большинство представителей интеллигенции стран СНГ и дружественных России стран свободно говорили по-русски, в школах в обязательном порядке преподавался русский язык, были общедоступны курсы по его изучению, в семье и на улицах слышалась русская речь. Со временем в результате ускоренной суверенизации и переориентации политических интересов обстановка в корне изменилась, что закономерно привело к ухудшению ситуации: новое поколение не знает русского языка, старшее поколение, владеющее языком, утрачивает навыки устной и письменной речи. Более того, данная категория населения предпочитает скрывать свои знания. В результате политики, проводимой новыми независимыми государствами, наблюдается значительное сокращение числа русских школ, центров русского языка и культуры, русскоязычных СМИ, в том числе печатных. В их законодательстве зачастую отсутствует система норм о правовом положении русского языка, либо интерпретация этих норм носит противоречивый и неоднозначный характер.

По данным «РИА Новости» 2009 года, «в действующей Конституции Азербайджана положение о статусе русского языка, де-факто являющегося языком межнационального общения, не регламентируется... В республике наблюдается постепенное сокращение сфер применения русского языка. Армения. Статус Русского языка не определен. Позиции русского языка ослабли... Отмечается тенденция сокращения часов по русскому языку в общеобразовательной школе... Грузия. Статус неопределен. Латвия. С 1999 года русскому языку официально присвоен статус иностранного языка. Литва. Статус не определен. Молдавия. Статус не определен. Таджикистан. Русский язык теряет статус языка межнационального общения. Туркмения. Статус русского языка не определен. Узбекистан. Статус не определен. Из новой редакции Закона «О государственном языке» 1995 года исключена формулировка, что на территории Узбекской ССР обеспечивается развитие и свободное пользование русским языком как языком межнационального общения». На Украине и Эстонии русский язык объявлен языком национального меньшинства.

Трудно даже сравнить количество английских и русских языковых курсов – как в России, так и за рубежом. Очевидно, что восстанавливать потерянные позиции всегда нелегкий труд, но это жизненно необходимо. О продвижении русского языка за рубежом как одной из внешнеполитических задач России в постсоветское время впервые было

заявлено в 2010 г. в «Основных направлениях политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества» [1]. Ставка делалась на «специфические формы и методы воздействия на общественное мнение» [1], работающие «на укрепление международного авторитета страны» [1]. В этом документе впервые появляется термин «мягкая сила». Это поддержка и популяризация в иностранных государствах русского языка и культуры народов Российской Федерации, экспорт российских образовательных услуг, расширение объемов подготовки иностранных специалистов в российских образовательных учреждениях, поддержка изучения русского языка за рубежом, подготовка иностранных преподавателей-русистов, системная работа с иностранными выпускниками российских вузов, развитие молодежных обменов и другие направления.

В Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом сформулированы три основных направления:

- «1) популяризация и поддержка изучения русского языка как одного из основных языков мира, важного элемента мирового культурного разнообразия;
- 2) сохранение статуса русского языка как языка межгосударственного и межнационального общения на пространстве Содружества Независимых Государств;
- 3) поддержка русского языка в целях сохранения этнокультурной и языковой идентичности соотечественников, проживающих за рубежом» [2].

Россия добивается объективного восприятия в мире своей данной внешнеполитической цели. В указе Президента Российской Федерации от 30.11.2016 № 640 об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации ставятся задачи: «усиление роли России в мировом гуманитарном пространстве, распространение и укрепление позиций русского языка в мире, популяризация достижений национальной культуры, национального исторического наследия и культурной самобытности народов России, российского образования и науки» [2].

Неотъемлемой составляющей современной международной политики становится использование для решения внешнеполитических задач инструментов «мягкой силы», прежде всего возможностей гражданского общества, информационно-коммуникационных, гуманитарных и других методов и технологий в дополнение к традиционным дипломатическим методам.

Существует ряд организаций, участвующих в реализации культурной дипломатии, занимающихся продвижением русского языка, русской литературы и культуры за рубежом: Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), фонд «Русский мир», Русские центры, организуемые Фондом в партнерстве с ведущими учебно-просветительскими центрами за рубежом, Всемирный координационный совет российских соотечественников. Значительная роль в деле практической реализации политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества принадлежит Федеральному агентству «Россотрудничество» и его представительствам – Российским центрам науки и культуры за рубежом (РЦНК) и Российским культурным центрам (РЦК). Российские вузы имеют свои филиалы во многих странах мира, а также приглашают иностранных студентов в свои стены на территории России – это Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Высшая школа экономики, Российский университет дружбы народов, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова и многие другие вузы.

В тесном сотрудничестве с организациями «культурной дипломатии» по всему миру работают российские посольства, постпредства, генконсульства (ГК), представитель-

ства и миссии. Каждое из подразделений выполняет свою задачу, но цель одна: «содействие развитию конструктивного диалога и партнерства в интересах укрепления согласия и взаимообогащения различных культур и цивилизаций» [2].

Например, опыт совместной работы посольства России в Монголии и его подразделений с Российским центром науки и культуры, центром «Русский мир», Координационным советом российских соотечественников, лицеем при РЭУ имени Плеханова очень разнообразен – это проведение семинаров по РКИ для преподавателей русского языка, организация поэтических конкурсов, конкурсов сочинений, олимпиад по русскому языку, тотального диктанта. Стало традицией широко отмечать русские праздники, ставить в школах спектакли, проводить мастер-классы на русском языке, организовывать многие другие мероприятия. В этой деятельности заинтересована широкая аудитория: постоянно проживающие российские граждане, дети-билингвы из смешанных семей, монгольские граждане – выпускники советских школ, располагавшихся в Монголии, советских и российских вузов. Несомненно, такая совместная деятельность множества организаций по продвижению русского языка и культуры очень важна и приносит свои плоды.

Вместе с тем есть категории, не включенные в систему предлагаемых мероприятий: семьи дипломатов стран СНГ и других дружественных государств, госслужащие высшего звена власти стран, в которых расположены дипмиссии России. Они крайне редко становятся клиентами Российских центров науки и культуры, не обращаются к их услугам в силу обстоятельств, определенных в том числе дипломатическим протоколом. В данном случае речь идет о довольно закрытой сфере общения, однако эта сфера чрезвычайно важна для поддержания статуса русского языка как языка международного общения и конструктивного выстраивания дружественных отношений с другими государствами.

Практика показывает, что многие дипломаты государств-партнеров и их супруги с удовольствием общаются на русском языке, поскольку это фактически их второй родной язык. Представители дипкорпуса стран СНГ и других стран бывшего соцлагеря – это выпускники советских и российских вузов. Многие из них с удовольствием используют возможность поговорить по-русски. Обращаясь к фактическому положению дел, можно констатировать, что таких возможностей осталось очень немного, поэтому язык, оказываясь невостребованным, забывается, а вот желание восстановить знания, практиковать язык еще остается. При личных контактах многие обращаются с просьбой помочь в обучении русскому языку своих детей. С удовольствием откликаются на любое предложение пообщаться на русском. Работа с данным контингентом может помочь укреплению пророссийских позиций в среде людей, находящихся на рубеже принятия важных государственных решений. Это перспективное и востребованное направление, к сожалению, не облеченное в определенную форму.

Учитывая данный запрос, представляется возможным рассмотреть идею совмещения функций разговорного клуба с курсами обучения русскому языку, как некую интенсивную программу обучения с погружением в языковую среду через коммуникацию и последующую практическую апробацию этой формы.

Обычно языковые клубы позиционируют себя как проводников в коммуникацию, бравируя тем, что никто не будет исправлять ошибки и произношение. Это противопоставление языковым курсам представляется нам неоправданным. Разработка цикла тематических встреч для разговорных клубов любителей русского языка с базовой проработкой лексики и грамматики может примирить разговорный клуб и курсы русского языка. Общая задача может способствовать наполнению работающей формы языкового клуба новым содержанием.

Обращаясь к истории изучения вопроса интенсивного краткосрочного и курсового обучения, можно констатировать, что данная концепция не противоречит положениям о курсовом и краткосрочном обучении. В своих работах многие исследователи – В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, Э.Г. Азимов, В.Н. Климова, Н.В. Кулибина и другие, – продолжая развивать вопрос о положении русского языка, в своих исследованиях расставляют новые акценты, ориентированные на потребности изучения русского языка. Так, в системе обучения русскому языку как иностранному курсовое обучение выделяется как самостоятельная форма обучения, обладающая специфическими характеристиками. «Интенсивное обучение есть определенная методическая система, связанная единством цели, содержания и принципов и реализующаяся в различных конкретных методиках» [3]. «Интенсивное обучение может быть представлено в виде опытной модели дальнейшего развития методики. Воздействие такого обучения уже во многом ощущается в массовой практике преподавания иностранных языков — в оформлении коммуникативно-ситуативного подхода» [4].

Цель предлагаемой формы, заключающаяся в скорейшем выходе в коммуникацию, полностью совпадает с целью, сформулированной для интенсивного обучения: «в кратчайший срок овладеть умениями иноязычного общения» [5]. При такой формулировке цели «нереально ставить задачу равномерного овладения всеми видами речевой деятельности, да это, как правило, и не требуется практикой. Реально интенсивное обучение обеспечивает формирование навыков и умений лишь некоторых видов речевой деятельности, одновременно закладывая основу для овладения и другими ее видами. На практике это означает чаще всего овладение умениями общения на иностранном языке (аудирование и говорение) и необходимыми для этого навыками» [3]. Как видим, задачи тоже совпадают.

«Содержанием же интенсивного обучения является освоение комплекса навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений» [5].

Вафеевым Р.А. и Вафеевой А.Р. выделены следующие основные типологические черты современного курсового обучения РКИ:

1. Отсутствие строгих регламентирующих рамок всего процесса обучения: его сроков; интенсивности; целей, задач; материалов обучения, что позволяет характеризовать курсовую форму обучения как гибкую, подвижную, вариативную. Все это создает наиболее благоприятные условия для использования в курсовом обучении всего нового и эффективного, что появляется в методике преподавания РКИ, постоянного совершенствования методов, приемов, материалов обучения.

2. Добровольный выбор русского языка в качестве предмета изучения взрослыми людьми, сформировавшимися личностями. Это является отражением социальных потребностей общества и сопровождается готовностью слушателей к обучению.

3. Параллельность курсового обучения по отношению к основной работе или учебе взрослого слушателя. Обучение организуется и проводится с учетом возможностей учащегося, особенностей его модели самообучения и требует от преподавателя определенной организации форм проведения занятий. Курсовое обучение РКИ характеризуется неофициальным стилем общения слушателей и преподавателя на занятиях, который предполагает глубокий интерес преподавателя к личности взрослого учащегося.

4. Коммуникативная направленность всего процесса обучения. Она проявляется прежде всего в том, что обучение носит чисто практический характер. Слушатели овладевают русским языком как коммуникативным орудием, средством общения

в определенных конкретных сферах, ситуациях и темах повседневной культурной или профессиональной деятельности.

5. Учет родного языка в курсовом обучении. Он проявляется в умеренном использовании перевода (при необходимости) как приема обучения [6].

Интенсивный характер курсового обучения в условиях, когда оно является дополнительным к другим формам обучения русскому языку, складывается из основных его отличительных черт и становится его существенной особенностью.

Особое внимание уделяется личности обучаемого, его индивидуальным особенностям. Личность учащегося становится центральной фигурой процесса обучения, поэтому разработка данного курса предполагает разработку определенных тем, интересных для данной аудитории.

Как мы можем наблюдать, цели, задачи, содержание, основные типологические черты современного курсового обучения РКИ идентичны целям, задачам, содержанию разговорного клуба русского языка.

В рамках разговорного клуба должна быть создана система ненавязчивого обучения через коммуникацию, без подчеркивания роли преподавателя, фактически без разделения на обучаемых и обучающих. Это должна быть «мягкая сила», целью которой является популяризация и поддержка изучения русского языка в помощь реализации внешней политики и культурным связям.

Роль преподавателя в любом образовательном процессе огромна. Наш случай особый. Роль эта отводится супругам дипломатов. Женщина всегда играла свою значимую роль в дипломатическом мире. Первые леди государства и дипломатических представительств берут на себя патронирование определенных сфер деятельности. На местах жены послов и старших дипломатов занимаются волонтерской деятельностью, курируя в том числе и культурно-образовательную сферу: помогая школам при посольствах, организуя встречи и мероприятия с супругами других государств. Под эгидой женского корпуса посольств проводится ряд культурных мероприятий международного уровня: дипломатические ярмарки, женские клубы, благотворительные вечера. Таким образом, происходит расширение сотрудничества в гуманитарной, научно-образовательной и культурной сферах, также уделяется внимание поддержке соотечественников за рубежом. Вместе с мужьями-дипломатами в условиях отдаленности от родины жены устанавливают контакты с женщинами других дипмиссий. Это не только служебные и протокольные связи, но и стремление общаться на дружеском уровне, личностные контакты. На данный момент организовано и работает Сообщество жен российских дипломатов. Эта организация создана для объединения усилий, направленных на решение многих вопросов, касающихся официальной и неофициальной деятельности в загранучреждениях и на Родине.

В этих специфических условиях актуальным становится вопрос подготовки специалистов для проведения данного вида просветительской и пропагандистской деятельности, необходима помощь и поддержка специалистов по РКИ. Предполагается создать курс введения в РКИ, выполненный в виде электронного документа с гиперссылками для удобного использования информации по теме.

Идея создания разговорных клубов при российских диппредставительствах может быть реализована в формате «внеурочной» волонтерской работы жен дипломатов. В международной практике есть примеры создания разговорных клубов при дипучреждениях Франции, Канады и Америки. Самые активные в этом отношении, пожалуй, франкофоны со своими программами популяризации французского языка с помощью развития разговорных клубов, проведения фестивалей и праздников, создания национальных культурных центров, объединяющих любителей французского языка, франкоязычных стран

и их культур. К сожалению, российским посольствам подобное пока не присуще, именно эту лакуну и призван заполнить данный проект, который может быть предложен для внутреннего пользования в РЗУ (российских загранучреждениях).

Создание при посольствах и других представительствах разговорных клубов любителей русского языка представляется перспективным направлением для продвижения и распространения русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и инструмента международного и межнационального общения, развития на межгосударственном уровне культурных и гуманитарных связей с использованием ресурса общественной дипломатии. Это будет новый опыт международного культурного и гуманитарного сотрудничества как средства налаживания межцивилизационного диалога, достижения согласия и обеспечения взаимопонимания между народами.

Список литературы

1. Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества [Электронный ресурс]: утв. Президентом РФ 18 дек. 2010 г. URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents//asset_publisher/CptICkV6BZ29/content/id/224550
2. Концепция внешней политики Российской Федерации [Электронный ресурс]: утв. Указом Президента РФ В. В. Путина от 30 нояб. 2016 г. № 640. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41451/page/1>
3. Леонтьев А.А, Китайгородская Г.А. (Москва). Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы (сборник статей). Составитель: О.П. Рассудова. М.: Русский язык, 1983.
4. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1983.
5. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: уч. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1986 10.
6. Вафеев Р.А, Вафеева А.Р. Курсовое обучение русскому языку как иностранному – важнейший фактор расширения географии и сфер его функционирования. // Вестник Югорского государственного университета. Ханты-Мансийск. 2015 г. С. 115–120.

Oganova M.V.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A FEATURE OF FOREIGN POLICY AND CULTURAL RELATIONS: “SOFT DIPLOMACY”

The article considers the problem of popularization of the Russian language and culture of the peoples of Russia in foreign countries. The authors propose the development of a series of thematic meetings for speaking clubs in combining their functions with courses of Russian language as a kind of intensive training program with immersion. Practice shows that many diplomats and their spouses are happy to communicate in Russian. Therefore, the leading role in the organization of such clubs and meetings is given to the spouses of diplomats.

Keywords: soft power, cultural diplomacy, conversation club, intensive training, course training.

https://doi.org/10.29003/m1418.RCS_XX-2019/58-60

*Рассказова Е.С.
МГУ имени М.В. Ломоносова
linarasskazova@gmail.com*

АДАПТАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются основные адаптационные проблемы, с которыми сталкиваются китайские учащиеся во время обучения в России. Приведен анализ факторов, вызывающих трудности при работе с китайскими учащимися. В заключение рассматриваются положительные факторы работы с китайскими учащимися.

Ключевые слова: китайские учащиеся, адаптация, мышление, мировоззрение.

В последнее время в российские вузы поступает все больше студентов-иностранцев. Традиционно среди них преобладают молодые люди из стран ближнего зарубежья. Но в последние годы повышенный интерес к российскому высшему образованию проявляют жители Китая. Их численность среди иностранных студентов дальнего зарубежья превышает 80%.

Опросы показывают, что данное явление вызвано тремя основными факторами. Во-первых, неуклонно растет и развивается экономическое сотрудничество между Россией и Китаем. Поэтому в приоритете выбора у родителей учащихся находятся именно российские вузы: они видят в этом определенную перспективу для будущего своих детей. Во-вторых, обучение в России экономически выгодно: его стоимость ниже, чем в других западных странах, поэтому является доступным практически для всех китайских семей среднего достатка. А в-третьих, при поступлении в российские вузы знание русского языка не является обязательным условием. Конечно, как и другие иностранные студенты, абитуриенты должны продемонстрировать знание русского языка не ниже уровня В1 (уметь читать, писать и интерпретировать тексты). Но в случае, когда уровень владения русским языком недостаточен для поступления в университет, имеется возможность его совершенствования в процессе обучения на подготовительном факультете.

Одним из наиболее престижных вузов, в которые стремятся поступить студенты из Китая, является МГУ имени М.В. Ломоносова. Количество студентов из Китая в настоящее время позволяет формировать из них целые учебные группы. С одной стороны, это создает определенные удобства организационного и языкового характера внутри самой группы, но, с другой стороны, приводит к появлению проблем, не характерных для смешанных групп.

В университете периодически проводится оценка качества предоставляемых образовательных услуг, по результатам которой выявляются основные проблемы, связанные с организацией и содержанием обучения студентов из Китая, а также определяются наиболее эффективные и результативные пути их решения.

По результатам проведенной в январе 2019 года оценки было выявлено, что самой серьезной проблемой для китайских студентов является плохое знание русского языка, которое не только влечет за собой снижение успеваемости по изучаемым предметам, но и мешает нормальной адаптации студентов к новым условиям жизни и дальнейшему обучению. Помимо этого были выявлены проблемы, связанные с отличием русского и китайского менталитетов, культурных традиций и правил поведения.

Основную массу выявленных адаптационных проблем можно условно разделить на 4 группы:

1) учебные (приспособление к особенностям организации учебного процесса, к используемым технологиям обучения) – 63 %;

2) социокультурные (наличие различий в русском и китайском менталитете, в культурных традициях и правилах поведения) – 28 %;

3) социально-психологические (сложности в установлении межличностных отношений с преподавателями, другими студентами, российским населением) – 22 %;

4) социально-бытовые (налаживание быта, организация досуга) – 17 %.

Наличие вышеперечисленных проблем осложняется целым рядом факторов. Основным среди них является отсутствие у преподавателей ясного понимания специфики мышления и мировоззрения китайцев.

В отличие от российского мышления, характеризующегося абстрактно-понятийной направленностью, китайское мышление имеет конкретно-символическую направленность и развивает образное восприятие и воображение. Китайцы – визуалы, для них характерен зрительно-моторный вид памяти и эмоционально-чувственное восприятие мира.

Мышление, характеризующее китайских учащихся, является результатом социальных установок и национальных методических традиций китайской школы, внедряющей рационально-логический и некоммуникативный стиль обучения.

В китайской образовательной системе не предполагается в процессе обучения последующий анализ изучаемого материала. Именно поэтому имеются сложности с его осознанием и установлением причинно-следственных связей.

Помимо этого в процессе обучения китайских школьников не требуется быстрое понимание изучаемого материала. Основной упор делается на тщательном запоминании последовательности операций, произведенных в процессе его подачи. Поэтому студенты обычно заучивают текст наизусть, не умеют выделять важную информацию и трансформировать текст. Там, где русский учащийся будет стараться логически рассуждать, китайский будет пытаться восстанавливать последовательность действий. Они могут оба прийти к одному и тому же результату, но только разными способами.

Для китайцев характерна сравнительно низкая скорость обучения. Им необходимо дать время на обдумывание и не требовать быстрого ответа. Наиболее эффективной при работе с китайцами является технология, предполагающая предварительное самостоятельное ознакомление с новым материалом в домашних условиях.

Следующим важным фактором является некоммуникативный тип поведения китайских учащихся. Они сразу не готовы к коллективным видам работы, а также к публичным одиночным выступлениям.

В связи с тем, что в китайском обществе очень важно в любых обстоятельствах «сохранить лицо», не рекомендуется критиковать китайского учащегося в присутствии других учащихся, а также повышать на них голос. Следуя этике «лица», китаец не позволяет себе настойчиво отстаивать собственную точку зрения или подчеркивать свои достоинства, что согласуется с традиционным поощрением скромности.

В то же время имеется ряд положительных факторов, которые преподаватели могут использовать в своей работе. Китайские учащиеся очень исполнительны, дисциплинированы и работоспособны, что, в свою очередь, помогает им усваивать большой объем информации. Они проявляют интерес к искусству, творчеству и поиску смысла жизни. Учащиеся из Китая имеют сложившуюся систему ценностей и привычку выполнять предъявляемые к ним требования. Главное – изначально эти требования четко изложить и систематически требовать их неуклонного исполнения.

В заключение статьи хотелось бы отметить важность своевременного и грамотного преодоления проблем, имеющих у китайских учащихся, для улучшения качества их обучения, повышения уровня удовлетворенности процессом обучения, а также их успешной социальной адаптации.

Список литературы

1. Спешнев Н.А. Китайцы. Особенности национальной психологии // Социально-лингвистические исследования. М.: Каро, 2011.
2. Купчина М.Н., Рагульская Г.В. Проблемы академической адаптации китайских учащихся в системе предвузовской подготовки (на примере предмагистрантов экономических специальностей). // Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Москва, 22–23 марта 2018 г.) / Под ред. Е.Н. Ковтун, Д.А. Пичугиной. С. 87–92.

Rasskazova E.S.

THE ADAPTATION PROBLEMS OF CHINESE STUDENTS

The article discusses the main adaptation problems faced by Chinese students during their studies in Russia. An analysis of the factors causing difficulties when working with Chinese students is given. In conclusion, the article discusses the positive factors of working with Chinese students.

Keywords: Chinese students, adaptation, thinking, worldview.

https://doi.org/10.29003/m1419.RCS_XX-2019/60-63

Рубичева Ю.А.
МГУ имени М.В. Ломоносова
kenoby@bk.ru

КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ И ЕГО РОЛЬ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

В данной статье говорится о важности роли человеческого общения, о его функции, границах речевого общения, о понимании живой речи.

Ключевые слова: язык, индивид, речь, говорящий, слушающий, коммуникация.

Язык – необходимое условие и средство социализации индивида. Он выполняет многие функции, из них важнейшие – познавательная, экспрессивная, коммуникативная. В связи с этим следует отметить, что истоки глубинных проблем во многом коренятся в самом человеке, в его внутреннем мире. Философия, психология познают то, что прячется в глубинах неосознанного. Эти науки, а также социология, лингвистика способствуют выработке правильного общения, учитывают сложности современного мира и духовного мира человека. Задача – найти ключ к душе людей. «Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями, чувствами, сопереживать, искать понимания» [5: 453]. Изучение процесса речевого общения вплотную подводит к вопросу о структуре личности. Жизнь отдельного человека так или иначе всегда связана с другими людьми, с жизнью общества. Отсюда вытекает важность изучения процесса общения людей.

Как пишет философ А.Г. Спиркин, человек – существо «биопсихосоциальное», поэтому необходимы «три измерения» в подходе к человеку: «биологическое, психическое и социальное» [5: 461]. Но данные стороны не существуют в отдельности. Так, невозможно однозначно ответить на вопрос: чему подчиняется мышление – биологи-

ческим или социальным закономерностям? Если «материальный субстрат» мышления изучают биологи, то содержание мышления, его наложение всегда социально, причем «социальное, опосредствуясь эмоционально-интеллектуально-волевой сферой, выступает как психическое» [5: 467]. В связи с вышесказанным можно опереться на работы М.М. Бахтина [1]. Центральной проблемой, которая рассматривается в трудах ученого, является проблема диалога как коммуникативного события, как глубокого личностного понимания. Но диалог с установкой на взаимопонимание следует отличать от диалога как композиционно-речевой формы. Именно диалог как понимание был предметом анализа у Бахтина. В этом аспекте коммуникативное событие, есть только диалог вербальный; можно говорить и о невербальном диалоге, и о выразительности молчания, так как язык основывается внутри молчания, и мышление не поспевает за языком. Но человек может скрывать свои мысли, так как есть сокровенные темы, о которых не нужно говорить. Философия языка – это передний план, где есть как благо, так и опасность: неумение пользоваться языком. Лингвистическая философия борется за достижение ясности при пользовании языком. Непродуктивный способ общения может спровоцировать неискренность. Но, как говорят философы, язык дан человеку, чтобы скрывать свои мысли. Шопенгауэр сказал: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Л. Витгенштейн сказал: «То, что вообще может быть сказано, то может быть сказано ясно, а о чем нельзя говорить, о том следует молчать». Нечто всегда остается несказанным. Говоря, мы определяем границы не только сказанного, но и несказанного. Наше «Я» основывается внутри молчания, и порой существенно то, что не может быть сказано напрямую. Важно то, что проблемы счастья лежат за пределами выраженного знания [2]. Но ни одна проблема человеческого бытия не может быть решена без языка. Человек создает себе проблемы посредством языка и решать их должен посредством общения и языка. Язык имеет власть: он творит реальность. Слово тоже обладает властью: мы исключаем из жизни те или иные предметы. Получается формула: «сказать – создать – сотворить». Также важно обратить внимание на соотношение языка и реальности. Богатство языка и его бедность влияют на возможность бытия. Например, фраза может быть бессмысленной, в ней есть правильность языковой коммуникации, но это не гарантия правильности суждения. Нельзя узнать, истинно высказывание или ложно. Каково соотношение языка и реальности? Словарный запас может быть велик, но это не значит, что выраженная с его помощью мысль глубока. Усвоение языка не означает, что развивается мышление. Выходит, что человек способен пользоваться языком, который не стал частью его жизненного мира. А жизненный мир – это сфера бытия, которую человек считает своей, где он ощущает себя нестесненным. Ведь за пределами жизненного мира остается многое. Но это не стало для человека своим, поэтому сохраняется элемент чуждости. В каждый данный исторический момент словесно-идеологической жизни каждое положение в каждом социальном слое имеет свой язык – более того, каждый возраст, в сущности, имеет свой язык, свой словарь, который, в свою очередь, варьируется в зависимости от социального слоя, учебного заведения и других расслояющих факторов. Все слова пахнут профессией, жанром, направлением, определенным произведением, определенным человеком, поколением. В сущности, язык, как разноречивое мнение, лежит для индивидуального сознания на границах своего и чужого. Слово языка – получужое слово, оно станет «своим», когда говорящий наделит его своей интенцией, своим акцентом, овладеет словом, приобщит его к своей смысловой и экспрессивной устремленности. Но важно отметить, что стремление личности к реализации своего потенциала, своих способностей далеко не всегда совпадает с нуждами общества.

Язык, по существу, нуждается только в говорящем и в предмете его речи. Если же при этом язык может служить еще и средством общения, то это его побочная функция, не задевающая его сущности. Так, слушающий, воспринимая и понимая значение речи, одновременно занимает по отношению к ней активную ответную позицию: соглашается или не соглашается, дополняет, применяет ее, готовится к исполнению, и эта ответная позиция слушающего формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания с самого его начала, иногда буквально с первого слова говорящего. Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер, хотя степень этой активности бывает весьма различной. Каждое высказывание – это звено в очень сложно организованной цепи других высказываний. Новаторство Бахтина состоит в том, что, в отличие тех наук о речи, которые основаны на позиции слушающего, он признает основным объектом употребления речи особые семантические процессы, рассматривающиеся с позиции говорящего. Слово создают не буквы, не звуки, а намерение, которое вкладывает в его произведение говорящий. Всякое высказывание – устное, письменное, первичное, вторичное и в любой сфере речевого общения – индивидуально и потому может отразить индивидуальность говорящего, то есть обладать индивидуальным стилем.

Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого. Когда диалог кончается, то все кончается. Быть – значит общаться диалогически. [1] Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться. Бахтин отстаивает принципы диалогической речи: мы говорим всегда либо вслух, либо про себя, наше слово – это ответ на слова другого. Мы всегда отвечаем либо себе, либо другим.

Также важны диалоги и диалогические отношения между текстами и внутри текста. Всякий текст имеет автора и воспроизводящего. Текст является высказыванием, включенным в речевое общение. Между автором произведения и читателем должно существовать понимание. Чтобы текст стал действенным, надо достучаться до человека. Слово автора должно быть сильным, выразительным, значительным. По Бахтину, только в точке соприкосновения двух сознаний, двух голосов в диалоге и рождается смысл в бытии.

В итоге в ситуации, когда я не стремлюсь говорить хорошо, не прилагаю к этому усилий, я с неизбежностью заговорю плохо. Если вы не говорите сами, то за вас говорят чужие. Либо мы говорим, либо говорят за нас. Гадамер считает подлинным разговором «нечто такое, что потом оставило в нас какой-то след», разговор, который «способен преобразовать человека» [3: 87].

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров. // Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940-1960 гг. – С.159-206.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: «Наука», 1993.
4. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. – 368 с.
5. Спиркин А.Г. Основы философии. М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

Rubicheva Y.A.

COMMUNICATION EVENT AND ITS ROLE IN HUMAN CONTACTS

The article shows the role of human communication and its functions. The author also defines the borders of speech contacts and gets to the understanding of life speech.

Keywords: language, speech, speaker, listening, communication.

https://doi.org/10.29003/m1420.RCS_XX-2019/63-66

Суворкина Е.Г.
МГУ имени М.В. Ломоносова
suvorkina@gmail.com

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПЕРЕКРЕСТЬЕ КУЛЬТУР

В статье рассматриваются «подводные камни», возникающие в практике преподавания РКИ при общении с представителями различных культур, а также обосновывается необходимость учета на уроках русского языка национальной специфики учащихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая картина мира, национальное коммуникативное поведение, межкультурные различия.

«Другой язык – это другое видение жизни», – утверждал кинорежиссер Федерико Феллини. В самом деле, в процессе межкультурной коммуникации иностранцу приходится иметь дело с иными национально-культурными традициями, с иной когнитивной базой, с иными реалиями, выраженными прежде всего в языке.

Особые природные, социально-экономические факторы, а также исторический и культурный опыт оказывают влияние на восприятие мира и его отражение в языке. Например, в языке саамов, проживающих на севере России и соседних скандинавских стран, концепт «снег» реализуется в 180 лексических единицах. По некоторым данным, в языке этого народа, одним из основных занятий которого является оленеводство, насчитывается около тысячи слов, обозначающих северных оленей.

В Японии цветению сакуры, ставшей символом этой страны, придают особый смысл, сравнивая расцвет и опадание цветов вишни с быстротечностью и красотой жизни. Ежегодно публикуются прогноз и графики цветения сакуры, чтобы люди в различных районах Японии могли отметить важный общественный праздник любования цветущими деревьями – Ханами. Ценность для японского сообщества этого природного явления находит отражение в словаре, насчитывающем 10 слов, означающих степень раскрытия цветка: *итибу дзаки* – десять процентов цветения, *нибу дзаки* – двадцать процентов и так далее до полного расцвета – *манкай*.

Известно, что одним из важнейших концептов русской языковой картины мира является хлеб. Это находит свое выражение как в семантике слова, так и в большом количестве (точного их числа пока никто не установил) фразеологических оборотов, в основе которых лежит архетип хлеба как символа жизни. Фразеологизмы со словом *хлеб* являются источником сведений о культуре и менталитете русского народа. Русские люди *зарабатывают себе на хлеб* (иногда с маслом), встречают дорогих гостей *хлебом-солью*, русские традиционно гостеприимны и *хлебосольны*, в России *хлеб – всему голова*. Лучшим подарком для русского за границей будет буханка ароматного черного хлеба, о котором, как свидетельствовал А.С Пушкин, тосковал в Париже граф

Шереметев еще двести лет назад. «Худо, брат, жить в Париже, – жаловался поэту Шереметев, – есть нечего, черного хлеба не допросишься».

Вполне естественно, что в странах, где основу питания составляет рис или, например, кукуруза (как в странах Центральной Америки), имеют место национально-специфические обозначения иных реалий. До середины XIX века японцы практически не ели хлеба. Привезенный в страну европейскими мореплавателями, он здесь прижился, однако и по сей день почти все названия хлеба, выпекаемого в современной Японии, содержат в своем составе слово «пан» (от португальского «пао») и не отличаются большим разнообразием.

Интересуясь тем, как живет в Москве его студентам, русский преподаватель как-то раз выяснил, что ежедневный завтрак студентки из Японии состоит из «хлеба и воды». В русской языковой картине мира *посадить на хлеб и воду* означает «наказать голодом, лишит пищи». Сочувствуя девушке, преподаватель решил материально поддержать оказавшуюся в исключительно трудном, как ему думалось, материальном положении студентку. Та, в свою очередь, не желая смущать уважаемого преподавателя отказом и не задавая лишних вопросов, приняла подаренные ей деньги, хотя, должно быть, удивилась такой непонятной щедрости. В языковой картине носителя японского и многих других языков Азии слово *хлеб* может означать любое хлебобулочное изделие, включая всевозможные сдобные булочки с любыми начинками, вполне калорийные и достаточные для сытного завтрака.

«Слово отражает не сам предмет реальности, а то его ВИДЕНИЕ, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании понятием об этом предмете» [1: 23].

«Произносятся те же слова, формулы, а мыслится под ними весьма разное... Чтобы мнимое взаимопонимание максимально приближалось к действительному, надо делать поправку на национально-историческую систему понятий и ценностей, т.е. учитывать, что представитель другого народа может видеть мир несколько иначе, чем я. Но как? Что видит он в мире такого, чего я не вижу? И от чего это зависит? Вот в чем загвоздка. Если удалось бы как-то прояснить этот вопрос, в наше распоряжение поступил бы словно некоторый «коэффициент», который облегчал бы контакты между народами и культурами» [2: 44–45].

Задав китайским или японским студентам вопрос и не назвав имени того, кто должен на него отвечать, преподаватель вряд ли может ожидать инициативы со стороны одного из студентов, даже если тому известен ответ, так как желание отвечать будет воспринято остальными как плохие манеры, «ячество». Для японцев и китайцев важно не выделяться из коллектива, в котором они пребывают, быть как все. Известная японская поговорка гласит: «Торчащий гвоздь забивают».

Еще одна особенность японского менталитета состоит в том, что японцы всячески стараются избегать слов «нет», «не могу», «не знаю». И если студент молчит в ответ на вопрос, то его ответа не стоит ждать долго. В «Ветке сакуры», ставшей бестселлером и в России, и в Японии, можно прочитать: «Еще больше сложностей таит в себе слово «нет». Начать с бесчисленных казусов, которые происходят на чисто грамматической почве, потому что двойное отрицание, весьма обиходное в русском языке, совершенно невозможно в японском.

Вы возвращаетесь домой и спрашиваете переводчика:

- Мне никто не звонил?
- Да, – отвечает он.
- Кто же?
- Никто.

В разговорах всячески избегают слов «нет», «не могу», «не знаю», словно это какие-то ругательства, нечто такое, что никак нельзя высказать прямо, а только иносказательно, обиняком. Даже отказываясь от второй чашки чая, гость вместо «нет, спасибо» употребляет выражение, дословно означающее: «мне уже и так прекрасно» [3: 132].

Доминантные черты национального коммуникативного поведения объясняются культурными нормами и традициями, сложившимися в силу исторических причин, и проявляются не только на вербальном, но и на невербальном уровне. По своей природе люди друг другу близки, считал древний китайский мудрец Конфуций, а по своим привычкам друг от друга далеки.

Изучение иностранного языка связано с попыткой взглянуть на мир глазами носителя иной культуры: «...каждый человек, учивший иностранный язык, особенно язык далекой культуры, ... знает, что значительные на первых порах трудности ... постепенно отступают на задний план, а самыми существенными начинают становиться трудности в семантике и в освоении чужих представлений о мире» [4: 181].

Ясно, что иностранцу нужно много знать о стране, ее истории, обычаях, искусстве, нормах речевого и неречевого поведения, чтобы пользоваться иностранным языком как средством общения. В этом отношении велика роль лингвострановедения на уроках РКИ. Готовясь к сдаче теста по русскому языку как иностранному (Второй сертификационный уровень), студенты посмотрели фрагмент фильма «Ирония судьбы», в котором Надины подружки кричали *горько!*, услышали и поняли слово, но удивились, когда Надя пыталась поцеловать Женю, так как раньше ничего не слышали о русской традиции, связанной с этим словом. Еще один пример недостатка лингвострановедческих знаний видится в ситуации, когда проживавшая в общежитии в одной комнате с русской студенткой иностранка каждый раз, выходя из душа, слышала, как ей казалось, *ёлки-палки* и не знала, как трактовать эти слова. Оказалось, что соседка в соответствии с русской традицией приветствовала ее словами *С лёгким паром!*, а девушка, не понимая и не зная соответствующей традиции, определяла их как уже знакомое ей выражение.

«...усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности» [5: 272].

«Знание любого национального языка представителем другой культуры на уровне языка-системы, не дополненное владением когнитивной базой этого народа (и средствами ее выражения в языке), неизбежно приводит либо к коммуникативным сбоям, когда иностранец вообще не понимает смысла фраз, состоящих даже из известных ему слов, либо к псевдопониманию, т.е. пониманию поверхностному, кажущемуся, без осознания истинного смысла, содержащегося в коннотациях, которые очевидны для носителей языка и скрыты от иностранца [6: 138].

В заключение хочется вспомнить один курьезный эпизод. Знакомясь на уроке с биографией М.В. Ломоносова, студенты узнали, что юноша зимой шел в Москву пешком вместе с рыбаками, которые везли в Москву рыбу. На вопрос преподавателя, какая опасность могла подстергать будущего великого ученого в лесу, если бы он пошел один, корейский студент не задумываясь ответил: «В лесу? Тигры!»

Усваивая иностранный язык, человек одновременно усваивает новый для себя мир. Преподаватель русского языка обязан помнить, что надо не только обучать иностранных студентов системе языка, но и учитывать межкультурные различия, а также последовательно знакомить учащихся с особенностями русской культуры, предлагая им увлекательный и полезный в общении страноведческий материал.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. – 344 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: общие вопросы. М.: Советский писатель, 1988. – 233 с.
3. Овчинников В.В. Сакура и дуб. М.: «Издательство АСТ», 2004. – 570 с.
4. Алпатов В. М. Языкознание от Аристотеля до компьютерной лингвистики. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 253 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. – 287 с.
6. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

Suvorkina E.G.

RUSSIAN LESSON AT THE CROSSROADS OF CULTURES

The paper treats the hidden dangers arising in the practice of teaching Russian to foreign students when communicating with representatives of different cultures and also substantiates the need to take into account national specifics of the students.

Keywords: intercultural communication, language picture of the world, national communicative behavior, cross-cultural differences.

https://doi.org/10.29003/m1421.RCS_XX-2019/66-68

У Сыци
МГУ имени М.В. Ломоносова
1210030272@qq.com

РУССКИЙ ВЕЛЯРИЗОВАННЫЙ ВИБРАНТ В РЕЧИ РУССКИХ, КИТАЙСКИХ И ТУРЕЦКИХ ДИКТОРОВ

В статье описывается произношение русских дрожащих в различных позициях в составе слова в речи носителей русского, китайского и турецкого языков, выявленное в результате акустического и перцептивного анализа. Сравниваются особенности их произношения, анализируются черты иностранного акцента в области произношения вибранта в частном случае (на конце слова после согласного). На основании проведенного анализа предложены методические разработки по коррекции произношения дрожащего [p] в курсах обучения звучащей речи в иностранной аудитории.

Ключевые слова: произношение, дрожащие звуки, иностранный акцент, русский язык, китайский язык, методические разработки.

Одной из важнейших задач преподавания русского языка как иностранного является обучение звучащей речи. В области изучения русских звуков одним из самых трудных считается звук [p]. Кроме того, в русском языке [p] имеет различные реализации в разных позициях [1: 84–88]. Особым вопросом является влияние фонетической позиции на степень сложности произношения [p]: звук [p] в различных позициях приведет к различным степеням сложности для иностранцев. В настоящей статье представлен анализ произношения русского [p] в различных позициях как дикторами, для которых русский язык является родным, так и иностранцами, изучающими русский.

Исследование было выполнено экспериментальными методами.

На первом этапе исследованы акустические характеристики вибранта. Экспериментально исследовано произношение [p] в позициях: 1. В середине слова между гласным [a] первого предударного слога и ударным [á] (в словах типа *гора*); 2. В начале слова после паузы перед ударным или безударным [a] (в словах типа *рай*); 3. В конце слова после [ъ] (в словах типа *доктор*); 4. В конце слова после [т] (в словах типа *метр*); 5. В начале слова после [т] (в словах типа *трава*); 6. В начале слова перед [т] ([д']) (в словах типа *рты*).

Материал эксперимента представлял собой список слов. В словах было проставлено ударение, чтобы иностранные дикторы не испытывали трудностей.

В эксперименте приняли участие 4 информанта, для которых русский язык – родной. Все информанты владеют русским литературным произношением. В эксперименте приняли участие также 4 информанта, для которых русский язык – неродной, в том числе 2 китайца и 2 турка. Все они изучали русский язык больше 6 лет. Все информанты умеют произносить русский [p] в составе слов и фраз. Дикторам было предложено прочитать список слов без подготовки. Аудиозапись была проанализирована с помощью программы Praat.

Во всех словах было подсчитано количество смычек русского твердого вибранта в различных позициях. Основные результаты следующие:

1. Позиция между гласными оказалась самой легкой для произношения русского [p] иностранцами, а позиции между паузой и согласным как в начале слова (в словах типа *рты*), так и в конце слова (в словах типа *метр*) оказались наиболее трудными. В связи с этим представляется необходимой разработка методики преподавания звука [p]: начинать следует с позиций между гласными [a] и в начале слова, закончить позициями между паузой и согласным как в начале слова, так и в конце слова.

2. Носители китайского языка сделали наибольшее число ошибок в тех словах, в которых [p] находился в конце слова после [т] (типа *метр*) и в начале слова перед [т] (типа *рты*): они произносили [l] вместо [p], поэтому надо особенно обратить внимание на избавление от влияния родного языка на изучаемый язык.

3. Для носителей турецкого языка также оказалось наиболее трудным произнесение [p] в конце слова после [т] и в начале слова. Однако у дикторов из Турции было особое нарушение произношения: они произносили вибрант без выраженной смычки. Это можно объяснить тем, что от русского [p] турецкий [t] «отличается меньшей раскатистостью, часто оглушается на конце слова» [2: 29]. Такое нарушение является фонетической ошибкой, но не приводит к искажению смысла слова, которое правильно опознается русскими аудитором.

4. Носители русского литературного языка произносят как одноударный, так и двухударный дрожащий во всех позициях. Иностранцы чаще произносят одноударный [p] в русских словах (в 49% случаев). Можно сделать вывод, что постановка произношения многоударного вибранта не нужна, одного удара достаточно, это соответствует русскому литературному произношению.

Кроме того, следует отметить, что иногда иностранный диктор произносил на конце слова после смычки [p] длительный вокалический фрагмент. В этом случае могло возникнуть смешение грамматических форм: слово *метр* воспринималось русскими слушателями как *метра* или *метры*. Для подтверждения или опровержения этой гипотезы был проведен перцептивный эксперимент.

Материалом эксперимента послужили 17 слов, представляющие все выявленные в ходе предыдущего эксперимента типы произношения. В эксперименте приняли участие 14 слушателей, для которых русский язык – родной.

По результатам перцептивного эксперимента можно сделать вывод, что 1) при наличии вокалического элемента на конце слова после смычки [p] слушатели могли при-

нять форму единственного числа именительного падежа за форму множественного числа именительного падежа или за форму родительного падежа единственного числа, то есть слово *метр* воспринималось русскими слушателями как *метра* или *метры*. Иначе говоря, ошибка произношения привела к искажению грамматической формы слова; 2) при преподавании звучащей речи в курсах русского языка как иностранного следует выделить в отдельную тему произношение сочетаний «шумный согласный + р» на конце слова перед паузой, так как в этой позиции дрожащий звук реализуется особым образом. Например, слова типа *театр* произносятся как *теа[тьр]*; 3) методика преподавания будет зависеть от аудитории, в которой проводятся занятия. Для турок целесообразно предложить вариант произношения русского литературного языка, который заключается в оглушении [р] в позиции после шумного согласного. Это связано с тем, что в турецком языке дрожащий на конце слова может оглушаться, так что этот вариант произношения будет наиболее легким для турок. Для китайцев целесообразно предложить вариант произношения со вставным [ь] перед [р]. Это поможет избежать стечения согласных на конце слова, не свойственного родному языку учащихся, а также перевести вибрант в более благоприятную позицию – в соседстве с гласным.

Список литературы

1. Русская фонетика в развитии. Фонетические «отцы» и «дети» начала XXI века. М.: Языки славянской культуры, 2013.
2. Щека Ю.В. Практическая грамматика турецкого языка. М.: Восток – Запад, 2007.

Wu Siqi

RUSSIAN VILIC VIBRANT IN THE SPEECH OF RUSSIAN, CHINESE AND TURKISH SPEAKERS

The article describes the pronunciation of Russian trills in different parts of a word in the speech of Russian, Chinese and Turkish speakers, which is identified as a result of acoustic and perceptual analysis. The features of their pronunciation are compared and the features of a foreign accent in the area of pronunciation of trills in a particular case (at the end of a word after a consonant) are analyzed. Based on the analysis, methodological elaborations are proposed for correcting the pronunciation of trill [p] in courses of foreign language phonetics teaching.

Keywords: pronunciation, trills, foreign accent, Russian, Chinese, methodological workings.

https://doi.org/10.29003/m1422.RCS_XX-2019/68-73

Ян Вэньхуэй

*МГУ имени М.В. Ломоносова
wenhui2016@yandex.com*

СЕМАНТИКА УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ОБРАЗОМ МЕДВЕДЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена вопросу семантики устойчивых сравнений, сформированных через образ медведя. В статье впервые в истории лингвистики специально и подробно сопоставляются устойчивые сравнения с образом медведя в китайском и русском языках. Особое внимание уделяется выяснению семантических характеристик через перечисление единиц устойчивых сравнений и разнообразию значений устойчивых сравнений с образом медведя как в русском, так и в китайском языкознании.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, образ медведя, семантика, сопоставление, русский и китайский язык.

Медведь играет важную роль в русской культуре и в русском языке. Символ медведя можно увидеть на флаге «Единой России». Также, например, во время XXI Чемпионата мира по футболу российские болельщики держали флаги, на которых был изображен огромный сердитый медведь. Кроме того, как филолог, изучающий русский язык, я заметила и другой интересный феномен: русские люди называют медведя *мишка*. Эта уменьшительная форма выражает любовь русских людей к медведям; она прекрасно проиллюстрирована в мультфильме «Маша и медведь», где медведь предстает не как грозный или злой зверь, наоборот – он добрый, милый, заботливый, терпеливый, снисходительный и щедрый. Зрители любят мишку даже больше, чем Машу (в том числе и я).

Без понимания русской культуры феномен медведя трудно понять китайцам. Ведь в Китае медведь обычно воспринимается людьми как глупый, толстый и ленивый. Таким образом, чтобы избежать недопонимания и научиться в правильном контексте использовать это слово, необходимо разобраться, какой смысл вкладывают русские и китайцы в слово «медведь».

Рассмотрим устойчивые сравнения, так как именно они наглядно и точно отражают традиции, выражают эмоциональную оценку и отношение общества к медведям. Устойчивые сравнения дают возможность передать мысли быстро, эмоционально и красочно.

Итак, актуальность нашего исследования заключается в том, чтобы найти отличия в восприятии медведей русскими и китайцами. И, разобравшись в этих отличиях, предупредить возможные ошибки при использовании слова «медведь».

Цель исследования – проанализировать устойчивые сравнения, включающие зооним «медведь», в китайском и русском языках и описать, как они отражают образ медведя в мировоззрении жителей двух стран. В работе были использованы следующие словари: «Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь» Л.А. Лебедевой, «Словарь устойчивых сравнений русского языка» (синонимно-антонимический) под редакцией В.М. Огольцева и «Словарь сравнений русского языка» под редакцией В.М. Мокиенко.

На основе обобщения предикативных признаков мы разделяем устойчивые сравнения с зоонимом «медведь» на 3 вида: 1) внешние и 2) внутренние характеристики, а также 3) поведенческие особенности. Рассмотрим их подробнее.

1. Группу «**внешних**» характеристик мы разделили на 3 подгруппы: внешность медведя (1.1.), особенности его фигуры (1.2.) и его запах (1.3.).

1.1. Во внешности медведя можно выделить несколько характеристик, релевантных для русского языкового сознания:

а) особенности волосяного покрова медведя (всклокоченный, лохматый, косматый, мохнатый, волосатый как медведь): *И приبلудная собака Белка из туркменских овчарок, белая, лохматая, как медведь* [НКРЯ]; *Белый венок, мохнатый, как медведь и хризантемы, лохматый, как овчарка в Покровском-Стрешинове, окутал остров* [НКРЯ]; *Хватанул остаток из стакана, громыхнул столом, поднимаясь, косматый, как медведь* [НКРЯ]; *Это настоящая лошадь, только размером с собаку и волосатая, как медведь* [НКРЯ];

б) особенности восприятия медведя, его способность внушать страх (*страшный, как медведь*): *Ведь он же бешено борется на десяти фронтах, голодный, холодный, вишневый, разутый, в лохмотьях, и страшный, как медведь ломит* [НКРЯ];

в) физиологические особенности (*сильный как медведь*): *Митрыч, сильный, как медведь, плавал плохо и в воде чувствовал себя неуверенно* [НКРЯ]. Отметим частотность данного УС.

1.2. Анализ материала УС показывает, что в русском языке как основная особенность **фигуры** выделяются

а) размер животного (большой, тяжелый, здоровенный, как медведь): *В архиве княжил **тяжелый, как медведь**, Поленов, к бумагам допуская лишь по царскому хотению, да и то ворча и медля* [НКРЯ]; ***Здоровенный, как медведь**, мужик в зеленой брезентовой куртке и таких же штанах, шагая по могилам, нес в охапке ветхие деревянные надгробия, когда Дарья, из последних сил вырвавшись вперед, ожгла его сбоку по руке подобранной палкой* [НКРЯ];

толстый, как медвежонок (данное УС взято нами из «Краткого словаря устойчивых сравнений русского языка», его употребление нам не встретилось)

б) мощь фигуры (*крепкий, как медведь*): *Все его Светлым зовут. **Крепкий, как медведь**. Ходит тут, высматривает, вынюхивает, сообщил возжак, с чавканьем перекусывая кишки* [НКРЯ].

в) неуклюжесть медведя (*неуклюжий, как медведь, медвежонок*): *Батенков, **неуклюжий как медведь**, в поношенном сюртуке, но выбритый и чистый, молился на коленях перед образом Троицы* [НКРЯ]. Отметим высокую частотность данного фразеологизма по сравнению с другими;

1.3. Внешний запах:

Вонючий, как медведь (Данное УС взято нами из словаря: «Краткий словарь устойчивых сравнений русского языка», однако, в НКРЯ его употребления с примером не нашлось).

2. К «внутренним» характеристикам относятся УС, характеризующие:

а) медведя, разбуженного во время зимней спячки, как мрачно настроенного и недружелюбного (раздосадованный, мрачный, злой, как медведь): ***Раздосадованный, как медведь**, обманувшийся в добыче, он побежал к другому чуму* [НКРЯ]; *Приходил **мрачный, вонючий и злой, как медведь*** [НКРЯ]. употребления УС – *мрачный, как медведь*, взятого нами в словаре «Краткий словарь устойчивых сравнений русского языка», нам в НКРЯ не встретилось.

б) медведя как грубое животное (*грубый, как медведь*) *Выслушайте старика. Я прямо, **грубо, как медведь**. Погнать ее за то, что она, мол, не чистокровная, — обидится отец* [НКРЯ].

3.1. «Поведенческие» особенности отражают характерные действия медведя, которые оказываются важными для русской языковой картины мира. Устойчивые сравнения в данной группе сформированы с помощью глаголов и описывают типичное поведение медведя: *топтаться* (ср. ласковое название медведя *Топтыгин*), *рычать, ворочаться в берлоге, дрыхнуть* и т.д. Однако в китайских устойчивых сравнениях такие описания медведя отсутствуют. К этому типу относятся следующие поведенческие характеристики медведя:

а) особенности передвижения (*ходить, как медведь*): *Он снова встаёт и начинает **тяжело, как медведь**, ходить по избе* [НКРЯ].

б) особенности сна в берлоге (*ворочаться в берлоге, спать, дрыхнуть, как медведь*): *одетый как медведь: **Старик спал, одетый как медведь**, и даже шапка на подушке* [НКРЯ].

в) звуки, издаваемые медведем (*рычать как медведь в сказке*): *Он ведь будет **рычать, как медведь в сказке**: «А кто это спит на моей маленькой кровати?»*

г) неуклюжее поведение медведя (*топтаться, как медведь*): *«Пузырь вдруг загоготал от удовольствия и, **топчаь, как медведь**, на одном месте, обратился к Мышке»* [НКРЯ]; *ломить, как медведь*. Например: *«Добрый, преданный малый, но **ломит** всегда, как медведь»* [НКРЯ].

Таким образом, можно констатировать, что в русском языке медведя воспринимается как **мохнатый, пугающий, сильный, крепкий, крупный и неуклюжий** зверь. Среди его внутренних качеств выделяются качества, присущие лишь медведю, разбуженному во время зимней спячки: **злость и грубость**. Кроме того, русское языковое сознание выделяет определенные действия медведя как типичные для него, прежде всего они связаны с зимним **сном, неуклюжестью** передвижения, **неуверенными** движениями и **рычанием**, как основным звуком, издаваемым медведем.

Если в русском языке медведей можно называть по-разному: *медведь, медвежонок и мишка*, то в китайском языке возможно только одно наименование – *Xióng 熊*. В китайском языке коннотативный потенциал медведя (как и экспрессивная окраска самого слова) гораздо более негативен, отрицателен, чем в русском языке.

Так как в китайском языке отсутствуют словари устойчивых сравнений, мы самостоятельно провели поиск устойчивых сочетаний со словом «медведь». Кроме того, нами было проведено анкетирование среди носителей китайского языка. В результате этого мы выявили устойчивые выражения в китайском языке, отражающие так же, как и в русском, внешние и внутренние характеристики медведя. Устойчивые выражения с зоонимом «медведь», описывающие поведение этого животного, нами ни во фразеологических словарях, ни в результате анкетирования не были обнаружены. Рассмотрим подробнее представления о внешности (1) и внутренних качествах медведя (2) в китайском языковом сознании.

1. Относительно «внешнего вида» медведя, его внешности нами было выявлено лишь одно устойчивое сравнение: **胖得像熊 Pàng dé xiàng xióng** (жирный, как медведь). Кроме того, для описания сильного, толстого и здорового человека, в китайском фразеологическом словаре нами был обнаружен следующий фразеологизм: **虎背熊腰 Hǔ bèi xióng yāo** (спина тигра и поясица медведя). Данный фразеологизм также описывает полного, толстого человека. Таким образом, можно констатировать, что для китайского языка релевантна лишь одна черта во внешности медведя – его полнота.

2. Внутренние характеристики медведя более разнообразны. Были выявлены следующие устойчивые выражения:

а) устойчивое сравнение **熊样 Xióng yàng** (медвежья внешность – обозначает трусливость, никудышность, нерешительность. Оно часто встречается в разговорной речи при ситуации неуважения: **看你那熊样 Kàn nǐ nà xióng yàng** (посмотри на себя, как медведь).

б) устойчивое сравнение **熊包 Xióng bāo** (медвежий тюфяк) обозначает «дрянь, неспособный, никчемный человек».

Необходимо отметить, что, хотя данные УС **熊样 Xióng yàng** (медвежья внешность) и **熊包 Xióng bāo** (медвежий тюфяк) описывают внешность, но их глубинный смысл характеризует глупого, дрянного, никудышного (никчемного) человека.

Кроме того, анкетирование позволило выделить еще три актуальных черты медведя, отраженные в соответствующих устойчивых выражениях:

- в) **懒得像熊 Lǎn dé xiàng xióng** (ленивый, как медведь),
- г) **笨得像熊 Bèn dé xiàng xióng** (глупый, как медведь) и
- д) **熊孩子 Xióng háizi** ('медвежий ребенок' – капризный, непослушный ребенок, который любит бузить, скандалить).

Кроме того, мы обнаружили еще два фразеологизма, включающие зооним «медведь»: 熊虎之士⁴ Xióng hǔ zhī shì и 熊罴之士⁵ Xióng pí zhī shì.

Кроме того, мы обнаружили еще два фразеологизма, включающие зооним «медведь»: 熊虎之士⁶ Xióng hǔ zhī shì и 熊罴之士⁷ Xióng pí zhī shì.

熊 xióng 虎 hǔ 之 zhī 士 shì: медведи (обр. в знач.: *бойцы, солдаты, рыцари; храбрцы, «орлы»*). Подчеркнем, что в этом употреблении русское соответствие с зоонимом «медведь» невозможно;

сон, предвещающий рождение сына; 之 zhī (= 的, притяжательная частица);

в 士 shì (устар. мужчина, муж; молодой человек; данный фразеологизм обозначает храбрый смелый воин).

Данные фразеологизмы плохо соотносятся с образом медведя в соответствии с выше изложенным, однако они также дают определенную характеристику этого животного и показывают его место в китайской языковой картине мира.

Таким образом, со стороны внешних качеств медведь в китайском языке оценивается скорее негативно, он очень **толстый**. Внутренние качества медведя также не относятся к положительным характеристикам, китайский медведь **труслив, никчем, нерешителен, ленив, глуп и капризен**. После сопоставления русских и китайских УС мы получили такие выводы:

При описании **внешнего** вида медведя устойчивые сравнения в русском и китайском языках одинаково иллюстрируют крупные размеры медведя. Эта сема совпадает в русском и китайском языках. Однако для китайцев медведь скорее толстый (это негативная оценка), а для русских он скорее большой и сильный (это положительная оценка). Кроме того (и это нерелевантно для китайского языка), для носителей русского языка медведь мохнатый, пугающий, крепкий и неуклюжий.

Более принципиальная разница между «русским» и «китайским» медведями видна при описании **внутренних** качеств медведя. В русском языке устойчивые выражения «позиционируют» медведя как злого и грубого зверя, тогда как для китайцев медведь труслив, нерешителен, ленив, глуп и капризен.

Наконец, в русском языке выделяются некоторые типичные особенности **поведения** медведя, что не зафиксировано в материале китайского языка.

В заключение могу сказать, что количество устойчивых сравнений, включающих зооним «медведь», в русском языке значительно больше, чем в китайском языке. Думаю, это можно объяснить более значимым местом медведя в русской языковой картине мира, чем в китайской.

⁴ 熊 xióng 虎 hǔ 之 zhī 士 shì: медведь и тигр, (обр. в знач.: *бойцы, солдаты, рыцари; храбрцы, орлы*); 2) сон, предвещающий рождение сына; 之 zhī = 的, притяжательная частица; 士 shì: устар. мужчина, муж; молодой человек. Обозначает храброго воина.

⁵ 熊罴 xióng pí: 2 типа хищного зверя, медведь (обр. в знач.: *бойцы, солдаты, рыцари; храбрцы, «орлы»*); 2) сон, предвещающий рождение сына; 之 zhī = 的, притяжательная частица; 士 shì: устар. мужчина, муж; молодой человек. Обозначает храброго воина.

⁶ 熊 xióng 虎 hǔ 之 zhī 士 shì: медведь и тигр, (обр. в знач.: *бойцы, солдаты, рыцари; храбрцы, орлы*); 2) сон, предвещающий рождение сына; 之 zhī = 的, притяжательная частица; 士 shì: устар. мужчина, муж; молодой человек. Обозначает храброго воина.

⁷ 熊罴 xióng pí: 2 типа хищного зверя, медведь (обр. в знач.: *бойцы, солдаты, рыцари; храбрцы, «орлы»*); 2) сон, предвещающий рождение сына; 之 zhī = 的, притяжательная частица; 士 shì: устар. мужчина, муж; молодой человек. Обозначает храброго воина.

Список литературы

1. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь. М.: Флинта: Наука, 2015.
2. Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. СПб.: «Норинт», 2003.
3. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: [http:// www.ruscorpora.ru/](http://www.ruscorpora.ru/) (НКРЯ).
4. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический). Около 1500 единиц. М.: АСТ, Астрель, Русские словари? 2001.
5. Огольцев В.М. Краткий словарь устойчивых сравнений русского языка. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1994.

Yang Wenhui

THE SEMANTICS OF SUSTAINABLE COMPARISONS WITH THE IMAGE OF A BEAR IN RUSSIAN AND CHINESE

The article is devoted to the question of the semantics of stable comparisons formed through the image of a bear. In the article, for the first time in the history of linguistics, steady comparisons with the bear in Chinese and Russian are specifically and in detail compared. Particular attention is paid to clarifying the semantic characteristics through the enumeration of units of stable comparisons and the diversity of the values of stable comparisons with the bear image in both Russian and Chinese linguistics.

Keywords: steady comparisons, the image of bears, semantics, juxtaposition, Russian and Chinese.

https://doi.org/10.29003/m1423.RCS_XX-2019/73-78

Кудрявцев Е.В.

МГУ имени М.В. Ломоносова

Попова Н.К.

МГУ имени М.В. Ломоносова

zorra01@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Через изучение русского языка и культуры иностранные студенты знакомятся с информацией о стране, усваивая определённые языковые знания. Основа этих знаний закладывается ещё в начальном этапе освоения языка. Затем происходит приобретение новых и углубление уже полученных языковых и культурных знаний. В результате становится возможным наблюдать процесс освоения языковых и культурных знаний.

Ключевые слова: языковая и культурная компетенции, фоновые знания, культура питания, русская кухня.

В научной литературе лингвострановедческая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции, которая отражает прагматический уровень языковой личности.

Лингвострановедческая компетенция может быть определена как способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знании лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения использовать фоно-

вые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного общения. Под фоновым знанием здесь понимается обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. Наличие общих фоновых знаний является основной предпосылкой для общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурам. В ходе обучения студенты должны усвоить определенный объем фоновых знаний, который в современной методике определяется как «фреймовая пресуппозиция». Фреймовую, или когнитивную, пресуппозицию рассматривают как единицу, лежащую в основе фоновых знаний инокультурной общности, «как невербальный компонент коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интракультурного общения» [1: 312]. В.П. Фурманова выделяет следующие виды фоновых знаний, которыми должен овладеть иностранный студент для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон, включающий знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, культуре речевого поведения;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях; особенностях иноязычного окружения [2].

С точки зрения структуры лингвострановедческая компетенция включает следующие компоненты:

а) познавательный: лингвострановедческие знания (этнография, общественно-политическое устройство, система образования, культура и т.д.);

б) прагматический: лингвистические умения (лексические, орфографические и т. д.), здесь особое внимание уделяется умению использовать лингвострановедческий материал;

в) мотивационный: подразумевает мотивы формирования лингвострановедческой компетенции; интерес к изучению русского языка и культуры, к лингвострановедческому материалу как проявлению этой культуры в языке.

В основе процесса формирования лингвострановедческой компетенции лежат следующие принципы:

- принцип учета диалога культур, который предполагает развитие восприятия современного мира, уважительное отношение к другим культурам, открытость культурным ценностям других народов и их толерантное восприятие;

- принцип когнитивного обучения предполагает формирование когнитивного мышления инокультурной личности, системы знаний представителей изучаемой культуры, перестройку стереотипов мышления;

- принцип применения новых знаний на практике. Полученные знания не могут автоматически стать прочными. Необходимо умение использовать их, что может быть весьма непросто, т.к. сложно наложить информацию о культуре страны изучаемого языка на уже имеющиеся знания и установки родного языка и культуры.

Поскольку любая национальная культура – явление многогранное, предлагаем в данной статье в качестве одного из компонентов содержания лингвострановедческой компетенции рассмотреть один из ее насущных аспектов – культуру питания, или национальную кухню.

Культура питания, или традиции национальной кухни – это совокупность исторически, природно и социально обусловленных способов производства и потребления пищи,

весь накопленный народом – носителем культуры опыт удовлетворения потребностей в еде.

Поскольку пища играет важнейшую роль в жизни человека и выполняет ряд особых социальных функций, она нашла богатое отражение в языке. Поэтому изучение традиции питания может входить в содержание лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся и должно быть включено в темы уроков русского языка и истории русской культуры.

В качестве элемента содержания познавательного компонента лингвострановедческой компетенции культура питания представлена знанием единиц языка, имеющих отношение к продуктам питания, названиям блюд, посуды, кухонной утвари, операций по обработке пищи, а также оценочной, эмоционально окрашенной лексикой, которая используется при описании вкуса, качества и количества пищи и т.п. К познавательному компоненту также можно отнести знание клишированных фраз этикетного характера, используемых при заказе пищи в ресторане и приобретении продуктов питания в магазине, в застольных беседах и т.п. Познавательный компонент лингвострановедческой компетенции также должен включать знание, как, когда и где готовят и принимают пищу в России, что считается здоровой/нездоровой, вкусной/невкусной пищей и какие продукты считаются съедобными/несъедобными.

В качестве элемента содержания праксеологического компонента назовем умение прочитать меню, выбрать блюдо по своему вкусу и кошельку, а также заказать его и съесть в соответствии с принятыми в России нормами этикета. Кроме того, праксеологический компонент включает в себя умение прочитать и понять рецепт, воспользоваться им для приготовления блюда, а также дать рецепт любимого блюда своей национальной кухни.

Мотивационный компонент лингвострановедческой компетенции несет в себе исключительно большие возможности темы «Еда» в создании и поддержании интереса к изучению русского языка и культуры. Учащимся необходимо ежедневно покупать продукты питания, посещать столовую и (или) кафе и готовить в общежитии.

Таким образом, в качестве элемента содержания лингвострановедческой компетенции культура питания в России может быть представлена в следующих аспектах:

1. Принятые в национальной кухне продукты.
2. Традиционные блюда и способы их приготовления.
3. Ситуативно обусловленные практики потребления пищи.
4. История русской кухни и традиции.

Указанные аспекты культуры питания зафиксированы в различных объектах материального и духовного мира, созданных носителями русского языка и доступных изучающим русский язык в качестве источника лингвострановедческой информации. Одним из таких источников является кулинарный рецепт, представляющий собой руководство по приготовлению блюда, включающее информацию о продуктах, способах механической и тепловой обработки и сервировки готового продукта. Рецепт содержит:

1. Название ингредиентов (продуктов) и их объем;
2. Глаголы в инфинитиве или императиве;
3. Временные интервалы и т.п.

В данной статье предлагаем рассмотреть формирование лингвострановедческой компетенции на примере занятия, посвященного истории и традициям русской национальной кухни.

В начале урока дается тематическая лексика, связанная с понятием «еда»: (существительные и образованные от них глаголы). *Еда – есть, кушанье – кушать* (объяснение

специфики использования глагола *кушать*), *трапеза* – *трапезничать*; *пища* (разные значения); *продукты* (с глаголами и вопросами: *покупать* (что, где), *продовольствие*, *питание* (специальное). Отдельно: *корм* – для животных, но *кормить*, *накормить* – забота, используется и для детей, и для взрослых, и для животных.

Далее даются прилагательные с прямым и переносным значением вкуса и объяснение: *сладкий* (пирог, ребенок), *горький* (шоколад, упрек), *кислый* лимон – *кислое* лицо, *мягкий* (сыр, характер), *твердый* (сыр, характер) и т.д.

Следующими предлагаются глаголы, обозначающие способы приготовления пищи: *варить*, *жарить*, *запекать*, *солить* и т.д.

Для закрепления лексики у студентов выясняется, что больше всего нравится (не нравится) в русской кухне, что вызывает наибольшее удивление. Обычно студентов удивляет обилие пищи на столе у русских людей, употребление большого количества жирной пищи. Во время ответов на вопросы можно познакомить иностранцев с некоторыми историческими и культурными традициями нашей страны. Много еды на столе – большие расстояния: обильно накормить гостя значило обезопасить его, ведь не всегда можно остановиться для перекуса, если едешь по зимнему лесу. Обилие жирной пищи в русской кухне связано с наличием «постного стола»: здесь, если группа сильная, можно немного рассказать о православных постах и праздниках.

Основная часть урока посвящается конкретным продуктам и кушаньям русского стола.

Начинаем обычно с *хлеба* – здесь дается или проверяется лексика, связанная со словом *хлеб*: *мука*, *зерно*, *печь* (и существительное, и глагол), *батон*, *каравай*, *булка* и т.д. Потом объясняется значение понятия «хлеб» для русских: *хлеб всему голова*, рассказывается, что каждая женщина должна была раньше уметь испечь хлеб, а по тому, какой каравай испечет будущая жена, судили, какой она будет хозяйкой. Для примера в сильных группах вспоминается сказка про Царевну-Лягушку и подобные ей, где выпекание хлеба является обязательным испытанием даже для будущих цариц.

Затем упоминаются **пирог**и. Даются следующие понятия: начинка, сдоба, ватрушка, закрытый/открытый пирог, кулебяка. Не красна изба углами, красна пирогами. (Объяснение слова *изба*, понятия *красный угол*).

Каши. Лексика: крупа, название круп, каш. Значение каши. *Щи да каша — пища наша. С тобой (с ним) кашу не сварить*. Обычно студенты просят объяснить, как приготовить гречневую кашу.

Супы. Стоит упомянуть, что в меню супы идут в разделе «Первые блюда», что русские часто говорят: *на первое*. *Щи*, борщ (разница, множество разных вариантов приготовления, *постные щи*, *кислые щи*, *летние щи*, *суточные щи*). *Уха*. Разница между ухой и рыбным супом. *Окрошка* – летний суп. Здесь хорошо спросить у студентов, какие супы едят у них на родине в жаркие дни.

Соленья, закуски. Разница между солением и маринованием.

Варенье, повидло, джем. Особенности приготовления варенья, ценность целых ягод, плодов.

Напитки: *квас*, *сбитень*, *морс*. Особенности их приготовления.

Алкогольные напитки: *мед*, *медовуха*, *водка*. Упоминание о том, что во время поста алкоголь почти не употребляли.

Чай. Травяные, цветочные чаи. Информация о том, как русские познакомились с китайским чаем при Алексее Михайловиче, как сначала не понимали, что нужно делать с чайными листьями, и о том, как быстро чай стал любимым и очень популярным напитком русских. Традиции русского чаепития: с сахаром, с лимоном, с вареньем, из самовара, заварка, разбавляемая кипятком. Упоминание о том, что пе-

ред заключением важного договора (контракта) русские бизнесмены (купцы) выпивали не один самовар чая.

Кофе. Появление кофе в России. Популярность у напитка у русских.

В следующей части урока дается информация о традициях русского застолья. Разница между принятием пищи у крестьян (*Когда я ем, я глух и нем*) и княжескими обедами с разговорами. Объяснение слова *гостинец* (традиция, прощаясь, давать гостям с собой лакомства). Можно рассказать студентам о том, как русские ходят в гости, что приносят с собой.

В заключение следует рассмотреть несколько аспектов:

1) Открытость русских, их умение учиться у других, быстро брать информацию и приспособлять ее к условиям своей жизни, своей природе, все это видно на примере блюд, которые можно увидеть на столе у русских. Чай, салаты, пельмени, котлеты, соусы пришли в русскую кухню от других народов, переработались, изменились и вошли в привычный обиход.

2) Влияние русской кухни на кухни других народов. Большой интерес вызывает у студентов рассказ о том, как французский писатель Теофиль Готье путешествовал по России в 1858–1859 годах и написал об этом путешествии. В заметках было много всякой информации, суждений, размышлений о России, русских. В одном из таких рассуждений автор говорит, что в России он познакомился с варварским обычаем пить шампанское со льда. Сейчас ведро для льда является символом особенного торжества.

Для закрепления полученной информации целесообразно дать учащимся задание на дом – рассказать о своем любимом блюде: рецепт приготовления, способ подачи, когда едят (завтрак, обед, ужин, особое событие, сезон и т.д.).

Формированию лингвострановедческой компетенции способствует расширение необходимых лингвострановедческих навыков и умений: лексических, фонетических, орфографических, аудирования, умения оперировать страноведческим материалом. При выполнении упражнений, направленных на формирование данной компетенции, важно делать акцент на различиях в трактовке понятий сопоставляемых культур, на способность выявлять связь лексического фона с общим смыслом текста. Упражнения должны способствовать использованию толковых и лингвострановедческих словарей при работе с текстом, возможности приобретения новых знаний в процессе анализа лексического фона слова. Формирование лингвострановедческой компетенции способствует перестройке стереотипов мышления учащихся, полноценной коммуникации и подсознательному чувству языка.

Список литературы

1. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения. Тезисы докладов X Всероссийского симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 3–6 июня 2001 г. М.: Ин-т языкознания, 2001. С. 310–312.
2. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Изд-во Мордовского ун-та, 2007.

*Kudryavtsev E.V.
Popova N.K.*

FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

The specificity of foreign students training in Russian language and culture is the use of philological method of presenting country information, resulting in the process of formation of certain linguistic knowledge. The basis of this knowledge is laid in the conditions of the initial stage of language learning. Then there is their further expansion and deepening certain linguistic and cultural skills are developed. Consequently, the formation of linguistic and cultural competence is observed.

Keywords: linguistic and cultural competence, background knowledge, food culture, Russian cuisine.

https://doi.org/10.29003/m1424.RCS_XX-2019/78-81

*Корсакова Л.Е.
Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации
korsakova-29@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ДИСКУРСЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

В статье рассматривается «этнический языковой тип» как особый обусловленный этнокультурными реалиями структурно-семантический строй языка, в котором закодирована своеобразная национально-культурная информация, получаемая носителями данного языка и соответствующей культуры подсознательно и интуитивно на ментальном уровне. Высказывается идея, что у этноса может быть двойное самосознание, во многом сформированное под влиянием полилингвизма, обращается внимание на определяющую роль русского языка как межнационального языка в России.

Ключевые слова: ментальность, национальный язык, полилингвизм, этнический языковой тип, русский как межнациональный язык.

Этнокультурная ментальность обладает реальной семантической структурой, которая как «образ мира» прослеживается в первую очередь в национальном языке. Вербальность словесно опредмечивает конкретный тип ментальности культуры, являясь одним из основных каналов его трансляции. Иными словами, язык репрезентует мир.

Ю.Н. Караулов, разрабатывая понятие языковой личности, вводит в научный оборот понятие «общерусский языковой тип». «Под общерусским языковым типом, пишет исследователь, будем понимать такие системно-структурные черты языкового строя, которые, будучи пронесены через историческое время и эволюционируя в нем, т.е. меняясь в сторону усложнения, некоторым инвариантным образом преломляются в сознании носителя языка и позволяют ему как-то (пока не ясно, как) опознать «русскость» какого-то текста, той или иной фразы, конструкции или отдельного слова ... ощущение «русскости» есть один из решающих моментов этнического, национального самосознания русского человека, русской языковой личности» [1: 138,140]. Ученый обращает внимание на то, что детские игры и фольклор сохраняют в себе рудименты далекого прошлого. «Искаженные почти до неузнаваемости мифологические, языческие и христианские верования, представления, молитвы русские дети превратили в тарабарские, заумные считалки» [1: 141].

В проблеме перевода с одного языка на другой также замечено, что труднее всего переводить фольклорный поэтический текст, в котором аккумуляция культурно-этнических смыслов достигает максимума. По мнению чешских лингвистов Б. Матезиуса и В. Прохазки, перевод – это не только замена языка, но и функциональная замена элементов культуры, он подразумевает адаптацию текста к нормам другой культуры [2].

Думается, вполне терминологически оправдано будет употребление более широкого определения «этнического языкового типа» как особого, обусловленного этнокультурными реалиями структурно-семантического строя языка, в котором закодирована своеобразная национально-культурная информация, получаемая носителями данного языка и соответствующей культуры подсознательно и интуитивно на ментальном уровне. Этническое своеобразие оказывается ярко проявленным в специфической языковой картине мира. «Языковая картина мира – это выработанное многовековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своем строении и в осмысляемых языком связях своих частей представляющего, во-первых, человека, его материальную и духовную жизнедеятельность и, во-вторых, все то, что его окружает: пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум» [3: 15]. Исследователи высказали предположение, что слова, обозначающие доминанты языковой картины этноса, встречаются в числе первых ста высокочастотных лексем языка [4: 156].

Следует сказать о том, что в научной литературе при определении этнических общностей языку всегда уделяется основное место. Язык выступает, с одной стороны, как доминирующее объективное свойство этноса, с другой стороны, как символ этнической принадлежности. «С позиций культурно-философского подхода каждый этнический язык предстает как неотъемлемая часть культуры народа, как важнейший орган саморефлексии, самопознания и самовыражения национальной культуры» [5: 31]. Именно язык обеспечивает взаимное понимание между членами этноса, хранение и передачу этнокультурной информации от одного поколения к другому, культурную преемственность.

Виднейшие представители русской лингвистической школы (Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский) связывали развитие национального уклада, национальных черт с усвоением языка. В частности, А.А. Потебня, рассматривая язык как начало и основание народной психологии, акцентирует внимание на том, что именно язык приводит к формированию психологической общности народа; общность народа обуславливается единством элементарных приемов мысли, выражаемым в системе языка; традиции народа заключены главным образом в языке (поэтому, овладевая языком, ребенок одновременно приобретает и традиции); утрата языка приводит к денационализации [6: 17–20]. Таким образом, язык, согласно А.А. Потебне, не есть средство обозначения уже готовой мысли, его функция – творить мысль. При этом представители разных народов посредством национальных языков формируют мысль своим, отличным от других способом. Вслед за А.А. Потебней Д.Н. Овсяннико-Куликовский считал, что язык выступает стержнем народной мысли и психики и является особой формой накопления и сбережения психической энергии народов [7: 23].

Национальный язык является духовным основанием своеобразной культуры и образа жизни народа. Именно благодаря уникальной способности слова к аккумуляции исторического и культурного опыта этноса в его семантической структуре можно говорить о реконструкции материальной и духовной культуры этноса на основе языкового материала. Национальный язык выполняет несколько основных функций. В диахроническом плане с помощью языка происходит межпоколенная передача специфических черт этнокультурной ментальности. Национальная речь, зачастую бессознательно употребляемые в языке образы, понятия представляют собой бесценное

культурное богатство. В синхронном плане передача информации связана с вербальной связью членов этноса. Во всех языках существуют чисто этнические контекстуальные моменты, связанные с фоновым общением и лакунами. *Так, ключевыми словами русской ментальности считают слова душа, судьба, правда, удаля, тоска. Они практически непереводимы на другие языки. Художник и мыслитель Н.К. Рерих обратил внимание на ментальное для русской культуры слово подвиг. «Героизм, возмещааемый трубными звуками, не в состоянии передать бессмертную, всезавершающую мысль, вложенную в русское слово «подвиг». «Героический поступок» — это не совсем то; «доблесть» — его не исчерпывает»; «самоотречение» опять-таки не то ... Подвиг создает и накапливает добро, делает жизнь лучше, развивает гуманность. Неудивительно, что русский народ создал эту светлую, эту возвышенную концепцию. Человек подвига берет на себя такую ношу и несет ее добровольно. В этой готовности нет и тени эгоизма, есть только любовь к своему ближнему, ради которой герой сражается на всех тернистых путях» [8]. Черты ментальности народа можно выявить даже в лексике таких родственных языков, как русский и украинский, относящихся к одной восточнославянской группе и имеющих многовековой опыт сосуществования. Тем не менее, украинский и русский языки разбегаются на 38% лексики. Например, сентябрь на украинском вересень, от слова верес, то есть месяц, когда цветет верес. Тогда как в русском языке сентябрь не сильно отличается от английского September, это касается и других месяцев года.*

В науке высказана идея, что у этноса может быть двойное самосознание, во многом сформированное под влиянием полилингвизма (активного пользования индивидом двумя и более языками). На роль межнационального языка в России волей истории выдвинулся русский язык, который сосуществует с другими генетически неродственными языками, являя процесс особого межъязыкового взаимодействия. Национально-русское двуязычие за счет варьирования первого компонента функционирует более чем в ста вариантах, характерных для билингвов с единой гражданской идентичностью. Так, у чувашей билингв считает себя представителем двух этносов — чувашского и русского. Культура и обычаи обоих народов для него являются своими. Двуязычие дало не только двойную культуру, собственно-национальную и русскую, оно не только не помешало функционированию и развитию национальных языков, а наоборот, способствовало расширению их общественных функций. В условиях многонационального государства без двуязычия у нации нет исторической перспективы, нет выхода на культурное мировое пространство. Однако во всем этом чувашское имеет свои неповторимые уголки, то, что требует выражения именно на чувашском языке. *В русском тексте сохраняются, как правило, без изменения выражения языка титульного этноса республики, имеющие специфические значения и оттенки. К примеру, трудно перевести с чувашского на русский язык без потери тонкого оттенка значения слова из тематических групп, которые обозначают предметы и понятия национальной духовной и материальной культуры (агадуй — праздник весеннего сева, киреметь — злой дух, кагай-шюрби — мясной суп), понятия родства (анне — мать, атте — отец, асатте — дедушка по линии матери, асанне — бабушка по линии отца, кугази дед по линии матери, кугамай — бабушка по линии матери), идиоматические выражения (ай, тамажа! — ай, диковинка какая!). Одно и то же понятие в разных языках может быть выражено по-разному в связи с тем, что в основу образования понятия положены разные признаки. К.З. Закирьянов приводит такой пример: «Отверстие в тупом конце швейной иглы, в которое продевается нитка, в русском языке обозначается словом ушко (ушко иглы), а в башкирском языке — словом куз (энэ кузы — «глаз иглы»), т.е. в русском языковом сознании это понятие нашло отражение в сравнении с ухом, с отверстием в ухе, а в со-*

знании носителя башкирского языка нашло сходство с глазом» [9: 500]. Национально-культурный компонент значения можно выделить в единицах всех уровней языка, но особенно он выражается в лексике, фразеологии, афористике.

Многочисленные работы, посвященные вопросам русско-инонационального двуязычия, показывают, насколько сложно, многосторонне и подвижно это явление. В языковой области полиэтнического пространства России можно выделить следующие аспекты: 1) в ситуации, когда русский язык является первым государственным, имеются все условия для органического вхождения нерусского россиянина в русскую культуру и овладения русским языком на уровне родного; 2) актуализировано сохранение родного языка как одного из признаков нации, как признака единства и средства единения нации и использование родного языка в развитии национальной культуры. Поэтому создатели национальных литератур — одновременно и создатели национальных литературных языков. Кроме того, когда билингвальный автор создает произведение на русском языке, он передает на языке иной (русской) культуры картину мира своего этноса. При этом русскоязычные тексты авторов-билингвов, выступая в качестве канала передачи информации, обеспечивают коммуникацию на высоком межкультурном уровне.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Матезиус В. Язык и стиль / пер. с чешск. Г.Я. Романовой // Матезиус В. Избранные труды по языкознанию / пер. с чешск. и англ. М.: Едиториал УРСС, 2010.
3. Шведова Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарем» // Вопросы языкознания. 1999. №1. С. 3–16.
4. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М.: Флинта: Наука, 2005.
5. Замалетдинов Р.Р. Национально-языковая картина татарского мира: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.02 / Р.Р. Замалетдинов. Казань, 2004.
6. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф / сост. подг. текста А.Л. Топоркова. М.: Правда, 1989. С. 17–20.
7. Овсянко-Куликовский Д.Н. Психология национальности. СПб: Время, 1922.
8. Рерих Н.К. Зажигайте сердца / сост. И. Богданова. М.: Мол. Гвардия, 1990. (Глава 5. Оборона Родины. Подвиг, лист дневника № 323, 1942 г.).
9. Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1(1). С. 498–502.

Korsakova L. E.

NATIONAL LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE DISCOURSE OF MULTI-ETHNIC SPACE OF RUSSIA

The article considers the “ethnic language type” as a special structural-semantic structure of the language determined by ethno-cultural realities, which encodes the peculiar national and cultural information received by native speakers of the language and the corresponding culture subconsciously and intuitively at the mental level. The idea that an ethnic group may have a double self-consciousness, largely formed under the influence of multilingualism is expressed. The attention to the decisive role of the Russian language as an interethnic language in Russia is drawn.

Keywords: mentality, national language, polylinguism, ethnic language type, Russian as an interethnic language.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОИСКИ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

https://doi.org/10.29003/m1425.RCS_XX-2019/82-85

Кицлерова Яна

*Карлов университет, Прага
jana.kitzlerova@ff.cuni.cz*

ПЕРЕВОД КАК МЕТОД УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Предметом настоящего исследования является сравнительный анализ переводческих решений, принимаемых студентами-филологами при работе с русским и чешским языковым материалом. В статье рассмотрены трудности, с которыми сталкивается переводчик-студент в процессе усвоения иностранного языка на курсах по практике перевода. Детально проанализированы трудности, связанные с переводом реалий, фразеологических единиц и каламбуров на примере произведений русской художественной литературы. В статье ставится вопрос: возможен ли потенциально перевод названных языковых явлений с сохранением эстетического эффекта?

Ключевые слова: перевод, реалии, фразеологическая единица, каламбур, русский язык, чешский язык.

Усвоение иностранного языка является процессом непростым и довольно длительным. Сегодня уже никто не сомневается в том, что способность полного усвоения иностранного языка ограничена (если мы не говорим о билингвизме), и эта способность, как известно, с возрастом постепенно уменьшается. Одним из методов, который может помочь студенту в процессе усвоения иностранного языка (если у студента уже достаточно высокий уровень владения языком), является переводческая практика. Мы считаем, что перевод – это в первую очередь творческий процесс. Если говорить о переводе в рамках переводческой практики на университетских курсах, то полученные нами результаты вряд ли можно назвать высокохудожественными, однако положительным моментом является то, что в процессе работы студент овладевает навыками, совершенно необходимыми не только для дальнейшей успешной переводческой работы, но и для совершенствования владения русским языком.

Итак, во время переводческой практики студенты должны помнить о соблюдении следующих требований в своей работе:

во-первых, учет специфики филологического чтения текста как условие правильного перевода – отбора эквивалентов,

во-вторых, не только сохранение информационной и коммуникативной наполненности текста, но также передача его художественных качеств.

Успешное выполнение этих требований помогает студенту в его стремлении выучить иностранный язык и позволяет ему увидеть всю языковую систему под иным углом. При такой работе изучаемый язык представляется по-другому, не так, как его передают учебники по филологии, открываются часто новые внутренние языковые параллели и соотношения. Освобожденная от ряда теоретических правил живая речь, которую используют обычные носители языка и авторы художественных произведений, позволяет студенту усвоить то, что на курсах языковой теории в принципе невозможно. Что же является этим «неусвояемым»? Уже в 1936 году Павел Эйсер [1: 230–237], выдающий чеш-

ский богемист и теоретик перевода, определяет три главные проблемы, связанные с переводом: во-первых, это передача реалий, во-вторых, это перевод фразеологических единиц, в-третьих, это перевод каламбуров.

Предметом настоящего исследования является сравнительный анализ переводческих решений, принимаемых студентами-филологами при работе с русским и чешским языковым материалом. В статье будут рассмотрены трудности, с которыми сталкивается переводчик-студент на курсах по практике перевода. На примере трех произведений русской художественной литературы («Тридцатая любовь Марины» Владимира Сорокина (отрывок), 1995, [2], «Когда рак свистнул. Рождественский ужас» Надежды Тэффи, 1911 [3: 32–36] и «День рождения Гитлера» Павла Пепперштейна, 2008, [4: 286–288]), переведенных совместно со студентами в рамках курсов по практике перевода, будут показаны и проиллюстрированы различные переводческие решения указанных проблем.

Проблема передачи реалий не ограничена лишь вопросом, каким образом перевести в чешской среде не известные, но для сюжета произведения значимые топонимы.⁶ Очень часто возникает проблема, каким образом перевести названия давно исчезнувших реалий или событий. Примером такого типа затруднений может послужит слово *субботник*, которое Владимир Сорокин употребляет в своем романе «Тридцатая любовь Марины»: «Вечером в ДК ЗМК состоялось комсомольское собрание механического цеха. На собрании присутствовал секретарь парткома завода товарищ Румянцев. Первым вопросом комсомольцы обсудили план подготовки цеха к Всесоюзному ленинскому коммунистическому *субботнику*. С месячным комсомольским отчетом выступил товарищ Калинин. Он в частности сказал: Готовясь к предстоящему Всесоюзному ленинскому коммунистическому *субботнику*, наш цех...» [2: 176]

Автор чешского перевода этого романа, переводчик Либор Дворжак, в сущности, сохраняет это слово в его русской форме и лишь при помощи транскрипции «переводит» его как *subotnik*. Такое переводческое решение имеет несколько недостатков: прежде всего то, что даже студенты, хорошо знакомые с реалиями этого типа, не точно понимают значение слова *subotnik* в чешском языке. Интересно, что все студенты разделились на две группы в зависимости от выбранной ими переводческой стратегии. Первая группа использовала описание, объяснив семантику данного слова, вторая группа (предполагаю, опираясь на совет родителей) употребила хорошо известное всем тем, кто родился до 1989 года, чешское словосочетание *pracovní sobota*⁷.

Перевод метафор, метонимии и фразеологических единиц является следующим затруднением, на котором нам хотелось бы остановиться более подробно.⁸ Задача перевода таких единиц значительно усложняется тогда, когда у фразеологизма не существует прямого эквивалента в языке перевода или он имеет другой лексический состав. Рассмотрим пример, когда русский фразеологизм не только отличается от чешского эквивалента лексическими единицами, но еще и является основным сюжетным стержнем произведения, как это случилось в рассказе Надежды Тэффи «Когда рак свистнул» [3: 32–36]. В чешской среде этой русской фразеологической единице отвечает фразеологизм *až naprší a uschne* (дословно: *когда дождь высохнет*). Поскольку в рассказе Тэффи обсуждаются отдельные компоненты русского фразеологизма – рак и его неспособность свистеть – просто заменить его на чешский эквивалент невозможно.

Один из студентов все-таки попробовал пойти этим путем и использовать чешский фразеологизм, что привело к появлению нового рассказа метеорологического содержания,

⁶ К данной проблематике [5: 10–195], также [6: 5–178].

⁷ В чешской среде мы это решение считаем более удачным, хотя в отличии от Чехии «субботник» в русскоязычном пространстве не всегда связывается с субботой.

⁸ К данной проблематике [6: 179–206]

не имеющего к оригиналу никакого отношения. Второй студент попробовал работать с другим менее распространенным чешским фразеологизмом *na svatého Dyndy* (дословный перевод – *в день святого Дынды*), и результатом был опять новый рассказ, героем которого являлось выдуманное лицо *svatý Dyndy*. Примером удачного решения мы считаем дословный перевод этой русской фразеологической единицы на чешский язык и его последующее объяснение, толкование чешскому читателю, возможно, путем повторного употребления его чешского варианта.

Самой коварной ловушкой для переводчика мы считаем каламбуры, которыми наполнен любой язык и которые также широко применяются среди авторов художественной литературы. Сложность перевода каламбуров заключается в разнообразных принципах их построения, часто не совпадающих в исходном и целевом языках. Хорошим примером может послужит рассказ Павла Пепперштейна «День рождения Гитлера» из книги «Диета старика» [4: 286–288]:

«Это было единственное известное ему окно, выходявшее на общественный туалет: ... Без труда можно было прочесть четкие черные буквы <М> и <Ж>, которыми были помечены входы. <Для мертвых и для живых> – прочел Георгий. Он всегда входил там, где было помечено <М> ... Он перевел взгляд на полку с лекарствами. <Настойка женьшеня> было написано на одной из зеленых коробочек. <Нестойкая женщина!> – громко сказал Гоша и потянулся к заветному пузырьку с ядом» [4: 287].

Первый каламбур, основанный на ассоциативном переносе, является с точки зрения его лексического состава и структуры очень близким чешскому эквиваленту: «<М> и <Ж>, которыми были помечены входы. „Для мертвых и для живых“ » – „<М> а <Ž> na dveřích záchodků byla dobře čitelná. „Pro mrtvé a pro živé.““. В данном случае перевод не представляет большой трудности, в отличие от второго каламбура: «<Настойка женьшеня> было написано на одной из зеленых коробочек. <Нестойкая женщина!> ». Ассоциативный принцип, который и во втором примере послужил источником возникновения каламбура, работает в русском языке на двух уровнях: кроме ассоциации, каламбур содержит еще и внутренний ассонанс, фонетическую близость двух пар слов, которая является исходным пунктом этой ассоциации (*настойка – нестойкая* и *женьшеня – женщина*). В этом случае близость русского и чешского языков уже не работает, поэтому совершенно эквивалентный перевод невозможен. Ряд студентов, которые его употребили, утратили каламбур при переводе, и, соответственно, было частично потеряно воздействие на читателя. Самым успешным переводом является попытка найти похожее с семантической точки зрения чешское словосочетание-каламбур, которое удовлетворит чешского читателя в плане фонетическом, звуковом, а также семантическом: „<Ženšenové kapky> stálo na jedné krabičce. „Ženská ti dá kapky!““. Этот каламбур в чешском языке работает на фонетической близости слов *женьшень* и *женщина*, на факте, что женьшень часто продается в каплях и что в чешской среде словосочетание *подать кому-нибудь капли* значит выругать кого-то.

На трех конкретных примерах мы увидели, с какими затруднениями студент-переводчик сталкивается на курсах художественного перевода. Многообразные переводческие проблемы, затрагивающее не только лексико-семантический план, но также и фонетический (как в каламбурах), учат студента языковой и переводческой находчивости, а также наглядно демонстрируют многочисленные расхождения и, конечно же, совпадения в русском и чешском языках. Более того, они обучают студента чувствительности к семантическим и стилистическим тонкостям иностранного языка. Именно восприимчивость к стилистическим тонкостям иностранного языка помогает студентам избежать многих ошибок не только в практике перевода, но и в других сферах, связанных с их личными и научными интересами и языковым творчеством в целом.

Список литературы

1. Eisner P. O věcech nepřeložitelných // Slovo a slovesnost, č. 2. P.: AV ČR 1936, 230–237.
2. Сорокин В. Тридцатая любовь Марины. М.: АСТ, 1995.
3. Тэффи, Н. Когда рак свистнул // Тэффи. М.: Звонница, 2016. С. 32–36.
4. Пепперштейн П. День рождения Гитлера. // Диета старика. М.: AdMarginem, 1998. С. 286–288.
5. Влахов С., Сидер Ф. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. С. 5–178.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. С. 10–195.

Kitzlerova J.

TRANSLATION PRACTICE AS A METHOD TO ACQUIRE A FOREIGN LANGUAGE

Translation practice which is being taught as part of the language training's classes at the university for graduate students of philological departments can do a good service when acquiring a foreign language. Through the creative process of translation the students are taught not only to read a text philologically and to learn vocabulary but also to be sensitive to the stylistic nuances of their own as well as of foreign language. This paper, using specific passages from the Russian literature (Sorokin, Teffi, Peppenstein) and their Czech renderings, analyses which difficulties must be handled by the students-translators during the classes.

Keywords: translation, life and institution, idiom, play on words, Russian language, Czech language.

https://doi.org/10.29003/m1426.RCS_XX-2019/85-89

Антонова И.А.
МГУ имени М.В. Ломоносова
irina-ant2006@yandex.ru

ВИДЫ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В КОММУНИКАЦИИ И ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье говорится о смысловозначительной функции видов глагола в потоке речи, о представлении значений видов глаголов в иностранной аудитории (формальные показатели СВ и НСВ в глаголах и «слова-помощники» в предложении/тексте). Следует обратить внимание на словообразовательные компоненты глаголов разных видов.

Ключевые слова: формальные показатели видов в глаголах, словообразовательные компоненты, коммуникативные упражнения.

Виды русских глаголов – одна из труднейших грамматических тем для иностранных учащихся разных уровней. Прежде всего, потому, что виды глаголов в СРЯ играют важную роль в коммуникации, выполняют смысловозначительную функцию: *Вчера он делал* (факт) *домашнее задание и в 5 часов сделал* (результат) *его*; *Сначала мне нравилась Москва, а потом я полюбил* (начало действия) *ее*; – *Куда он пошел* (начало действия)? – *Ему надо купить* (результат) *книги* (не *покупать); *Тебе понравилась* (начало действия) *выставка?* — *Да, всю обошел и еще возвращался* (многократность) *посмотреть*. Но помимо семантических трудностей при употреблении глаголов возникают и другие: фонети-

ческие (*Он занимае[ц]я, бЫл / была́ / бЫло*), лексические (слово- и формообразовательные аффиксы; *понижа́ться / пони́зиться, расширя́ться / расши́риться; узнать – узнаю* (буд. вр.); *узнавать – узнаю* (наст. вр.); *мочь / могу / можешь, чистить / чищу; Он разговорился / Она разговорилась*), синтаксические (*Они решали задачу два часа. – Они решили задачу за два часа*).

Следует отметить, что при функционально-коммуникативном подходе в преподавании русского языка как иностранного задействованы все уровни языка: фонетика, лексика, словообразование, синтаксис [2]. Это актуально в иностранной аудитории. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка ориентирована на коммуникацию, что обуславливает ведущую роль синтаксиса как системы, синтезирующей и организующей все другие уровни языка [2: 219]. Как и в традиционной методике, основной единицей, участвующей в организации высказывания или текста как неких целостных образований, является предложение [4: 162], которое является основой членимости текста, высказывания: *На уроке мы говорим // Том сказал, что завтра он поедет в Петербург; Олег ездил в Петербург // Олег едет в Петербург; Я не делала домашнюю работу // Я не сделала домашнюю работу*.

Нередко иностранные учащиеся даже продвинутого уровня не осознают, да и не задумываются, глагол какого вида они употребили в своем высказывании, им важно передать лексическое значение, при этом далеко не всегда корректно выражается коммуникативное намерение (*Вы сдали экзамен? – Да, мы *сдавали.*). В то время как в русском языке глагол (его вид), входящий в основу предложения, имеет прямое отношение к смыслу высказывания. Поэтому при представлении нового глагола в иностранной аудитории важно отмечать не только лексическое значение, но обязательно вид глагола, его видовую пару или соотносительный глагол другого вида, близкий по смыслу. Это особенно важно для активной лексики. В грамматикализованных языках значение результативности или процессуальности выражается формально: *I am reading; He has done it*. В агглютинативных языках, к которым относится русский, необходимо отмечать **формальные показатели СВ и НСВ** вида глаголов, хотя бы в обобщенном виде: суффиксы *-а-* (*-я*), *-ва-*, *-ова-*, *-ыва-* (*-ива-*) характерны для глаголов НСВ (*решать, давать, открывать, функционировать, демонстрировать*), а суффикс *-и-* – для глаголов СВ (*решить*). Глаголы с приставками зачастую являются глаголами СВ (*записать, подписать, выписать, прожить, пережить*), т.к. «префиксальный способ словообразования – один из основных аффиксальных способов словообразования. При префиксации производящее и производное слово относятся всегда к одной части речи» [4: 200-201], при этом у глагола СВ появляется дополнительное значение, которое определяется в контексте (*жить* (НСВ, факт) *в Москве* → *пережить войну* ('испытать трудности') / *прожить* ('провести определенное время') *год на Севере*) [здесь и далее значения слов даны по Словарю русского языка С.И. Ожегова, М., «Русский язык», 1991, см. словарные статьи]. Но если необходимо выразить многократное или процессуальное значение, которое передает НСВ глагола, то приставочные глаголы СВ употребляются с суффиксами НСВ: *Он всегда записывает нужную информацию; По вечерам он выписывает новые слова; Она проживает в общезжитии; Он долго переживал свою неудачу*). При этом в предложении нередко встречаются «слова-помощники»: *всегда, часто, много раз, по вечерам, долго*, с которыми употребляются глаголы НСВ. В предложениях с глаголами СВ тоже могут употребляться слова, которые подчеркивают однократность или мгновенность действия: *один раз, сразу, быстро, немедленно*. Но если в высказывании есть указание на многократность действия, то употребляется только глагол НСВ: *Он каждый день, приходя из школы, сразу ел, быстро делал уроки и уходил гулять*.

С одной стороны, к одному производному слову могут добавляться разные приставки, которые придают слову иное значение: *помнить* (НСВ) → *вспомнить* (СВ) ('вернуться мыслью к забытому', *напомнить* (СВ) ('заставить вспомнить, сказать'), *запомнить* (СВ) ('сохранить в памяти', 'выучить' – *запомнить слово, стихотворение*). В иностранной аудитории важно показать учащимся различие в значении однокоренных глаголов СВ.

Здесь надо сделать одно замечание. Слова, в частности глаголы, принадлежащие к активной лексике, требуют тщательной проработки в разных видах речевой деятельности (чтении, письме, говорении, аудировании) и постоянного внимания. Например, приставочные глаголы *выполнять* и *выполнить* различаются только суффиксом, где **-я-** указывает на НСВ, а **-и-** – на СВ, значит, и все глаголы с этим корнем и другими приставками будут разделяться так же: *выполнять / выполнить* ('делать / сделать') *работу*, *наполнять / наполнить* ('наливать / налить') *бокал / чашку*, *заполнять / заполнить* ('записывать / записать информацию') *бланк*.

С другой стороны, одни и те же приставки в разных глаголах могут выражать разное значение. Например, приставка **пере-** может иметь значения: 1) 'направление действия через объект', 2) 'перемещение из одного места в другое' (с глаголами движения: *перейти улицу*, *переехать*; в других глаголах: *пересесть на другой стул*, *передать*, *переселить(ся)*); 3) 'совершить действие повторно': *переделать*, *перечитать*, *переписать*; 4) 'распространение действия на все или на многие объекты': *передумать всю свою жизнь*, *перемыть всю посуду*, *перечитать всю литературу*; 5) 'длительное взаимное действие' (+*-ся*): *переписываться*, *перезваниваться*, *перессориться* и др. [3: 67–69]. Следует отметить, что глаголы, употребляемые с приставкой **пере-** в первом, втором, третьем и четвертом значении, могут быть как СВ, так и НСВ (это зависит от интенции автора высказывания, от ситуации): *Нельзя переходить улицу на красный свет* (запрет) / *Здесь улицу нельзя перейти: ремонт* (физически невозможно); *Он всегда передает приветы от друзей* (многократность) / *Он передал привет от родных* (однократность); *Она перемыла всю посуду и пошла спать* (результат) /– *Что она делает?* – *Перемыкает посуду после гостей* (факт).

Глаголы, употребленные с приставкой **пере-** в пятом значении и постфиксом **-ся**, относятся к НСВ, т.к. передают длительное взаимное действие, мотивированное производящей основой глагола.

Еще примеры. В глаголах эмоционального состояния префиксы **вз-/вс-** (**воз-**), **о-** (**обо**), **за-**, **по-**, **рас-** (**раз-**) выражают начинательное значение: *взволноваться*, *разволноваться*, *засмеяться*, *понравиться*, *полюбить*, *расстроиться*. В других глаголах приставка **по-** может выражать уменьшительно-смягчительное ('немного, чуть-чуть') значение: *посидеть*, *полежать*, *поговорить*. Для суффикса **-ну-** характерно значение однократности действия глаголов СВ: *стукнуть*, *крикнуть*, *мигнуть*. Но, есть немногочисленная группа глаголов НСВ с этим суффиксом: *мерзнуть*, *сохнуть*, *вянуть*, *тонуть* и др.

Таким образом, один и тот же аффикс может выражать разные значения, которые зависят от контекста. При обучении иностранных учащихся необходимо указывать формальные показатели СВ и НСВ, их связь с контекстом. Так, употребление видов глаголов тесно связано с разными способами выражения времени в русском языке, важно также сочетание видов (одновременные действия или последовательные): *По вечерам он занимается русским языком. Пока мама готовила ужин, дети играли. Когда мама приготовила ужин, пришел папа. Когда профессор читал лекцию, в аудиторию вошел опоздавший студент*.

Коммуникативный подход предполагает не только усвоение знаний об изучаемом языке, а прежде всего обучение речевой деятельности на этом языке. На уроке меньшая

часть времени отводится представлению материала, и большая часть посвящается тренировке в четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении, аудировании. Для усвоения материала по видам глагола необходимо довольно большое количество упражнений, которые представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и реально существующих актов речи. Поскольку коммуникативно ориентированная методика направлена на активную речевую деятельность, важным вопросом становится подготовка учащихся к этой деятельности, для этого служат упражнения языкового и речевого характера. Важным условием эффективности упражнений является сознательная направленность учащегося.

Порядок предъявления материала предполагает переход инофона от овладения языковыми средствами к формированию у него речевых навыков и развитию речевых умений, от рецептивных видов речевой деятельности к репродуктивным и собственно продуктивным. Усвоение темы «Виды глаголов» начинается с предкоммуникативных упражнений, затем следуют коммуникативные задания. При этом необходимо учитывать, что в реальном учебном процессе последовательность выполнения упражнений, сроки усвоения материала зависят от уровня языковой подготовки учащихся и коммуникативных задач, которые предстоит решать инофонам.

Задачей предкоммуникативных упражнений является демонстрация способов выражения определенного вида коммуникации, результата в реальной языковой ситуации. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условия общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Исследователи среди языковых, подготовительных, доречевых выделяют: имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения [6].

Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторить без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу, контрастного повторения различных форм за преподавателем, списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров. Для выработки устойчивых языковых навыков предлагаются вопросно-ответные задания имитационного характера. Подстановочные упражнения используют для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в образовании и употреблении грамматической структуры в контекстах, аналогичных данным, в похожих ситуациях. Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки, элементов для подстановки. Ориентиром для выбора нужной языковой структуры может быть ситуация или контекст. Трансформационные упражнения развивают гибкость за счет варьирования условий употребления языковых форм.

Речевые упражнения подразделяются на следующие группы: респонсивные (или вопросно-ответные), ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), описательные, дискуссионные, композиционные (устное сочинение на иностранном языке), инициативные [7]. Для данного типа заданий главное – «формирование содержания в иноязычной форме».

В заключение следует отметить, что цель преподавателя русского языка как иностранного состоит в обучении инофонов речевой деятельности на изучаемом языке, куда входит и корректное употребление видов глагола.

Список литературы

1. Антонова И.А. Классификация глаголов эмоционального содержания в русском языке и формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. // Русское культурное пространство. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. ИРЯиК МГУ. Москва, 2016. С. 205–208
2. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы // Вестник Московского ун-та. Серия: филология. М.: МГУ. 2001. № 6, ноябрь-декабрь. С. 215–133.
3. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки, С.-Пб, «Златоуст», 2009
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. – 752 с.
5. Лекант П.А. Практикум по русскому языку: учеб.-метод. пособие для студентов заоч. формы обучения. М.: Издательство Юрайт, 2016. – 314 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991 г. – 81 с.
7. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: (На материале англ. яз.) Пособие для учителей. Киев: Рад. шк., 1983. – 119 с.

Antonova I.A.

GRAMMATICAL ASPECT IN COMMUNICATION AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article talks about semantically distinguishing role of verb aspects in oral speech, introduction of verb aspects into foreign audience (formal aspects of perf. and imperf. in verbs and “word-helpers” in a sentence/text). Necessary to pay attention on word-forming elements of verbs.

Keywords: formal aspects of verbs, word-forming elements, communicative exercises.

https://doi.org/10.29003/m1427.RCS_XX-2019/89-93

Глухова М.В.

НИУ ВШЭ

glukhova.maria.vl@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ РОССИЙСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Настоящая работа является частью дискуссии о том, как на занятиях с иностранными студентами можно использовать современный российский кинематограф. Мы постараемся выявить методы работы с фильмами, при помощи которых студенты смогут сформировать более четкое представление о современной российской идентичности, а также предложим варианты заданий, которые можно выполнять на занятиях РКИ.

Ключевые слова: российский кинематограф, идентичность, РКИ, методика, преподавание.

В последние годы привлечение интерактивных материалов стало неотъемлемой частью учебного процесса по любой дисциплине, поэтому анализ того, как можно использовать кинематограф на занятиях по РКИ, является одним из важных компонентов современных методических исследований. Особенно актуально привлечение кинематографа

при работе со студентами высокого уровня владения русским языком, когда возникает необходимость обращаться к аутентичным материалам. Причем эта потребность возникает не столько из-за русского языка как такового, сколько из-за того, что студенты начинают глубже изучать особенности русской культуры и русского национального характера. Поэтому на занятиях РКИ стоит обращаться к такой важной части российской культуры, как кинематограф, поскольку кино не только пассивно отражает современную российскую реальность. Кинематограф также может активно конструировать образ России и русских, и на занятиях со студентами можно анализировать, за счет каких тактик и механизмов происходит этот процесс.

В зарубежном кинематографе сложилась целая традиция изображения русских персонажей, во многом основанная на поддержании существующих стереотипов. В голливудских фильмах русским чаще всего отводится роль плохо одетых «плохих парней»: грубых, пьющих, не вызывающих доверия, а сама Россия представляется как бескрайний зимний пейзаж [1]. Однако в современном российском кинематографе, особенно массовом, мы видим множество примеров того, как русский человек представлен полным антиподом тому образу стереотипного «русского», который транслируется в западном кинематографе.

Ярким примером этого служит появление целого цикла мультфильмов о богатырях («Алеша Попович и Тугарин Змей» (2004), «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (2007)), а также фильмов, в которых главный герой представляет собой богатыря и защитника («Последний богатырь» (2017), «Легенда №17» (2013) и так далее). С целью создания такого положительного образа, с которым русскому зрителю предлагается отождествиться, режиссеры активно обращаются к общему национальному прошлому, причем, это может быть прошлое как Киевской Руси, так и Советской России. В обоих случаях поддерживается миф о «славных былых днях» [2], а также делается акцент на том, что исконные русские ценности в настоящее время не менее важны, чем в прошлые эпохи.

Так, во многих современных российских фильмах прослеживается наличие общих формул, согласно которым создается образ русского человека. В этой работе мы остановились на одном мультфильме, «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (2007), и на одном фильме, «Последний богатырь» (2017), так как в обоих случаях присутствует обращение к сказочным и героическим мотивам и главный герой выступает в роли «современного русского богатыря», сильного и смелого защитника Родины. При работе с иностранными студентами мы также можем обращаться к источникам этих формул, например читая былины и сказки. Это позволит студентам составить представление не только о языковых особенностях прошлых исторических периодов, но и о социокультурных, которые находят свое отражение как в современном российском кинематографе, так и в современной российской культуре.

Переходя непосредственно к упражнениям, сразу стоит отметить, что они рассчитаны на студентов L2 и эритажников (Russian heritage speakers) с высоким уровнем владения русским (B2 и выше). Так как в обоих случаях уже можно активно работать со стилистикой, то одним из возможных вариантов заданий будет «перевести» предложения таким образом, чтобы они соответствовали стандартам современного русского языка. Например, по мультфильму «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (2007) может получиться следующее упражнение:

1) Для языка Древней Руси характерна инверсия, другая форма знакомых нам слов, книжная лексика, пр. Но это не так сложно, как кажется на первый взгляд, и мы сейчас попробуем сделать русско-древнерусский разговорник. Как бы вы переписали эти фразы на современный русский?

Почто зверя тиранишь? =
А что **ежели** налоги повысить?
Ступай отсюда! =
На службу **впредь** меня не зови =
В былые годы я бы **иначе** дела делал =
Коли пошел с нами, так поспеши =

Такое же задание возможно не только с устаревшей лексикой, но и со сленгом (по фильму «Последний богатырь» (2017):

2) При просмотре фильма вы заметите, что главного героя Ивана с трудом понимают в Белогорье, потому что он использует сленг и просторечные выражения. Как сделать так, чтобы его язык был больше похож на стандартный?

Чё за движуха? =
Погнали! =
Смотри, какой мимимишный! =
Иди наваляй Чуде-Юде =
Валим, валим отсюда! =
Щас я тебя прокачаю! =

Таким образом, выполняя упражнений на «перевод», студенты начнут лучше ориентироваться в стилистике русского языка. Но если на занятии нам необходимо сделать больший акцент на повторении и отработке грамматического материала, то при обращении к кинематографу это также возможно. Ниже представлены варианты упражнений по фильму «Последний богатырь» (2017), которые помогут студентам повторить особенности построения условных предложений, а также вспомнить, как образовывать императив:

3) Альтернативная история. Используя форму прошедшего времени + бы, напишите, что могло бы произойти с Иваном в случае, если:

1. Иван не растёт в московском детском доме, а остаётся с родителями в Белогорье.
2. Иван не понимает, что Чудо-Юдо – женщина, и не поёт ей песню Стаса Михайлова «Все для тебя».
3. Иван никогда не попадает в Белогорье.

Например: если бы Иван не рос в московском детском доме, а остался с родителями в Белогорье, Варвара превратила бы его в камень, как и других богатырей.

4) Фильм заканчивается тем, что Избушка на курьих ножках везет Ивана знакомиться с родителями Василисы. Иван нервничает, что не сможет произвести на них хорошее впечатление. Помогите Ивану и напишите ему шпаргалку с правилами поведения.

Вы можете использовать следующие глаголы: быть, шутить, сбегать, перебивать, есть, использовать, спорить, (...).

1. Будь вежливым.
2. Не шути про то, что вся семья была лягушками.
3. Не сбегай обратно в Москву XXI века, даже если тебе страшно.
4. (...)

Задания на тренировку навыков письма могут быть самыми разными, в зависимости от аудитории и формата занятий. Так, например, при работе с мультфильмами о богатырях можно предложить студентам написать стилизованный текст:

5) В мультфильме «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (2007) летописец пишет книгу под названием «Будни русских героев». Аленушка, как всегда, не успевает закончить работу до дедлайна, поэтому вам нужно ей помочь. Выберите одного героя из любого мультфильма и напишите главу про него. Не забывайте использовать специальную лексику и структуру предложений того времени, чтобы ваш стиль был таким же, как во времена летописей.

6) Вы – редакция «Ежедневной Летописи». Выберите одну проблему из тех, которые поднимаются в мультфильме про Илью Муромца (жестокое обращение с животными, свобода слова, защита прав женщин и т.д.), и напишите небольшое исследование для вашей летописи. Как эта проблема решалась (или не решалась)? Как привлечь общественность к решению этой проблемы?

Также письменные задания могут быть в формате ответа на вопрос, когда студентам предложено написать эссе на одну из следующих тем:

1. Кто такой богатырь? Каким мы видим главного героя в мультфильме об Илье Муромце?

2. *«Я не баба, а летописец!»*: изменилась ли роль женщины и отношение к ней?

3. Почему в современной России актуальна тема богатырей?

4. Это мультфильмы про русских Древней Руси, или все-таки про современных? Почему?

Таким образом, в современной России процесс активного осмысления и переосмысления прошлого происходит в том числе посредством современного российского кинематографа [3], который конструирует образ нового национального героя. Этот герой во многом восходит к персонажам русского фольклора и обладает такими духовными качествами, как честность, отвага, преданность, готовность к самопожертвованию (герой, богатырь). Поэтому на занятиях РКИ мы можем обращаться к кинематографу не только ради изучения современного русского языка. Но также мы можем обсуждать, как в современном российском кинематографе конструируется образ русского человека и насколько этот образ соответствует нашим представлениям о самих себе и тому, какое представление о нас складывается у представителей других культур.

Список литературы

1. Щербакова В.И. Кино как способ формирования, отражения и распространения стереотипов: на материале фильмов Голливуда о России последних 10 лет. М.: ФИЯР МГУ, 2004.
2. Шнирельман В.А. Этногенез и идентичность: националистические мифологии в современной России // Этнографическое обозрение, 2003. № 4. С. 3–14.
3. Суверина Е. Репрессивная толерантность постсоветского: как смотреть российское современное кино // Новое литературное обозрение, 2015. № 131.

Glukhova M.V.

IMPLEMENTING CONTEMPORARY RUSSIAN CINEMATOGRAPHY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper is a part of a discussion on how to teach the Russian language as a foreign through contemporary Russian cinematography. We will focus on possible methods of working with movies so the students could successfully examine contemporary Russian identity from a sociocultural perspective. Besides, the significant idea of this paper is to develop exercises that can be implemented in the teaching process.

Keywords: Russian cinematography, identity, RFL, methodology, teaching

https://doi.org/10.29003/m1428.RCS_XX-2019/93-99

Гулидова Е.Н.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
ekaterina_gulidova@mail.ru*

О ФОРМАХ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ЭПИЗОДА ИЗ ФИЛЬМА «СЛУЖЕБНЫЙ РОМАН»)

В статье рассмотрены формы работы с художественным фильмом с учетом целей урока, профиля обучения учащихся и уровня владения ими русским языком (на примере эпизода из фильма «Служебный роман» (1977)). Представлены разные типы упражнений и заданий, даны конкретные методические рекомендации по работе с фильмом.

Ключевые слова: художественный фильм, система упражнений и заданий, разговорная лексика, лингвострановедческий комментарий, многоаспектный урок.

Данная статья посвящена формам работы с художественным фильмом на уроках русского языка как иностранного (РКИ). Об актуальности использования этого компонента в процессе обучения РКИ написано большое количество статей и исследований. Не вызывает сомнения тот факт, что фрагменты художественных фильмов обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом (см., например, [1]). Изучение художественных текстов (в широком смысле) на уроках РКИ является важным компонентом знакомства с русской культурой «в парадигме поликультурного образования» [1:94].

Несмотря на актуальность выбранной темы и на целый ряд существующих исследований, в практике преподавания РКИ часто возникает необходимость решать конкретные задачи лингводидактического и методического характера: как организовать работу с фильмом в иностранной аудитории, какие эпизоды выбрать для просмотра, как эффективно представить языковой материал для усвоения, какую информацию включить в раздаточный материал для учащихся и т.д. В данной статье показаны эффективные, по мнению автора, формы работы с эпизодом из фильма «Служебный роман» (1977).

Цель статьи – представить систему упражнений и заданий, направленных на формирование языковых, речевых навыков и развитие коммуникативных умений инофонов, дать конкретные методические рекомендации преподавателю при работе с выбранным эпизодом.

Особенности работы с фильмом зависят, в частности, от целей урока, типа просмотра (ознакомительный / обучающий), профиля обучения учащихся, уровня владения ими русским языком и количества отведенного времени.

Опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории показывает, что работа с фильмом наиболее эффективна, когда его сюжет и проблематика связаны с темой

урока и «вписываются» в цикл уроков. В этом случае обеспечивается необходимая преемственность в работе с лексико-грамматическим материалом, происходит расширение словарного запаса учащихся (активного и пассивного), отработка и закрепление изученной лексики на новом материале (например, во время обсуждения фильма).

Для работы в иностранной аудитории нами был выбран эпизод киноленты «Служебный роман» с начала фильма до сцены, где герои отмечают вступление Самохвалова в должность. Продолжительность видеофрагмента составляет 26,5 минут. Выбор эпизода объясняется его местом и ролью в сюжете (это завязка), актуальностью для усвоения учащимися представленного в нем языкового материала (тематической и разговорной лексики), страноведческой ценностью.

Данный видеофрагмент можно использовать на занятиях по РКИ при изучении тем «Работа. Карьера», «Отношения начальника и подчиненного», при повторении тем «Внешность», «Характер». Работа с эпизодом может быть частью видеокурса, имеющего целью познакомить учащихся с советским и российским кино, также она эффективна при обучении студентов филологического и гуманитарного профилей на продвинутом этапе обучения.

Основной целью ознакомительного просмотра является отработка навыков аудирования и говорения, тогда как при обучающем просмотре происходит развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности (см., например, [2:237]). Ознакомительный просмотр выбранного эпизода можно рекомендовать в группах учащихся, владеющих русским языком на уровне не ниже Первого сертификационного (B1), хотя работа с видеофрагментом будет более продуктивной на Втором (B2) и Третьем (C1) уровнях. Обучающий просмотр наиболее эффективен на продвинутом этапе обучения, в группах студентов Второго и Третьего сертификационных уровней.

При работе с учащимися, владеющими русским языком на уровнях B1, B1+ и B2 (слабая группа), целесообразно использование субтитров при просмотре эпизода. С одной стороны, благодаря выразительной игре актеров паралингвистическая информация (жесты, мимика, тембр голоса) облегчает понимание происходящего на экране, с другой стороны, быстрый темп и варьируемая громкость речи, а также не всегда внятное произнесение (в эмоционально окрашенной речи героев) затрудняют восприятие аудиотекста. В группах, где учащиеся владеют русским языком на Третьем или на Втором сертификационном уровне (сильная группа), возможен просмотр эпизода без субтитров.

На работу с выбранным видеофрагментом отводится минимум два занятия (по 1,5 часа), в группах уровня B1 и в слабых группах уровня B2 она может занимать больше времени, при этом наиболее эффективны многоаспектные (комбинированные) уроки. Так, в цели первого занятия входят изучение и отработка в речи новой лексики, развитие и совершенствование навыков аудирования и речевых навыков, развитие страноведческой компетенции. Задачи второго занятия могут включать корректировку грамматических навыков, повторение и закрепление изученной лексики, развитие и совершенствование навыков и умений монологической и диалогической речи.

При просмотре видеофрагмента рекомендуется использовать следующие формы работы: страноведческий и лингвистический комментарий, аудирование, систему языковых упражнений и речевых и коммуникативных заданий.

Опыт работы показывает, что для выбранного эпизода актуален комментированный просмотр: для Первого уровня мы рекомендуем останавливать видеозапись и давать необходимый страноведческий комментарий, а также задавать учащимся вопросы на понимание происходящего. Таким образом отрабатываются навыки аудирования и говорения. На продвинутом этапе обучения можно задавать вопросы по ходу просмотра, когда звучит музыка, не прерывая показ эпизода.

Однако до просмотра необходимо провести работу, направленную на облегчение восприятия аудиотекста, а также пояснить культурно специфичные явления советской жизни 70-х годов, т.е. дать лингвистический и страноведческий комментарий. При ознакомительном просмотре сначала предлагается небольшой страноведческий комментарий (с возможным обсуждением «А как у вас?»), далее студентам дается установка во время просмотра обратить внимание на названные особенности жизни в Москве того времени. При обучающем просмотре рекомендуется сначала выяснить, какими культурологическими знаниями об указанном периоде владеют учащиеся, попросить их сделать предположения, чтобы проверить их во время демонстрации эпизода, кратко записав отмеченные явления.

Страноведческий комментарий к выбранному фрагменту может включать следующую информацию: 1) о режиме работы магазинов (раньше магазины закрывались на обеденный перерыв); 2) о типичных очередях при посадке в общественный транспорт в утренние часы и, как следствие, о толпах людей в транспорте (нужно дать учащимся разговорные слова *толкотня*, *давка*: они встречаются в речи главного героя и зачастую неизвестны студентам); 3) о сборе денег на работе, когда в семье сотрудника кто-то рождается (*прибавление в семействе*) или умирает; 4) о ситуации, когда сотрудницы «наводят марафет» на рабочем месте; 5) о выражении чувств при встрече старого друга: эмоциональность и непосредственность русских даже в присутствии строгого начальника на фоне большей сдержанности представителей других культур, например японцев; 6) о речевой этикете (лингвистический компонент): формах обращения к вышестоящему и нижестоящему на работе; эту информацию целесообразно подробно обсуждать со студентами-филологами. Обязательно нужно сказать несколько слов о самом фильме (классика советского кино) и его знаменитом режиссере Э. Рязанове, выписать имена главных героев перед просмотром.

При составлении лингвистического комментария рекомендуется тщательно отбирать лексику и семантизировать только те слова и выражения, которые необходимы для понимания сюжета фильма и актуальны для дальнейшего использования студентами в речи. Там, где нужно, даются стилистические и грамматические пометы, иллюстрируется употребление слова в контексте, например:

Получка (разг.) = зарплата. Я истратил всю получку. Нужно дожить до получки.

Что бы ни стряслось (разг.) ~ Что бы ни случилось плохого. *Стрястись* (о чем-то плохом, о несчастье) (СВ) – случиться. *Стряслась беда*.

Кто тут / здесь ни при чём (разг.) ~ Кто не виноват в этом. Я не знаю, где деньги. Я тут ни при чём. Ср. также: При чём здесь я?

Хромать (разг., перен.) – быть в плохом состоянии, иметь недостатки. [Что + у кого + хромает]. *Дисциплина у нас хромает*.

При работе с учащимися, владеющими русским языком на уровнях В2 (сильная группа) и С1, рекомендуется просить самих студентов объяснить слова и выражения с опорой на контекст. В группе уровня В1 мы советуем раздать учащимся основную лексику для предварительного изучения дома и на занятии выделить больше времени на работу с этим аспектом для его лучшего усвоения. При ознакомительном просмотре список слов в раздаточном материале должен быть строго ограничен: так, не рекомендуется включать в него эмоционально-разговорные слова и выражения (*Слушай, ...; Да что ты!; Ещё как...; О чём ты говоришь!* и т.п.).

В современных исследованиях по методике преподавания РКИ отмечается необходимость целенаправленной работы с фильмом, в частности разработки системы упражнений и заданий (СУЗ). Предлагаемые нами языковые упражнения включают а) предтекстовые упражнения, где нужно объяснить значения слов и выражений, опираясь

на контекст (например, *Докладчик говорил **чересчур** долго, все устали слушать; чересчур* = слишком) или на словообразовательный анализ, составить свои предложения (*засидеться* (СВ) + где (модель: *за...ся*) ~ пробыть (просидеть) где-то слишком долго → нежелательный результат (*Мы **засиделись** в гостях и опоздали на последний автобус*)); б) упражнения, связанные с трудными случаями словоупотребления: *обычай, традиция, ритуал*; эта лексика может быть отработана после просмотра эпизода.

После языковых упражнений мы предлагаем активно использовать речевые и коммуникативные задания для развития речевых навыков и коммуникативных умений учащихся. Работа в иностранной аудитории свидетельствует о высокой эффективности таких заданий, так как они «выводят» студентов в речь, позволяют рассказать о себе, своих проблемах, поэтому выполняются с большим интересом и способствуют лучшему усвоению материала. Практика показывает, что задания на отработку новой лексики целесообразно использовать как до, так и после просмотра видеофрагмента. В первом случае слова могут быть сгруппированы таким образом, чтобы «моделировать» будущие ситуации в фильме. Ср. задание, направленное на развитие навыков диалогической речи:

Вы разговариваете с другом (подругой), который (которая) сейчас в тяжелом материальном положении. Зарплата у него (нее) маленькая, к тому же постоянные конфликты с начальством. А один ваш знакомый в настоящее время ищет ответственного, исполнительного сотрудника для своей компании. Предложите это место другу (подруге). Используйте в диалоге выражения: *жить только на зарплату / жить на одну зарплату; жить от полочки до полочки; выкручиваться / вертеться; напортачить (с отчётом); слабое место; это ещё не показатель; кого ж назначать, как не тебя; такие деньги на земле не валяются; не упускай момента / лови момент; бери быка за рога.*

В предлагаемой СУЗ присутствуют задания, цель которых – развитие навыков монологической речи, ср. задание, рекомендованное для выполнения в парах / группах:

Прочитайте уже знакомые вам выражения. Придумайте с ними небольшую историю. кому + удаётся + что; давать отчёт + кому + в чём; держаться + как; ухаживать + за кем; с далеко идущими намерениями; приударить + за кем; вызывающий; разобраться + с кем.

После просмотра эпизода традиционно следуют задания на понимание и обсуждение просмотренного фрагмента: студентам предлагается ответить на вопросы, связанные с сюжетом, объяснить название фильма и высказать предположения относительно дальнейшего развития событий, описать внешность и характеры главных героев, дать свою оценку героям и аргументировать ее. Далее логично перейти к тематическому обсуждению и вопросам о личном опыте учащихся: *Где вы работаете (работали раньше)? Какова (была) атмосфера на работе? Как строились ваши отношения с начальником?* и др. Целесообразно вывести беседу на уровень дискуссии, в которой учащимся необходимо принять активное участие: *Какие трудности могут возникнуть в деловых отношениях? Какими, с вашей точки зрения, должны быть близкие к идеалу отношения начальника и подчиненного? Что для этого требуется от обеих сторон? Как вы относитесь к служебным романам?* и т.п. При этом сначала возможна работа в небольших группах по 3–4 человека с дальнейшим обсуждением на уровне всего коллектива. Студенты учатся выражать и аргументировать свое мнение, выражать согласие / несогласие с позицией собеседника, уверенность / сомнение в сказанном, подводить итоги дискуссии. В группах уровня В1 необходимо заранее отработать типичные конструкции, используемые при обсуждении.

В процессе выполнения предлагаемых заданий происходит повторение изученной лексики по темам «Внешность», «Характер», отработка лексики в рамках тем «Работа. Карьера», «Отношения начальника и подчиненного», работа по развитию навыков монологической и диалогической речи.

На продвинутом этапе обучения для студентов-филологов после обсуждения рекомендуется организовать работу с эмоционально-разговорной лексикой, отметив, что русским в целом свойственна эмоциональность речи. Здесь предполагается работа с текстом – монтажной записью видеофрагмента (текст монтажной записи эпизода должен включать только те диалоги и реплики, которые необходимы для понимания сюжета и важны с языковой точки зрения): учащимся предлагается постараться объяснить использование в речи выделенных в тексте модальных частиц (*увы, ещё как, ну ладно...*). В случае затруднения студенты могут обращаться к дополнительному раздаточному материалу, который должен включать семантизацию таких слов, примеры их использования в речи. При этом важно указать учащимся на трудные случаи словоупотребления, случаи омонимии, ср.:

..., *слышишь?!* – выражает эмоциональную убежденность говорящего в том, что ситуация имела / имеет / будет иметь место.

Слушай,... – осмысление говорящим новой ситуации или новое осмысление уже известной ситуации.

О чём ты говоришь... – указывает на уверенность говорящего в противоположном. ~ Это невозможно.

Ну, конечно, о чём ты говоришь! – эмоциональное выражение полного согласия.

Особое внимание нужно обратить на разговорные средства выражения удивления и попросить студентов вспомнить другие частицы, помимо присутствующих в эпизоде *Ну!; Ну надо же!* (например, *Ух ты!, Да ты что!, Вот это да! Ничего себе!*). Затем логично следует коммуникативная речевая практика: отработка и закрепление указанной разговорной лексики в диалогах согласно ситуации, при этом преподаватель должен корректировать интонацию в речи инофонов, ср. пример возможного диалога.

Представьте, что вы случайно встретили старую подругу, с которой не общались уже лет десять. Выразите свои чувства по поводу встречи и расскажите о себе, своей жизни, работе, используя не меньше 6–7 слов и выражений из розданных материалов.

- Ленка! **Какими судьбами?!** Сто лет не виделись! Как ты?

- Мария, привет! Вот так встреча! Я ничего, приехала в Польшу в командировку. Сейчас работаю в одной фирме, зарплата хорошая, и коллектив очень нравится.

- **Ну надо же!** Рада за тебя! А я вышла замуж три года назад, мой муж – замечательный человек! Сейчас работаю в крупной компании администратором.

- **Ничего себе!** Давай встретимся и поболтаем как-нибудь. **Правда**, если ты занята...

- **О чём ты говоришь!** Конечно, встретимся. **А что**, давай прямо завтра, в кафе?

- С удовольствием! И обо всём поговорим.

В рамках обучающего просмотра при работе со студентами филологического и гуманитарного профилей одной из форм работы может быть обсуждение комического в фильме (с этой целью возможен повторный просмотр частей эпизода). Предварительно вспомнив виды комического (юмор, ирония, сатира), учащиеся ищут подобные примеры в тексте эпизода (игра слов, отдельные реплики, целые ситуации), при этом происходит развитие навыков поискового чтения.

На продвинутом этапе обучения для подготовленных студентов (B2+, C1, филологи) в рамках выбранного видеофрагмента можно организовать повторение и обобщение способов выражения волеизъявления с целью корректировки грамматических навыков,

поскольку в эпизоде встречается значительное количество таких конструкций (ср.: *присаживайтесь; ознакомьтесь; пусть войдёт; извольте переделать* и др.), и в целом обратить внимание инофонов на речь Калугиной, в которой часто звучит пренебрежение, недовольство, выражается сознание своего превосходства над подчиненными. Данный аспект требует разработки специальных упражнений и заданий и значительного времени, поэтому, возможно, его целесообразно затрагивать в рамках двух занятий, посвященных работе с рассматриваемым видеоэпизодом.

При обучающем просмотре необходимо также прокомментировать учащимся продвинутого этапа (в частности, филологам) использование речевого этикета в деловом общении: формы обращения к выше- и нижестоящему (с примерами из фильма), особенности письменного обращения (канцеляризм), особый язык в армии / на флоте.

Наконец, в рамках обсуждения темы «Отношения начальника и подчиненного» в сильных группах (не ниже уровня В2) можно попросить студентов подобрать синонимы к слову «начальник», поговорить о типах начальников и предложить составить диалоги согласно ролям «начальник» – «подчиненный», дав задание слушающим угадать роли («президент» – «премьер-министр»). Однако опыт работы показывает, что при составлении таких диалогов многие студенты испытывают трудности, необходима «поддержка» диалога соответствующей лексикой. Данное задание можно давать в сильной группе филологов (С1), в других же случаях оно не представляется целесообразным в рамках одного урока.

В качестве финального этапа работы с выбранным эпизодом при обучающем просмотре учащимся предлагается дома написать сочинение на одну из тем (студентов уровней В2+, С1 можно попросить сначала досмотреть фильм до конца). Ср. возможные формулировки задания: 1) Опишите понравившегося вам героя (его внешность, характер). Выразите свое отношение к этому герою (уровень В1). 2) Выразите свое отношение к просмотренному эпизоду. Напишите, посоветуете ли вы посмотреть этот фильм друзьям и почему (В1). 3) Опишите свои отношения с (бывшим) начальником. Расскажите о трудностях и о том, как вы их преодолеваете (преодолевали) (В2, С1). 4) Служебный роман в современном мире (В2, С1). Цель данного задания – развитие навыков письма, а также закрепление всего пройденного лексического материала.

Подводя итоги, сформулируем основные выводы.

1. При организации работы с фильмом необходим учет целей урока, типа просмотра, профиля обучения и уровня владения учащимися русским языком, количества отведенного времени.

2. Художественный фильм – это источник ценного языкового и страноведческого материала, поэтому для эффективного восприятия и усвоения учащимися лингвистической и экстралингвистической информации необходимо сочетать разные формы работы с видеофрагментом: аудирование, страноведческий и лексический комментарий, систему языковых упражнений (на семантизацию лексики, трудные случаи словоупотребления, корректировку фонетических и грамматических навыков, работу с текстом монтажной записи), речевых и коммуникативных заданий (обсуждение тематики и проблематики эпизода, составление диалогов, написание сочинения и др.).

3. При работе с видеофрагментом наиболее эффективными представляются многоаспектные уроки, предполагающие развитие и совершенствование навыков и умений инофонов в разных видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Артемьева И.П. Видеофильм как способ создания естественного дискурса // Вестник ЦМО МГУ, № 6. Ч. 1–2. Филология. Культурология. Методика. М., 2006. С. 94.
2. Частных В.В. Отбор фильмов для работы на уроках по РКИ // Вестник ЦМО МГУ, №6. Ч. 1–2. Филология. Культурология. Методика. М., 2008. С. 237.

Gulidova E.N.

REVISITING TYPES OF WORK WITH FEATURE FILMS AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING THE SEQUENCE FROM THE FILM “OFFICE ROMANCE” AS AN EXAMPLE)

The article deals with different types of work with feature films taking into account goals of the lesson, students' specialization as well as their level of Russian proficiency (using the example of the sequence from the film “Office romance” (1977)). The author presents different types of exercises, gives specific methodological recommendations on how to work with the film.

Keywords: feature film, system of exercises, colloquial words and expressions, linguistic and cultural commentary, multiaspect lesson.

https://doi.org/10.29003/m1429.RCS_XX-2019/99-102

Шувалова О.О.
МГУ имени М.В. Ломоносова
lg-shuvalova@inbox.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С КОРОТКОМЕТРАЖНЫМИ ФИЛЬМАМИ В КУРСЕ РКИ

Данная статья посвящена методическим основам работы с короткометражными фильмами на уроках РКИ. Автором представлены система работы, виды упражнений и методические рекомендации на примере двух современных короткометражных фильмов («Трудный возраст», «Интервью»).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, короткометражный фильм, межкультурная коммуникация, аудиовизуальные средства, аудирование.

Работа с художественными фильмами является одной из эффективных форм развития коммуникативной компетенции учащихся. Художественные фильмы позволяют научить студентов слушать живую неадаптированную речь, развивать навыки аудирования и говорения. Более того, «чтобы заинтересовать студента нашей аудитории, обучение должно идти не от языка к культуре, а наоборот, от культуры к языку» [1: 472]. Работа с художественным фильмом предполагает знакомство с русской культурой, этикетными нормами, важными элементами русского национального сознания, так как «являясь знаковыми системами, культура и язык представляют собой формы сознания, отображающие мировоззрение человека» [2: 23].

Главной проблемой, которая мешает успешно использовать художественные фильмы на уроке, является недостаточный уровень владения русским языком. Как правило, работа с фильмами начинается только на уровне близком к первому сертификационному (B1). Другим затрудняющим работу моментом является продолжительность художественного фильма (не менее 1,5 часов), которая не дает возможности плодотворно работать с фильмом в рамках урока, заставляет дробить просмотр на фрагменты, тратить большое

количество учебного времени на работу с фильмом. При этом может нарушиться цельность восприятия фильма как художественного произведения. Успешным решением этих проблем может стать работа с короткометражными фильмами.

В последние годы этот жанр кино активно развивается. Появляются интересные качественные короткометражные фильмы, часто выполненные в жанре новеллы. В фильмах-короткометражках снимаются российские актеры первой величины, что также говорит о высоком художественном уровне таких фильмов. Наибольшую трудность для преподавателя представляет отбор короткометражных фильмов для обучения РКИ. Рассмотрим два короткометражных фильма, которые возможно успешно использовать на уроках на уровне А2–В1.

Фильм «Трудный возраст» [3] – это новелла с глубоким философским смыслом. Тема фильма – поиск своего пути в жизни, выбор профессии – близка студенческой аудитории, что подтверждают многочисленные отзывы в интернете. Сюжет достаточно традиционен: показан один день главной героини, которая поступает на юридический факультет и после успешного собеседования гуляет с однокурсником по городу. Но неожиданна развязка фильма: героиня новеллы Октябрина, которая показана молодой девушкой, на самом деле только видит себя молодой. Просмотр фильма может быть приурочен к изучению творительного падежа на базовом уровне и не нуждается в предпросмотровых упражнениях. В качестве задания при просмотре представляется логичным использовать мотивационный вопрос: *Посмотрите фильм. Как вы думаете, сколько лет героине?*

В качестве заданий после просмотра можно использовать следующие виды работы:

Расставьте фотографии в правильном порядке (работа со стоп-кадрами). С кем встретилась сегодня Октябрина? (С соседками, с внуком, со своими родными, с преподавателями, с однокурсницами, с однокурсником, с пассажирами.)

Ответьте на вопросы.

1. Куда поехала утром Октябрина?
2. Как вы думаете, какое у нее было настроение? Почему?
3. Она поступила в университет?
4. Почему она хочет стать юристом?
5. С кем она познакомилась после экзамена?
6. Что делали Октябрина и Максим после экзамена?
7. Кто пришел к ней в гости вечером? Почему?
8. Как вы думаете, семья понимает Октябрину?
9. Как вы думаете, кто прав: Октябрина или ее семья.
10. Почему в фильме мы видим молодую девушку?

Определите, кто это говорит.

- Бабушка, а я стану стареньким?
- Только если сам захочешь!
- Ты выглядишь смешно. Мы переживаем за тебя.
- Люди говорят на разных языках.
- Более того, некоторые даже видят по-разному.

Как вы думаете, о чем этот фильм?

- о выборе профессии,
- о трудном возрасте,
- о непонимании в семье,
- о свободе выбора,

Расскажите эту историю от лица Октябрины или Максима.

Работу с фильмом можно расширить повторным просмотром эпизодов, в которых обсуждаются вопросы о взаимоотношениях в семье и о факторах, которые влияют на вы-

бор специальности. Серьезность и неоднозначность решения вопросов, которые поднимаются в фильме, становятся основой для обсуждения и позволяют поговорить на темы: *что важно в выборе профессии, должны ли родители влиять на выбор детей; может ли человек осуществить свои мечты и пр.*

Динамичный видеоряд данного фильма может служить опорой для пересказа, озвучивания эпизодов, создания диалогов. Фильм раскрывает «вечные вопросы» и способствует межкультурной коммуникации.

Другой короткометражный фильм «Интервью» [4] раскрывает тему взросления, становления личности. В основе сюжета – встреча взрослой дочери, оканчивающей факультет журналистики, и отца – стареющего детского писателя, который когда-то оставил свою семью, чтобы сделать карьеру.

Фильм снят в форме интервью, которое дочь берет у отца. 10 вопросов интервью и ответов писателя позволяют автору рассказать эту непростую семейную историю о прошлых ошибках. Для восприятия фильма важно, что он заканчивается на светлой ноте: пережив обиды, встретившись с отцом, главная героиня сумела принять прошлое и жить дальше. В отличие от предыдущего фильма здесь важно работать с каждым диалогом, так как только точный перевод делает понятным сюжет. И.В. Курлова отмечает: «стопроцентное понимание фильма возможно только при нескольких просмотрах и наличии полного текста фильма» [5: 403].

Центральным является эпизод, где дочь берет интервью у отца. Здесь уместны следующие задания, способствующие пониманию сюжета: истинные и ложные ситуации, ответ на вопросы, восстановление вопросов интервью.

Ответьте на вопросы.

1. Куда пришла Соня?
2. Кто встретил ее?
3. Что Соня сказала И. Семенову?
4. Почему И. Семенов был не рад встретиться с Соней?
5. Почему Иван согласился дать интервью?
6. Что вы узнали о семье И. Семенова?
7. Какое самое счастливое событие было в жизни И. Семёнова?
8. Чего боится Иван?
9. Какое хобби у И. Семёнова?
10. Что Соня привезла писателю? Зачем?
11. Как отец объяснил Соне, что он не участвовал в ее жизни?
12. Что рассказала о себе Соня?
13. Как вы думаете, отец и дочь поняли друг друга? Чем?
14. Как вы считаете, Соня правильно сделала, что встретила с отцом? Как эта встреча помогла ей?

Посмотрите эпизод ещё раз. Напишите вопросы для интервью.

И.С.: Замечательно. Меня зовут Иван Семенов, я пишу детские книжки. Занимаюсь этим почти всю жизнь. Написал около 50 книжек. О семье... С Леной мы уже женаты больше двадцати лет, у нас двое детей: Лиза, Антон. Недавно я стал дедушкой. Вот как-то так.

?

И.С.: Дети. Ну а какой ответ вы еще хотели услышать от писателя детской литературы? Иначе зачем бы я на это тратил всю жизнь?

?

И.С.: Да, есть. Я не знаю, что писать. Я писатель без историй.

?

И.С.: Вот боюсь, что эти истории больше не появятся. Тогда я сопьюсь.

?

И.С.: У вас всего десять вопросов, вы задаете вопрос о хобби. Ну да, есть, люблю пластинки. Музыкальные. Вы-то, наверное, уже не знаете, что такое пластинки. Сейчас поставлю. Послушайте.

?

И.С.: Рождение дочери. Когда Лиза появилась на свет, я был самым-самым счастливым человеком на свете.

?

И.С.: Ничего. Все произошло так, как и должно было быть.

Обобщающей формой задания может стать упражнение, развивающее речь учащихся и направленное на пересказ: пересказ истории от лица героя, характеристика и сравнение героев, рассказ продолжения истории.

Апробация разработанной системы упражнений к короткометражным фильмам в группах уровня А2 показала, что подобная форма работы интересна учащимся и эффективна в качестве мотивационного задания и задания по развитию речи. Небольшой объем диалогов позволяет усвоить весь материал, дает возможность использовать эту форму работы уже на среднем этапе обучения. Проблемный характер короткометражных новелл может стать основой для дискуссии на уроке.

Художественные особенности короткометражного фильма – небольшое число персонажей, однотемность, динамизм сюжета, эмоциональность – облегчают понимание и способствуют развитию коммуникативных навыков учащихся.

Список литературы

1. Быкова О.П. К вопросу о принципиальных различиях в преподавании РКИ в российских и зарубежных учебных заведениях / I Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Русский язык @ Литература @ Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и зарубежом» М.: МАКСПресс, 2010. С. 470–480.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Изд., 3-е, перераб. и доп. М., 1983.
3. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EH17KkF4NHI>.
4. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=o5voAfs2IMI>.
5. Курлова И.В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроках РКИ. 2016. [Электронный ресурс] URL: http://irlc.msu.ru/content/documents/publications/RKP_2016.pdf.

Shuvalova O.O.

METHODICAL ASPECTS OF USING SHORT FILMS IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the methodical aspects of shot film usage at the lessons of Russian as a Foreign language. The system of exercises and methodical recommendation are given for two modern shot films as the example (“Problematic age”, “Interviewer”).

Keywords: Russian as foreign language, short film, cross-cultural communication, audio-visual resources, listening.

https://doi.org/10.29003/m1430.RCS_XX-2019/103-110

Рагульская Г.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
grig1301@yandex.ru

СЛОВОТВОРЧЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ПОТРЕБНОСТЬ В ВЫХОДЕ ЗА РАМКИ СТАНДАРТНОГО СЛОВАРЯ

Статья посвящена одному из активных процессов в современном русском языке – словотворчеству. Выявляются и анализируются структурно-семантические особенности новообразований, сфера и цель их порождения и функционирования.

Ключевые слова: словотворчество, окказионализмы, аббревиация, контаминация, графодеривация, экспрессивизация текста, языковая игра, оценочность.

Конец XX и начало XXI века ознаменовались в русском языке активизацией процессов словообразования и словотворчества, что привело к появлению в языке большого количества узуальных и неuzuальных новообразований. По мнению ученых, основанием для динамичных языковых процессов послужили коренные изменения, затронувшие все сферы общественно-политической жизни России [1].

Термин *словотворчество* имеет несколько дефиниций. Приведем две из них, как бы дополняющие друг друга. «Словотворчество – процесс создания новых слов национального языка, пополнение словаря национального языка новыми словами, создаваемыми носителями языка с применением различных нормативных и индивидуальных средств словообразования ... В фактах словотворчества и словопреобразования (изменения значения слов в речи) проявляется потребность в выходе за рамки стандартного словаря» [2]. «Словотворчество – это многогранный процесс, направленный на выбор и создание индивидом необходимой лексической единицы. Коммуникативная проблема, с которой говорящий сталкивается вследствие безуспешного поиска «готового» слова, разрешается в результате «работы» интегративной речемыслительной модели словопроизводства, направленной на создание новообразования, отвечающего требованиям коммуникативного акта [3]».

Проблемы словотворчества в современном русском языке стали предметом исследования многих ученых-лингвистов. Словотворчеству посвящены диссертации, монографии, статьи. Однако русский язык, как и любой другой язык, находится в процессе изменения, развития, что делает необходимым постоянное «отслеживание» новых тенденций, новых явлений в порождении неuzuальной лексики. Источниками подбора материала для исследования послужили данные прессы, интернета, теле- и радиопередач, а также названия эргонимов и других реалий Москвы, которые еще не стали предметом изучения.

Особое внимание исследователей русского языка привлекает индивидуально-авторское словотворчество в СМИ, которое «стимулируется несколькими факторами: во-первых, это изменения в самой газетно-журнальной речи: отказ журналистов от бывших штампов, стремление показать действительность такой, какая она есть, либерализация речи; желание использовать разговорные элементы в публицистике, возможность критиковать, высмеивать все и вся». [4].

И. Шувалов, первый вице-премьер: «Цель номер один – чтобы к 2024 году любой, кто обладает базовым высшим образованием и способностью трудиться, мог чувствовать себя более счастливым, чем в США» [«АиФ», № 43, 2017 г.].

Комментарий редакции: «При Хрущеве СССР пытался догнать США по мясу и молоку на душу населения. Зато на этот раз точно догоним, если единицы измерения счастья придумаем. Например, *шувалы*. Ну или *децишувалы*» [«АиФ», № 43, 2017 г.].

«**Фуфломицины**». Правда и ложь о лекарствах в сети. (*Фуфло* (жарг.) – что-то некачественное + *мицин*(ы) – суффиксоид, входящий в состав названий антибиотиков)» [«АиФ» № 45, 2017 г.].

Как показывает фактический материал, собранный нами в исследуемый период, словотворчество реализуется практически во всех сферах общественной жизни России, прежде всего людьми творческих профессий.

Одним из активных способов словообразования, используемых в словотворчестве, является аббревиация.

А) **в области искусства** – например, при поиске оригинального названия для спектакля, театра, творческой группы и т.п. Аббревиация позволяет в краткую форму вложить большое содержание.

1. Так, цирковое представление братьев Запашных получило название **К.У.К.Л.А.** (в 2015 г. было последнее представление). За таким на первый взгляд простым названием скрывается целая жизненная философия. Оригинален и способ прочтения названия. Как рассказал режиссер шоу Аскольд Запашный, аббревиатура *КУКЛА* расшифровывается как ряд вопросов:

Кто из людей не мечтает о беззаботной жизни?

У кого нет желания навсегда избавиться от своих проблем?

Кому не хочется жить в мире, где живут вечно?

Легко ли быстро ответить на эти вопросы?

А можно ли получить все это и ничего не отдать взамен? ([weekend.rambler.ru>shou-zapashnyh](http://weekend.rambler.ru/shou-zapashnyh))

2. «Олег Павлович был настолько кристально понятен в своих желаниях. Театр должен быть **ТОТ** – Театр Олега Табакова», – заявил Машков, отвечая на вопрос корреспондента Dni.Ru о том, как теперь будет называться театр.

3. Музыкальная группа **Н.Е.В.А** была создана в 2009 году в Екатеринбурге. Название образовано из первых букв фамилий авторов песен Кирилла Нечаева и Глеба Васильева.

4. Одной из любимых телепередач россиян является КВН («Клуб веселых и находчивых»). Возможно, по аналогии с названием передачи некоторые команды, участвующие в КВН, имеют аббревиатурное название. Их отличие состоит в том, что аббревиатура внешне совпадает с обычным словом, но имеет необычную расшифровку. «Почему вы назвали именно **СОК**? (команда КВН Самары). Ответ дважды мотивирует название команды: «Самую **Обыкновенную Команду** спонсирует организация под названием **Спорт. Образование. Культура**».

б) **В средствах массовой информации.** В ходе «**КТО**» (контртеррористической операции) в Дагестане нейтрализованы четверо боевиков. [«Россия 24», 19.05.2017].

в) **В рекламе:** «**ЦКБ**» (реклама, «Эхо Москвы»): «Ценим Каждого Больного» (игровая расшифровка известной аббревиатуры).

г) **В названиях эргонимов:** «**МИФ**» – московское издательство деловой литературы, начавшее свою деятельность в 2005 году (основатели: Игорь **Манн**, Михаил **Иванов** и Михаил **Фербер**), «**СССР**» (Самые Свежие Салаты России) и др.

В первые десятилетия XXI века словотворчество отмечено не только в кругу людей искусства, но и среди предпринимателей. Появление большого количества частных фирм: магазинов, аптек и т.п. сделало возможным вместо безликих, однотипных наименований давать названия, которые не похожи на другие, и тем самым привлечь внимание покупателей. Был проведен опрос 20 москвичей с целью выяснения того, какие названия московских аптек им нравятся и почему. Следующие названия аптек были выбраны ими из числа других как «вселяющие оптимизм»: 1. Название аптеки, состоящее из цифр «**120**

на 80» – т.е. показателей нормального давления, которое должно быть у здорового человека; 2. «**НЕболеяка**» – слияние трех слов в одно с пожеланием здоровья (императив, смягчающийся частицей *-ка*); 3. «**Ноль-боль**» (игра слов, рифмование) – после покупки лекарства в этой аптеке и его приема боли не будет; 4. «**Будь здоров**» – пожелание здоровья; 5. **Столички** (суффиксальные универбаты). «Эти аптеки – собственность Москвы, они не могут быть плохими».

Словотворчество отмечено и в названиях других реалий: магазина «**Покупай**» (глагол в форме императива), алкогольный магазин «**Незарулём**» (слияние словосочетания в одно слово), ЖК «**Влюблино**»; автомобильная компания «**Везу**» (глагол в настоящем времени) и др. Обращает на себя внимание активное создание названий, содержащих суффиксы притяжательных прилагательных *-ов* (иностранный вариант – *-оф* или *-офф*), *-ин*, уподобление их фамилиям: «**Новостройкин**» – каталог новостроек Москвы, «**Сумкин**» – отдел «Сумки» в супермаркете, автомобильная компания «**ГрузовичкоФ**», пассажирское такси «**ТаксовичкоФ**» и др. Дать оригинальное название эргониму – своему детищу стало делом чести его владельца, что можно проследить, например, в названиях автомобильных компаний: «**Такси Макси**» (рифмованное название); «**Таксити**» (контаминация *такси+сити*); «**СказКА**», «**СыктывСАР**» (использование графодеривации; английское слово *SAR* в последнем наименовании подчеркивает специализацию данной компании). Подобный прием можем наблюдать и в названиях других фирм, например стоматологической клиники «**ПрезиДЕНТ**» и др. Появились оригинальные названия продуктовых и других видов товаров: детская кашка «**Засынай-ка**», детское мыло «**Я родился**» и т.д.

Создатели названий магазинов, кафе, ресторанов и других эргонимов для эффекта оригинальности, с целью привлечь посетителей используют лексическую и словообразовательную игру, соединяя, казалось бы, несоединимое, например, с помощью графодеривации и универбации: **StilnyashKa** – интернет-магазин детской одежды от дизайнера (данное название реализовано и на русском языке: прилагательное *стильный* + суффикс *-ашк/-яшк(а)*); **OBRUCHALKA.RU** – обручальные кольца из Европы) и др. Большое внимание уделяется названиям продуктовых магазинов: «**ФКУСНО**» (устный вариант наречия *вкусно*); «**ЗДОРОВОВКУСНО**» (слияние двух наречий оценочного характера) – магазин полезных продуктов; «**ФкусноПахну.ру**» – слияние в одном названии наречия и глагола в настоящей времени. Особое место занимают разноуровневые наименования типа «**ТРИ КОТА^Ж**» («Трикотаж») и др.

Анализ масс-медиа свидетельствует о резком увеличении контаминированных образований в начале XXI века. Пауль Герман (1846—1921), немецкий языковед-германист, который ввел термин «контаминация» в научный оборот, дал ему следующее определение: «*Контаминацию я понимаю как явление, заключающееся в том, что две синонимичные или в чем-то родственные формы выражения мысли возникают в сознании рядом друг с другом, так что ни одна из них не реализуется в чистом виде, а вместо этого возникает новая форма, в которой элементы одной формы смешиваются с элементами другой*» [5].

Контаминация в медийном словотворчестве:

Межсловная контаминация

1. «Федеральное агентство по делам национальностей (ФАДН) проводит X Всероссийский конкурс средств массовой информации на лучшее освещение вопросов межнациональных и этноконфессиональных отношений «**СМИротворец**»». 27.08.2018 (аббревиатура *СМИ* + миротворец);

2. «Что такое День **Дождения** 2019? Это закрытая вечеринка для подписчиков «Дождя» по случаю дня рождения телеканала». (**День Дождения**: «Дождь» + рождение –

целое слово + конец второго, или наложение, т.к. оба слова имеют компонент *-ожд-* в своем составе).

3. **Наградость** (награда + радость): «Как Владимир Путин поднимал людям настроение в Екатерининском зале Кремля и как они – ему. 27 ноября президент России Владимир Путин в Кремле вручил государственные награды заслужившим это людям.» Статья. *«Наградость-то какая»*. Газета «Коммерсантъ», 28.11.2018.

4. «Граждане Америки выбирают **ТРИЛАРИ**» (*Трамп + Хилари*). «Яндекс. Новости», 8.11.2016.

В сфере искусства:

18+ **«Чаадский»** на «Яндексе».

Опера в постановке Кирилла Серебренникова. Театр «Геликон-опера», Москва. Опера современного композитора, поставленная современным режиссером. Главный герой – это одновременно **Чацкий** из «Горя от ума» и современник Грибоедова Чадаев (*Чаадский = Чадаев + Чацкий*).

Музлог – музыкальный видеоблог (телескопическое сложение: начало первого слова *муз-* + конец второго слова *-лог*).

В сфере торговли:

Сервис «Едадил» – почти как *крокодил*, и даже логотип говорит о сходстве. **Сервис ищет скидки в продуктовых магазинах – это мобильное приложение. Через приложение можно узнать об акциях (Еда + крокодил).**

Реклама продуктов питания и товаров:

Мяфли (мягкие вафли);

Распродача (распродажа + дача = товары для дачи);

Творобушки (1. творожные воробушки; 2. творожные **воробушки**);

Фруктейль (1. **фруктовый** коктейль; 2. **фруктовый** коктейль, 3. наложение кт-двух слов) и др.

Уличная реклама **ЗОЖНО ВСЁ** (ЗОЖ (здоровый образ жизни) + МОЖНО).

Обломинго (облом + фламинго): «Живет на свете такая птица, **Обломинго** называется. Она вредная и имеет привычку прилетать всегда неожиданно».

Словесно-графическая контаминация получает в названиях эргонимов все большее распространение. К сожалению, в печатной работе трудно воспроизвести графические элементы в графодериватах. Например, в названии винного магазина **«ОТДОХНИ»** второе **-О-** визуализировано в виде бокала с вином; **«фруктОрешки»** – смесь витаминная, **«PROOXВОСТ»** – корм для кошек и др.

Единичны новообразования по типу слов-матрешек, в которых прочитываются сразу два слова: первоначальное слово и слово, выделенное заглавными буквами:

«сНежное шоу» - спектакль, созданный клоуном Славой Полуниным (**снежное** шоу + **Нежное** шоу)

Словосложение + суффиксация

Сахар **«Чайкофский»** – для чая, для кофе и для удовольствия. Особенность этого названия – уподобление фамилии великого русского композитора.

Использование разных шрифтов и алфавитов (графодеривации) можно найти в названиях эргонимов разных специализаций.

Канцелярские товары **«РУЧКА»**, магазин товаров для курящих **«PORTСИГАР»**, **«PROVOkАЦИЯ»** – компания, выпускающая яркую модную одежду. Первая ее коллекция состояла из футболок с кричащими принтами и эпатажными надписями; такси **«СЛУmobiI»**; корм для кошек **«КОТОFFей»** и др.

Приведем примеры словотворчества, получившие широкую известность. 9 октября 2017 года «Сбербанк» запустил рекламную кампанию. Её слоган: «*В активном возрасте*». «Сбербанк» оптимистично оценил жизненные перспективы своих клиентов старше 60 лет и предложил им решить, каким пенсионером быть. В ролике показаны несколько людей разного возраста. Каждый олицетворяет один из типов пенсионеров, какими их видят авторы рекламы, и у каждого есть свое название. *Спортционер* забивает мяч сверху в кольцо, играя с молодым парнем в баскетбол один на один. *Стилиционер* помогает молодой женщине выбрать подходящую одежду в магазине. *Танционеры* элегантно исполняют танго посреди оживленной улицы. *Конструкционер* наставляет молодого инженера или архитектора. Пара *семьионеров* наслаждается обществом детей и внуков на фоне заката. Вскоре появились критические отзывы. Основная претензия в том, что на экране – люди, не похожие на российских пенсионеров из реальной жизни. Ролик собрал много саркастических и даже гневных отзывов, включающих слова, которые созданы по модели, использованной «Сбербанком» (или по ее варианту). Он вызвал, можно сказать, всплеск народного словотворчества. Приведем примеры типов пенсионеров, которых видят вокруг авторы отзывов. Денис Акимов: «Проблема в том, что пенсионеры сегодня – *списансионеры*. Другие авторы дают более эмоционально насыщенные негативом названия пенсионеров, отражающие их реальное положение: *больниционер(ы)*, *нищционер(ы)*, *сдохниционер(ы)* и др. Пользователи приводят примеры из собственного жизненного опыта. Ирина Першина: «У меня вот маму в день рождения попросили покинуть рабочее место в связи с выходом на пенсию. ... И открытые вакансии для нее – это *сторожционер*, *вахтионер*, *гардеробонер*». [banki.ru 09.10.2017]. В канале «Между нами деффочками» также не оставили без внимания данную рекламу: «Предлагаем обсудить, деффочки, кем вы хотите стать на пенсии. *Порноционеркой? Стрипционеркой? Секционеркой? Пофигционеркой?*» [channel/@megdunamidevami/39 9oct.2017]

Словотворчество широко используется в рекламе с целью привлечения внимания к рекламируемому объекту. Например, МТС, вводя новый тариф «*Безлимитище*», привлёк внимание потенциальных клиентов с помощью ролика, где использован суффикс *-ищ-*: «*Не сын, сынище! Вокруг посмотри: речища течет, деревища растут, а люди – человечищи. И чтобы общаться, им нужен не просто безлимитный тариф, а безлимитище!*» «Суффикс *-ищ* в названии наших самых популярных тарифов – не просто креативная находка. Это способ с помощью богатых возможностей русского языка в полной мере передать всю **грандиозность** предложения», – прокомментировала эту рекламу директор департамента маркетинговых коммуникаций МТС Наталия Глаголева [bbdogroup.ru.>Кто мы Новости>4923].

При словотворчестве новые слова создаются в основном по моделям, уже имеющимся в языке.

1. Суффиксальным способом, с использованием как русских суффиксов, например, маркированного суффикса *-ищ(е)* (тариф «*Безлимитище*»), *-ат/-ят(а)* («Вот, например, шел ты себе спокойно, шел ... и вдруг на тебя нападает целая стая птенчиков-*Обломингят*»), так и заимствованных: суффиксоида *-тек(а)* («*Мерситетка*» – открытая библиотека пособий), суффикса *-ин* со значением, выделившимся из заимствованного слова *биткоин* («*В Кремлевском дворце прошла 22-я музыкальная премия «Золотой граммофон*». Рекордсменом музыкального смотра по традиции стал Филипп Киркоров. «*Я предлагаю свою валюту – «Киркоин*». На нее можно будет купить яркие, красивые и блестящие вещи», – предложил Урганту Светлаков перед выступлением Фила. [Кр.ru >daily /267565/3786422.Золотой граммофон 2017].

В России сейчас существует криптовалюта *КИРкоин*, но первая часть ее названия

создана на базе имени **Кира** Булычева – писателя-фантаста, а создатели манифеста называют себя **КИРменами**.

2. Словообразованием, при котором в качестве второго элемента слова выступает суффиксоид **-номика**: «ПРАВДАномика. Канал «Яндекс. Дзен». «Экономика простыми словами. Даем советы, учим экономить. Здесь пишут ПРАВДУ». «ИДЕОномика» Канал «Яндекс. Дзен». Самые интересные и практические советы о саморазвитии, жизни, экономике в одном месте на русском языке». Словотворчество тем и интересно, что человек стремится создать такие слова и по таким моделям, которые раньше не использовались в русском языке. Например, в России существуют **газета** и **сайт «Ъ»**, название которых состоит из одной буквы **Ъ**: «Смотрите в *отдельном разделе* на сайте «Ъ».

«*Ново-фруктово-ягодно-выгодное мороженое!*» (реклама на 16-м канале ТВ). Необычность данного прилагательного – в количестве составляющих его частей и совмещении качественных и относительных прилагательных в краткой форме (кроме последнего).

Особо следует отметить, на наш взгляд, словотворчество людей, для которых создание оригинальных названий – хобби, удовольствие, языковая игра. Например, на двери одного из небольших магазинов в Москве продолжительное время висело объявление: «*В магазин с животными вход, въезд, вбег, влёт, вплыв, вполз, впрыг ЗАПРЕЩЁН!*», в котором последние отглагольные существительные из-за их неординарности привлекали всеобщее внимание.

Одной из интересных тенденций в современном словотворчестве является использование наречий на **-о** вместе с существительным в сложно-составном слове: «*Осенью бизнес-класно*» (реклама строительной компании). Увеличивается количество слов, образованных путём *словослияния*: «*надиване.рф*» (интернет-магазин мебели); «*Ваша #НЕПРОСТОКАРТА снижает ставку по кредиту*» и др.

В большинстве своем образования в сфере словотворчества относятся к именам существительным. Глагольные новообразования представлены в меньшей степени, в основном в рекламе. В качестве производящих для них обычно выступают заимствованные существительные, например: «*Холлснись – взбодрись!*» (реклама Halls). *гуглить* (*Google*) и др. Однако отсубстантивные глагольные окказионализмы продолжают рождаться «к случаю». Например, официальный представитель МИД России Мария Захарова пристыдила Пентагон, возложивший ответственность за решение гуманитарных проблем в Мосуле на власти Ирака. «Запомните, так будет с каждым государством, которое не в состоянии интеллектуально и физически за себя постоять, – *отпентагонят* и бросят», – написала Захарова на своей странице в Facebook. [Захарова 29.03.17].

Подтверждением того, что словотворчество проникает во все сферы российской жизни, является, например, факт, что, отмечая юбилей гипермаркета «Ашан», его работники использовали словотворчество для рекламы. На пакетах для покупок с рисунками в стиле «хохломы» прописными буквами было написано: «*Я ашаню. Она ашанит. Ты ашанишь?*» А внизу на синем фоне: «*Ашан вместе оптимистуруем!*» (С использованием в начальной букве *А* изображения белой птички-графемы вместо поперечной черты). Глаголов *ашанить* и *оптимистировать* нет в русском литературном языке, их создали «к случаю». Но эти окказионализмы останутся в памяти тех, кто пришел на юбилей «Ашан». Окказионализмами *таксипортироваться*, *таксипортация* пополнилась и семья слов *такси*, *таксист*.

И узуальные слова, и окказионализмы рождаются тогда, когда в них есть потребность общества. Одним из окказионализмов, получившим распространение в молодежном сленге недавно, стал глагол *интернетить* (сидеть в интернете), который практически становится узуальным благодаря активному внедрению интернета во все сферы жизни русского общества, отсутствию соответствующего узуального глагола с этим значением, бес-

платному пользованию интернетом в московском метро. «Едем, едем, интернетим!» – отвечают молодые люди, едущие в метро, на вопрос по телефону, где они и что они делают.

Отношение к словотворчеству неоднозначно – от восхищения до отторжения. Естественно, все зависит от того, каковы результаты этого словотворчества и насколько человек владеет знаниями в этой области. Приведем в качестве примера графодеривацию и графодериваты как ее результат. Так, два года назад ученые-лингвисты проводили анкетирование и просили дать оценку графодериватам (речь шла о графодериватах-эргонимах, т.е. названиях фирм, предприятий, организаций) [6]. В опросе участвовало 80 человек, причем большую часть респондентов составляли молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет, в частности студенты, обучавшиеся по направлениям подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью». Был отмечен достаточно критический взгляд респондентов на номинации – графодериваты (в целом положительную оценку графемному образу предложенных для опроса номинаций дали 42% опрошенных, оригинальными подобными названиями посчитали 44% респондентов). Однако некоторые респонденты сопровождали свои ответы такими комментариями: «Для чего заменили русскую «Л» английской?»; «Перемудрили с названием»; «Непонятно, что оно означает»; «Нельзя коверкать русские слова!» и др. [6, 32]. Реакция респондентов, на наш взгляд, была предсказуемой. Чтобы понять и принять графодеривацию, нужны специальные знания, неоднократные встречи с этим способом образования слов и «вхождение» в материал с помощью человека, который владеет этими знаниями.

Словотворчество – это языковая игра, удачная или неудачная. Плохо, когда игра неудачная и по ее образцу «тиражируются» слова или словосочетания. Орфографические игры, в том числе графодеривация, использованные, например, в рекламных текстах, к сожалению, могут оказать негативное влияние на уровень грамотности, прежде всего детей.

Однако в большинстве работ отмечается положительное влияние словотворчества. Русский поэт начала XX в. Велимир Хлебников считал, что «словотворчество – враг книжного окаменения языка» [5].

Современные ученые отмечают, что словотворчество помогает разрушить известные стереотипы в жизни, в поведении, во взглядах на политические события времени, помогает выразить эмоциональную оценку происходящего. Это способ обнародовать свое мнение, отношение, в каком-то смысле даже снять внутреннее напряжение. Одновременно это и объяснение долгожданной раскрепощенности нашего современника. [7]. Оно повышает уровень использования потенциала языка, расширяет возможности языковых знаков, способствует реализации творческого потенциала человека.

Список литературы

1. Плотникова Л. И. Словотворчество как феномен языковой личности (Порождение, функционирование, узуализация нового слова): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01: Белгород, 2004. Русский язык.1997. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/slovotvorchestvo-kak-fenomen-yazykovoi-lichnosti-porozhdenie-funktsionirovanie-uzualizatsiya>
2. Дорофеева Е.Н. Причины современного окказионального словотворчества [Электронный ресурс] URL: http://www.ksu.ru/f10/publications/2004/rsf_conf.php/
3. Пауль Г. Принципы истории языка, М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 508 с.
4. Ряжских Е.А. Графодериваты в названии средств массовой информации. Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2018/ №1. С. 122.

5. Хлебников В. Наша основа, сб. «Лирень», М., 1920. С. 23.
6. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие. Москва: Логос 2001: 153
7. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ. / Отв. ред. И.П. Колесников. Рост. гос. ун-т. Ростов н/Д., 2002.
8. Самыличева Н.А. Экспрессивность как базовое свойство окказиональных слов // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. 2011б. – № 4 (1). С. 354–60.

Ragulskaya G.V.

WORD CREATION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE AS A NECESSITY OF TRESPASSING BEYOND THE FRAME OF A STANDARD VOCABULARY

The work is dedicated to one of the active processes in modern Russian, namely, to the word creation. Structure-semantic peculiarities of neologisms, the area and the aim of their creation and functioning are identified and analyzed.

Keywords: word creation, occasionalisms, abbreviation, word contamination, graphoderivation, text expressivity, language game, evaluativity.

https://doi.org/10.29003/m1431.RCS_XX-2019/110-113

Норейко Л.Н.
МГУ имени М.В. Ломоносова
nor-larisa@yandex.ru

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье анализируются социокультурные компоненты письма: ситуация, цель общения, способы интерактивного изложения содержания. Подчеркивается необходимость обучать осуществлению дифференциации языковых средств и применению различных коммуникативных тактик в заданном социокультурном контексте. Рассматриваются особенности разных типов письма.

Ключевые слова: письменная речь, социокультурный компонент письма, ситуация и цель общения, интерактивные средства общения, прием сопоставления.

Продуктивная деятельность на иностранном языке предполагает наличие навыков и умений строить высказывание с учетом социокультурного контекста общения. Чем выше уровень владения иностранным языком, тем больший диапазон языковых средств и коммуникативных задач будет востребован для реализации тех или иных коммуникативных целей.

В практическом плане это означает, что в процессе создания цельного самостоятельного письменного высказывания будет обязательным условием учет вида коммуникативной цели, особенностей ситуации общения, характеристик адресата, а также знание правил стилистической дифференциации речи. Таким образом, обучая навыкам письма, формируем языковую компетенцию параллельно с развитием социолингвистической и дискурсивной компетенций. В первом случае методические действия направлены на соблюдение и использование языковых норм, во втором – на овладение учащимися социокультурным компонентом содержания языковых единиц и правилами выстраивания стратегии и тактики изложения информации в заданном экстралингвистическом окружении.

Заметим, что письменная речь имеет свои характерные черты, которые определяют качество исполнения данных речевых действий. Письменное сообщение дистантно, оно создается в отсутствие адресата. А это требует точности и определенности излагаемых мыслей. Оно инициативно и должно вызывать ответную реакцию у читающего. Кроме того, письмо планомерно: в нем предполагается наличие логики и последовательности изложения содержания. Оно отражает разные способы передачи информации: это может быть монолог (эссе, реферат, конспект) или диалог, прогнозирующий реакцию читателя-собеседника, а в условиях электронной переписки письменное общение часто имеет полилогический характер.

Согласимся с мнением методистов в том, что письменная речь должна иметь особые качества: точность, логичность, полноту, композиционную стройность [1:15–16]. Однако стоит уточнить, что набор качеств письма будет зависеть от нескольких факторов: коммуникативной цели письменного высказывания, характера адресата, ситуации общения, а также типа текста создаваемого сообщения. С методической точки зрения целесообразно обучать навыкам письменной речи, используя прием сопоставления механизмов выражения одного содержания с разными целевыми установками и разными адресатами.

Полезным заданием по формированию языковой и дискурсивной компетенций на средне-продвинутом этапе изучения русского языка является создание текста-рассуждения оценочного характера в виде личного дружеского письма с опорой на печатный источник. В данном случае особые качества письма будут заключаться в использовании средств адресации и авторизации, вовлекающих адресата в обсуждение проблемы, в соблюдении формата личного письма, в умении выделять ключевую информацию, в уместном использовании связующих средств. Текст-источник в заданиях такого типа выступает в роли «тренажера» и предлагает лексические, синтаксические и композиционные опоры для создания своего собственного текста [2].

Дружеское письмо – это интерактивный тип текста, представляющий собой дистантное взаимодействие пишущего и его адресата. Для правильного выбора средств взаимодействия необходима социокультурная компетенция. Таким образом, в данном виде заданий решается несколько методических задач по формированию языковой, дискурсивной и социокультурной компетенций изучающих русский язык. В русском языке взаимодействие может выражаться в различных способах обращения к адресату, в использовании риторических вопросов, в апеллировании к совместному опыту, в наличии средств субъективации (*на мой взгляд, по-моему*).

Для дружеского письма характерно субъективное восприятие информации. Качество данного речевого продукта будет определяться тем, как пишущий интерпретирует передаваемое содержание, как расставляет акценты.

Продуктивным видом письменного задания является написание эссе без опоры на печатный текст. При создании письма такого типа актуализируется умение выстраивать аргументацию, иллюстрировать, обобщать информацию, выражать свою точку зрения. В качестве смысловых и композиционных опор следует использовать средства связи, которые обеспечивают соединение частей информации (*при этом, кроме того*) или их сопоставление (*с одной стороны, наоборот, не только..., но и*), а также приводят иллюстрацию или оценку (*например, в частности; очевидно, действительно*) [3].

Большое значение для построения письменного текста имеют дискурсивные средства развертывания содержания в виде устойчивых словосочетаний: *в последнее время, в первую очередь, в том числе, иметь в виду, как правило, несмотря ни на что, прежде всего, таким образом, тем более, тем не менее, с точки зрения и др.*

Использование таких средств позволяет судить о степени владения русским языком и придает письму аутентичное звучание.

Актуальным средством общения для изучающих русский язык является официальное личное письмо. Дистантная связь с преподавателем в форме SMS и e-mail – продуктивное обучающее и одновременно тестирующее средство. В этой форме общения формируется и проверяется умение обратиться к адресату, поприветствовать его, вежливо и адекватно коммуникативной цели выразить ключевую интенцию, завершить письмо. Наиболее востребованными интенциями являются запрос информации, уточнение, сообщение, благодарность, поздравление, извинение за отсутствие на занятии, просьба. Приведем примеры распространенных ошибок в этом жанре письма: в обращении (*Уважаемый преподаватель! / Госпожа Иванова!*); в выражении интенции (*Вы дадите мне домашнее задание. / У нас будет экскурсия. Вы не должны приходить на урок*); в написании местоимения *вы* со строчной буквы и др. Работа над данным типом письма должна включать знакомство с традиционными формулами обращения, средствами установления контакта с адресатом, а также со стилистической дифференциацией языковых средств выражения интенций.

Кроме того, культура письменной речи заключается в том, насколько эффективно передана информация. Полезным тренировочным средством является обработка и интерпретация информационного сообщения различного содержания. Акцент в данном случае делается на формировании умений перерабатывать предложенный источник, выделять ключевые смыслы и передавать их в лаконичной форме.

Важнейшим навыком на средне-продвинутом этапе изучения иностранного языка является компрессия содержания источника. Эта операция необходима для построения своего самостоятельного текста. Предлагаем студентам текст-сообщение или текст-рекламу, на основе которого они должны построить деловое или дружеское письмо с учетом заданных параметров ситуации и использовать приемы компрессии текста, не упустив при этом ключевой смысл содержания. Данные навыки и умения — свидетельство культуры речи и востребованы не только в профессиональной и научной сфере деятельности, но и в повседневной жизни. В этом случае основной задачей обучения будет формирование навыков и умений выделять главное, интерпретировать содержание, обобщать факты, ориентироваться на интересы читателя. Поскольку любой письменный текст (кроме конспекта) представляет собой субъективный тип повествования, в анализируемом виде заданий необходимо обучать использованию лексико-грамматических средств авторизации. Основной трудностью для изучающих русский язык является выражение субъекта речи и его отношения к передаваемой информации. Кроме того, пишущему требуется понимание условий употребления тех или иных языковых единиц. На высоком уровне владения РКИ востребована способность осуществлять дифференциацию языковых средств в заданном социокультурном контексте. Кроме того, дискурсивно значимыми являются проблемы лексической сочетаемости. Именно в особенностях правил сочетаемости проявляются семантические и выразительные свойства лексической единицы [4].

Таким образом, особое внимание стоит обращать на разнообразие и специфику создаваемых сообщений. В процессе обучения письменной речи целесообразно сопоставлять разные типы письма, имеющие свои особые коммуникативные цели и ориентированные на разных адресатов.

Список литературы

1. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М.: Икар, 2008.
2. Добровольская В.В. Восстановление информативного содержания текста как этап обучения письменной речи // Язык, литература, культура: сб. научно-методических статей. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 207–214.

3. Добровольская В.В. Изучение связующих средств письменного текста как этап обучения письменной речи // Язык, литература, культура: сб. научно-методических статей. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 220–231.
4. Бельчиков Ю.А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М.: Русский язык, 1988.

Noreiko L.N.

WRITING SPEECH AS AN INDICATOR OF SOCIO-CULTURAL AND DISCURSIVE COMPETENCE

The article analyzes the socio-cultural components of written speech: situation, purpose, addressee. The necessity of training to carry out differentiation of language means and to apply various communicative tactics in a given context is emphasized. The features of different types of writing are considered.

Keywords: written speech, socio-cultural component, situation and purpose of communication, the method of comparison.

https://doi.org/10.29003/m1432.RCS_XX-2019/113-116

Савин К.С.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
89670749738@mail.ru*

ФАСИЛИТАЦИЯ УСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье актуализируется проблематика усвоения иностранными студентами, готовящимися к поступлению в российские вузы, профильного предметного знания. Автор раскрывает данную проблему с позиций выявления приемов фасилитации усвоения предметного знания (в частности, экономических дисциплин) в контексте современных педагогических технологий обучения специализированному русскому языку как иностранному (далее – РКИ). В работе отражены приемы составления тезаурусных полей понятий, визуализация фрагментов теоретического материала в рамках изучаемых предметных областей.

Ключевые слова: иностранные студенты, предметное знание, экономические дисциплины, вуз, фасилитация усвоения учебного материала, тезаурусное поле понятия, визуализация фрагментов лекций, русский язык как иностранный.

В условиях современных реалий профессиональной подготовки студентов-иностранцев русскоязычная компетентность рассматривается как один из важнейших инструментов обеспечения готовности выпускника-иностранца к реализации профессионального знания в условиях производственной деятельности.

Необходимо отметить, что с нарастающими темпами развития профессиональной сферы роль русского языка как иностранного (далее – РКИ) претерпевает существенные изменения: из средства профессиональной коммуникации русский язык трансформируется в многоплановый инструмент достижения успешной профессиональной реализации личности иностранного выпускника [5].

В настоящее время проблематика обучения иностранных студентов специализированному профессиональному русскому языку и освоения ими специализированного предметного знания эскалационно актуальна. Это объясняется стремительным развитием самой профессионально-производственной сферы, переходящим на качественно новый уровень развития –

цифровизации производственной сферы, предписывающей образовательному процессу необходимость соответствия требованиям гибкости, открытости, мобильности и цифровой ресурсообеспеченности, в рамках которой материал специализированных учебных дисциплин должен быть подан иностранному студенту таким образом, чтобы обеспечить максимальную эффективность усвоения при снижении затрачиваемого времени [1; 2].

Такая постановка проблемы приводит к методологическим изысканиям, позволяющим облегчить понимание и усвоение иностранными студентами знаний предметных областей. Сокращение разрыва между уровнями бытовой и профессионально направленной коммуникации предопределяет поиск путей фасилитации обучения иностранных студентов дисциплинам специализации (в нашем случае экономическим дисциплинам).

В связи с этим в процессе преподавания экономических дисциплин актуальными становятся пути рассмотрения основных подходов к организации учебного процесса с использованием фасилитационных видов работ с текстами по экономике, а также своевременный анализ причин трудностей при усвоении экономической терминологии и поиск способов их разрешения с учетом целесообразной реализации в речи в рамках делового общения [3].

Как известно, структура языка специальности включает в себя такие взаимодействующие сферы, как лексико-терминологическая, морфолого-синтаксическая, текстовая. Важность этих сфер (планов) структуры языка специализации особенно подчеркивается для восприятия иностранными студентами научного (экономического) текста, в котором наиболее часто встречаются специализированные языковые средства, выраженные не одной конструкцией. Помимо этого, способы изложения экономического предметного знания на начальном этапе обучения в вузе являются для иностранных студентов достаточно сложными и зачастую уже требуют необходимых для данного этапа междисциплинарных знаний.

Например, расчет единичных показателей критериев оценки ресурсного потенциала предусматривает не только понимание самой терминологии, но и компонентной структуры, из которой складывается экономическая сущность данного понятия, выраженная количественно, а именно:

- уровень организации производства, представляемый коэффициентом специализации предприятия (хозяйствующего субъекта);
- уровень технической базы предприятия, представленный коэффициентом износа, обновления или выбытия основных производственных фондов;
- эффективность производственной деятельности предприятия (хозяйствующего субъекта), представленная в определенных затратах, производительности, рентабельности и т.п.

Таким образом, изучая предметную область экономики в данной сфере, иностранный студент должен не только знать и понимать, что такое «расчет единичных показателей критериев оценки ресурсного потенциала», но и владеть (на уровне усвоения) специализированной информацией, а именно:

- знать этапы расчета ресурсного потенциала;
- знать критерии и показатели каждого этапа;
- уметь построить график рейтинга ресурсного потенциала и т.п.

Чтобы избежать подобных трудностей в дополнение к уже имеющимся при усвоении РКИ как языка специализации, можно использовать приемы фасилитации представления учебного материала, в частности, составление тезаурусных полей понятий с визуализацией фрагментов текстовой информации, которая в виде обычного текстового представления будет являться для иностранных студентов достаточно емким и «тяжелым» контентом [3].

В определение «тезаурус» входит совокупность терминологических единиц, а также собрание сведений, полноценно описывающих искомое понятие, что позволяет более строго

и точно выявить его логико-семантическую сущность. Кроме того, тезаурус позволяет вычленить сущностный смысл не только с помощью определения, но и посредством соотнесения лексемы с другими понятиями, группами понятий, благодаря сочетанию которых может постоянно наполняться база пассивного и активного лексического запаса студента, что обуславливается посредством формирования тезаурусных полей понятий, представляющих собой совокупность логико-семантических структур, выраженных в отдельных рубриках.

В настоящее время данные методологические приемы эффективно применяются в работе с будущими иностранными студентами – слушателями Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Так, например, анализируя вышеуказанный опыт, с помощью рассмотренного способа можно фасилитировать материал следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Составление тезаурусного поля понятия «ресурсный потенциал предприятия» с визуализацией текстовых фрагментов конкретизации и содержания понятия

В контексте методологии составления с иностранными студентами тезаурусных полей понятий с целью фасилитации усвоения предметного экономического знания следует отметить, что рассматриваемое понятие всегда следует размещать в центре тезаурусного поля. Это обусловлено психофизиологическими особенностями восприятия и запоминания трудной для усвоения информации. Далее понятие определяется, выявляется его содержательное структурно-компонентное наполнение, после чего основной материал, который необходимо усвоить в дальнейшем, располагается согласно принципу «чтения» тезаурусного поля: слева-направо, что также обусловлено функциональными особенностями психических процессов.

Таким образом, фасилитация усвоения предметного знания в контексте изучения РКИ как языка углубленной специализации имеет высокую востребованность и может варьироваться в зависимости от творческого замысла преподавателя. Визуализация текстового контента в рамках тезаурусного поля позволяет эффективно «сжимать» предметное

знание для более глубокого его усвоения, чем делает учебный процесс иностранных студентов наиболее эффективным.

Список литературы

1. Крундышева А. М. Технология обучения иностранных студентов экономической терминологии на занятиях по русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук / А.М. Крундышева. Санкт-Петербург, 2003.
2. Купчина М. Н. Экономика в курсе обществознания для иностранных студентов экономических специальностей / М. Н. Купчина, О. В. Круглова. Москва: Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016.
3. Луков В. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания / Вал. Анд. Луков, Вл. Анд. Луков // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 18–35.
4. Савин К. С. Проблемы и пути решения вопросов преподавания русского языка как иностранного в процессе изучения экономических дисциплин / К.С. Савин // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 2 (19). С. 179–180.
5. Хохлова Г.А. Проблемы обучения дисциплине «Русский язык специальности» иностранных студентов экономического профиля / Г.А. Хохлова, С.В. Пискунова // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 12 (058). С. 188–193.

Savin K.S.

FASILITATION OF OBJECTIVE KNOWLEDGE BY FOREIGN STUDENTS LEARNING IN RUSSIAN UNIVERSITIES

The article actualizes the problem of mastering foreign students preparing for admission to Russian universities, specialized subject knowledge. The author reveals this problem from the standpoint of identifying methods of facilitating the mastering of subject knowledge (in particular, economic disciplines) in the context of modern pedagogical technologies of teaching specialized Russian as a foreign language. The work reflects the techniques of compiling thesaurus fields of concepts, the visualization of fragments of theoretical material in the framework of the studied subject areas.

Keywords: foreign students, subject knowledge, economic disciplines, university, facilitation of learning, thesaurus field of the concept, visualization of lecture fragments, Russian as a foreign language.

https://doi.org/10.29003/m1433.RCS_XX-2019/116-122

Тюрина Ю.Ю.
МГУ имени М.В. Ломоносова
jultur@yandex.ru

ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (СМОТРИМ И ОБСУЖДАЕМ СОВРЕМЕННЫЕ ФИЛЬМЫ)

В статье рассматривается проблема просветительско-культурной и пропагандистской работы в процессе обучения русскому языку как иностранному. Идеологический аспект представляется необходимой и обязательной частью преподавания РКИ. Просмотр и обсуждение фильмов – один из способов организации просветительско-культурной и пропагандистской работы на уроках русского языка.

Ключевые слова: просветительско-культурный аспект, пропаганда, формирование положительного образа России.

Выступая два года назад на конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному», проходившей в Московском государственном областном университете, Серафима Алексеевна Хавронова обратилась к аудитории с призывом уделять большее внимание просветительско-культурному и пропагандистскому аспекту профессиональной деятельности преподавателей РКИ. Серафима Алексеевна говорила о том, что пропаганда наших культурных и нравственных ценностей должна стать неотъемлемой частью преподавания РКИ. К сожалению, выступление С.А. Хавроновой не было оформлено как доклад и не было опубликовано в сборнике. Это скорее была реплика на пленарном заседании, которая не вызвала большого отклика и вскоре затерялась среди других реплик и докладов. Однако тема, затронутая С.А. Хавроновой, представляется нам чрезвычайно важной, поскольку речь шла о почти забытом сегодня идеологическом направлении нашей работы. С.А. Хавронова говорила о необходимости донести до наших слушателей положительную информацию о России, поскольку негативная информация в средствах массовой информации, как зарубежных, так и российских, содержится в избытке.

Представляется неоспоримым, что создание положительного образа России есть прямая профессиональная обязанность преподавателей РКИ. В советское время отделение РКИ филологического факультета считалось идеологическим, для поступления на это отделение требовалась дополнительная характеристика из райкома ВЛКСМ, и абитуриенты проходили специальное собеседование перед вступительными экзаменами. К сожалению, идеологическая работа в СССР позднего периода была крайне формализована и никем не воспринималась всерьез; происходило это во многом из-за некомпетентности тех, кому эта работа была поручена. Ситуация усугублялась тем, что пропагандистская деятельность нашего идеологического противника велась на высочайшем профессиональном уровне. Результат этого противостояния известен и привел к огромным потрясениям во всем мире.

Никакие изменения в социальном строе России, в ее геополитической позиции не привели к ожидаемому ослаблению идеологического противостояния. Авторитетный швейцарский публицист и общественно-политический деятель Ги Меттан в своей книге «Запад-Россия. Тысячелетняя война» пишет о том, что зародившаяся в глубинах истории русофобия прочно укоренилась «в западных правительствах и редакциях западных газет» и разрослась «сегодня до истерики и безумства». Беспечно и безответственно было бы думать, что в настоящее время не нужно заниматься пропагандой. Важность идеологической борьбы сегодня не может быть переоценена, и нас, преподавателей русского языка как иностранного, это касается не в последнюю очередь.

Не секрет, что большинство молодых преподавателей и значительная часть преподавателей более старшего поколения не только придерживаются, но и высказывают взгляды той направленности, которая в настоящее время именуется прозападным либерализмом. Общим местом стало упоминание о США и других западных странах как об образце для подражания, в любой дискуссии последним всепобеждающим аргументом является пример США или какой-либо другой западноевропейской страны. Оставляя в стороне вопрос о правомерности этих или противоположных этим взглядов, выразим мнение, что преподавание РКИ должно включать в себя идеологическую составляющую, а именно способствовать созданию адекватного положительного образа России. Это должно стать частью нашей работы на всех этапах обучения, начиная с элементарного. Упомянутый выше автор (Ги Меттан) пишет и о таком удивительном явлении, как русофобия самих русских: «Что бы ни говорили европейцы, никто нигде не критикует Россию так возмущенно, как в самой России». И этим чувством действительно охвачено огромное число наших соотечественников. Не стали исключением и наши коллеги – преподаватели рус-

ского языка как иностранного. Однако нам представляется непрофессиональным нести в аудиторию подобные настроения. Не следует воспринимать это утверждение как призыв к лицемерию. Напротив, это призыв к объективно-позитивному подходу к оценке нашей действительности. В самом деле, наряду с многочисленными недостатками можно видеть и положительные явления, и их немало. Приезжающие на учебу в Россию слушатели и студенты чаще всего меняют свои взгляды на нашу страну на более позитивные и оптимистичные. Кто как не преподаватели русского языка должен поддерживать в этом своих учеников? Увеличение количества друзей (или хотя бы не врагов) России в мире – конечная цель нашей работы, и поэтому деятельность преподавателей РКИ не должна ограничиваться чисто лингвистическими рамками.

В каких направлениях можно вести пропагандистскую работу по созданию положительного образа России? Прежде всего это знакомство с достижениями культуры, которые признаны во всем мире и которыми мы по праву гордимся. Русская литература, музыка, живопись, театральное искусство, кинематограф, архитектура, славные страницы русской истории – все это необходимо использовать для решения поставленной задачи и для продвижения в мире наших традиционных ценностей. При этом можно и нужно пользоваться наработками западной пропаганды, достижения которой в области воздействия на сознание человека неоспоримы. Примером такого подхода может служить ролик, снятый «Роскосмосом» по случаю годовщины полета Юрия Гагарина в космос. В ролике умело сочетаются кадры исторического события и музыкальный фон, создающий нужный эмоциональный настрой. Причем использована западная музыка, которая, будучи близкой и понятной иностранным слушателям, с одной стороны, настраивает их на нужное для правильного восприятия происходящего на экране настроение, с другой стороны, приближает описываемое в ролике событие к их душе, делает его частью их собственной истории, а не только историей некой чужой страны. Этот эмоциональный момент очень важен, способствуя достижению цели идеологического аспекта преподавания русского языка как иностранного.

Возвращаясь к книге Ги Меттана, обратим внимание на те методы пропаганды, которые автор перечисляет, когда говорит том, как выстроена системная информационная антироссийская (русофобская, по его определению) война.

1. Выбор лексики и семантические деформации: «выбор лексики является основополагающим, ведь именно он создает ощущение принадлежности к одному и тому же лагерю или, наоборот, порождает недоверие и враждебность. *Wording, Sprachregelung, usage contrôlé des mots*, тщательный отбор лексики – это первый этап в деформации медийного языка. Занимаются этим профессионалы от коммуникации, это они придумывают формулировки и клише, которые удобно повторять и которые потом прочно войдут в обиход и замелькают на первых страницах периодических изданий. ... Как отмечает Алис Криг-Планк, специалист по формулировкам, “СМИ в этом вопросе принадлежит скорее роль глашатая, распространяющего новость, чем роль создателя клише и застрельщика”». Далее автор задается вопросом о том, кто является застрельщиком, и отвечает на него вполне определенно и четко: «Бюро по коммуникациям и пиар-агентства, финансируемые государством и крупными концернами». Ги Меттан убедительно показывает, что нет никакого «рынка идей», о котором любят говорить либеральные философы, что «подобно большинству капиталистических рынков, рынок идей не знает свободной конкуренции. В действительности он тщательно изучается и формируется маркетологами, стремящимися усилить позиции «ведущих фирм», утвердить их жесткие формулировки в ущерб менее серьезным конкурентам». Кажущаяся свобода слова западных СМИ скрывает под собой манипуляцию, которая усиливает позиции хозяев рынка. В качестве примера автор упоминает *Israel Project 2009. Global Language Dictionary* – некий каталог обвинений в адрес

агрессивной политики Израиля и ответов на них для любой ситуации. «Это просто гениально! – пишет автор. – Тем более что в этой книге нет ни слова лжи: все факты налицо. Но она учит искусству обойти молчанием, вывернуться, выдвинуть контраргумент, умело сформулировать. ... Именно так, слово за слово, западной прессой создается лубочная картинка “добротого дяди” и, в противовес ей, страшный образ “злодея”. Так же обстоит дело и с антироссийской риторикой».

2. Отбор источников информации и смысловые искажения. «Практически все эксперты, которых цитируют применительно к российским событиям – идет ли речь о трагедии в Беслане, выборах, Чечне, войне на Украине или о санкциях и их результатах, – все эти люди работают на американские (европейские) аналитические центры, либо являются главами неправительственных организаций, финансируемых американскими (европейскими) фондами, либо же связаны с украинскими властными структурами, либо являются тайными агентами НАТО, изящно маскирующимися под “Центр за европейские демократию и безопасность” (варианты: “Институт по делам свободы печати и прав человека”, “Аналитический центр мира”). Все эти организации и эксперты занимают солидное положение в Москве, Брюсселе, Берлине, Париже, Лондоне, Вашингтоне, поэтому газеты по любому поводу интересуются их мнением и оценкой, игнорируя другие источники».

3. Отбор и подтасовка фактов. Это весьма распространенный метод – искажение действительности путем произвольного отбора фактов, их подтасовки, смещения точки отсчета, в результате чего извращаются причинно-следственные связи и истинный виновник превращается в жертву, а жертва позиционируется как агрессор.

Искусство тенденциозного изображения реальности состоит не в очевидном искажении фактов, а в том, чтобы «слегка подправить их»: подчеркнуть собственные добрые дела и подчеркнуть недостатки и дурные поступки другой стороны; смягчить собственные недостатки и затушевать достоинства другой стороны.

Так ведется пропагандистская война против нашей страны, и мы, преподаватели русского языка как иностранного, обязаны принимать посильное участие в идеологической борьбе, не исключая ответного применения схожих методов. Необходимо уметь видеть то положительное, что есть в нашей жизни, в нашем менталитете, в наших традициях, в нашей истории, в нашей культуре, ценить это, преподносить это так, чтобы учащиеся проникались интересом и уважением к народу России и его культуре.

Каким же образом выстраивать эту работу? Большую ценность в этом смысле представляет собой использование видеоматериалов на уроках русского языка. Просмотр и обсуждение лучших произведений российского и советского кинематографа позволяют комплексно решить такие задачи, как расширение лексического запаса, развитие навыков аудирования в условиях аутентичной речевой ситуации, ознакомление и частичное усвоение речевого поведения носителей языка, получение информации страноведческого и лингвострановедческого характера и др. Тем самым опосредованно проводится и просветительско-воспитательная работа с обучаемыми, поскольку решение указанных задач так или иначе увязывается с обсуждением и оценкой происходящего на экране с различных точек зрения, в том числе и с морально-нравственной, политической, исторической и др. точек зрения. Усилиями преподавателей РКИ созданы и продолжают создаваться пособия по использованию видео и по работе с фильмами на уроках русского языка. Среди них можно назвать такие пособия, как «Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы» (2017), авторы: О.Г. Арапова, А.В. Анисимова; «Смеяться, право, не грешно...» (1992), автор Татьяна Михалик; «Бриллиантовая рука. Учебные материалы для работы над фильмом» (2000), автор В.А. Ряшенцев, и многие другие. Обычно для работы с использованием таких учебных пособий, в которых выполнена поурочная и поэпизодная разработка видеоматериалов (что значительно облегчает труд преподавателя в процессе

подготовки к уроку), выделяется специальное занятие (несколько занятий) в учебном плане. Однако представляется важным еще большее расширение использования видеоматериалов для решения означенных выше задач. Практика показывает высокую эффективность применения видеоиллюстрации. Под этим мы понимаем использование видеофрагментов в ходе обычного урока, не связанного с работой над фильмом. В самом деле, мы живем в эпоху, когда видеоряд стал неотъемлемой частью подачи информации. Практически любое сообщение в СМИ так или иначе сопровождается «картинкой»; лекции, доклады на научных конференциях и т.п., в недавнем прошлом воспринимавшиеся на слух, сейчас не обходятся без презентаций, то есть видеоряда. Поэтому, работая на уроке с текстом, выполняя с учащимися грамматические, лексические, синтаксические, фонетические и любые другие упражнения, не только можно, но и нужно искать возможность иллюстрации видеорядом (имеются в виду не только кино-, но и фотоматериалы, рисунки и пр.). Ярко, интересно поданный материал легче запоминается и усваивается. Видеоряд, безусловно, способствует этому. Однако есть еще один важный аспект. Наряду с заранее заготовленными для урока видеоматериалами преподаватель должен иметь возможность использовать видеоматериалы для иллюстрации внезапно возникших в ходе урока идей, ассоциаций, воспоминаний. Само собой разумеется, что каждый урок должен быть максимально подготовлен и что при этом «нештатные» ситуации сводятся к минимуму. Даже спонтанно возникшая беседа должна чутко направляться преподавателем в нужное русло изучаемого в данный момент языкового материала. Однако внезапный интерес учащихся к какому-либо аспекту, неожиданный вопрос или непредусмотренная реакция учащихся на что-либо в ходе урока, даже ошибка, допущенная учащимся, могут стать толчком к возникновению у преподавателя определенного ассоциативного ряда, связывающего сиюминутную ситуацию с тем или иным произведением литературы, музыки, изобразительного искусства или кино. Такие моменты важны и должны быть использованы для более глубокого проникновения учащимися в ту область, которую мы сегодня называем «русским культурным пространством», поскольку эти ассоциативные связи являются не только личностными, но и во многом национально обусловленными. Это те моменты, которые дают возможность приобщить учащихся к способу мышления носителя языка, к его видению мира, к его фоновым знаниям. Вот один из примеров такого подхода: на уроке фонетики при отработке звука [ч'] одна из студенток (Корея) произносила этот звук как твердый (распространенная ошибка). Преподаватель пошутил, что подобное произношение напоминает ему героиню одного старого фильма, и тут же на уроке продемонстрировал отрывок из фильма «Свадьба» по произведению А. П. Чехова с участием В.П. Марецкой, дополнив показ соответствующими комментариями фонетического, культурологического и страноведческого характера. Результатом этого эпизода урока стало, во-первых, устранение ошибки произношения, так как студентка сразу поняла, в чем состоит ошибка и какое впечатление она производит на слушателей; во-вторых, знакомство с шедевром советского киноискусства, причем эта оценка не была навязана преподавателем, студенты самостоятельно пришли к выводу о высоком художественном уровне предложенного материала и попросили уточнить данные с целью дальнейшего ознакомления с фильмом; в-третьих, студенты получили информацию о том, в каких условиях и на фоне каких исторических событий снимался этот фильм, тем самым приблизившись к пониманию истории нашей страны; в-четвертых, студенты познакомились с крылатыми выражениями из фильма, знакомыми носителям языка, такими как «Махайте на меня, махайте!» или «В Греции все есть!», то есть освоили еще один фрагмент фоновых знаний носителей языка.

Такой подход был бы невозможен без соответствующей технической оснащенности преподавателя. Не всегда можно предусмотреть возникающие спонтанно ситуации и потребности и заранее заказать в фильмотеке просмотр того или иного отрывка фильма,

поэтому представляется крайне важным, чтобы преподаватель имел на уроке компьютер или планшет с доступом к интернету.

Нужного положительного эффекта можно добиться и при работе с таким видеоматериалом, который в бытовой практике обозначается словом «чернуха», то есть демонстрирует темные стороны жизни и отрицательные человеческие качества. Изучая русский язык в России, студенты сталкиваются с разными аспектами жизни страны и поведения людей, слышат не только правильную и хорошо выверенную речь преподавателя, но и речь улицы. Было бы неправильным закрывать глаза на интересующие студентов стороны жизни и языка, которым не находится место в учебниках. Так, например, в ходе занятий студенты (высокого уровня владения языком – С1) высказали потребность познакомиться с тем языком, на котором русские говорят между собой в походе, в бане, в клубе и т.п. В поисках аутентичных видеоматериалов выбор пал на короткометражный фильм режиссера Жоры Крыжовникова «Нечаянно». В фильме рассматривается проблема поглощенности человека телевизором, когда экранные знаменитости и мельчайшие подробности экранной жизни являются для людей более интересными и важными, чем их собственная жизнь, и никакое, даже самое страшное, событие реальной жизни не может оторвать человека от телевизора. Если допустить поверхностную неконтролируемую интерпретацию фильма учащимися, то она будет примерно такова: русские – ужасные люди, жизнь в России страшна и жестока (герой, желая проверить силу молотка для отбивания мяса, случайно убил соседку-старушку и сел смотреть телевизор в ее квартире, поедая приготовленные ей к новогоднему столу салаты, а его родные, чтобы скрыть следы преступления, помогают ему убить не вовремя приехавшего сына старушки, после чего все вместе продолжают смотреть телевизор). Однако преподаватель таким образом выстраивает обсуждение фильма, что в ходе беседы учащиеся самостоятельно приходят к выводу о том, что это не российская, а мировая проблема, они говорят: «Везде так, во всем мире так, у нас тоже так!». Целью урока было, как уже сказано выше, знакомство с разговорной лексикой сниженного стиля, незнание которой затрудняет для учащихся общение с носителями языка в неформальной обстановке (турпоход, баня и т.п.), это позволило сделать обсуждение проблемы не прямым, не навязанным, а как бы попутным, случайным, но, возможно, именно поэтому действенным и достигающим важной цели: смещение акцента с «очернительской» интерпретации в сторону общей для всех, интернациональной озабоченности по поводу существующей проблемы современного общества.

Подведем итог:

1. Преподавание РКИ в настоящее время ведется на фоне непрекращающейся идеологической борьбы. Оно может и должно быть частью этой борьбы.

2. Важно, чтобы преподаватели РКИ вели сознательную работу по защите российских национальных культурных, исторических, этических, моральных ценностей, противостояли насаждаемым сегодня зарубежными и российскими СМИ негативным оценкам России, способствовали формированию у учащихся позитивного отношения к нашей стране.

3. Действенным инструментом в этой работе является видеоряд, поэтому необходимо, чтобы преподаватель имел доступ к техническим средствам, обеспечивающим возможность не только подготовленного, но и спонтанного привлечения видеоматериалов в ходе урока.

4. Для решения поставленной задачи можно и нужно использовать материалы самой различной направленности, не только положительной, но и отрицательной, выстраивая работу таким образом, чтобы добиться нужной интерпретации.

Список литературы

1. Меттан Ги. Запад-Россия: тысячелетняя война. История русофобии от Карла Великого до украинского кризиса. М.: Паулсен, 2016. (*электронная версия*)
2. Mihalik Tatjana. Смеяться, право, не грешно... Budapest: Tankönyvkiado, 1992.
3. Арапова О.Г., Анисимова А.В. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы. М.: Русский язык. Курсы, 2017.
4. Ряшенцев В.А. Бриллиантовая рука. Учебные материалы для работы над фильмом. Сеул: Университет Ёнсэ. Институт изучения иностранных языков, 2000.

Tyurina Y.Y.

THE IDEOLOGICAL COMPONENT IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (WATCH AND DISCUSS CONTEMPORARY FILMS)

The article deals with the problem of educational, cultural and propaganda work in the process of teaching Russian as a foreign language. The ideological aspect is a necessary and obligatory part of teaching Russian as a foreign language. Watching and discussing films is one of the ways to organize educational, cultural and propaganda work at the lessons of the Russian language.

Keywords: educational and cultural aspect, propaganda, formation of positive image of Russia.

https://doi.org/10.29003/m1434.RCS_XX-2019/122-127

Проконова И.И.

*Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
IProkopova@pushkin.institute*

Федосеева А.В.

*Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
AVFedoseeva@pushkin.institute*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ СО СМЕШАННЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ

В докладе рассматриваются особенности обучения китайских студентов русскому языку в группах различного уровня со смешанным национальным составом в условиях языковой среды. Авторы отмечают необходимость специального подхода к работе с китайскими учащимися и группой в целом, учитывая ряд этнопсихологических особенностей учащихся, сформированных китайской образовательной традицией. Рассматриваются преимущества и недостатки совместного обучения китайских студентов с учащимися из других стран в сравнении с более традиционным подходом по объединению китайских учащихся в моногруппы, характерным как для обучения в языковой среде, так и вне ее.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая среда, русский как иностранный, китайские студенты.

Укрепление дружественных отношений между Россией и Китаем, все более увеличивающийся поток китайских учащихся, желающих изучать русский язык на территории Российской Федерации стимулируют обсуждение эффективных методов обучения, кото-

рые позволили бы студентам из Китая успешно овладевать русским языком как в условиях языковой среды, так и вне ее.

По данным исследований на сегодняшний день более чем в 130 вузах Китая ведется обучение по специальности «Русский язык и литература», международное сотрудничество осуществляется между 120 российскими и 600 китайскими вузами [1]. Данные цифры отражают потребность практики в подготовке по русскому языку высококвалифицированных специалистов разного профиля.

В этой связи проблема организации учебного процесса и выбора форм работы с китайскими учащимися стоит достаточно остро.

По вполне понятным причинам студенты в Китае изучают русский язык в моногруппах. Однако по приезду в Россию такой способ объединения учащихся в большинстве случаев сохраняется. Предпосылкой этой практики является целый ряд особенностей, присущих китайским учащимся. Так, в статье «Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды» авторский коллектив обращает внимание на следующие отличительные черты, влияющие на процесс обучения:

- отсутствие возможности у китайских слушателей самостоятельного выбора будущей профессии, что приводит к низкой внутренней мотивации при изучении русского языка;
- практический образ мышления китайских учащихся, который предполагает избегание ненужных трудностей и абстрактных принципов;
- высокая предметность логики;
- поведенческие характеристики китайцев, которые характеризуются жесткой дисциплиной, зависимостью индивида от группы, четким распределением ролей в группе, особым характером межличностных отношений, привычкой скрывать свои эмоции и отсутствием прямого зрительного контакта, а также тихим тембром голоса;
- неярко выраженное творческое начало, обусловленное привычкой полного доверия к предлагаемым методам работы и готовностью подчиниться авторитарности педагога [2: 18].

Данные характеристики выявлены на основе теоретических исследований, в процессе практики преподавания РКИ китайским учащимся, а также обусловлены традициями образовательной системы Китая. Известно, что при изучении иностранных языков в Китае часто присутствуют однообразные и стереотипные учебные стратегии. К таким стратегиям относятся, например, многочисленные проговаривания и переписывания, а также отсутствие творческих и игровых заданий в арсенале преподавателя. Исследователи отмечают, что традиционный метод, основанный на данных стратегиях, ведет к получению знаний-копий, которые быстро забываются и не трансформируются в речевые умения [3: 109]. Даже достаточно сильные студенты, попадая в непривычную ситуацию, предпочитают использование заученных ранее фраз, а не усвоенный навык порождения собственных речевых высказываний. Данные факты указывают на недостатки, сформированные в том числе за счет обучения учащихся в моногруппах.

Знакомство с особенностями усвоения знаний китайскими студентами помогает преподавателю – носителю русского языка подобрать верные приемы и формы работы, методически правильно организовать взаимодействие в группе, а также иначе взглянуть на способ формирования группы.

Нам представляется, что формирование моногрупп из китайских учащихся в России лишает данный контингент возможности познакомиться с новыми способами обучения и развития механизмов восприятия и понимания, которые ранее не были задействованы. Конечно, в некоторой степени обучение русскому языку китайских студентов

в моногруппах может облегчить задачу преподавателю, однако сами студенты лишаются многих преимуществ, которые они могут получить в интер-группе (группе со смешанным национальным составом). Перечислим некоторые аргументы, свидетельствующие о пользе включения китайских студентов в интер-группы.

1) Китайские учащиеся при обучении в группах со смешанным национальным составом знакомятся с другими культурами и отличными от китайских нормами поведения, что положительно сказывается на самоидентификации и возможности взглянуть на привычные формы поведения с другой стороны. Наблюдая за учащимися из других стран, китайские студенты видят, что на занятии можно проявлять активное участие, задавать вопросы преподавателю, не бояться вступать в дискуссию. Таким образом, китайские студенты «открывают» для себя новый мир ранее не знакомых поведенческих паттернов, относящихся к образовательному процессу.

2) У китайских учащихся появляется возможность слышать русскую речь из уст не только преподавателя, но и носителей других языков. Это позволяет развивать навыки аудирования и говорения, учиться быстро реагировать на речь собеседника, используя навыки порождения собственных речевых высказываний.

3) Совместное участие в творческих и игровых заданиях помогает китайским учащимся раскрыться с другой стороны, понять необходимость игрового взаимодействия и почувствовать «командный дух».

4) Китайские учащиеся знакомятся с интерактивными методами обучения и инновационными методиками преподавания. Преподаватель, подбирая современные интерактивные материалы, ориентируется на общий уровень владения языком, а не на особенности представителей отдельных групп. Это позволяет включать китайских учащихся в работу наравне с другими студентами и предъявлять те же требования к усвоению материала.

5) Обучение в интергруппе позволяет установить дружеские контакты и личные отношения с представителями других культур, что было бы невозможно в условиях обучения в моногруппе.

Стоит отметить, что в начале обучения учащиеся из Китая зачастую не готовы идти на контакт, сближаться с другими студентами и адаптироваться к процессам межкультурного общения. Однако в завершение учебного периода китайские студенты, прошедшие обучение в интергруппе, с благодарностью отзываются о предоставленной им возможности общения с представителями других культур.

Безусловно, с методической точки зрения объединение учащихся – представителей различных языковых и культурных сообществ ставит перед преподавателем задачи особого рода, как правило, не возникающие в ходе работы с моногруппой. Приведем несколько примеров из своего опыта работы со смешанными группами различных уровней, включавшими студентов из Китая, Кубы, Бразилии, Сербии, Индонезии и других стран.

В ходе проведения занятий с китайскими студентами в смешанных группах гуманитарного профиля на подготовительном факультете нами были отмечены специфические трудности, связанные с овладением определенными видами речевой деятельности на русском языке. Так, наиболее сложным видом для китайских учащихся стабильно является **аудирование**. Это в равной мере относится как к учебным, так и к аутентичным аудиоматериалам, к восприятию на слух речи преподавателя, а также одноклассников (учащихся из других стран, имеющих свои особенности произношения). Скорость восприятия звучащей речи у китайских учащихся в среднем значительно ниже, чем у студентов из Бразилии, Кубы, Канады, Индонезии, Ирана, что подтверждается результатами промежуточных

диагностических и контрольных тестирований на уровни А2, В1 и выше, проводимых в течение учебного года. Следует отметить, что данное замечание справедливо и в тех случаях, когда китайские учащиеся имели более продолжительный опыт изучения русского языка на родине до приезда в Россию, чем студенты из указанных стран (так, в одной из групп студенты из Китая изучали русский язык 6 лет, т.е. в среднем в 2–3 раза дольше своих одноклассников, что, тем не менее, не давало им видимого преимущества при выполнении заданий на аудирование).

Похожая ситуация наблюдалась и при работе с материалами для аудиторного и домашнего **чтения**. Кубинские учащиеся, используя навыки просмотрового чтения, достаточно быстро определяют тему и проблематику текста, а также находят необходимую информацию, тогда как китайские студенты стремятся уже при первом прочтении найти каждое неизвестное им слово в словаре, что отчасти превращает знакомство с текстом в механический перевод. То же относится и к пересказу/краткому резюме прочитанного в аудитории или дома. Навык продуцирования устных высказываний такого типа требовалось формировать специально, в связи со стремлением китайских учащихся, с одной стороны, пересказать текст максимально подробно (с заучиванием отдельных фрагментов наизусть), а с другой стороны, убрать из краткого пересказа важные для развития сюжета детали, остановившись на менее значимых описаниях и рассуждениях. Безусловно, данные наблюдения свидетельствуют о необходимости специального формирования у китайских учащихся стратегий и приемов работы со звучащими и письменными текстами. Однако, на наш взгляд, эффективный результат может быть достигнут и в условиях работы в смешанной группе, за счет подключения игровых технологий, командной работы на достижение общей учебной цели.

Одним из примеров может послужить использование на аудиторных занятиях интерактивных курсов, направленное на развитие новых стратегий понимания текстов, навыков самостоятельной работы с аутентичными текстами, а также улучшения группового взаимодействия. Так, одним из указанных ресурсов стал авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой», размещенный на портале «Образование на русском» и содержащий интерактивные уроки, каждый из которых имеет прототипом реальное учебное занятие. Помимо аутентичного художественного текста, предъявляемого учащимся на экране, уроки содержат также аудио- и видеоматериалы, задания для контроля понимания. Авторская методика предполагает работу с текстами без словаря, на что в нашем случае был сделан особый акцент: для выполнения заданий к текстовым фрагментам учащимся была дана инструкция не пользоваться словарями, опираясь на объяснения, данные в уроке, «подсказки» преподавателя и собственную языковую догадку. Отметим, что ограничение использования словарей применялось нами и в других случаях при работе с новой лексикой, фразеологией и различными текстами.

Работа на уроке с использованием интерактивного курса строилась по особому алгоритму, подразумевавшему выполнение заданий в командах, состоящих из носителей разных языков, с последующим обсуждением прочитанного, а также внесением соревновательного элемента [4: 1724–1725].

Подобный алгоритм применялся нами и при работе со звучащими аутентичными аудиотекстами (без опоры на печатный текст). Поскольку в этом случае задача усложнялась, каждое аудирование предварялось предтекстовой проработкой лексического материала (исключительно на основании объяснений преподавателя и собственной догадки, но не использования словаря), повторением на слух слов и фрагментов текста, в некоторых случаях – чтением вслух заданий к звучащему фрагменту перед прослушиванием. Данные виды заданий поначалу воспринимались китайскими студентами

с трудом, поскольку не давали возможности воспользоваться привычными тактиками: предварительным переводом всех незнакомых и потенциально трудных слов, их чтением, а не повторением на слух и др. С другой стороны, подробная предтекстовая работа казалась «избыточной» учащимся из других стран. Однако регулярное применение описанных алгоритмов при работе с письменными и звучащими текстами привело к ряду значимых результатов:

1) осуществление подготовки китайских учащихся к самостоятельной эффективной работе с текстами;

2) значительное улучшение навыков восприятия текстов, а также и запоминания новой лексики китайскими учащимися;

3) улучшение понимания учебных и аутентичных аудиотекстов другими учащимися, что относилось не только к общей проблематике сюжетов, но и к «улавливанию» деталей, расширению возможностей прогнозирования;

4) развитие навыков спонтанной разговорной речи на изучаемом языке в процессе обсуждения услышанного/прочитанного в команде;

5) «сплочение» студентов, являющееся немаловажной задачей в группах со смешанным национальным составом, в условиях языковых, культурных и ментальных различий;

6) повышение мотивации учащихся в целом к познавательной деятельности в процессе чтения/прослушивания текстов благодаря командной работе, игровой форме проведения занятий, соревновательному элементу, а также привлечению интерактивного ресурса, доступного учащимся.

Указанные улучшения были отражены и в результатах итоговых тестирований (уровень В1), проведенных по окончании курса. Нами были отмечены в среднем более низкие результаты китайских учащихся в сегментах «Аудирование» и «Чтение» по сравнению с результатами учащихся из Бразилии, Кубы, Сербии и некоторых других стран. Однако эти результаты были существенно выше данных аналогичного тестирования, проведенного в группах, состоящих исключительно из китайских студентов (см. Таблица 1).

Таблица 1

Моногруппа			Смешанная группа		
Аудирование	Чтение	Говорение	Аудирование	Чтение	Говорение
72 б.	83 б.	78 б.	80 б. (другие учащиеся – 88 б.)	88 б. (другие учащиеся – 96 б.)	85 б. (другие учащиеся – 91 б.)

Приведенные выше данные, безусловно, не являются исчерпывающими и требуют уточнения путем расширения выборки, проведения занятий в группах с различным национальным составом. Однако полученные результаты, в частности значительное улучшение навыков говорения как у китайских, так и у других учащихся смешанной группы позволяет сделать вывод о прогрессе, достигнутом в ходе обучения, чему не в последнюю очередь способствовал именно смешанный национальный состав учащихся. Помимо специальных форм организации работы на занятиях значительную роль сыграли необходимость внеучебного общения на изучаемом языке, возникший в процессе обучения живой интерес к представителям другой культуры, особенностям жизни в других странах (обсуждаемых также средствами изучаемого языка) и даже некоторая доля здоровой конкуренции в рамках учебных достижений.

Общение со студентами разных национальностей помогает студентам из Китая избавиться от внутренней замкнутости и привычки держаться изолированно. Таким обра-

зом, изучение русского языка в интернациональной среде значительно расширяет кругозор китайских учащихся и знакомит их с реалиями не только русского языка, но и других языков и культур.

Список литературы

1. Российские и китайские вузы установили более 900 партнерских связей// Поволжский образовательный портал. URL: <https://www.vedu.ru/news-rossijskie-i-kitajskie-vuzy-bolee-900-partnerskih-svjazej/>.
2. Мартынова М.А., Ковалева Н.А., Юн Л.Г. Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды // Русский язык за рубежом. 2017. Специальный выпуск «Русистика Китая». С. 15–26.
3. Чжан Вэй, Лазарева Е.В. Обучение русскому языку в Китае: опыт факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков // Русский язык за рубежом. 2012. № 6. С. 108–114.
4. Федосеева А.В. Обучение чтению аутентичных художественных текстов на подготовительном факультете: возможности электронных образовательных ресурсов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1721–1726.

Prokopova I.I.

Fedoseeva A.V.

CHARACTERISTIC FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS IN MIXED ETHNIC GROUPS

The report examines the features of teaching Russian language to Chinese students in mixed ethnic groups of various levels within the language environment. The authors note the need for a special approach to working with Chinese students and the group as a whole, given the number of ethno-psychological characteristics of students formed by the Chinese educational tradition. The advantages and disadvantages of co-education of Chinese students with students from other countries are considered in comparison with a more traditional approach uniting Chinese students into monogroups, which are typical both for learning within the language environment and outside it.

Keywords: intercultural communication, language environment, Russian as a foreign language, Chinese students.

https://doi.org/10.29003/m1435.RCS_XX-2019/127-132

Чевардина Л.В.

МГУ имени М.В. Ломоносова

che-liliana@yandex.ru

КАТЕГОРИЯ ДИМИНУТИВНОСТИ КАК ХАРАКТЕРНАЯ ЧЕРТА КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ

В статье подчеркивается важность ознакомления иностранных учащихся с категорией диминутивности как яркой особенностью русской речи для понимания ими русской культуры и национального характера, формирования у учащихся коммуникативной компетенции и успешного осуществления межкультурного диалога. Даются рекомендации по использованию

учебных материалов – текстов, рабочих листов, аудиотекстов, видеоматериалов – в соответствии с уровнями владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: экспрессивные средства, суффиксы субъективной оценки, диминутивы и аугментативы, межкультурный диалог, методики обучения.

Как известно, лексика любого языка неразрывно связана с культурой народа-носителя этого языка. Связь эта заключается в том, что «в семантике каждого языка есть отражение и общечеловеческого компонента культуры, и своеобразие национальной культуры конкретного народа» [1: 17]. При этом универсальные смыслы позволяют осуществлять перевод с одного языка на другой. Однако в каждом языке имеются языковые элементы, не имеющие эквивалента в другом языке и создающие в нем межъязыковые лакуны. Причина этого явления – «культурная, семантическая, эмоциональная “несимметричность” мировидений, представленных в разных языковых картинах мира» [1: 18]. Такими языковыми лакунами для других языков часто выступают русские диминутивы, выполняющие экспрессивную функцию во время акта коммуникации. Так при сравнении оригинала рассказа А.П. Чехова «Душечка», включающего в себя 91 диминутив, и его перевода на английский язык [2], мы видим, что чаще всего в переводе используются лексические замены словообразовательных элементов русского языка, примерно половина диминутивов переводятся нейтральными словами, а некоторые слова-диминутивы просто опускаются. Таким образом, при сравнении «лексических возможностей» русского языка с другими языками выявляется «национально-культурный компонент в семантическом пространстве языка». [1: 8]

Несмотря на то что эта характерная особенность русской речи хорошо изучена учеными-лингвистами и отражена во многих научных трудах по филологии, тем не менее по сравнению с другими содержательными компонентами обучения она очень слабо представлена в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Поиск дидактических возможностей обучения диминутивам иностранных студентов в методике РКИ представляется нами актуальным, поскольку мы часто употребляем эти слова в собственной речи и постоянно слышим в речи окружающих. Эти слова также слышат иностранцы. В документальном фильме о переводе «Встречное движение» [3] немецкоговорящая переводчица из Швейцарии Ильма Ракузе, сравнивая родной и русский языки, утверждает, что благодаря таким словам «русский язык теплее», нежели немецкий, поскольку в русском языке «шире спектр для выражения чувств». [3: 3.55]. И приводит пример с русским именем Екатерина, имеющим 65 вариантов. По ее словам, это «одна из самых прекраснейших особенностей русского языка» [3:1.01.00]. А польский филолог Анна Вежбицкая полагает, что такие номинации создают «эмоциональную температуру текста» [4: 55].

В научной литературе можно встретить разные термины для обозначения данных слов. Их называют диминутивами и аугментативами, словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами, с увеличительными суффиксами. По нашему мнению, так называемые уменьшительно-ласкательные слова далеко вышли за рамки категорий уменьшительности и ласкательности. Функции данных слов в нашей речи весьма многообразны – это может быть задабривание, незначительность просьбы, внушение субъективной малости временного периода, снятие категоричности, маркирование неформального стиля коммуникации, дружелюбия и интимности общения и пр. Согласно функциям, выполняемым в речи, слова данной категории делятся на разные подвиды, например субъективно-уменьшительные диминутивы, этикетные и фатические, эвфемизмы, ласкательные и пренебрежительные, иронические и многие другие. В научных трудах встречается и такой лингвистический термин, как «гастрономические диминутивы».

Так же широка сфера употребления данных слов в стилях и жанрах. Такие речевые единицы хранятся в самых глубинных пластах русской речи, а именно в фольклоре. Уже названия народных песен и сказок говорят сами за себя: песни «*Исходила младешенька*», «*Реченька*», «*Дороженька*», «*Вдоль да по речке*»; сказки «*Репка*», «*Курочка Ряба*», «*Сестрица Аленушка и братец Иванушка*». Существует множество пословиц, поговорок и загадок с диминутивами. К примеру: *Любишь кататься – люби и саночки возить. Без труда не выловишь и рыбку из пруда*. Эти речевые единицы даже перешли уже в разряд языковых и заняли прочное место в устойчивых выражениях и фразеологизмах: *ходить по струночке, висеть на ниточке, с иголочки, пальчики оближешь, после дождичка в четверг, ушки на макушке* и многие другие выражения. Особенно ярко они характеризуют нашу разговорно-обиходную речь. Их содержат также произведения художественной и научно-популярной литературы. Они встречаются в публицистике, а в последние десятилетия – и в рекламе. Как можно видеть, диминутивы так часто и широко используются в русской речи (особенно в разговорном дискурсе), делая ее выразительной и придавая ей экспрессивность и эмоциональность, что можно говорить о диминутивности русского языка, выделяя ее в особую категорию.

Выполняя различные функции в речи и присутствуя в разных жанрах и стилях, слова такого рода имеют одно общее: специальные суффиксы субъективной оценки. Этот факт дает нам право и возможность называть их словами с суффиксами субъективной оценки и считать этот термин общим для всех слов данной категории.

Трудность в обучении таким экспрессивным средствам речи заключается в том, что данные номинации – прежде всего речевые (а не языковые) единицы. И они контекстуально обусловлены. Один и тот же диминутив в разных контекстах может иметь различные оттенки значения. К примеру, значение ласкательности с оттенком симпатии, жалости, легкой иронии или даже насмешки. Тем не менее, по нашему убеждению, необходимо знакомить с категорией диминутивности русского языка иностранных учащихся, желающих глубже узнать и лучше понимать русскую речь. Безусловно, такие слова делают нашу речь эмоционально насыщенной и более красивой, яркой, часто ласковой. И если мы не всегда замечаем это и осознаем, то иностранцы, изучающие русский язык, с интересом прислушиваются к таким словам и знакомятся с ними.

Об этом свидетельствует тот факт, что в некоторых зарубежных учебных пособиях есть целые разделы, посвященные словам с суффиксами субъективной оценки. Как, например, в немецком школьном учебнике «Учебник русского языка» для детей, изучающих русский язык в школах в Германии. [5] Учащихся не только знакомят со множеством уменьшительных суффиксов и их значениями ласкательности и пренебрежительности, но и объясняют при этом некоторые способы словообразования, показывая, как меняется оттенок значения слова с разными диминутивными суффиксами (*голова – головка – головенка, малый – мальчик – мальчишка – мальчишечка* и другие). Также знакомят учащихся и с аугментативами.

В существующих отечественных пособиях по развитию речи для иностранных студентов обычно не встречаются задания, связанные с диминутивами, или имеются лишь небольшие задания на образование уменьшительно-ласкательных имен. Как, например, в пособиях К. Алликметс, А. Метса «Язык... Ситуации... Общение», О.Н. Коротковой, И.В. Одинцовой «Загадай желание», Н.Б. Битехтиной, Л.В. Фролкиной «Простая история» [6, 7, 8]. За исключением пособия Л.В. Красильниковой «Уроки по русскому словообразованию» [9], предназначенного для иностранных филологов и содержащего много интересных тренировочных заданий с диминутивами – для распознавания их функций в речи и различения их значений. Данное пособие предполагает, что иностранные учащиеся уже знакомы с диминутивами – с их видами и функциями, а также способами образования –

и обобщенно показывает эти речевые единицы в виде таблицы, в которой диминутивные суффиксы распределяются по субъективно-оценочным значениям (уменьшительно-ласкательный, грубовато-разговорный, шутливо-фамильярный) и сферам употребления (общепотребительный, семейно-бытовая сфера общения, неофициальные ситуации общения), а учащиеся должны вписать в нужную графу свои примеры со словами, имеющими эти суффиксы [9: 24].

На наш взгляд, включение диминутивов и других слов с суффиксами субъективной оценки в преподавание РКИ и знакомство иностранных учащихся с категорией диминутивности русского языка способствовало бы их многостороннему ознакомлению с русской речевой культурой. Например, умение правильно обратиться по имени важно для соблюдения норм речевого этикета не только в официальной, но и в неофициальной обстановке. И здесь мы можем рассказать учащимся о том, что особенностью культуры общения русских людей является ласковое обращение друг к другу по имени и познакомить их с перепиской Ивана Шмелева с Ольгой Бредиус-Субботиной. В своих обращениях к возлюбленной писатель использует 24 варианта ее имени: *Оля, Ольга, Оленька, Олечка, Олёк, Олель, Олеля, Олюша, Олюшенька, Олюшечка, Олюлька, Ольгушушка, Ольгушонок, Ольгуночка, Ольгулинька, Ольгунка, Олёчек, Олюньчик, Олюнка, Ольгуна, Гулька, Ольгушечка, Оля моя, Олик*. Ольга Андреевна также использует большое количество ласкательных суффиксов при обращении к писателю: *Ванечка, Ванюшечка, Ванюша, Ванёчек, Ванёк, Ваньчик, Ванюрочка, Тоник, Ив, Ивочка*. [10] Подробно об образовании уменьшительных имен и их значениях рассказывается в книге Анны Вежбицкой «Язык. Культура. Познание» [4].

При обучении речевому этикету в ситуациях с использованием слов с суффиксами субъективной оценки, которые часто выполняют фатическую функцию в речи говорящего, возможно выполнение учащимися заданий на определение их функций в речевых фразах. Например, учащиеся должны определить, что это – просьба, вопрос, предложение или восхищение. (Ср.: *Вы не дадите еще один стаканчик? Заедем в один небольшой магазинчик? Сколько стоят эти яблочки? Можно посмотреть это колечко и сережки? Не хотите еще кусочек торта? У тебя не найдется еще один билетик? Как тебе идет эта белая кофточка! А не попить ли нам чайку?*) Можно также на занятиях использовать ситуативные картинки с заданием составить диалог по данной ситуации, используя фразы-клише с диминутивами, которые даются преподавателем.

Если иностранные студенты находятся еще на начальном этапе изучения русского языка, они могут познакомиться со словами-диминутивами при чтении сказок. Например, в следующих сказках «Три медведя», «Репка», «Курочка Ряба», «Маша и медведь», «Колобок», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» присутствует много слов-диминутивов. Это слова мужского рода с характерными для них диминутивными суффиксами: *стульчик, хвостик, носок, язычок, кустик, пирожок, денёк, дождик, дубок, бережок, домик, козлёночек, жерёбёночек, телёночек; дедушка, Иванушка, братец*; слова среднего и женского рода, также имеющие свои суффиксы: *печка, яичко, окошко, мышка, репка, песенка, дедка, бабка, речка, подружки, кровать; курочка, лавочка, скамеечка, чашечка, подушечка, крылечко, бабушка, Алёнушка, избушка*). Как правило, эти слова имеют значения уменьшительности и ласкательности. Студентов с более высоким уровнем знания русского языка можно также познакомить с прилагательными и наречиями, обладающими усиленной диминутивностью (*одни-одинешеньки, жалобнёхонько, живёхонька-здоровёхонька*) из сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»). Сказки знакомят иностранных студентов, изучающих русский язык, не только с народным творчеством, но и с лингвокультурными особенностями русской речи в целом, помогая «прочувствовать» ее на эмоциональном уровне.

Просмотр мультфильмов и использование аудиозаписей диалогов на занятиях по РКИ также способствуют ознакомлению иностранных учащихся со словами с суффиксами субъективной оценки. При выполнении заданий на аудирование студенты слушают диалоги, а затем читают их и меняют нейтральные слова на диминутивные, употребляя нужный суффикс. Здесь одновременно развиваются навыки аудирования и словообразования. При просмотре мультфильмов можно использовать учебное пособие по работе с анимационными фильмами «Русский мир в русском кино» [11], в котором коллеги разработали несколько заданий, также связанных с диминутивами. Это такие мультфильмы, как «Львёнок и черепаха» (диминутивы *львёночек, солнышко* – в песне), «Как ослик счастье искал» (*ослик, овечка, козочка*), «Курочка Ряба» (*курочка, яичко, хвостик, мышка*), «Ёжик в тумане» (*ёжик, брёвнышко*), «Винни-Пух» (*зонтик, тучка, мишка, шарик, горшочек, кустика*). В последнем мультфильме показан образовательный потенциал суффиксов субъективной оценки, в частности, суффикса -к-, когда от глаголов «кричать», «вопить», «сопеть», «шуметь» образуются забавные слова «кричалки, вопилки, сопелки, шумелки».

На этом же этапе для презентации лексики конкретной тематики можно использовать на уроках рабочие листы (задание: назови ласково или с любовью). Например, на рабочем листе с изображениями Деда Мороза и Снегурочки дается задание, в котором требуется описать наряд Деда Мороза, используя слова из левого столбца (*шуба, шапка, рукавицы, сапоги, пояс, валенки*), а наряд Снегурочки – словами из правого столбца (*шубка, шапочка, рукавички, сапожки, поясочек, валеночки*). Некоторые примеры заданий можно позаимствовать из пособий по развитию речи для маленьких русскоговорящих детей, которых специально обучают правильному образованию уменьшительно-ласкательных слов, как, например, в тетради для логопедических занятий «Как образуются слова» Л.М. Козыревой. [12]

Для знакомства с «гастрономическими» диминутивами можно показать сценку в ресторане из фильма «В стиле Jazz» [13], где диминутивы присутствуют в речи как заказчика блюд, так и официантки («с чесночком, хлебушком, горчичкой, картошечкой, лучком»). Или одну из серий «Ералаша» под названием «О вкусной и здоровой пище» [14], в которой речь юного героя вся насыщена диминутивами («сковородочку», «кубик маслица», «лучок», «картошечку», «тоненькими кружочками», «ложечку», «вилочку», «кругляшек картошечки»). Также для этой цели могут использоваться некоторые короткометражные фильмы из серий «6 кадров». На основе коротких видеосюжетов или видеофрагментов студенты могут выполнять такие творческие задания, как сюжетно-ролевые игры, имитационные игры, игры-драматизации и др.

На более высоких уровнях владения русским языком возможно уже глубокое ознакомление со словами с суффиксами субъективной оценки на учебном материале из художественной литературы (А.П. Чехов, рассказ «Душечка», И.А. Крылов, басня «Ворона и лисица», К.И. Чуковский, сказка в стихах «Тараканище»). А также через прочтение статей медиаполитического дискурса, где нередко встречаются иронические диминутивы и диминутивы с пейоративным значением.

При обучении иностранцев словам с суффиксами субъективной оценки нужно учитывать вероятность языковых интерференций с теми языками, в которых также присутствуют данные единицы. Например, при обучении немецких или греческих студентов следует помнить и учитывать тот факт, что в немецком и греческом языках слова с диминутивными суффиксами всегда среднего рода, а в русском языке при прибавлении суффикса сохраняется исходная родовая принадлежность. Обучая польских студентов, следует правильно называть их ласково по имени и помнить о том, что в польских именах суффикс *-еньк-* прибавляется только к женским именам, а в русском языке этот суффикс может быть и в мужских именах.

Как можно видеть в данной статье, категория диминутивности является одной из характерных черт культуры русской речи, и знакомство с ней иностранных учащихся представляется нам важной задачей для преподавателя русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культуры речи: Лексикология для речевых действий: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017.
2. Армоник Л.Б. Словообразование на уроках РКИ: диминутивная лексика в художественном тексте (на материале рассказа А.П. Чехова «Душечка») / А. Бине. СПб.: Союз, 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/100370>
3. Spurwechsel. Ein Film vom Übersetzen [Электронный ресурс] URL: <https://youtu.be/elfxV-UyLN4>
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Перевод с английского, отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. статья Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996.
5. Wilhelm Dietrich Lehrbuch der Russischen Sprache. Muenchen: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
6. Алликметс К., Метса А. Язык... Ситуации... Общение: учебное пособие. Таллин: Валгус, 1987.
7. Короткова О.Н., Одинцова И.В. Загадай желание: пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. СПб: Златоуст, 2010.
8. Битехтина Н.Б., Фролкина Л.В. Простая история: учебное пособие по развитию речи для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2008.
9. Красильникова Л.В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся. М.: Изд-во МГУ, 2001.
10. Переписка Ивана Шмелева с Ольгой Бреднус-Субботиной. Мурманск: Мурманское книжное издательство. – 1990. С. 44, 69, 112.
11. Русский мир в русском кино. Часть 1. Любимые мультфильмы (пособие по работе с анимационными фильмами). М.: ред. Изд. Совет МОЦ МГ, 2015.
12. Козырева Л.М. Как образуются слова. Тетрадь для логопедических занятий Ярославль: Академия Развития, 2001.
13. «В стиле Jazz» [видеозапись] // Youtube. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=m5wZs49UAN0>
14. Ералаш №190 "О вкусной и здоровой пище" [видеозапись] // Youtube. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=LVK3EwKrujU>

Chevardina L. V.

THE DIMINUTIVE CATEGORY AS A DISTINCTIVE FEATURE OF CULTURE OF RUSSIAN SPEECH

The article emphasizes the importance of studying such colourful intense feature of Russian speech as diminutive category by foreign students so that they can understand the Russian culture, develop their communicative competence and have a successful cross-cultural dialogue. The article provides some recommendations on learning materials according to language proficiency levels of foreign students.

Keywords: expressive means, diminutives, augmentatives, subjective estimation suffixes, cross-cultural dialogue, teaching methods.

https://doi.org/10.29003/m1436.RCS_XX-2019/133-136

Шарова А.А.
МГУ имени М.В. Ломоносова
anastasiya.sharova@yandex.ru

РОЛЬ СЦЕНИЧЕСКИХ ПОСТАНОВОК В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ)

В статье описан опыт постановки студенческих спектаклей в процессе обучения русскому языку как иностранному. Текст сценария спектакля и его воплощение в речи актеров проанализированы с точки зрения лексических и грамматических особенностей русского языка. Особое внимание уделено анализу употребления глаголов движения.

Ключевые слова: РКИ, студенческие сценические постановки, обучение, глаголы движения, коммуникативная компетенция.

В русском языке существует множество типологических особенностей, вызывающих затруднения у иностранных учащихся, например грамматические и семантические особенности группы глаголов движения.

Для лучшего усвоения лексического и грамматического материала в частности применяются ролевая организация учебного материала, ролевые игры, а также сценические постановки.

К ролевой организации учебного материала как методическому принципу обращались и обращаются в своих работах многие методисты, например, Г.А. Китайгородская [3: 63], В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова [4], А.Н. Щукин и др. Ролевые игры на занятиях способствуют развитию навыка и умения говорения, обеспечивают овладение коммуникативной компетенцией. Они стимулируют и мотивируют учебную деятельность [5: 178], развивают неподготовленную речь, позволяют студентам научиться общению на разные темы, решению необходимых коммуникативных задач.

Сценические постановки отличаются тем, что учащиеся выучивают наизусть тексты своих ролей, таким образом лучше усваивая построение русских фраз, употребление лексики в конкретном контексте. В то же время постановка спектаклей и сценок обеспечивает не просто механическое заучивание слов и высказываний, а вплетение их в контекст различных ситуаций, определенного сюжета и способствует более эмоциональному восприятию языкового материала. Сценические постановки не позволяют научиться выходить напрямую в речь, вступать в коммуникацию, но они способствуют развитию речевых и языковых навыков, без которых невозможно овладение коммуникативной компетенцией.

Обратимся к анализу опыта постановки новогоднего студенческого спектакля по мотивам русской народной сказки «Снегурочка». Участниками спектакля стали студенты подготовительного факультета гуманитарного отделения ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова из Китая, Таиланда и Южной Кореи, обучающиеся по расширенной (полуторагодичной) программе, базовый уровень. Учащиеся получили текст сценария, их задачей было выучить свои роли, то есть слова и действия, отработать их в процессе нескольких репетиций и сыграть эти роли в спектакле.

Анализ текста сценария с точки зрения лексического и грамматического наполнения показал, что глаголы движения часто используются как в репликах, которые должны были выучить студенты, так и в ремарках. Приведем примеры глаголов движения, употребленные в тексте.

В прямом значении: 1) кататься на санках, на лыжах, на коньках, пойду, придёт, каждый год приходит, сегодня пришла, волк рысцою пробегал (песня);

2) в значении приглашения присоединиться [2: 1271]: *давай пойдём, пойдём* (гулять, на улицу);

3) в повелительном наклонении: *иди, не уходи, иди-иди*;

4) в сочетании с инфинитивом глагола, выражающим цель движения [2, с. 1268]: *можно мне пойти с друзьями погулять?, выходить на улицу гулять*;

5) в ремарках: выходить на сцену, уходить со сцены, идти к дому, приходиться (к Снегурочке в гости), выходить на улицу, водить хоровод вокруг ёлки, расходиться по домам, выходить из дома, уносить / приносить какую-то часть реквизита;

6) Предложение с имплицитным предикатом: *куда ты?* Интересно отметить, что несколько студентов во время репетиции сами непроизвольно изменили текст, заполнив валентность предиката, то есть, добавив глагол *идти*. Исходный текст сценария:

Снегурочка закрывает лицо руками, уходит со сцены. **Все**: Куда ты, Снегурочка?! Не уходи! Получилось: **Все**: Куда ты **идёшь**, Снегурочка! Не уходи!

В переносном значении: зима пришла, снег идёт, пришла весна.

Таким образом, процесс постановки спектакля, выучивание ролей способствовали более тщательному усвоению глаголов движения как в прямом, так и в переносном значениях, потому что эти глаголы были проиллюстрированы конкретными ситуациями и действиями. Некоторые фразы из текста сценария, грамматические конструкции запомнились учащимся, и они употребляли их в других ситуациях, возникающих в их жизни, как то: *Посмотри в окно: какой красивый снег идёт!, Зима / весна пришла, Мне жарко, мне плохо!, Что с тобой, (доченька)? Здорова ли ты? Не больна ли?* и др.

Кроме того, что постановка спектаклей способствует лучшему усвоению грамматического и лексического материала, этот прием имеет еще несколько преимуществ.

Перед знакомством со сценарием и сюжетом учащимся был показан советский мультфильм «Сказка о Снегурочке» 1957 г. Таким образом, студенты познакомились с русской народной сказкой и с одним из образцов советской мультипликации, что способствовало лучшему развитию культурологической компетенции. Во время просмотра мультфильма у студентов возникли вопросы, вызванные различиями в культурных особенностях разных стран, а также разных поколений, например студентка из Южной Кореи спросила: «Почему Снегурочка работает по дому? Она ребёнок!» Преподаватель пояснил, что раньше в русских деревнях дети начинали выполнять домашнюю работу уже с пяти-шести лет.

В самом спектакле использовались русские традиционные костюмы и реквизит: самовар, расписные чашки. Во время спектакля участники играли в русские и европейские игры – это снежки, лепка снеговика, хоровод. Студентка, игравшая роль Снегурочки, исполнила новогоднюю песню «В лесу родилась ёлочка...».

Итак, постановка спектаклей способствует развитию страноведческой и культурологической компетенций.

Кроме того, поскольку спектакль был поставлен на гуманитарном отделении, у многих участников и зрителей, будущая специальность которых связана с переводческой деятельностью, знакомство с русской народной сказкой способствовало формированию предметной компетенции.

На протяжении всего процесса работы над спектаклем учащиеся ответственно подошли к его организации, активно и сплоченно работали, поддерживали друг друга. Они заинтересованно, эмоционально и вовлеченно участвовали в постановке, предлагали свои решения (реплики, движения, действия).

После спектакля преподавателем, руководившим постановкой, было проведено анкетирование среди участников и зрителей:

- 1) Вам понравился наш спектакль «Снегурочка»?
- 2) Что вам понравилось больше всего? Почему?
- 3) Вам понравилась ваша роль?
- 4) Какой герой вам понравился больше всех? Почему?
- 5) Что не понравилось? Почему?
- 6) Что нового вы узнали благодаря сюжету сказки и спектаклю?
- 7) Как вы думаете, спектакли полезны для студентов, которые изучают иностранный язык? Почему?
- 8) Хотели бы вы еще сыграть в каком-нибудь русском спектакле?

Приведенный опрос мнений показал, что все участники и зрители довольны проведенным мероприятием, считают, что сценические постановки помогают студентам усваивать иностранный язык, ответили, что они познакомились с русскими новогодними традициями, благодаря спектаклю и сюжету сказки. 99 % анкетированных написали, что хотели бы принять участие в других русских спектаклях. Нескольким студентам особенно понравилась песня «В лесу родилась ёлочка...», исполненная Снегурочкой и ее друзьями. Некоторые учащиеся написали, что постановка спектакля и репетиции помогли им крепче познакомиться с одногруппниками.

Таким образом, постановки студенческих спектаклей способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Наконец, стоит отметить, что студенты, приехавшие учиться в другую страну, часто испытывают стрессовое состояние из-за нескольких факторов, как то: непривычные условия климата, проживания, питания и пр. Постановка спектаклей может облегчить преодоление психологического барьера, так как предполагает погружение в вымышленное, сказочное пространство, где студенты не переживают за оценки и баллы. Так учащимся легче адаптироваться к жизни в другой стране, войти в новую языковую среду.

Итак, постановка спектаклей и сценок в процессе обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Сценические постановки:

1. способствуют развитию коммуникативной компетенции, особенно таких ее составляющих, как языковая, культурологическая, страноведческая, предметная компетенции;
2. позволяют лучше усвоить грамматический и лексический материал;
3. являются одним из способов мотивации студентов к изучению русского языка, культуры, литературы;
4. способствуют развитию навыков произношения, аудирования;
5. способствуют развитию навыков и умений общения на изучаемом языке;
6. позволяют облегчить преодоление психологического барьера;
7. позволяет создать дружественную атмосферу в группе.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Величко А.В. Книга о грамматике. М.: МГУ, 2004.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.

5. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.
6. Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Система работы по теме «глаголы движения». М.: 1985.

Sharova A.A.

THE STAGE PLAYS AND THEIR ROLE IN GRAMMAR AND LEXICAL TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (VERBS OF MOVEMENT)

The article is dedicated to description of directing of students' plays when learning Russian as a foreign language. The text of the play and actors' words have been analyzed in this paper according to lexical and grammatical species of Russian language. The most special attention's been payed to the verbs of movement.

Keywords: Russian as a foreign language, students' stage plays, teaching, verbs of movement, communicative competence.

https://doi.org/10.29003/m1437.RCS_XX-2019/136-139

Черчук О.И.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
cherchuk-olga@yandex.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются ключевые проблемы и сопутствующие затруднения обучения РКИ на начальном этапе в китайской аудитории. Раскрывается влияние национальной специфики на процесс обучения и адаптацию как студентов, так и преподавателя. Сделаны выводы, на основании которых можно улучшить организацию обучения и повысить ее эффективность.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайская аудитория, эффективность обучения.

В процессе обучения студентов у начинающего преподавателя РКИ по разным причинам появляются определенные затруднения, которые возможно преодолеть путем своевременного анализа педагогической и методической деятельности. Целью автора в данной статье является описание различных подходов к решению проблем, возникающих в процессе обучения. Нижеизложенная информация носит рекомендательный характер и основана на личном опыте.

Прежде чем анализировать особенности процесса обучения китайских студентов, следует отметить особенности их социального поведения, которые являются признаком принадлежности к определённой возрастной категории.

Мы работаем со студентами 17–20 лет – другими словами, это молодые люди, собирающиеся поступать на первые курсы обучения в высшие учебные заведения. Главной трудностью, с которой сталкивается преподаватель при работе с учащимися этого возраста, нам кажется то, что среднестатистический молодой человек переживает одновременно момент наступления самостоятельности и остатки подростковой незащищенности, взрослую вседозволенность и в то же время юношескую неуверенность в себе и своем будущем, а также отсутствие определенности в своих действиях, усиленное удаленностью от род-

ных мест. Результатом этих факторов являются следующие характеристики исследуемой возрастной группы:

- *нестабильная работоспособность*, часто вызванная нехваткой мотивации (некоторые студенты еще не осознали себя взрослыми и не поняли серьезность учебного процесса, некоторые студенты приехали учиться не по собственному желанию, а по указанию родителей);

- закономерно вытекающая из предыдущего пункта *непостоянная исполнительность*, желание делать только то, что хочется;

- первые две особенности, в случае недостаточного контроля со стороны преподавателя, могут способствовать развитию *неустойчивой дисциплины*;

- несомненно, ключевой характеристикой в нашем конкретном случае является и *высокая активность* группы, участие в занятии, до определенной меры легкое налаживание рабочих отношений с преподавателем, стремление разобраться в материале.

Основным затруднением, вызванным особенностями именно этой возрастной категории, является дисциплина. Несмотря на то что в китайской аудитории с малых лет культивируется принцип, что преподаватель всегда прав и что он является авторитетом и предметом уважения, малейшие признаки проявления слабости со стороны преподавателя могут очень быстро может привести к падению его авторитета.

Главная ошибка начинающего преподавателя – сближение дистанции со студентами, излишне демократический стиль ведения занятия. Если в европейской аудитории такая «мягкость», возможно, даст положительный результат, то в китайской аудитории это ведет к потере контроля над группой.

Наш опыт показал, что в работе с указанной возрастной аудиторией следует применить более авторитарные методы, не теряя при этом в преподавании творческую индивидуальность и заинтересованность. В таком случае на занятиях появится жесткая дисциплина. Определенную силу имеет оценочная система знаний, когда оценки выставляются не только два раза в месяц в документ посещаемости, но и на занятии в журнал. Таким образом повышается стимул готовиться к занятиям, выполнять домашние задания, участвовать в процессе урока.

Характерной национально обусловленной чертой китайских студентов является любовь к различного рода соревнованиям и командным играм. Соревновательный элемент в процессе обучения ведет к стимулированию учебной активности и интереса у студентов. Так как соревновательный элемент укладывается в их менталитет, это не станет для них чем-то чуждым.

Автор выступления в следующем году ставит задачей испробовать внутригрупповую систему рейтинга, когда за все выполненные требования даются поощрения. В результате дисциплинарных ошибок рейтинг падает. По окончании семестра выставляются оценки не только за успеваемость, но и за работу на занятиях и дисциплину. Несомненно, данный подход применим только после анализа преподавателем группы ее социальных особенностей.

Отдельного упоминания заслуживает проблема, возникающая непосредственно в процессе овладения иностранным языком: тренировка произношения и фонетико-графическая интерференция.

Китайские студенты очень сильно привязаны к слову именно как к графической единице, как к рисунку, который необходимо заучить. Некоторые студенты при говорении пишут слова в воздухе рукой, прокручивая в голове те действия, которые они делали, когда переписывали слова из учебника.

Во время обучения они сталкиваются с проблемой различения сходных по начертанию букв на письме: *в* путают с английской *b*, *м* путают с английской *t* или с русскими

л и ш, д путают с английской g. Отрицательная роль интерференции в овладении звуко-буквенными соответствиями не вызывает сомнений. Тем не менее, английский алфавит отторжения не вызывает, поскольку китайцы владеют системой транскрипции китайских иероглифов пиньинь. Из-за различия букв некоторым тяжело запоминать слова. Проблемы при написании элементарных односложных слов, связанные с заменой букв и зеркальным отражением букв на письме, перерастают в другие, порой непреодолимые трудности, это, например, пропуск и перестановка слогов, пропуск целых слов в предложении и дезориентация в его построении.

Процесс преодоления данной проблемы представляет собой целый ряд упражнений, направленных на запоминание, отработку и восприятие в первую очередь не слов, а звуков. Упражнения на сходные по написанию буквы, игры на отработку парных согласных. Пользу принесла проверка учеником собственных упражнений.

Непременным условием для развития речи является способность слышать. «Речевой слух», способность понимать звуки, слова, словосочетания и предложения не возникают сами собой, их нужно развивать, акцентировать внимание на, как правило, трудных звуках, различении л/р («шалф»), д/т («калдофи»), ш/с («шабака»), д/в («дев/душка»). Практика показывает, что положительный эффект могут принести ежедневные диктанты с повторяющимися из раза в раз словами и словосочетаниями, дополнительные аудиотесты. Иными словами, как нам кажется, повторение – это самый простой, однако самый действенный способ при обучении произношению.

На занятиях РКИ во втором семестре в качестве речевой разминки можно предложить иностранцам готовить маленькую новость на русском языке. Это дает как страноведческую информацию, так и лексико-грамматические навыки. Преподавателю необязательно долго комментировать эту новость и обсуждать ее с другими студентами, достаточно добиться понимания студентом своей же новости. Кроме отработки материала, такие короткие аутентичные новостные анонсы, на наш взгляд, помогают углубить и расширить фоновые знания о русском мире.

Здесь мы переходим к последней проблеме, которую мы бы хотели затронуть в статье: настороженность китайской аудитории ко всему инокультурному. Так как китайская культура довольно обособлена, а русская и китайская культуры представляют собой два разных полюса, представители этой нации плохо ассимилируются. Закономерным явлением будет отторжение всего русского, негативное восприятие обыденности, попытки «спрятаться» за свой мобильный телефон, где приложения и игры на китайском – практически единственная возможность на некоторое время вернуться в свой мир. Проблема социализации, не всегда здоровая игромания также связаны с проблемой перцепции, о которой говорилось ранее. Часто студенты не понимают, что говорит другой человек, они понимают только преподавателя. Это еще сильнее обособляет студентов от социально-культурной сферы страны изучаемого языка.

В данный момент мы пробуем разные методические разработки, чтобы решить проблему или хотя бы свести к минимуму это состояние тотального непонимания. Например, в данный момент мы обратились к текстам, где, прослушав сообщение, нужно вставить пропущенные слова. У одного студента есть текст целиком, он зачитывает его своим одноклассникам, в то время как они пробуют заполнить недостающие слова или фразы. Мы продолжаем бороться с обилием китайского языка на уроке: «А по-русски?» – наше традиционное напоминание студентам.

Надеемся, что нам удастся помочь студентам в нелегком процессе адаптации в чужой для них среде. С другой стороны, самим преподавателям, особенно начинающим, тоже нередко приходится адаптироваться к китайской аудитории, так как до сих пор остаются открытыми и спорными вопросы этикета, вежливых форм общения, а также не-

которые привычки и традиции обучаемых нами студентов. Хочется верить, что наш взаимный интерес друг к другу, мотивация и желание учиться и обучать принесут достойные плоды.

Список литературы

1. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России / под ред. Б.М. Игошева. № 12. 2016.
2. Новикова А.К. К вопросу о видеоматериалах на уроке РКИ в китайской аудитории // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. № 4. 2013.

Cherchuk O.I.

LANGUAGE AND CULTURAL DIFFICULTIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN AT THE INITIAL STAGE IN CHINESE AUDIENCE

The article describes the key issues and difficulties of learning Russian as a foreign language at the initial stage in the Chinese audience. The influence of national specificity on the learning process and adaptation of both students and the teacher is revealed. Conclusions are made on how to improve the organization of teaching and increase its effectiveness.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese audience, learning efficiency.

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

https://doi.org/10.29003/m1438.RCS_XX-2019/140-143

Каудырова А.О.
КазНУИ, Нур-Султан, Казахстан
akaudyrova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная статья посвящена обоснованию идеи, что имеется частный метод использования творческих способностей личности и процесса формирования его профессиональных навыков для развития языковых познаний в русском языке. Этот частный метод является частью более глобального метода: ориентации субъектов деятельности на творческий поиск. Особенность контингента студентов, для которых применим этот метод, в том, что это не просто студенты или магистранты, а уже творческие работники, деятели искусства. Многие из них наряду с обучением в академии ведут активную концертную и иную творческую работу. Он создает для преподавателя необходимость применения особого подхода; выработки у изучающих РКИ убежденности, что развитие познаний русского языка является важным инструментом их творческой работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, творческие способности, творческий процесс, аудиторная и внеаудиторная работа, мероприятие.

«В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским языком официально употребляется русский язык», – говорится в части 2 статьи 7 Конституции Республики Казахстан от 1995 года [1]. Это означает, что в государственных организациях и органах местного самоуправления казахский и русский языки используются в равной степени, одинаково, независимо от каких-либо обстоятельств.

Президент Казахстана во время публичных выступлений высоко оценивает роль русского языка в жизни республики. «Мы должны сохранить русский язык в нашей стране как один из шести мировых языков, это служит благополучию нашего народа. Нужно сохранить многовековую дружбу, согласие между нашей страной и нашими соседями», – считает глава государства [2].

По мнению культуролога Михаила Казиника в Казахстане русский язык сохранился красивым и правильным, казахи владеют им на очень высоком уровне, наравне с государственным, что создает прекрасную языковую среду [3]. Именно поэтому многие иностранцы приезжают изучать русский в Казахстан. Обучение языку – сложный процесс. Он требует от педагога полной погруженности в работу, индивидуального подхода к каждому обучаемому в целях развития его языковых способностей, ориентации субъектов деятельности на творческий поиск.

Особенность анализируемого контингента студентов состоит в том, что это уже творческие работники, деятели искусства. Многие из них наряду с обучением в академии ведут активную концертную и иную творческую деятельность. Необходимо отметить, что все они – казахоязычные, изучающие русский язык как иностранный; среди них есть студенты-казахи, приехавшие на обучение в Казахстан из соседних стран: Монголии, Узбе-

кистана, Китая и др. Все они в разной степени владеют русским языком. Например, узбекистанцы неплохо владеют разговорным русским языком. В то же время студенты, прибывшие из Китая и Монголии, в Казахстане попадают в среду «окружающий язык – русский, родной – казахский». При этом русский язык – на работе, в транспорте, в поликлинике и т.д., а казахский – в университете, в семье, мини-группе. Соответственно перед педагогами стоит задача помочь студентам-казахам, приехавшим из других стран, адаптироваться к динамике языковой среды.

Наш опыт показывает, что чрезвычайно важно в этих условиях выработать у изучающего РКИ убежденность, что повышение уровня владения русским языком является важным для его творческой работы.

Претворение в жизнь названного подхода происходит по двум основным направлениям: аудиторная и внеаудиторная деятельность. При этом внеаудиторная деятельность содержит гораздо больше возможностей для развития речи студентов творческих профессий, чем аудиторная, так как она более свободна, неформальна и помогает студенту ощущать себя как личность, живущую в Казахстане и являющуюся частью общества этой страны.

Специфика аудиторной работы состоит в том, что русский язык должен в будущем стать инструментом воздействия на зрителя. Одно неграмотное слово, одна некорректная фраза на русском языке перед аудиторией, хорошо владеющей русским языком, могут поставить крест на всей творческой карьере. Это предполагает прежде всего то, что все учебные тексты должны быть максимально приближены к специальности. В качестве примера рекомендуем использовать материалы из жизни знаменитых людей. Например, «Достоевский и Казахстан», «Творчество Айман Мусаходжаевой как скрипача мирового уровня», «Шакен Айманов – великий сценарист, режиссер и артист», «Жизнь и творчество Абылхана Кастеева». Эти темы могут быть раскрыты в ходе выполнения следующих заданий: составить креативный сценарий для рекламного ролика, разработать программу творческого вечера, радио- или телевизионной передачи и др.

Очень важны активизация разговорной речи, формирование умений ораторского мастерства. Этому способствует изучение пословиц, поговорок, устойчивых оборотов, языковых клише и пр. Еще одним эффективным приемом обучения является метод многократного повторения типичных бытовых ситуаций, когда произнесение одной и той же фразы доводится до автоматизма.

Опыт преподавания показывает высокую эффективность этих методов. Известные на практике ролевые игры превращаются в жизненно необходимые: посещение поликлиники, вызов в миграционную полицию, встреча с друзьями из других стран и др.

С целью развития познаний в области русского языка для студентов творческих профессий в Казахском национальном университете искусств на кафедре истории Казахстана и гуманитарных дисциплин проводятся различные внеаудиторные мероприятия кафедрального, университетского и междууниверситетского уровня. Студенты всех стран проявляют интерес к творческим заданиям и вносят свой вклад в процесс подготовки внеаудиторных мероприятий. Примерами кафедральных и университетских мероприятий являются праздники, отмечаемые в Казахстане: Национальный праздник – Наурыз, День Независимости Республики Казахстан, День первого президента, Новый год, 8 Марта, День Победы и другие, где студенты проникаются культурными ценностями общества, в котором они живут.

Стало знаковым событие, имевшее место в 2017 году: приезд в Астану российской делегации студентов «Школа молодых послов России», где были представлены студенты разных национальностей, прекрасно владеющие русским языком, – российские «послы дружбы» из разных университетов. Общение с носителями русского языка вызвало живой

интерес и способствовало более глубокому пониманию нашими студентами русского менталитета. Выступление каждого из показывало казахской аудитории, каких высот можно достичь, прилежно изучая язык. Этот опыт запомнился студенческой молодежи и преподавателям. Мы сохраняем интерес к продолжению работы в этом формате.

22 сентября – **День языков народов Казахстана**. Этот день был объявлен Указом Президента Республики Казахстан от 20 января 1998 года и стал общим праздником для всех казахстанцев. В рамках этого праздника был проведен конкурс на тему «Если дружат люди – дружат языки». Для иностранных и казахстанских студентов это была возможность знакомства с русскими национальными традициями,

С целью сближения русских и иностранных студентов силами кафедры было организовано заседание круглого стола по обсуждению статьи Президента РК Н.А. Назарбаева «Семь граней великой степи», написанной в развитие масштабной национальной программы духовного возрождения «Рухани жаңғыру», что переводится как «Духовное возрождение». Встреча проходила в атмосфере дружбы и неформального обсуждения вопросов развития культуры многонационального Казахстана. Дискуссия проходила на русском языке. Студенты разных национальностей осознали необходимость сохранения и изучения русского языка как языка межнационального общения.

Как известно, формированию культурной и языковой компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык, способствует знакомство с творчеством известных русских писателей и поэтов. 6 июня – день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799–1837). Он отмечается в России и во всех странах мира, где есть русскоязычное население. Не остаемся в стороне и мы. В конце учебного года проводятся «Пушкинские чтения», организованные преподавателями русского языка и комитетом по делам молодежи университета. Поскольку наш вуз готовит творческих работников, то и форма мероприятий отличается разнообразием. Кроме декламации стихов великого поэта студенты ставят короткие инсценировки из пьес по произведениям А.С. Пушкина, исполняют оперные арии, постановки в собственной интерпретации произведений великого поэта. Результат данного мероприятия – знакомство иностранных студентов с творчеством великого русского поэта-языкотворца.

В «Пушкинских чтениях» участвуют не только учащиеся вуза, но и школьники Астаны, а также представители этнокультурных объединений Ассамблеи народов Казахстана. Они приходят в национальных костюмах и исполняют номера, в которых показывают национальное восприятие поэзии А.С. Пушкина. В результате пушкинские чтения превращаются не только в праздник русского языка, но и в праздник общения народов Казахстана, а также студентов разных вузов, изучающих РКИ.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что необходимо использовать как аудиторные, так и внеаудиторные формы занятий. Самым эффективным способом изучения русского языка для представителей творческих профессий является обучение через включение в творческий процесс. Это сложная и трудоемкая задача, которая требует высокого педагогического мастерства преподавателя, сближения творческих усилий педагога и обучающегося, стимулирования творческого поиска обеих сторон учебного процесса.

Список литературы

1. Конституция Республики Казахстан [Электронный ресурс]: принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года.: (с изменениями и дополнениями по состоянию на 23.03.2019 г.) // URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1005029#pos=91;-46/

2. Новостной портал ru.sputniknews.kz [Электронный ресурс]: Назарбаев Н.А. Выступление перед студентами // – Режим доступа: <https://ru.sputniknews.kz/exclusive/.../inostrancy-russkij-yazyk-izuchenie-kazahstan.ht...>
3. Новостной портал aqparat.info [Электронный ресурс]: Почему иностранцы учат русский язык в Казахстане?//Сайт Sputnik,02.12.2018.– Режим доступа:https://aqparat.info/news/.../9074668-pochemu_inostrancy_uchat_russkii_yazyk_v.ht..

Kaudyrova A.O

PECULIAR PROPERTIES OF TRAINING OF CREATING PROFESSION STUDENTS TO THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the substantiating of the idea that there is a private method of using the creative abilities of the individual and the process of forming his professional skills for the development of Russian language knowledge. This private method is part of a more global method – the orientation of activity subject on the creative search. The feature of the contingent of students for whom this method is applicable is that it is not just students or undergraduates, but they are creative workers, artists. Many of them, along with training at the Academy are active concert and other creative workers. It creates the need for the teacher to apply a special approach – to develop conviction to students studying Russian as a foreign language that the development of knowledge of the Russian language is an important tool for their creative work.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign students, creativity, creative process, classroom and extracurricular work, event.

https://doi.org/10.29003/m1439.RCS_XX-2019/143-149

Кузнецова Т.И.
МГУ имени М.В. Ломоносова
Kuzti45@gmail.com

РУССКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК: НЕСКЛОНЯЕМЫЕ ЛЕКСЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ)

В статье предлагается исследование, проводимое на учебных материалах, разработанных в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова для студентов-иностранцев. Приведены различные примеры несклоняемых обозначений, в частности, с помощью букв латинского и греческого алфавитов, математических аббревиатур НОД, НОК, НОЗ, ОДЗ.

Ключевые слова: студенты-иностранцы; предвузовское образование; русский математический язык; несклоняемые лексемы математических текстов.

Так же, как алгебра есть обобщение и, следовательно, осознание арифметических операций и овладение ими, так же развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, т. е. перевод их в высший план осознанной и произвольной речи. Л.С. Выготский [1:271].

Настоящее исследование проводится на материалах учебных пособий по математике для начального этапа обучения студентов-иностранцев в Институте русского языка и культуры имени М.В. Ломоносова.

Словарный состав любого языка, в том числе и научного, в частности математического, постоянно пополняется новыми словесными единицами, часть которых заимствуется из других языков, а часть создается на основе собственных словообразовательных резервов. Среди слов, пополнивших лексический состав русского языка, большую группу составляют слова, которые не адаптировались к правилам русского словоизменения и составили обособленную группу несклоняемых слов. Впоследствии в лексической системе русского языка по аналогии с заимствованными словами образовались и собственно русские неизменяемые слова [2].

Теоретико-методологической основой исследования являются работы Л.С. Выготского в области исследования мышления и речи [1]. Методика исследования базируется на принципах структурно-семантического анализа и включает в себя сравнительно-сопоставительный метод, методы оппозиции, реконструкции с элементами контекстуального, стилистического анализа [3].

В парадигме несклоняемых лексем, которые мы понимаем как неизменяемые при склонении, нет формального противопоставления словоформ: все они звучат одинаково, т.е. наблюдается полная грамматическая омонимия падежных форм.

1. Первое, что мы встречаем в пособии по математике для начального этапа обучения студентов-иностранцев [4: 8] и что отвечает теме нашего исследования, – это латинская буква *N*, обозначающая множество натуральных чисел. Употребляется она при введении обозначения множества натуральных чисел и при установлении отношений между этим множеством и его элементами. Остановимся на этом подробнее. В п. 2 видим текст:

«Все натуральные числа можно записать как множество:
 $\{1; 2; 3; \dots 241; 242; 243; \dots\} = N$ (эн). (1)
N – это множество натуральных чисел. = это знак «равно».

Этот текст не дает руководства к чтению записи множества, т.е. записи (1). Некоторым намеком на чтение может служить расшифровка знака « \Rightarrow » – *равно*. Такая ситуация ставит в сложное положение не только студента, но и преподавателя. Поэтому преподаватели чаще всего читают как видят, т.е. «один, два, три и так далее, двести сорок один, двести сорок два, двести сорок три и так далее равно эн». Однако математики читают эту запись не так. Исследуем этот вопрос [5: 37].

Во-первых, знак равенства здесь используется как связка между объектом (множеством элементов) и его обозначением. А в таких случаях математики не говорят слово «равно». Чаще они говорят другие слова, как то: *это, есть, суть, обозначается*.

Во-вторых, цитированный фрагмент текста целесообразно читать так: «Все натуральные числа можно записать как множество чисел один, два, три и так далее, двести сорок один, двести сорок два, двести сорок три и так далее, которое обозначается заглавной латинской буквой эн».

В-третьих, вообще начало п. 2 можно было бы написать несколько по-другому, например:

«Множество натуральных чисел обозначается заглавной латинской буквой *N*, записывается так:

$$N = \{1; 2; 3; \dots 241; 242; 243; \dots\}$$

и читается следующим образом: «множество (натуральных чисел) *эн* – это множество чисел один, два, три и так далее».

Здесь и далее в аналогичных ситуациях выражения, которые можно проговорить, а можно опустить (как варианты чтения), заключены в скобки. Настоящий пример показывает, что наличие в тексте несклоняемой лексемы, предельно простой в своей неизменности, не исключает нетривиальных проблем при чтении этого текста.

Читаем следующие предложения:

«Натуральные числа 1; 2; 3; ... – это элементы множества N . 12 – это натуральное число, или 12 – элемент N . Это можно записать так: $12 \in N$. 0 – это не натуральное число, или 0 – не элемент N . Это можно записать так: $0 \notin N$ ».

Главные актуальные словоформы, которые здесь проявляются, представлены примером

12 – элемент N . Это можно записать так: $12 \in N$.

Эту несклоняемую форму можно заменить склоняемой: «12 – элемент (чего?) *множества натуральных чисел*», которая может быть расширена до полной объединением этих словоформ следующим образом:

«12 – элемент множества натуральных чисел N ».

Последние рассуждения очень важны для преподавателя как способ раскрытия процесса функционирования несклоняемой лексемы *эн*, представляющей собой заглавную букву латинского алфавита в функции обозначения множества натуральных чисел. В упражнении № 4 [4:11] отрабатывается вариант записи-чтения по образцу с несклоняемой формой ($15 \in N$), т.е. с несклоняемой лексемой. И это понятно, поскольку данная форма не требует расследования падежа, как это пришлось бы делать в полном или в склоняемом вариантах чтения. Дело в том, что в подавляющем числе случаев студенты-иностранцы к моменту начала изучения математики еще не знакомы с падежами. Исключение (в массовом варианте) могут составлять только «полуторогодичники», т.е. студенты-иностранцы, которые, в отличие от годичников, к началу занятий математикой уже несколько месяцев занимались русским языком.

Таким образом, в тексте пособия [4] в подавляющем числе случаев можно увидеть именно несклоняемые лексемы, завораживающие своей лаконичностью и морфологической тривиальностью. Например, текст (с. 23)

«Все кратные числа 7 можно записать как множество

$\{7k \mid k \in N\}$ » (2)

можно легко прочитать по предложенной нами методике: «Все кратные числа семь можно записать как *множество чисел семь ка*, где *ка* – элемент *эн*». Заметим, что здесь буква *k*, как и N , – несклоняемая лексема, и, кроме того, в конце этой словоформы можно использовать несколько иное отношение *k* и N : «где *ка* – **из** *эн*».

Другой пример (с. 29): «Если $a \in N$ и $b \in N$, то число a/b – это обыкновенная дробь». Очевидно, здесь, как и в большинстве аналогичных случаев, используется краткая форма записи – с несклоняемой лексемой, позволяющей простейший способ чтения.

Аналогичные рассуждения можно провести и для последующих несклоняемых лексем, представленных заглавными буквами латинского алфавита: Z , Q , I , R , обозначающими множества целых, рациональных, иррациональных и чисел соответственно (с. 67–70). Например, на с. 67 видим:

«Все рациональные числа можно записать как множество Q (ку):

$$Q = \left\{ \frac{m}{n} \mid m \in Z, n \in N \right\} \text{ »}. \quad (3)$$

Предлагаем следующее чтение: «Множество (рациональных чисел) Q – это множество *дробей эм разделить на эн, где эм – элемент зет, эн – элемент эн большое*». Можно прочесть этот текст и с «из»: «Множество (рациональных чисел) Q – это множество *дроби эм разделить на эн, где эм – из зет, эн – из эн большое*».

Далее рассказывается о «множестве иррациональных чисел» J , «множестве действительных чисел» R . Интересно, что перед записью $R = Q \cup J$ идет текст:

« R – это объединение множества Q и множества J »,

в котором знак «равно» читается как выражение «это», о предпочтительности которого говорилось в самом начале настоящей статьи.

Поскольку к моменту изучения данного материала студенты-иностранцы уже могут быть знакомы с падежами, с целью закрепления введенных в данном пункте терминов целесообразно данный текст рассматривать как сокращенный вариант в качестве опорного конспекта и обработать со студентами «полный» вариант:

«Множество действительных чисел R – это объединение (*чего?*) множества рациональных чисел Q и (*чего?*) множества иррациональных чисел J ».

В первом же занятии по пособию [4] используются и другие буквы латинского алфавита как несклоняемые лексемы. Например (с. 9), запись « $a + b = c$ » читается так: «а плюс бэ равно сэ» (никаких сложностей с падежами), хотя при конкретных значениях букв – посложнее. Например, если читать запись « $2 + 3 = 5$ » правильно, то получится: «два плюс три равно пяти» или «два плюс три равно **числу** пять». В обоих случаях возникает необходимость обсуждения третьего падежа, правда в самом последнем случае, очевидно, слово «числу» – общее и не зависит от конкретных чисел, участвующих в записи. Его можно использовать как шаблон для всех записей с конкретными компонентами. Аналогичные рассуждения следует провести с учащимися и для других действий (вычитания, умножения и деления (с. 10).

Похожая ситуация создается и с неравенствами при сравнении чисел (с. 16–17): « $a > b$, $a < b$ ». Читаются эти неравенства очень просто: «а больше бэ», «а меньше бэ» и опять никаких намеков на падежные «заморочки». Но это в случае несклоняемых латинских букв. В случае же конкретных чисел, как и в предыдущем примере, дело обстоит сложнее. Так, запись « $5 < 8$ » предлагается читать так: «5 меньше, чем 8», т. е. «пять меньше, чем восемь». Появляется вспомогательное слово «чем», которое задает шаблон чтения неравенств в случае любых конкретных компонентов. От себя заметим, что по аналогии с предыдущим пунктом можно было бы использовать шаблон вида «пять меньше (*чего?*) **числа** 8» с вспомогательным словом «числа», перетягивающего на себя второй падеж.

Вообще, если бы сейчас надо было бы отредактировать пособие [4], не задумываясь заменила бы шаблон с «чем» на шаблон с «числа», тем более что форму с «чем» математики редко используют. Вот такая у нас получается адаптация, а точнее псевдоадаптация.

Подводя итог двум последним пунктам, опять обратим внимание на полное согласование между собой склоняемого и несклоняемого вариантов чтения, что выражается в возможности прочтения несклоняемого варианта по шаблону склоняемого варианта:

«а плюс бэ равно сэ» и «а больше бэ».

↓

«а плюс бэ равно **числу** сэ» и «а больше **числа** бэ».

Далее, малые латинские буквы встречаются как обозначения в занятии 6 [4:57–65] в качестве членов пропорции $a : b = c : d$. Здесь же при решении задач на нахождение неизвестного члена пропорции впервые появляется буква «х» (икс), а при решении задач на пропорциональное деление, наряду с «т» (эм) еще и «у» (игрек), а затем и «з» (зэт). Занятие завершается задачами на проценты, где для обозначения числа процентов появляется еще и буква «р» (пэ). В основном латинские буквы используются в обобщениях, в составе общих формул, используемых в качестве опорного конспекта. Заметим, что латинские буквы «к» (ка), «т» (эм) и «н» (эн) в записях (2) и (3), естественно, тоже несклоняемые.

В занятии 7 после введения понятия числовой оси в тексте появились несклоняемые заглавные латинские буквы, обозначающие точки числовой оси: O, E, A, B, C, D, M, N в сочетании со строчными, обозначающими соответствующие числа: точка A обозначает число a , точка B – число b , точка E – число 1, а точка O – число 0. Самое время вспомнить о геометрии [6], где с первого занятия используются как строчные, так и заглавные латинские буквы, строчные – для обозначения линий, а заглавные – точек.

Числовые индексы, используемые обычно с латинскими буквами, – это тоже несклоняемые объекты, например в геометрии [6:9] O_1 – точка «о один», O_2 – точка «о два», O_1a_1 – луч «о один а один», O_2a_2 – луч «о два а два», $A_1A_2A_3A_4$ – ломаная «а один, а два, а три, а четыре», $A_1B_1C_1$ – треугольник «а один, бэ один, сэ один». Приведенные примеры показывают, что все данные индексы мужского рода. Можно сказать, что в данных примерах мы имеем двойные, или комплексные, несклоняемые лексемы.

На с. 68 [4] появляется греческая буква π («пи»), обозначение которой также при склонении не изменяется.

Чтение выражений с минусом показывает неизменность самого минуса независимо от того, что следующее за ним положительное число может находиться далеко не в первом падеже: на с. 69 [4] запись « $a = -7$ » читаем так: «а равняется минус семи» (третий падеж). То же можно сказать и о плюсе: там же запись « $a = +5$ » читаем так: «а равняется плюс пяти». На с. 71 [4] видим запись « $-2 < -1$ », которая читается так: «минус два меньше минус единицы» (второй падеж).

Расширение подсистемы слов с неполным набором морфологических показателей происходит не только за счет заимствований, но и за счет развития «нефлективной морфологии» на русской почве (аббревиация). Поэтому существенно увеличивается роль контекстуального окружения этих слов, их сочетательных способностей для определения соответствующих грамматических значений. В связи с этим следующий шаг по выявлению несклоняемых лексем в учебных пособиях для студентов-иностранцев приводит нас к аббревиатурам НОД, НОК, НОЗ, в которых используются буквы русского алфавита.

Это аббревиатуры «инициального» типа, т. е. буквенные – состоящие из начальных букв слов, входящих в исходное словосочетание. Действительно, НОД – это **наибольший общий делитель**, НОК – это **наименьшее общее кратное**, НОЗ – **наименьший общий знаменатель**. Данная расшифровка показывает, что рассматриваемые аббревиатуры обладают свойством рода, который определяется родом ключевого слова – существительного, входящего в исходное словосочетание: НОД – мужского рода (по слову «делитель»), НОК – среднего рода (по слову «кратное»), НОЗ – мужского рода (по слову «знаменатель»).

Координационные лексемы используются для нумерации формул, аксиом, определений, теорем, следствий, лемм, свойств, правил, примеров, упражнений, задач, вопросов, рисунков, случаев – вообще всего, что можно считать-пересчитывать. Они читаются единообразно. Рассмотрим примеры из рассматриваемых учебных пособий:

- Занятие 1. Читаем так: «Занятие **один**».
- Текст 2. Читаем так: «Текст **два**».
- Пример 1. Читаем так: «Пример **один**».
- Правило 1. Читаем так: «Правило **один**».
- Теорема 2.1. Читаем так: «Теорема **два-один**»

И т. п.

При этом символ 1 читается только как **один**, а 2 – как **два**. Вообще заметим, что здесь нумерация представляется в мужском варианте. Почему? Будем считать, что это потому, что на самом деле имеется слово-невидимка «номер», местоположение которого можно восстановить следующим образом (читаем приведенные примеры в новом варианте): «занятие *номер* **один**», «текст *номер* **два**» и т. д. Такой подход к чтению особенно оправдывается тогда, когда то, что мы считаем, не мужского рода, а женского или среднего. Например, определение *номер* **один**, аксиома *номер* **один**, свойство *номер* **один**, глава *номер* **два**, уравнение *номер* **семь**, теорема *номер* **два-один**.

Закончим парад примеров сценкой из учебного процесса. Преподаватель хочет дать студентам задание вычислить выражение 3 из упражнения 1 [4:17]. Пишет на доске «№ 1(3)» и говорит: «Вычислите выражение три из упражнения **один**, т.е. сделайте *номер один-три*». Это был первый случай озвучивания подобной ситуации. В дальнейшем преподаватель, скорее всего, будет использовать короткий вариант, например давая задание на дом из того же упражнения, он может записать на доске: «№ 1(5, 13, 18)» и прочитать это так: «номер **один**. Пять, тринадцать, восемнадцать», а может написать «№ 1(5–18)» и прочитать это так: «номер **один**. Пять – восемнадцать». При этом, конечно, имеет значение интонация.

Проведенный анализ собранного текстового материала показал, что несклоняемые лексемы обладают такой же сочетательной способностью, как и склоняемые. Они сочетаются со всеми частями речи, реализуя основные типы подчинительной связи: согласование, управление, примыкание. Активное функционирование несклоняемых слов доказывает их лексическую продуктивность.

В заключение отметим, что настоящее исследование способствует выявлению лексической продуктивности несклоняемых лексем, выводя их из разряда «морфологически ущербных», а также определению роли и места несклоняемых лексем в развитии тенденции к аналитизму грамматического строя русского языка. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы при составлении учебных пособий для высшей и средней школы, при разработке пособий по культуре речи для всех пользователей русского языка как в качестве иностранного, так и родного.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Под ред. и со вступительной статьей В. Колбановского. М. Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
2. Приорова И.В. Идеографическое поле несклоняемых существительных: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
3. Мельникова Л.А. Несклоняемые имена существительные в русском языке: грамматика и функционирование: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Астрахань, 2012.
4. Лазарева Е.А., Зверев Н.И. Математика. Вводный курс. Арифметические операции (пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся). М.: Ред. изд. совет МОЦ МГУ, 2010.
5. Кузнецова Т.И. Культура чтения математических текстов на русском языке (начальный этап): множества // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика, 2010, № 1, с. 37–43.
6. Кузнецова Т.И., Грибков И.В. Геометрия. Для иностранных студентов естественнонаучных специальностей, обучающихся на подготовительном факультете МГУ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Kuznetsova T.I.

RUSSIAN MATHEMATICAL LANGUAGE: INDECLINABLE LEXEMES OF MATHEMATICAL TEXTS (INITIAL STAGE OF TRAINING STUDENTS FOREIGNERS)

In article the research conducted on the training materials developed at Institute of Russian and culture of Lomonosov Moscow State University for foreign students is offered. Various examples of indeclinable designations, in particular, by means of letters of Latin and Greek alphabets, mathematical abbreviations of NOD, NOC, NOZ, ODZ are given.

Keywords: foreign student; prehigh school education; Russian mathematical language; indeclinable lexemes of mathematical texts.

https://doi.org/10.29003/m1440.RCS_XX-2019/149-156

*Кузнецова Т.И.
МГУ имени М.В. Ломоносова
Kuzti45@gmail.com*

РУССКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ОТНОШЕНИЕ ДВУХ ЧИСЕЛ; ПРОПОРЦИЯ

Статья является продолжением и углублением примера 2 из нашей статьи «Русский математический язык. Адаптация математических текстов в условиях подготовительного факультета для иностранных граждан: плюсы и минусы» (см. настоящий сборник). Предлагается модель, содержащая варианты чтения отношения двух чисел. Модель разработана на материалах учебной и справочной литературы по математике для отечественных и иностранных учащихся. Затем рассматриваются варианты чтения пропорций.

Ключевые слова: русский математический язык, студенты-иностранцы, математическая профессиональная культура, чтение отношений чисел, чтение пропорций, варианты.

Пусть даны два числа a и b . Число, показывающее, сколько раз число b содержится в числе a , т.е. частное от деления a на b , называется также *отношением* числа a к числу b или, короче, отношением чисел a и b

А.П. Киселев «Систематический курс арифметики» (1937) [1].

1. Чтение отношения двух чисел в пособиях для отечественных учащихся.

Продолжая развивать представление об отношении двух чисел, начатое нами в докладе на XIX конференции «Русское культурное пространство» [2], обратимся к отечественным учебным и справочным пособиям по математике. Для начала отметим, что А.П. Киселев рассматривает интересующее нас понятие отношения двух чисел сначала на отвлеченных числах. Затем он обращает внимание читателя на то, что в приложениях членами отношения могут быть именованные числа с одним и тем же наименованием [1: 119]. В отличие от него, М.Я. Выгодский говорит о свойстве отношения, определяющем и отделяющем его от частного тем, что рассматривается на именованных однородных числах, т.е. отношение – это частное от деления однородных величин [3] (1960) и поэтому является числом отвлеченным. Эта информация подкрепляется примером, в котором фигурирует отношение книг на русском языке к общему числу книг в библиотеке.

Там же М.Я. Выгодский делает поправку: с некоторых пор говорят и «об отношении неоднородных величин, скажем, веса тела к его объему» (удельный вес вещества, из которого состоит тело). В настоящее время, к примеру, активно используется такое понятие, как индекс массы тела (ИМТ) – отношение массы тела в кг к квадрату роста в м», введенное А. Кетле еще в 1869 г. – число уже не отвлеченное, а измеряемое в $\text{кг}/\text{м}^2$ [4].

Обратившись к учебнику для 8–10 классов средней школы А.П. Киселева «Алгебра, ч. II», в пункте, посвященном графику прямой пропорциональной зависимости, читаем [5: 35]:

«... угловой коэффициент равен отношению какого-нибудь значения функции (какой-нибудь ординаты) к соответствующему значению аргумента (к соответствующей абсциссе)».

В Полном курсе высшей математики Д.Т. Письменного [6: 164] производная функции определяется как «предел **отношения приращения** функции к **приращению** аргумента», почти так же – в Справочнике по высшей математике Н.Г. Тактарова [7: 164] – как «предел **отношения приращения** функции к соответствующему **приращению** аргумента».

Возвращаясь на уровень средней школы, в учебном пособии для 9 и 10 классов средней школы «Алгебра и начала анализа», созданного под редакцией А.Н. Колмогорова, читаем [8: 56]:

«Средней скоростью изменения функции на промежутке называется **отношение приращения** функции к **приращению** независимого переменного».

Обратим внимание на то, что во всех приведенных примерах отношения «читаются» с предлогом «к». Поэтому, очевидно, студенты-иностранцы должны, по крайней мере, понимать такие представления отношений.

Далее мы вынуждены сделать небольшое отступление от генеральной линии исследования проблемы чтения отношения двух чисел в связи с возникшей сопутствующей проблемой: в последней цитате вызывает опасение ее концовка. Чутье подсказывает, что

там что-то не так. Конкретно возникает вопрос: почему «независимого переменного»? Почему мужского или среднего рода? Смотрим на предыдущую страницу (с. 55):

«Пусть x и x_0 – два значения **независимой переменной**. Разность $x - x_0$ называется приращением **независимой переменной** в точке x_0 ».

Здесь мы дважды видим то же словосочетание, но женского рода! Почему? Ясно, что имеет место сокращение. На самом деле полный вариант этого словосочетания следующий:

независимая переменная (величина) – женского рода.

Значит, в учебнике А.Н. Колмогорова на с. 56 в определении скорости изменения функции – **морфологическая ошибка!** Правильный вариант приведенной цитаты должен выглядеть так:

«Средней скоростью изменения функции на промежутке называется **отношение приращения функции к приращению независимой переменной**».

2. Чтение отношения двух чисел в пособиях для студентов-иностранцев. Как уже отмечалось в статье [2], в используемых в настоящее время пособиях для начального обучения студентов-иностранцев математике [9; 10], разработанных в Институте русского языка и культуры, при чтении математических текстов используется форма «отношение чисел a и b », в противоположность пособиям, разработанным для отечественных студентов, в которых, как только что было продемонстрировано в п. 1, однозначно используется форма «отношение a к b ».

Перейдем к обзору пособий для студентов-иностранцев, созданных в ИРЯиК МГУ в 1960–70-е годы, а также в других вузах. В пособиях РУДН «Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России» [11: 60–61; 12: 78–79] читаем: «процентное отношение **чисел 15 и 20**», «процентное **отношение числа 13 и числа 39**». Итак, имеем две близкие формы: «**отношение чисел a и b** » и «**отношение числа a и числа b** ». Вслед за последним примером видим «процентное отношение 12 кг и 48 кг». Для чтения этот пример значительно сложнее, так как требует произнесения родительного падежа представленных именованных чисел. И буквально на следующей странице видим варианты с «к»: процентное отношение 1,5 кг **к** 20 г. Чтение этой записи еще труднее, поскольку требует от студентов умения составить не только родительный падеж именованного числа, но и дательный. Заметим, что образцов чтения представленных записей в этих пособиях нет. Приведем чтение их хотя бы здесь:

- процентное отношение **чисел** пятнадцать **и** двадцать;
- процентное отношение **числа** тринадцать **и числа** тридцать девять;
- процентное отношение (чего?) двенадцати килограммов **и** (чего?) сорока восьми килограммов;
- процентное отношение (чего?) одной целой пяти десятых килограмма **к** (чему?) двадцати граммам.

Отсюда видно, насколько труднее читать отношения именованных чисел. Заметим, что последнюю запись можно прочитать еще и так (используя нестандартный вариант чтения числа 1,5):

- процентное отношение (чего?) полутора килограммов **к** (чему?) двадцати граммам.

Следующий раздел, в котором появляется необходимость в чтении отношений, – это «Тригонометрия». Надо сказать, что здесь уже во всех пособиях при определении тригонометрических функций как соответствующих отношений используется вариант с «к». В [2] этот момент мы рассматривали на пособиях, разработанных в ИРЯиК МГУ. Здесь приведем пример из пособия РУДН «Основы математики» (Соколова Л.И., см. [13: 96]):

– «Синус угла α – это **отношение ординаты** конца подвижного радиуса **к длине** этого радиуса».

Как мы видим, форма «**отношение чисел a и b** » в процессе изучения тригонометрии заменяется формой «**отношение (числа) a к (числу) b** ».

В рассмотренных пособиях имеются описания отношений и без «и», и без «к»:

– «Найдем **отношение коэффициентов** при неизвестных» [14:80].

– «**Отношение периметров** подобных треугольников равно коэффициенту подобия» [10:57].

– «**Отношение площадей** подобных треугольников равно квадрату коэффициента подобия» [10:58].

Это сокращенные формы чтения. Восстановим их полные формы (в квадратных скобках – дополнения до полных вариантов):

– «Найдем отношение коэффициентов при неизвестных [x и y]».

– «**Отношение периметров подобных треугольников** [ABC и $A_1B_1C_1$] равно коэффициенту подобия».

– «**Отношение площадей подобных треугольников** [ABC и $A_1B_1C_1$] равно квадрату коэффициента подобия».

На рис. 1 представлена модель, демонстрирующая чтение отношения двух чисел во всем его многообразии.

3. Формы чтения пропорций в пособиях по математике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов университетов и вузов.

1) В пособии «Арифметические операции» (Лазарева Е.А., Зверев Н.И., см. [9: 57]) пропорции, являясь равенством двух отношений, читаются так:

– «Отношение чисел 10 и 2 равно отношению чисел 15 и 3».

Такое чтение (с «и») основано на чтении отношений, о котором мы говорили в статье [2] и в предыдущих пунктах настоящей статьи. Следующие варианты чтения пропорций предлагались в более ранних пособиях ИРЯиК МГУ, а также в пособиях других вузов. Как правило, в них не учитываются падежные трудности студентов-иностранцев и сразу используются варианты чтения с «к»:

2) «**Отношение пяти к двум равно отношению тридцати к двенадцати**» (Приходько Е.М., Пасько Т.П., Чебова Д.Л., см. [15: 35]).

3) Форма « **a относится к b** », которая употребляется в трех вариантах:

3.1) « **a относится к b , как c относится к d** » (Варшавская Л.В., Лазарева Е.А., Коновалов А.И., Рогова М.К., см. [16,1967: 131–132; 1974: 155–156]). Здесь появляется глагол «**относиться к ...**», но исчезает слово «**отношение**».

Пример: (что?) восемь относится к (чему?) четырем, как (что?) шесть относится к (чему?) трем.

3.2) « **a так относится к b , как c относится к d** » (Под общ. ред. А.И. Лобанова, см. [17:11, 13]). Как видим, здесь появляется дополнительное слово «так», которое можно рассматривать как усиление формы. К сожалению, конкретных примеров чтения в этом пособии нет.

Приведем еще один вариант чтения пропорций, близкий к последнему тем, что тоже содержит слово «так»:

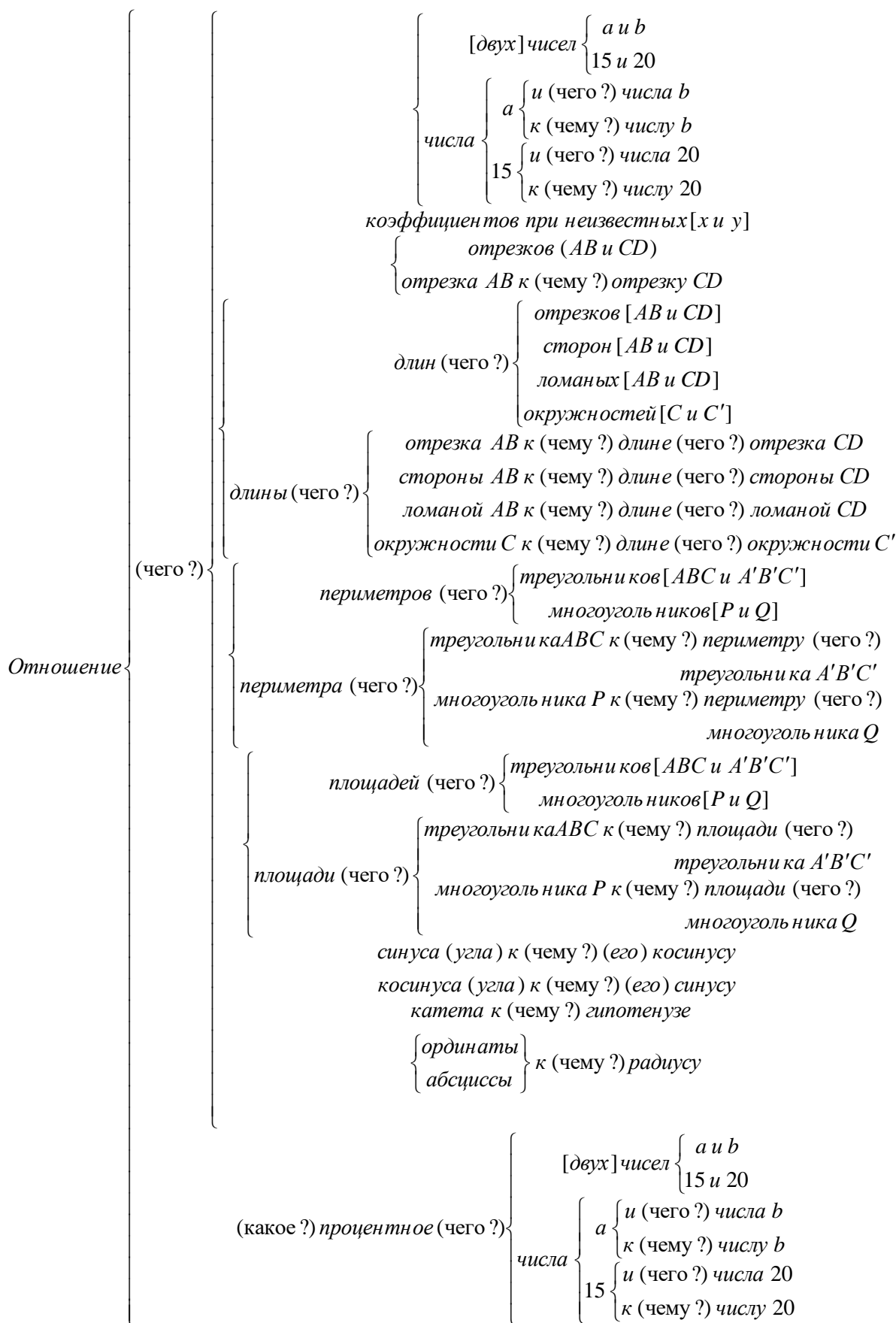


Рисунок 1

3.3) «Говорят: «8 000 относится к 10 000 так, как 9 600 к 12 000» (Выгодский М.Я., см. [3,1960:116; 1976:102]).

Надо отметить, что здесь отсутствует второе слово «относится». Возможно, это оправдывается наличием усилителя «так». Кроме того, следует признать, что все равно это не полный вариант чтения пропорции

$$8\ 000 : 10\ 000 = 9\ 600 : 12\ 000, \quad (*)$$

что может скрывать «подводные камни». Попробуем записать полный вариант чтения этой пропорции:

– восемь тысяч относится к десяти тысячам так, как девять тысяч шестьсот к двенадцати тысячам.

Выделенная буква «и» намекает на то, что на ее месте с бóльшим правом должна находиться буква «я», и это свидетельствует о том, что глагол «относиться» оказался чувствительным к своему числительному:

– восемь тысяч относятся к десяти тысячам так, как девять тысяч шестьсот [относятся] к двенадцати тысячам.

Ясно, почему: «восемь тысяч», как и «девять тысяч шестьсот», требуют для себя глагола во множественном числе. Однако можно оставить первоначальный вариант, если перед этими числами сказать слово «число»:

– **число** «восемь тысяч» относится к десяти тысячам так, как [число] «девять тысяч шестьсот» [относится] к двенадцати тысячам.

Особенность данной формы состоит в том, что при ее использовании требуются именительный и дательный падежи, а не родительный и дательный, как в форме 2.

Для полноты картины составим еще несколько вариантов чтения пропорции (*) – в соответствии с формами 1 и 2:

– отношение чисел «восемь тысяч» и «десять тысяч» равно отношению чисел «девять тысяч шестьсот» и «двенадцать тысяч»;

– отношение числа «восемь тысяч» и числа «десять тысяч» равно отношению числа «девять тысяч шестьсот» и числа «двенадцать тысяч»;

– отношение «восьми тысяч» и «десяти тысяч» равно отношению «девяты тысяч шестисот» и «двенадцати тысяч»;

– отношение числа «восемь тысяч» к числу «десять тысяч» равно отношению числа «девять тысяч шестьсот» к числу «двенадцать тысяч»;

– отношение числа «восемь тысяч» к «десяти тысячам» равно отношению числа «девять тысяч шестьсот» к «двенадцати тысячам»;

– отношение «восьми тысяч» к «десяти тысячам» равно отношению «девяты тысяч шестисот» к «двенадцати тысячам».

4. Сокращенная форма чтения пропорций. Фразы из нашего пособия по геометрии (Кузнецова Т.И., Грибков И.В., см. [10]):

– «в подобных треугольниках **отношение соответствующих сторон равно отношению соответствующих высот**» (с. 57),

– «**отношение длин окружностей равно отношению длин их диаметров**» (с. 75) можно рассматривать как сокращенные варианты чтения соответствующих пропорций. Восстановим их, т.е. составим полные варианты их чтения. Для этого приведем сами эти пропорции:

$$\frac{b}{b_1} = \frac{h}{h_1} \quad \text{и} \quad \frac{c}{c'} = \frac{2R}{2R'}.$$

Теперь легко записать полные варианты чтения (сделаем это и с «и», и с «к»):

– «в подобных треугольниках **отношение** соответствующих **сторон** [b и b_1] равно **отношению** соответствующих **высот** [h и h_1];»;

– «в подобных треугольниках **отношение** соответствующих **сторон** [b к b_1] равно **отношению** соответствующих **высот** [h к h_1];»;

– «отношение длин окружностей [C и C'] равно отношению длин их диаметров [$2R$ и $2R'$];»;

– «отношение длин окружностей [C к C'] равно отношению длин их диаметров [$2R$ к $2R'$];».

Подводя итог нашему исследованию, сделаем вывод о том, что вариантов чтения отношений и пропорций существует много и узнавать их студенту-иностранцу желательно, хотя проговаривать все не обязательно. При этом преподаватель может выдать и не очень правильный вариант, в чем мы убедились в настоящем исследовании, будучи вынужденными редактировать таких замечательных ученых, как А.Н. Колмогоров и М.Я. Выгодский.

Настоящий материал докладывался на научной конференции «Ломоносовские чтения-2018 (секция ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова “Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного”», 24.04.2018).

Список литературы

1. Киселев А.П. Систематический курс арифметики / Под ред. А.Я. Хинчина. Изд. стереотип. – М.: ЛЕНАНД, 2015. (Первое издание было осуществлено в 1937 г.)
2. Кузнецова Т.И. Русский математический язык. Адаптация математических текстов в условиях подготовительного факультета для иностранных граждан: плюсы и минусы (см. настоящий сборник).
3. Выгодский М.Я. Справочник по элементарной математике. М.: Физматгиз, 13-е изд. 1960. С. 115; 24-е изд. 1976. С. 102.
4. Индекс массы тела // [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B0. (Дата последнего обращения: 02.07.2018).
5. Киселев А.П. Алгебра, ч. II. Учебник для 8–10 классов средней школы. М.: Учпедгиз, 1959.
6. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: Полный курс. 9-е изд. М.: Айрис-пресс, 2009.
7. Тактаров Н.Г. Справочник по высшей математике для студентов вузов. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015.
8. Колмогоров А.Н. и др. Алгебра и начала анализа. 9–10 кл. / Под ред. А.Н. Колмогорова. М.: Просвещение, 1980.
9. Лазарева Е.А., Зверев Н.И. Арифметические операции: пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 2005.
10. Кузнецова Т.И., Грибков И.В. Геометрия: учеб. пос. для иностранных студентов естественнонаучных специальностей, обучающихся на подготовительном факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
11. Громов А.И., Жаров В.К., Кузьминов В.И., Суркова М.В. Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России. – Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Янус-К, 2005.

12. Громов А.И., Кузьминов В.И., Суркова М.В. Математика: учеб. пособие. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: РУДН, 2010.
13. Соколова Л.И. Основы математики: учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов. М.: РУДН, 2008.
14. Лазарева Е.А., Пацей И.П., Вуколова Т.М. Алгебра: Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах. М.: Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 2006.
15. Приходько Е.М., Пасько Т.П., Чебова Д.Л. Математика: Арифметика, алгебра, тригонометрия): учеб. пособие для студентов-иностранцев. – М.: Высш. шк., 1971.
16. Варшавская Л.В., Лазарева Е.А., Коновалов А.И., Рогова М.К. Пособие по математике для студентов-иностранцев (начальный этап обучения). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967.; 2-е изд., перераб. и доп., 1974.
17. Математика. Алгебра и начала анализа: Учеб. пос. для иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах вузов / Под общ. ред. А.И. Лобанова. Киев: Вища шк. Головное изд-во, 1987.

Kuznetsova T.I.

**RUSSIAN MATHEMATICAL LANGUAGE
IN CONDITIONS PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS:
RELATION OF TWO NUMBERS; PROPORTION**

Article is continuation and deepening of an example 2 of our article "The Russian mathematical language. Adaptation of mathematical texts in the conditions of preparatory faculty for foreign citizens: pluses and minuses" (see the present collection). The model containing options of reading the relation of two numbers is offered. The model is developed on materials of educational and reference books on mathematics for domestic and foreign pupils. Then options of reading proportions are considered.

Keywords: Russian mathematical language, foreign students, mathematical professional culture, reading relations of numbers, reading proportions, options.

https://doi.org/10.29003/m1441.RCS_XX-2019/156-161

Игнатъева Н.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
nvi97@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ**

В статье поднимаются многоаспектные вопросы знания и понимания при обучении географии иностранных слушателей в языковом окружении. Рассматриваются сложности лингвистические, лингвометодические, социокультурные и возможные пути их разрешения.

Ключевые слова: иностранные студенты-географы, национальная специфика высшего образования, язык для специальных целей, лингводидактический аспект, тематическое поле, география России.

В последние годы в рамках курса России на усиление роли российского высшего образования на международном рынке образовательных услуг неуклонно увеличивается поток иностранцев, стремящихся получить высшее образование в России на русском языке. Привлекательность российского образования для зарубежных студентов заключается

в его фундаментальности и универсальности одновременно, междисциплинарном подходе к обучению, в ориентации на формирование профессиональной креативной личности. Крупнейшие российские университеты, в первую очередь МГУ, при обучении студентов работают «с постановкой мышления, с формированием не только узкой специализации, но и ценностной, и этической матрицы, с вектором на пересечение профессиональных границ – трансфессиональностью» [1]. Цитата сомнительная! С точки зрения русского языка в том числе.

Экспорт российского высшего образования идет по двум направлениям: открытие совместных университетов за рубежом и увеличение приема иностранных студентов в ведущие российские вузы. Проблемы знания и понимания студентов-иностранцев возникают в обоих случаях, поскольку обучение ведется на русском языке, они несколько разнятся в условиях обучения в своей стране и в стране изучаемого языка, то есть в России.

В данном исследовании рассмотрен и обобщен опыт обучения иностранных слушателей – будущих географов в Институте русского языка и культуры МГУ на программах обучения предбакалавров и предмагистров в аспекте как универсальных проблем понимания, в основном языковых, так и специфических, относящихся к адаптации студентов к учебному процессу и русскому миру студентов и преподавателей. Подготовка студентов в течение первого учебного года ведется для обучения на географическом факультете МГУ и представляет собой предметное обучение географии и обучение научному стилю речи (географический профиль). В статье не выносятся на рассмотрение межкультурная компетентность преподавательского состава географических факультетов университетов, хотя от ее качества во многом зависит успех обучения студентов-иностранцев. При тесной взаимосвязи специалистов Института русского языка и географического факультета МГУ появится возможность минимизировать проблемы овладения студентами-иностранцами подязыком географии.

Целесообразно сказать несколько слов об опыте изучения иностранного языка для специальных целей в мировой и отечественной лингвистике. Выделение функционально-стилистических особенностей языка для специальных целей было начато английскими лингвистами еще в 20 веке. В зарубежной лингвистике затем было выделено направление LSP (language for special purposes) как метод обучения иностранному языку. Питер Стривенс писал о языке для специальных целей: «эта методика предполагает овладение различными навыками в зависимости от характера и сферы производительной деятельности учащегося» [2]. Далее он описывал специфику процесса обучения иностранному языку так: «Особенность преподавания языка для специальных целей состоит в том, что оно направлено на удовлетворение конкретных потребностей обучающегося, связанных с определенными дисциплинами и видами деятельности» [2]. Он же отмечал, что язык для специальных целей «противостоит «общечеловеческому языку» [2]. Коллега! Что вы имеете в виду?

В нашей стране в изучении данной проблемы большая роль принадлежит работам профессора МГУ А.И. Комаровой.

Она отмечала, что следует рассматривать «особую методику преподавания» иностранного языка для специальных целей [3].

Рассматривая языковые проблемы понимания в предметном образовании на русском как иностранном, можно выделить следующие: сжатые сроки обучения, при которых предметное обучение географии вводится в среднем на 5-й неделе обучения основному курсу РКИ и продолжается с декабря по май, разные уровни владения русским языком внутри учебных групп (невозможность создания групп обучения предмету и языку специ-

альности по уровням владения), лингводидактические и лингвометодические вопросы обучения, учет языковой картины мира студентов-географов.

Лингводидактический аспект рассматривает взаимосвязанную триаду: отбор минимальной специальной лексики, разработку учебных заданий для закрепления и систему контроля.

Основным учебным пособием для обучения географии, разработанным в Институте русского языка и культуры МГУ, является «Введение в географию» (авторы: Игнатъева Н.В., Лазукова Г.Г., Хвалынская М.С. Москва, 2017). В пособии представлен курс географии России с учетом изменения географических характеристик страны за последние годы. Пособие состоит из 23 уроков, в сжатом виде знакомит иностранных слушателей с физической и экономической географией России, учитывая этапы освоения ими русского языка. В связи с привязкой предметного курса по географии и научного стиля речи к основному курсу РКИ, который продолжают преподавать студентам до июня, лексический состав пособия и использование грамматических основ русского языка также усложняются от первого урока к последнему. В связи с этим для успешной подготовки к вступительному экзамену по географии преподаватели Института занимаются повторением пройденного материала на основе расширения знаний по русскому языку.

Каждый тематический урок по географии для иностранцев подразумевает введение новой специальной лексики и повторение пройденного материала. Соотношение вновь вводимой лексики и выученной на предыдущих уроках варьируется от 1:3 в начале обучения в декабре до 3:7 к концу обучения, что соответствует требованиям педагогического принципа постепенности в обучении иностранному языку (РКИ) для специальных целей.

На первых уроках вводится лексика по темам «Карта мира» и «Россия на карте мира»: земля, вода, глобус, карта, граница, материк, континент, океан, море, остров, полуостров, тепло, теплый, холодный, север, юг, запад, восток, экватор. Отрабатываются грамматические конструкции Что есть что?, Что – это что? (Земля – это планета. Россия – это страна. Африка – это материк), Что есть где? (в, на) (Россия – на севере Евразии), Кто живет где? (Мы живем на планете Земля. Русские люди живут в России),

Что такое что? (Что такое континент? Что такое остров? Что такое полуостров?) [4].

Образцы вводимой лексики Урока 22 «Транспортный комплекс России»: виды транспорта, транспортная система России, наземный, подземный, водный (речной и морской), сухопутный, железнодорожный, автомобильный, трубопроводы, нефтепроводы, газопроводы, пассажирский, грузовой, специализированный, магистраль, связь, груз, авиалинии, поезд, морские суда, транспортный комплекс, перевозит [4].

Образцы вводимых грамматических конструкций: *Какова структура чего?* (Какова структура транспортной системы России?), *Какова специализация чего?* (Какова специализация железнодорожного и автомобильного транспорта?), *Для чего используется что?* (Для чего используется авиационный транспорт?), *Какие особенности чего?* (Какие особенности воздушного транспорта вы знаете?) [4].

После чтения адаптированного текста по теме урока слушателям предлагаются упражнения на аудирование и повторение за преподавателем новой географической лексики и грамматических конструкций, задания по тексту в виде ответов на вопросы, а также задания по карте и атласу (например: *Покажите на карте страны – соседей России*). Удачным из практики преподавания является задание на сравнение информации географического характера по России и родной стране. Оно развивает навыки географического мышления и сопоставления уже на предвузе и повышает лингвострановедческую компетенцию. Такое задание предлагается последним и не с первых уроков по географии, а по мере адаптации к новому предмету на русском языке.

В качестве дополнительных методов повышения профессиональной компетенции у студентов можно рекомендовать использование аутентичных текстов по географии, взятых из русских школьных учебников, научно-популярных журналов, Википедии, источников русскоязычного интернета. Аутентичные тексты особенно подходят для обучения предмагистров, для которых они являются ценным ресурсом погружения в мир русскоязычной географии. Это могут быть тексты из журналов GEO, National Geographic на русском языке и других.

При рассмотрении проблем знания и понимания студентами-иностранцами географии необходимо разделять языковые проблемы на две части. Первая связана с недостаточностью освоения основного курса РКИ: знания падежной системы имен существительных, свогласования падежей существительных с прилагательными и местоимениями, освоения глагольной системы и числительных, умения воплощать речевые навыки на русском языке.

Вторую можно рассматривать с точки зрения понимания географической лексики иностранцами. Здесь стоит выделить следующие моменты: 1) осмысление разного значения одинаковых слов в общем курсе РКИ и их применения в курсе РКИ для специальных целей. Примеры: земля и Земля, вода и водные пути, бассейн и угольный бассейн; 2) понимание, что различные географические понятия могут иметь одинаковое название: Донбасс как угольный бассейн и Донбасс как территория конфликта (из СМИ), Донбасс как территориальная единица отдельного государства Украины; 3) различия географической терминологии, которые могут наблюдаться в национальных географических школах. Это актуально для предмагистров, которые уже получили определенную профессиональную подготовку по одному из направлений географии в своей стране; 4) понимание того, что почти все известные студентам из школьного курса географические названия (имена собственные) имеют другое название на русском языке. И удачей является редкое фонетическое сходство с наименованием на родном языке (например, *Индия* по-русски, *Инду* по-китайски) или частичная схожесть с названием по-английски (для изучавших английский язык в школе). Подспорьем для быстрого запоминания русских географических названий является обязательная работа с атласами и картами на уроках. Для этих целей мы используем атласы и карты для средней школы (7–11 классы), а также настенные географические карты России и мира.

Отдельно стоит отметить, что границы понимания слушателей-иностранцев, бывших школьников и предмагистров, сильно отличаются, даже если они слушают один и тот же курс по географии России, с которым не были знакомы в своей стране. Это связано с возрастными особенностями, мотивационной психологической составляющей, сформированными умениями в ходе вузовского обучения и разной профессиональной базой.

К специфическим проблемам понимания географии, как мы уже писали, можно отнести:

1) общие проблемы межкультурной коммуникации; 2) различие национальной и российской систем школьного и высшего образования с их различными педагогическими методами и разной ментальностью в целом; 3) различную оценку ряда исторических, культурологических, демографических, социально-политических, экономических процессов в национальных географиях, культурах.

Поскольку мы имеем дело с такими устойчивыми понятиями, как «американская география», «русская география», мы можем предполагать, что таких «географий» с зачатую различным понятийным и ментальным полем достаточно много. Само понятие «география региона», как, например, «география Юго-Восточной Азии», включает в себя самосознание жителей этого региона как некой общности на некоторой территории в географической системе мира, вокруг которой (а не рядом!) расположены другие страны

и народы. Наглядным схематичным примером такого самосознания являются карты каждой страны, изданные в этой стране, в окружении других стран.

Выводы:

Проблемы знания и понимания при обучении иностранных студентов-географов многоплановы, однако их можно подразделить на языковые и специфические. Последние связаны с межкультурной коммуникацией и особенностями национальных систем школьного и высшего профессионального образования в области географии. Языковые подразделяются на проблемы плохого усвоения базового курса русского языка и проблемы понимания лексики языка для специальных целей. Пути решения этих проблем также различны.

Географический факультет МГУ, который готовит бакалавров и магистров по направлениям физической и экономической географии, а также туризма, обладает большим научным и педагогическим потенциалом, который сможет способствовать расширению национального состава студентов. Мировые географические профессиональные и научные сообщества, а также бизнес-сообщества могут пополняться молодыми людьми, впитавшими в себя знания как своих национальных школ обучения, так и российского географического образования. Задачей отечественных вузовских преподавателей-географов является сделать такую трансформацию успешной для решения как внутригосударственных, так и глобальных мировых проблем. Сейчас на географическом факультете МГУ по причинам, вынесенным в заголовок статьи, обучается пока недостаточно иностранцев. Поскольку целью нынешних реалий также является сохранение конкурентных преимуществ нашего высшего образования, в котором «прежде всего востребованы профессиональная глубина, опора на научные школы и способность творчески работать на границах дисциплин» [1], рассмотренные проблемы и возможные пути их решения могут увеличить количество студентов-инофонов, поступающих на географический факультет МГУ, а главное, способных достойно его закончить.

Национальный проект «Образование» дает основание предполагать, что согласно прописанным в нем целям к 2024 году количество иностранных студентов в отечественных вузах удвоится. В крупных мировых университетах количество иностранных студентов достигает до 30%, что позволяет говорить об иностранных учащих как о драйверах межнационального профессионального движения, а также рассматривать вузовскую и внутрифакультетскую студенческо-преподавательскую среду совсем в другом контексте. У географических факультетов России могут быть интересные и позитивные изменения в ближайшем будущем, если их движение на пути к поликультурности студенческого состава будет идти с учетом понимания и решения возможных трудностей.

Список литературы

1. Эдуард Галажинский. Глобальные задачи перестали казаться вузам невыполнимыми. [Электронный ресурс] URL; www.https://futurerussia.gov.ru/nacionalnye-proekty.
2. Комарова А.И. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод. Москва, 1996.
3. Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: дисс. ... д-ра фил. наук, Москва 1996.
4. Игнатъева Н.В., Лазукова Г.Г., Хвалынская М.С. Введение в географию. М.: ИРЯиК, 2017.

Ignatyeva N.V.

INTERNATIONAL STUDENTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES: PROBLEMS OF KNOWING, PERCEPTION, COMPREHENSION IN GEOGRAPHY EDUCATING

This article is about problems of knowing, perception and comprehension in Geography educating. Linguistic and methodological, intercultural aspects are reviewed in the article.

Keywords: foreign students-geographers, national specifics of higher education, language for special purposes, methodological aspect, subject field, geography of Russia.

https://doi.org/10.29003/m1442.RCS_XX-2019/161-165

Коротаяева А.Н.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
Aksiniya26@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КИТАЙСКИМ СЛУШАТЕЛЯМ В КУРСЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрены некоторые проблемы, с которыми сталкиваются китайские слушатели в процессе изучения курса «Обществознание» на предвузовской подготовке. Предложен ряд методов обучения, которые можно применять на уроках обществознания для облегчения понимания материала.

Ключевые слова: преподавание обществознания, китайские слушатели, предвузовская подготовка.

Современное обществознание представляет собой комплекс общественных дисциплин, объектом исследования которых является общество во всем многообразии проявлений его жизнедеятельности. Этот комплекс включает в себя основы общественных наук, таких как философия, социология, правоведение, политология, социальная психология, экономика и другие предметы, и сосредоточивается на специальных знаниях, которые необходимы для эффективного решения наиболее типических проблем в социальной, экономической, политической, духовной сферах жизни.

Сегодня обществознание входит в список предметов, утвержденных Приказом №1304 Минобрнауки от 03.10.2014 г. «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

Для успешного изучения данного курса требуется не только хорошая эрудиция в разных сферах общественной жизни, но и умение анализировать, делать выводы, выражать свою точку зрения, проявлять индивидуальный подход в ситуациях.

Курс обществознания для китайских слушателей предвузовской подготовки является наиболее сложным в понимании. Согласно приказу Минобрнауки, слушатель в результате освоения дополнительной общеобразовательной программы по обществознанию должен **знать** ряд вопросов, таких как:

- предмет и объект обществознания как науки;
- категориально-понятийный аппарат обществознания на русском языке;
- социальная сущность человека, основные этапы и факторы социализации личности, место и роль человека в системе общественных отношений;

- тенденции развития общества в целом как сложной динамичной системы, а также важнейших социальных институтов;
- причинно-следственные связи изученных социальных объектов, включая взаимодействие человека и общества, важнейших социальных институтов, общества и природной среды;
- способы регулирования общественных отношений, сущность социальных норм, механизмы правового регулирования;
- особенности социально-гуманитарного познания.

Кроме того, слушатель курса должен **уметь**:

- рассказывать об основных социальных объектах, выделять их существенные признаки, закономерности развития, а также применять социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам;
- раскрывать на примерах изученные теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук;
- осуществлять поиск экономической и социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд);
- работать с различного типа источниками социологической и исторической информации (картами, справочниками);
- систематизировать знания об истории и развитии человечества, рассказывать об общественных явлениях в развитии, понимать взаимосвязь и взаимозависимость явлений экономики, политики, культуры, искусства.

В период обучения у китайских учащихся выявлены трудности в понимании текста, терминологии, практически отсутствует опыт в проведении анализа текста. Кроме того, из-за особенностей образовательной подготовки китайских слушателей на родине, присутствует дефицит творческих навыков и абстрактного мышления, вследствие чего возникают трудности в выполнении практических заданий на уроках, а также при проведении итогового контроля.

Краткость периода обучения предъявляет существенные требования к эффективности подачи материала, поэтому для успешного усвоения курса обществознания китайскими слушателями важно сочетать привычную для них структурную подачу материала с формой, требующей развития аналитических и творческих качеств.

Таким образом, в процессе обучения преподаватель должен не только давать знания по предмету, но и обучать студентов системе работы с информацией.

Предложены некоторые методы обучения китайских слушателей, которые можно применять на уроках обществознания для облегчения понимания материала.

Во-первых, преподавание обществознания сопряжено с вводом множества терминов, определений, которые имеют множество синонимов (синонимичных конструкций). Таким образом, для наилучшего восприятия материала возникает необходимость в обширном словарном запасе в области обществознания. Для преодоления проблемы нехватки словарного запаса предлагается сочетать ввод новых понятий и определений с разбором их словообразования и связанных синонимов, чтобы избежать в будущем проблем недопонимания материала.

Например:

Указание синонимов

<p>ОТЕЧЕСТВО – РОДИНА – ОТЧИЗНА – РОДНАЯ СТРАНА – РОДНОЙ КРАЙ = МЕСТО РОЖДЕНИЯ</p>
--

<p>НАЦИЯ = ГОСУДАРСТВО = СТРАНА</p>

или «нация» – не синоним «государство» «государство» и «страна» – тоже

УРЕГУЛИРОВАТЬ (ЧТО?) *РАЗНОГЛАСИЯ* = РЕШИТЬ ПРОБЛЕМЫ
 СТОЛКНОВЕНИЕ (ЧЕГО?) *ВЗГЛЯДОВ* = ССОРА, СПОР
 ПЕРЕМИРИЕ – СОГЛАСИЕ = ПРИЙТИ (К ЧЕМУ?) К СОГЛАСИЮ

Использование вопросов к зависимым словам облегчает понимание слушателями слов и предложений.

«ссора» и «спор» – бытовая лексика

Указание синонимичных конструкций определений:

«Общество – это сложная динамическая система, ее основу составляют четыре типа деятельности людей. Основным же элементом общества является человек» [1].

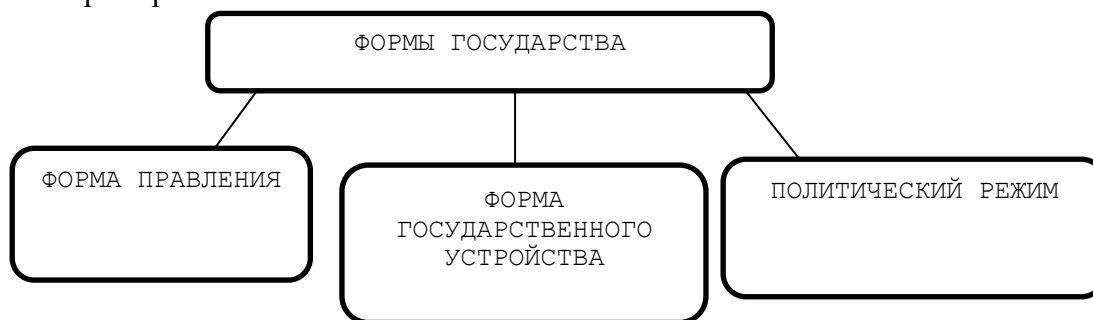
«Общество – это совокупность определенных производственных отношений, образующая особую ступень развития в истории человечества» [2].

«Общество представляет собой совместную форму деятельности людей по производству материальных и духовных ценностей» [3].

Кроме того, применение на уроках различных синонимичных конструкций позволяет слушателям понять, насколько разнообразной и выразительной может быть речь.

Во-вторых, широкое **применение схем и таблиц на уроках обществознания позволяет облегчить восприятие и усвоение темы**. Использование таблиц и схем делает трудный материал более доступным для восприятия слушателями и поэтому способствует повышению их интереса к освоению материала. Работа со схемой учит выделять главное в изучаемом материале, способствует развитию логического мышления слушателей.

Например:



или

ПОНЯТИЕ	ОПРЕДЕЛЕНИЕ
1. Экономическая власть	основывается на использовании материальных ценностей, в качестве которых выступают деньги, характеризуется распределением материальных благ.
2. Социальная власть	характеризуется возможностью влиять на положение различных слоев населения, способностью повышать или понижать социальный статус личностей и групп.

3. Культурно-информационная власть	осуществляет контроль над средствами массовой информации, управляет общественным мнением.
4. Политическая власть	осуществляет контроль в сфере управления, действует на основе права, характеризуется законным использованием силы.

В-третьих, это **работа с учебными текстами**, которая занимает особое место в обучении китайских слушателей. Главными целями здесь являются:

- обучение слушателей выделять в тексте главные предложения, мысли, идеи, что позволяет развить способности к анализу материала;
- установление связи между теоретическими положениями (определениями) и иллюстрирующими их примерами.

Использование разнообразных практических заданий после чтения текста способствует развитию интеллектуальных способностей, а плавное введение практики диалогового общения позволяет развить способности к анализу материала, индивидуальной работе и тем самым подготавливает китайских слушателей к традиционным подходам, применяемым в высших учебных учреждениях Российской Федерации.

Одним из важных этапов проведения урока является **МОТИВАЦИЯ слушателей**. Разнообразие материалов и множество интересных фактов помогут заинтересовать слушателей в изучении предмета «Обществознание». Например, знакомство китайских слушателей с населением и народами российского государства, с традициями, праздниками и бытом русского народа в процессе изучения темы «Этнос и нации» позволяет приобщить студентов к русской культуре. Особый интерес для изучения представляют вопросы, которые затрагивают систему образования в России. Это может быть сопряжено с изучением темы «Социальные институты». Групповые обсуждения и анализ конкретных ситуаций усиливают включенность слушателей в процесс обучения, повышается самоуважение участников, уверенность в себе, это дает им ощущение защищенности и поддержки со стороны других членов группы.

Мотивация к обучению повышается, если обучение протекает в доброжелательной обстановке.

Еще одним важным фактором успешного усвоения материала является подведение итогов на уроке путем **составления плана и ответов на поставленные вопросы**.

Такие ответы как:

«Сегодня я узнал...»,

«Было интересно...»,

«Было трудно...»,

«Я понял, что...»,

«У меня получилось...»,

«Я смог...», позволяют как преподавателю, так и слушателю определить насколько был усвоен материал.

Составление плана в конце урока позволяет систематизировать изученную терминологию, выявить связи и подготовить рассказ по теме.

В заключение стоит отметить, что учебный процесс должен сопровождаться диалоговым общением, дискуссией между преподавателем и слушателями. В диалоге с преподавателем китайские слушатели эффективно усваивают материал, получают ответы на свои вопросы, развивают в себе умение аргументировать, учатся работать в группе, а также формулировать вопросы и отстаивать свою позицию.

Список литературы

1. Гусева М.О., Кастелина И.П., Купчина М.Н. Обществознание // Учебное пособие для иностранцев / Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, М.
2. Марченко М.Н. Обществознание// Учебное пособие/ Под ред. д-ра юр. наук, проф. М.Н. Марченко, М.: Проспект, 2009.
3. Словарь по обществознанию / Под ред. Ю.Ю. Петрунина. М.: Университет: Книжный дом, 2008.
4. Купчина М.Н., Рагульская Г.В. Проблемы академической адаптации китайских учащихся в системе предвузовской подготовке (на примере предмагистрантов экономических специальностей) // Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Москва, 22–23 марта 2018 г.) / Под ред. Е.Н. Ковтун, Д.А. Пичугиной. С. 87–92.

Korotaeva A.N.

SPECIFICITY OF TEACHING SOCIAL SCIENCE FOR CHINESE STUDENTS IN THE PRE-UNIVERSITY COURSE

The article deals with some problems faced by Chinese students in the process of learning the course of «Social science» during pre-university institution. We suggest some methods to be used on the lessons of social science to optimize understanding of material.

Keywords: teaching of social science, Chinese students, pre-university department.

https://doi.org/10.29003/m1443.RCS_XX-2019/165-171

Рождественская О.Ю.
МГУ имени М.В. Ломоносова
o.rozhdestvo@gmail.com

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ» НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ УНИВЕРСИТЕТА МГУ-ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ (КНР): ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются некоторые проблемы, возникающие в процессе преподавания дисциплины «Научный стиль речи» в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне (КНР). Представлены примеры текстов для изучающего и ознакомительного чтения, предтекстовых и послетекстовых заданий, которые в дальнейшем войдут в учебное пособие «Язык специальности. Филология. История античной литературы».

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, учебные материалы, античная литература, термины, учебный текст, предтекстовые задания, послетекстовые задания.

Совместный российско-китайский университет МГУ-ППИ учрежден МГУ имени М.В. Ломоносова (МГУ), Пекинским политехническим институтом (ППИ) и Муниципальным народным правительством Шэньчжэня. 13 сентября 2017 г. состоялась торжественная церемония открытия университета, в которой приняли участие вице-премьер правительства РФ О.Ю. Голодец и вице-премьер Госсовета КНР Лю Яньдун, которые зачитали поздравительные послания лидеров двух стран.

Университет МГУ-ППИ расположен в Шэньчжэне – городе, который является третьим по размеру городом в Китае после Пекина и Шанхая. По прогнозам в скором времени этот город должен обогнать Шанхай по экономическим показателям. Территории Шэньчжэня придан статус первой свободной экономической зоны (СЭЗ) в Китае.

Создание университета МГУ – ППИ является прорывом в научном и деловом сотрудничестве между двумя странами. Указ о его создании был подписан 20 мая 2014 г. в рамках официального визита Президента Российской Федерации В.В. Путина в Китайскую Народную Республику.

Основной задачей совместного университета является подготовка кадров высшей квалификации, компетентных в области получаемой профессии; способных к эффективной научной и прикладной работе, развитию и углублению фундаментальных и прикладных научных исследований; готовых к непрерывному профессиональному развитию, инновационной деятельности; конкурентоспособных на рынке трудовых ресурсов; призванных внести достойный вклад в развитие экономики Евразийского и Азиатско-Тихоокеанского регионов в рамках проекта «Экономический пояс Шелкового пути» [1].

В основу обучения в Университете МГУ – ППИ легли образовательные стандарты, принятые в МГУ имени М.В. Ломоносова. Эти программы реализуются по преимуществу силами профессорско-преподавательского состава МГУ имени М.В. Ломоносова.

В сентябре 2017 г. открылись пять первых факультетов Университета МГУ-ППИ: филологический, биологический, экономический, факультет вычислительной математики и кибернетики и факультет наук о материалах. Учащиеся, окончившие бакалавриат в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне, получают два диплома: диплом МГУ имени М.В. Ломоносова и ППИ, а те, кто окончат магистратуру, – диплом МГУ имени М.В. Ломоносова.

Уникальность образовательного проекта, реализуемого в МГУ-ППИ в Шэньчжэне, заключается в том, что на всех факультетах, кроме биологического, где преподавание ведется на английском языке, языком обучения является русский язык. В бакалавриат же принимаются абитуриенты как со знанием языка, так и без подготовки по русскому языку. В связи с этим перед профессорско-преподавательским составом филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и Института русского языка и культуры были поставлены следующие задачи: обеспечить в сжатые сроки уровень языковой подготовки, достаточный для полноценного участия в учебном процессе; создать языковую образовательную среду, максимально приближенную к естественной, и организовать углубленную языковую профильную подготовку учащихся по конкретным специальностям [2: 246].

При таком подходе русский язык будущего выпускника бакалавриата является средством как межличностного, межкультурного, так и профессионального общения. Язык наделяется статусом инструмента передачи профессионального знания и *«из специальности превращается в язык для специальности»* [3: 158].

Предполагается, что за август учащиеся I курса должны освоить программу общего владения русским языком Элементарного уровня (A1). В течение сентября-октября бакалавры достигают Базового уровня (A2). С ноября по июнь должна быть освоена программа Первого сертификационного уровня (B1).

Количество учебных часов, отведённых дисциплине «Научный стиль речи» у студентов-филологов II курса составляло 8 академических часов в неделю, т.е. 4 семинара в неделю. Начало занятий – 3 сентября 2018 года. Промежуточный контроль (тест) проводился раз в две недели. Динамика результатов промежуточного контроля некоторых сту-

дентов представлена в виде диаграммы. Итоговый контроль (в форме зачёта) был проведён 9 января 2019 года в письменной и устной форме.

Учебные дисциплины, послужившие основой для тематического наполнения курса «Научный стиль речи» включают в себя «Историю античной литературы» (время преподавания: сентябрь–октябрь; лектор – А.И. Золотухина, к.ф.н., ст. преп. кафедры классической филологии филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова), «Историю зарубежной литературы Средних веков, Возрождения, XVII–XVIII вв.» (время преподавания: ноябрь–начало декабря; лектор – М.А. Абрамова, к.ф.н., доц. кафедры истории зарубежной литературы филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова) и «Введение в славянскую филологию» (время преподавания – ноябрь–начало декабря; лектор – К.В. Лифанов, д.ф.н., проф. кафедры славянской филологии филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова).

Далее представим примеры некоторых текстов для изучающего чтения (Рисунок 1), для ознакомительного чтения (Рисунок 4), предтекстовых и послетекстовых заданий (Рисунки 2 и 3), которые будут включены в будущее учебное пособие «Язык специальности. Филология. История античной литературы».

Текст 1

Развитие греческой культуры в древности

Греческая культура — это основа европейской культуры и её источник. Маленькая и небогатая Греция собрала в себе огромную культурную энергию. Когда завоеватели начали делить страну на части и разрушать её, Греция отдала свою энергию и повлияла на культуры других стран, в частности, на культуру Ближнего Востока, Египта, и особенно сильным было влияние на римскую культуру. Ахейцы (собственно греческие племена) пришли на Балканский полуостров ещё в третьем тысячелетии до н. э., но о классической греческой истории можно говорить примерно с XII века до н. э., со времён Троянской войны. Затем ещё около семи веков греческая культура существовала рядом с римлянами и создавала вместе с ними единую античную культуру.

Особенно сильным был расцвет греческой культуры в VIII—IV вв. до н. э. В Древней Греции появились основы литературы, театра, философии, архитектуры, скульптуры, спорта, политики, медицины, филологии, точных наук. Все учёные называют греческую культуру «греческим чудом». Трудно ответить на вопрос, почему это были именно греки. Почему это чудо создали не кельты, не германцы или любой другой народ? Что особенного в греках?

Одни учёные видят причину «греческого чуда» в географическом положении Греции, другие объясняют его социальными условиями. Третьи обращают внимание на некоторые черты характера греков. Рассмотрим данные точки зрения подробнее. Действительно, Греция – страна с мягким климатом, имеющая прекрасное географическое положение. Греция была мостом между Востоком и Западом. Греки на своих кораблях плавали по

Рисунок 1

Упражнение 10.

10.1. Проверьте, как вы поняли детали текста. Выберите правильный ответ.

1. Особенно сильным был расцвет греческой культуры в ...

- а) X в. н. э.
- б) I в. н. э.
- в) VIII—IV вв. до н. э.

2. Немецкий поэт ... называл Грецию страной, где «было всё лишь красотой свято».

- а) Генрих Гейне
- б) Фридрих Шиллер
- в) Иоганн Гёте

3. Причины экономического развития и появления полиса обычно связывают ...

- а) с изобретением железа и колонизацией
- б) с началом Троянской войны
- в) с изобретением бумаги

10.2. Задайте вопросы к предложениям, отмеченным в упражнении 10.1.

Рисунок 2**РАЗДЕЛ 3**
Слушаем и слышим

Упражнение 5. Прослушайте фрагмент лекции и ответьте на вопрос: почему Эдипа можно считать прекрасным правителем города Фивы?

Упражнение 6. Прослушайте фрагмент лекции второй раз и выберите правильный ответ.

1. Главная проблема трагедии «Царь Эдип» – это ...

- а) проблема безответной любви
- б) проблема знания и незнания
- в) проблема отношений матери и дочери

2. Когда в городе началась эпидемия чумы, царь Эдип ...

- а) веселился и танцевал
- б) ничего не делал
- в) мучился и страдал

Рисунок 3

Задание 2. Прочитайте внимательно текст 3 и подготовьте краткое сообщение на тему «Трагедии Еврипида «Медея» и «Вакханки»: трагедии без победителей». Выступая с устным сообщением, вы можете пользоваться планом.

План

1. Философская проблема трагедии Еврипида «Вакханки».
2. Два вида религии в трагедии «Вакханки».
3. Трагедия Еврипида – трагедия без победителей.
4. Еврипид – поэт будущего.

Текст 3

Трагедия «**Вакханки**» посвящена сложной философской проблеме: как познать бога – мистически или с помощью разума? Это современная для Еврипида проблема. В трагедии показаны два вида религии: мистический культ Диониса и официальный, разумный культ богов. Эти виды религии в трагедии представляют, с одной стороны, вакханки, а с другой, царь города Фивы, мать которого тоже становится вакханкой. Сначала Еврипид показывает, что мистический взгляд более глубокий: где разум видит обычные явления природы, там с помощью мистического взгляда можно увидеть чудеса, молочные и медовые реки и пр. Но лишь немного – и мистический культ переходит в ужас, потому что мать царя Фив принимает его за зверя и убивает.

Еврипид придумывает новый тип трагедии – это трагедия без победителей. В конце многих трагедий хор говорит почти одни и те же слова: в жизни людей происходит много неожиданного, непредсказуемого, от людей многое не зависит. Страсти в трагедиях Еврипида настолько неразрешимы, что

Рисунок 4

Результаты промежуточного и итогового контроля студентов-филологов II курса филологического факультета представлены в виде диаграмм. На Рисунках 5 и 6 можно проанализировать динамику результатов промежуточного контроля некоторых студентов (максимум – 100 баллов, КР №1, 2 и т.д. на схеме – это контрольные работы, которые были проведены в рамках промежуточного контроля с сентября до декабря 2018 г.).



Рисунок 5



Рисунок 6

На Рисунке 7 представлены результаты итогового контроля одной из учебных групп студентов-филологов II курса (максимум – 100 баллов).

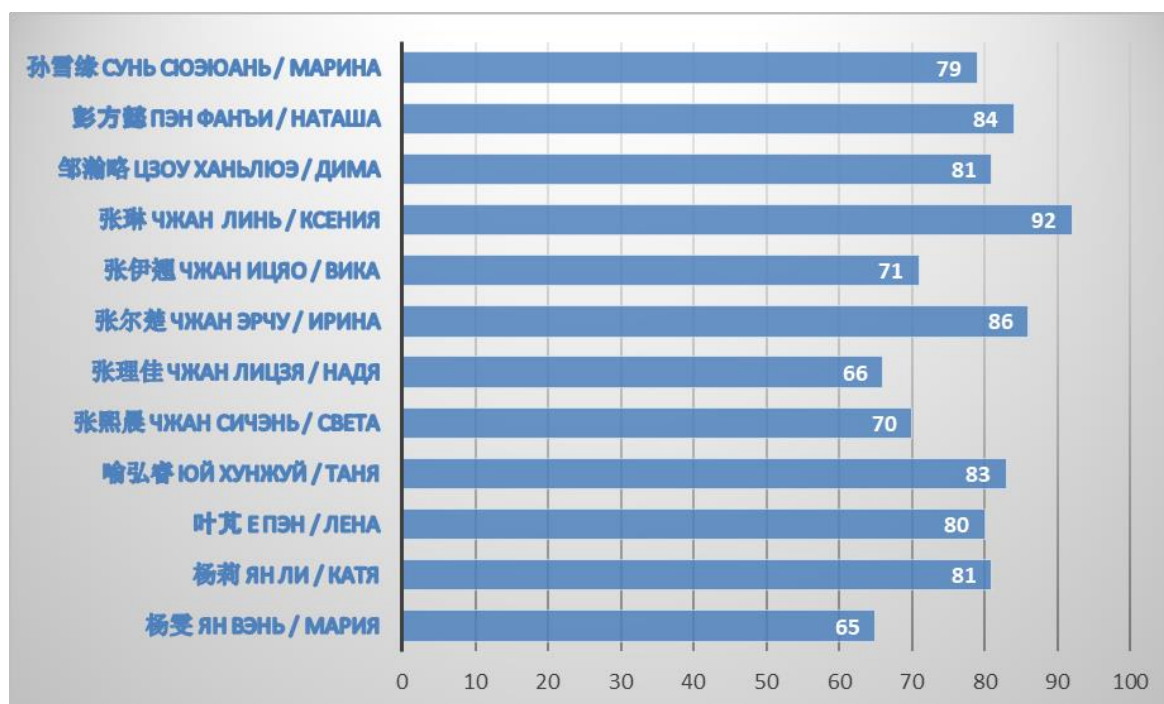


Рисунок 7

На занятиях по языку специальности главная цель студента-филолога – приобретение навыков и умений эффективного речевого поведения в профессиональной сфере дея-

тельности [6]. Наличие учебного пособия с грамотно адаптированными, но при этом не утратившими научной достоверности текстами – обязательное условие для достижения успеха в процессе обучения.

Список литературы

1. 深圳北理莫斯科大学. Миссия Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне. URL: <http://szmsubit.ru/missija/>.
2. *Одинцова И.В.* Русский язык в системе организации учебного процесса в совместном российско-китайском университете МГУ – ППИ в Шэньчжэне (Китай) // *Stephanos*. 2017. № 5 (25). С. 246–251.
3. Крупченко А.К. Профессиональная лингводидактика // Высшее образование в России. 2006. № 5.
4. Евтихиева А.С., Потемкина Е.В. Язык специальности. Филология: Литературоведение. Учебно-методические материалы / Под ред. Т.В. Кортава, И.В. Одинцовой. М., 2018. Сер. «Учимся вместе в Шэньчжэне».
5. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: М., СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
6. Аносова Л.В. Система работы с аутентичным текстом на занятии по языку специальности (Специальность «Филология», «PR-менеджмент», «Журналистика», Второй сертификационный уровень владения) // EUROPEAN RESEARCH. сборник статей XXI Международной научно-практической конференции : в 2 ч.. 2019. С. 231–237.

Rozhdestvenskaya O.Y.

TEACHING “RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSES” AT THE PHILOLOGICAL FACULTY OF SHENZHEN MSU-BIT UNIVERSITY (PRC): PROBLEMS AND PROSPECTS

The article deals with some problems encountered while teaching “Russian for specific purposes” in Shenzhen MSU-BIT University (PRC). There are given examples of scientific texts, pre-reading and post-reading activities that will be included in the textbook “Russian for specific purposes. Philology. Ancient Literature”.

Keywords: scientific language, Russian for specific purposes, teaching materials, ancient literature, terms, teaching text, pre-reading activities, post-reading activities.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ РКИ

https://doi.org/10.29003/m1444.RCS_XX-2019/172-175

Трубина О.Б.
РГУ им. А.Н. Косыгина
olga.palladio@mail.ru

«КЛЕВЕТНИКАМ РОССИИ» А.С. ПУШКИНА: ПЕРЕВОД НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Автор статьи анализирует опыт перевода стихотворения А.С. Пушкина на уроке русского языка как иностранного. Предлагается пример применения переводного метода обучения иностранному языку. Цель данной работы – определить место перевода в процессе обучения, обосновать его значимость и обозначить некоторые методические приемы и подходы к обучению переводу. Автор приходит к выводу: восприятие и понимание иноязычного текста не мыслится без перевода, который можно рассматривать как метод формирования представления об основных концептах иноязычной культуры, установления межкультурных связей.

Ключевые слова: национальная картина мира, концепт, архетип, перевод, межкультурная коммуникация.

В любой национальной культуре есть знаковые имена, для русской таковым является имя Александра Сергеевича Пушкина. Его творчество остается актуальным, «вневременным» и в наши дни. Одно из важных произведений великого поэта – «Клеветникам России», написанное в 1831 году. Это стихотворение современно и по теме, и по мыслям поэта, выраженным очень точно и ярко.

Для чтения иностранными студентами это стихотворение трудно: в нем много архаичной, книжной лексики, произведение содержит большое количество исторических аллюзий. Но при всем этом большая часть архаической лексики носит «интернациональный» характер: *кумир, вития, анафема*, а книжная лексика весьма актуальна и для современной «высокой риторики»: *искупить, иссякнуть, недвижимый, потрясенный, бездна, прельщать* и др. Определенные трудности для первичного понимания представляют идиомы и метафорические выражения: *взвешенный судьбою, клонилась под грозой, сольются в русском море, бездну повалили, кровью искупили, стальной щетиною сверкая*. Многие слова выражают концепты, которые относятся к русской языковой картине мира, например *богатырь*. Очевидно, это стихотворение можно предлагать лишь студентам «продвинутого» уровня (например, уровня С1). Практика показала, что наибольшую трудность вызывают при чтении и переводе исторические аллюзии. Но все «трудности перевода» искупаются интеллектуальной честностью автора, красотой слога, неустаревающей актуальностью произведения, точно обрисованной автором исторической картиной. Поэтому чтению стихотворения предпослать исторический комментарий. Приведем пример такого возможного комментария, который является важной частью предтекстовой работы.

Стихи были обращены и к депутатам французской палаты, и к французским журналистам, демонстративно выражавшим сочувствие польскому восстанию и призывавшим к вооруженному вмешательству в русско-польские военные действия. В XIX веке территориальный русско-польский конфликт имел острый характер, и в него была вынуждена вмешаться Российская империя. Этот факт вызвал осуждение у европейцев и нашел отражение в творчестве многих поэтов, одним из которых стал Александр Пушкин. Возму-

щенный необоснованной критикой, он в 1831 году опубликовал оду «Клеветникам России», в ней поэт выразил свое отношение не только к польскому восстанию, но и к реакции Запада на попытки славянских народов найти общий язык. Не только являясь патриотом своей страны, но и хорошо зная историю, поэт считает, что Россия и Польша должны объединиться. Ведь в свое время существовало Великое княжество Литовское, в состав которого входили как русские, так и польские земли. И это государство было очень мощным. Естественно, ни Германия, ни Франция, ни Англия не желали вновь оказаться на вторых ролях, поэтому даже намек на объединение Польши и России вызвал у политиков этих стран ужас. Пушкин подчеркивает тот факт, что он не хочет новой войны, но не исключает, что если Европа попытается отстаивать свои интересы на территории Польши, то русские воины встанут на защиту своей Родины. Все исследователи творчества Пушкина подчеркивают, что это стихотворение было лично одобрено императором Николаем I, но вызвало раскол в среде русской интеллигенции.

На наш взгляд, для более глубокого понимания текста необходим также и лингвистический комментарий, который предполагает тщательную работу со словарем и входит в предтекстовую работу.

Безусловно, требуют лингвистического анализа такие слова, как например, вития («ВИТИЯ, -и; мн. род. витий; м. Высок. Тот, кто обладает даром красноречия; искусный оратор» [1]). В произведении А.С. Пушкина: «народные витии» – члены французской палаты депутатов Лафайет, Моген и др.

В этом же ряду слов, обязательных для анализа, слово скрижаль («СКРИЖАЛЬ, -и; ж. Книжн. 1. Доска, плита с письменами (обычно священными, культовыми). Каменная с. Начертать, написать на скрижали. Скрижали откровения. Скрижали пророка Моисея. * Милость и истина да не оставляют тебя; напиши их на скрижали сердца твоего (Библия). 2. обычно мн.: скрижали, -ей. чего или какие. Высок. То, в чем или где сохраняются, отмечаются важнейшие установления, сведения о памятных событиях и т.п. Занести, внести что-л. в скрижали истории. Скрижали науки, искусства» [1]). В стихотворении А. Пушкина выражение сии кровавые скрижали – упоминание о многовековой борьбе украинского казачества и крестьянства со шляхетской Польшей, а также польской интервенции 1610–1611 гг., когда польские войска были в Москве и горел Кремль.

Слово анафема, на наш взгляд, также требует обращения к словарю («АНАФЕМА, -ы; ж. [греч. anáthēma]. В христианстве: отлучение от церкви, проклятие. ♦ Предать анафеме. Подвергнуть осуждению, заклеить. <Анафема! в зн. межд. Разг. Выражает резкое осуждение, крайнее неприятие кого-, чего-л.» [1]).

При этом необходимо дать пояснения не только для книжных слов, но для некоторых просторечных и устаревших слов: лях («лях – Лях, мн. ч. -ляхи (польск. *Łędzianie*), употребляется для обозначения западнославянских племён, в том числе и полян (поляков), росс (Росс – «трад.-поэт. то же, что русский, россиянин. * Гром победы раздавайся! Веселись, храбрый Росс! Г. Р. Державин, «Хор для кадрили» * Кто устоит в неравном споре: кичливый лях или верный росс? А. С. Пушкин, «Клеветникам России» * Ускользнут ли часы из кармана, // До костей ли прохватит мороз // Под воинственный гром барабана, // Не жалею: я истинный росс! Н. А. Некрасов, «О погоде» [2]).

Для современного читателя необходимы комментарии и ко многим топонимам. Прага – варшавское предместье на правом берегу Вислы – связана с событиями 1794 г., когда Варшава была взята Суворовым. Таврида (Таври́ка, Та́врия; греч. Ταυρικὴ) – древнее название Крыма. Колхидá – древнегреческое название исторической области на западе Закавказья. Область располагалась вдоль восточного побережья Черного моря. В стихотворении много намеков на исторические события и исторических лиц. Конечно же, к каждому из них требуется отдельный комментарий: измаильский штык – намек на взят

тие турецкой крепости Измаил войсками Суворова в 1790 г. Мы не признали наглой воли/Того, под кем дрожали вы?/За то ль, что в бездну повалили/Мы тяготеющий над царствами кумир – в этой части стихотворения речь, безусловно, идет о Наполеоне.

Только после тщательного анализа русского текста можно приступить к переводу. Безусловно, к этому этапу работы можно перейти только с учетом индивидуальных особенностей студентов. Перевод понимается как поэтапный процесс декодирования сообщения с исходного языка, переработки полученной информации и последующей ее кодировки на язык перевода. В этой связи роль преподавателя при обучении языку состоит в том, чтобы привить обучающимся вдумчивый подход к пониманию сути перевода, показать языковые параллели и специфику другой языковой системы. Приведем пример такого перевода, сделанного учащимся (Дж. Белусси):

О чем шумите вы, народные витии?
Зачем анафемой грозите вы России?
Что возмутило вас? волнения Литвы?
Оставьте: это спор славян между собою,
Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,
Вопрос, которого не разрешите вы.
Уже давно между собою
Враждуют эти племена;
Не раз клонилась под грозой
То их, то наша сторона.
Кто устоит в неравном споре:
Кичливый лях, или верный росс?
Славянские ль ручьи сольются в русском море?
Оно ль иссякнет? вот вопрос.
Оставьте нас: вы не читали
Сии кровавые скрижали;
Вам непонятна, вам чужда
Сия семейная вражда;
Для вас безмолвны Кремль и Прага;
Бессмысленно прельщает вас
Борьбы отчаянной отвага –
И ненавидите вы нас...

За что ж? ответствуйте: за то ли,
Что на развалинах пылающей Москвы
Мы не признали наглой воли
Того, под кем дрожали вы?
За то ль, что в бездну повалили
Мы тяготеющий над царствами кумир
И нашей кровью искупили
Европы вольность, честь и мир?..
Вы грозны на словах – попробуйте на деле!
Иль старый богатырь, покойный на постеле,
Не в силах завинтить свой измаильский штык?
Иль русского царя уже бессильно слово?
Иль нам с Европой спорить ново?

**Perche`fate chiasso voi, retori del popolo
A che pro con anatemi voi minacciate la
Russia
Cosa vi ha turbato? I disordini in Litu-
ania?
Lasciate stare:è una disputa di slavi tra
loro
domestica diatriba, vecchia,
sospesa dalla sorte
Questione che non risolverete voi.
Gia` da tempo tra di loro
Sono in guerra queste tribu`
Non una sola volta si chino` sotto
la minaccia
Ora la loro, ora la nostra parte.
Chi persiste nell`impari disputa :
L`arrogante polacco od il leale russo
I ruscelli slavi confluiscono
nel mare russo?
O lui si prosciuga ? ecco la questione.
Lasciateci stare: voi non avete letto
Queste sanguinanti (micidiali) tavole
A voi è incomprendibile,vi è estraneo
Questo odio familiare
Per voi sono muti il Cremlino e Praga;
Inutilmente vi attrae(lusinga)
La lotta del disperato ardimento -
E ci odiate voi...
Perche poi? rispondete: perche` mai
Che nelle macerie della Mosca in fiamme
Noi non riconoscemmo l`insolente volere
Di colui, sotto cui voi avete tremato ?
Per cosa, che precipitaste nell`abisso
Noi gravitanti sopra agli imperi dell`idolo
E col nostro sangue abbiamo riscattato
La liberta` dell`Europa, l`onore, la pace?
Voi minacciosi a parole-provate nei fatti**

<p>Иль русский от побед отвык? Иль мало нас? Или от Перми до Тавриды, От финских хладных скал до пламенной Кол- хиды, От потрясенного Кремля До стен недвижного Китая, Стальной щетиною сверкая, Не встанет русская земля?.. Так высылайте ж нам, витии, Своих озлобленных сынов: Есть место им в полях России, Среди нечуждых им гробов. [3]</p>	<p>Od il vecchio gigante, tranquillo nel letto, Non ha forze per serrare la propria izmailiana baionetta? O del russo impero la parola e`gia` senza forza? O ci tocca altercare con l'Europa di nuovo? Od il russo svezzarsi dalle vittorie ? O siamo pochi? O da Perm alla Tauride, Dalle scogliere finniche fino alla Colchide fiammeggiante, Dallo sconvolto Cremlino Sino alla Muraglia Cinese, Scintillando di setola d'acciaio, Non si alzerà in piedi la terra russa?.. Allora inviate invece a noi, i retori, I vostri figli avvelenati : C'è posto per loro nei campo della Russia, Nel mezzo delle a loro inutili bare.</p>
---	---

На наш взгляд, переводной метод обучения иностранному языку позволяет «вербализовать», систематизировать ту «внутреннюю» интеллектуальную работу, которая происходит при восприятии текста на иностранном языке.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 г.
2. Толковый словарь русского языка: в 4 т./ Под ред. Проф. Д. Ушакова. М.: ТЕПРА – Книжный клуб, 2007.
3. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Художественная литература, 1968. Т. 3. Стихотворения, 1826–1836. С. 197–199.

Trubina O.B.

“TO SLANDERERS OF RUSSIA” BY A. PUSHKIN: TRANSLATION IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The author of the article analyzes the translation experience of the poem A.S. Pushkin at the lesson of Russian as a foreign language. An example of the use of a translation method of teaching a foreign language is proposed. The purpose of this work is to determine the place of translation in the learning process, to justify its significance and to identify some methodological techniques and approaches to translation training. The author comes to the conclusion: the perception and understanding of a foreign language text is not conceived without translation, which can be considered as a method of forming an idea of the basic concepts of a foreign language culture, establishing intercultural relations.

Keywords: national picture of the world, concept, archetype, translation, intercultural communication.

https://doi.org/10.29003/m1445.RCS_XX-2019/176-179

Антонова В.Б.
МГУ имени М.В. Ломоносова
valerose@yandex.ru

РОЛЬ И МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ РКИ

В статье рассматривается проблема использования художественного текста на занятиях РКИ. Предполагается, что его место и роль в практике преподавания учащимся продвинутого уровня необычайно важны. Автор настаивает на как можно более раннем введении оригинальных текстов в обучение.

Ключевые слова: художественный текст, стихи, пьеса.

Что такое настоящий художественный текст в современном культурном пространстве? Нечто экзотическое. Как сказал известный персонаж гениального шпаликовского сценария, по которому поставил фильм не менее гениальный Г. Данелия, теперь все писатели.

Случилось так, что пространство интернета не просто наводнено, а затоплено текстами. Сейчас не надо обивать пороги издательств и ждать, волнуясь, волшебной фразы редактора «Мы решили вас напечатать». Можно опубликовать все, что хочешь, немедленно. Иногда это действительно начало большого пути (известна фраза «Он начинал в интернете»), но чаще – поток графомании. Кроме так называемого литературного творчества там находится много всего самого разного. Именно эти «тексты» и читает сейчас современная молодежь. У нас это – с огромным количеством ошибок (не считая нарочитых неправильностей и искажений); таким образом, безграмотность, известная раньше только адресатам личных писем, стала общественным достоянием. Думается, у наших учеников, инофонов, дело обстоит подобным образом. Ежегодные опросы учащихся о круге их чтения убеждают именно в этом. Все время вспоминаются бессмертные строки классика об образованных представителях известного города, что они «были люди более или менее просвещенные: кто читал Карамзина, кто "Московские ведомости"; кто даже и совсем ничего не читал» [1: 184].

Так и получилось, что художественный текст для многих – смутное воспоминание из школы, в крайнем случае университета, где пришлось читать... чаще какие-то отрывки – из классики, русской (для инофонов) – в переводе. Исключения бывают: вспоминается потрясший случай буквально этого года, когда на вопрос, какую книгу вы сейчас читаете, студент из Шотландии, незабвенный Пол Моррисон, достал из рюкзака «Лавр» Водолазкина. Других подобных случаев не припомню.

Почему художественный текст – в обучении не литературе, а русскому языку? Художественный текст – это запечатленный язык (в широком смысле этого слова) в его практическом применении. Это, можно сказать, и есть учебник, в данном случае русского языка. Предполагается, что преподаватель использует самые достойные образцы классической и современной литературы. Настоящий художественный текст обладает, конечно, не только информативностью (дает лингвострановедческие знания, передает личный или общественный опыт, который присваивается читателем и становится его жизненным опытом), но и благодаря таланту автора создает, формирует, подобно мыслящему океану на планете Солярис, но в голове читателя, образы, которые иногда запечатлеваются на всю жизнь. Художественный текст – уникальный источник смыслов, которые в большинстве случаев отсутствуют в текстах, читаемых студентами с помощью гаджетов.

Преподаватель же должен стремиться к тому, чтобы любой текст (а желательно и устный, если понимать текст широко, то есть разговор на уроке) был сущностным. Ча-

сто ли мы можем «вытащить» хоть какой-нибудь смысл из учебных текстов? Для этого надо читать аутентичный художественный текст. Понятно, что на начальном этапе, пока нет грамматической и лексической базы, это невозможно. Но уже, как говорят некоторые исследователи, с уровня А2, а я из своего опыта точно знаю, что после уровня В1 в практику преподавания необходимо вводить художественный текст. К сожалению, его редко можно встретить в учебниках продвинутого этапа. Значит, это задача преподавателя – отбирать для уроков русского языка художественные оригинальные тексты, думается, что в первую очередь это должны быть прецедентные тексты.

Не вызывает сомнения, что именно текст является основной единицей обучения. На учебных текстах наши слушатели уже научились выделять главную информацию из абзаца и даже фразы. Совершенствовались языковую догадку из урока в урок, старались определять значение незнакомого слова по контексту, корню и исходя из общего содержания. Сокращали текст, а потом, добавляя детали, расширяли. Составляли план, конспект и так далее. То есть научились понимать учебный текст. Пора переходить к оригинальным текстам.

Самые малые оригинальные художественные тексты – это, конечно, стихи. Как выбирать стихи по ходу учебного процесса, зависит от повода, даты, уровня и способностей учеников, пристрастий преподавателя и многих других причин. Поэтический текст, хотя и является самым маленьким, отличается рядом особенностей. Например, поэтический язык сам по себе может быть труден для восприятия. Всем хорошо известна ситуация, когда при полном понимании всех слов смысл не улавливается. Недаром Фолкнер считал, что «поэт имеет дело с чем-то неуловимым и ускользающим» [2: 149]. Да что говорить, смысл не всегда ясен и носителям языка. Так что с этим просто надо примириться, что в поэзии нужно не столько все буквально понимать, сколько чувствовать, воспринимать атмосферу, настроение, которое хочет передать поэт, и не стремиться объяснить все. Из классики XIX века берем Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Плещеева, Фета, Некрасова, Бунина (мост в XX век). Стихи поэтов Серебряного века – Блока, Ахматовой, Мандельштама, Г. Иванова, Гумилева, Цветаевой, Пастернака. В разные годы знакомились с творчеством О. Берггольц, В. Высоцкого, Б. Окуджавы, читали стихи молодых современных поэтов, тексты Земфиры.

Проблема интерпретации текста – одна из сложнейших проблем восприятия – встает уже при изучении поэтических текстов начала XX столетия. Но все-таки стоит преподавателю преодолеть страх, что «студенты не поймут», чтобы увидеть, как легко подчас наши ученики дают такие объяснения, какие и не снились литературным критикам.

Онтологически изучение иностранного языка – часть программы совершенствования, конечная цель которой – понять самого себя. И это помогает делать художественный текст. Писатель создает целый мир, своего рода Йокнапатофу, в каждом произведении выражая себя и свое миропонимание, но часто делая это имплицитно, неявно (что является эстетической функцией художественного текста, которую часто без преподавателя осознать очень трудно). Студенты же, привыкшие читать тексты из интернета, видят в художественном тексте некую историю (и это хорошо, это его информационная функция), но вот подтекст, скрытые смыслы от них ускользают. Они не всегда чувствуют, что нельзя воспринимать слова в художественном произведении буквально, что они могут «приращивать» смысл и варьировать коннотации в контексте. Часто ирония автора меняет смысл на противоположный. Научить улавливать иронию – вообще особая история. Это трудно понять инофонам, которые часто принимают все сказанное за чистую монету. Хороший учитель по этому предмету – А.П. Чехов. Да и наши современники, например В. Токарева.

В прозаическом тексте у автора иногда есть возможность при помощи описаний расширить информационное поле для лучшего понимания характера персонажей и их поступков. Хуже дело обстоит в тексте драматическом. Там нужно обращать внимание на ремарки и стараться понять, кому из персонажей автор поручает высказать его, авторские, мысли. А иногда и нескольким персонажам. Так, в пьесе Чехова «Три сестры» можно слышать авторские идеи из уст Вершинина, и Тузенбаха, и Андрея. А может быть, и Ирины. Да и переживания Чебутыкина приобретают другой смысл, если вспомнить, что сам Чехов по специальности врач.

Чтение пьесы на уроке по ролям имеет особое значение. Здесь сами студенты включаются в игру, которую затеял автор, чтобы донести до мира важные для него вещи. Чтение пьес Чехова – наилучший способ научить искать и находить скрытые смыслы.

Большую дискуссию вызывает вопрос, кто должен озвучивать художественный текст в аудитории – сам преподаватель, или это должна быть запись текста, звучащая с какого-либо носителя, или читать должны сами студенты (Н.В. Кулибина – за чтение текста преподавателем [3]). Если это стихи, сначала надо дать непременно образец чтения и поработать над фонетикой и интонацией. Домашнее задание – посмотреть незнакомые слова в словаре, а на следующем занятии работать с пониманием текста. Студенты, конечно, должны читать сами вслух, и неоднократно. Часто они учат понравившиеся стихотворения наизусть. Именно на чтении стихов можно добиваться хорошего произношения и интонации.

Прозу же, а тем более пьесу, мои ученики читают сами по очереди или по ролям [4]. Им так нравится читать по-русски вслух! Они должны поверить, что они могут не только слушать красивую русскую речь, но и произносить ее. Именно чтение и понимание оригинальных художественных текстов на уроке дает им уверенность в том, что они могут читать русскую литературу, в чем они очень сомневались.

Во время чтения художественных текстов надо вселить в них уверенность, что это очень легко и они это могут.

Что касается предтекстовой работы, то она, на наш взгляд, должна сводиться только к краткой биографической справке, обсуждению названия произведения и эпохи, к которой оно относится. Основной же массив работы – это так называемая притекстовая работа, заключающаяся в его комментировании. Тогда текст становится выпуклым, объемным. Это коллективное творчество, грамматический и лексический анализ (по ходу чтения, а не так называемое предварительное снятие лексических и грамматических трудностей – бессмысленное, по сути дела, вне контекста), и наблюдение над структурой фразы, и выделение фразеологизмов, пословиц, поговорок, цитат (еще одна функция текста – интертекстуальность).

Метод комментированного чтения – это не когда преподаватель объясняет каждое слово, разжевывает все до мелочей. Это – система вопросов и ответов, обычный метод преподавания: сначала спроси, если никто не сможет ответить – объясни. Преподаватель не только задает вопросы, но часто создает провокационные ситуации – чтобы услышать опровержение. Это правильный метод в обучении, если, конечно, он честный. Современный бельгийский художник, режиссер и скульптор Ян Фабр говорит, что провокация – это не более чем пробуждение разума.

Миссия преподавателя РКИ – воспитать друзей русского языка и русской литературы, заразить их любовью к прекрасному русскому слову в его лучших образцах. Когда они бегут в магазин и радостно сообщают на уроке новость: я купил роман «Мастер и Маргарита», а я – Ахматову, а я – «Евгения Онегина» и начала читать.

Список литературы

1. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в 7 томах. М.: Художественная литература, 1967. Т. 5.
2. Фолкнер У. Статьи, речи, интервью, письма. Пер. с англ. М.: Радуга, 1985.
3. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. Рига: RETORIKA A, 2008.
4. Антонова В.Б. Пособие по чтению пьесы А.П. Чехова «Три сестры». СПб.: Златоуст, 2013.

Antonova V.B.

THE ROLE AND PLACE OF LITERARY TEXT IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the problem of using artistic texts in the lessons of Russian as a foreign language. It is expected that they are very important while teaching Russian to advanced students. The author insists that original texts should be introduced in the lesson as early as it is possible.

Keywords: artistic text, poem, drama.

https://doi.org/10.29003/m1446.RCS_XX-2019/179-184

Гуревич П.Ю.
МГУ имени М.В. Ломоносова
gurevichpavel@mail.ru

ПОЭТИКА ОБРАЗОВ ПЛАСТИЧЕСКИХ ИСКУССТВ В КАНОНИЧЕСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ РУССКОГО КЛАССИЦИЗМА

Литературный процесс можно представить как столкновение принципов классицизма и барокко, искусства канонического и искусства, направленного на нарушение предписанных норм. Пластическое искусство оказывало существенное влияние на формирование эстетических взглядов русских писателей XVIII–XIX веков. В работе представлена классификация образов пластических искусств, представленных в художественных текстах русского классицизма. Результаты исследования основывались на применении математико-статистических методов к художественному тексту.

Ключевые слова: литературный процесс, русский классицизм, художественный мир, образы пластических искусств, контекстная семантика.

В. фон Гумбольдт утверждал, что «язык есть выражение духа народа». По мнению Ю.М. Лотмана, процессы обновления кодов, актуализации и деактуализации ценностей являются постоянными и зависят от времени, места, социальной среды. Литературный процесс можно представить как столкновение принципов классицизма и барокко, искусства канонического и искусства, направленного на нарушение предписанных норм. В отсутствие телевидения и кино пластическое искусство оказывало существенное влияние на формирование эстетических взглядов русских писателей XVIII–XIX веков. Классицисты, опираясь на рассуждения Аристотеля о проблеме взаимодействия литературы и пластических видов искусств, утвердили догмат о принципиальной тождественности словесного и пластического образов. Образы пластических искусств «населяют» художественные миры произведений русского классицизма [1–15], образуя своеобразную систему, которая может изучаться прежде со стороны устройства и далее со стороны функцио-

нирования. Со стороны устройства классификация указанных образов проводилась по их соотношенности с определенными видами пластических искусств (архитектурой, скульптурой или живописью), а также представленными типами контекстов с точки зрения отношения «повествователь – персонаж». Образы, соотношенные с персонажем произведения, несущие черты его характера, привычек мы назвали *персонализированными*: «В пустынях хижинка построена сия, // Не для затворника построили ея: // <...> Великий государь имел жилище в оной. // Лъзя ль пышный было град сим домом обещать? // <...> Каков сей домик мал, так Петр велик на свете» (Сумароков А.П. К домику Петра Великого [6: 110]). Образы, не связанные с отдельным персонажем, мы назвали *неперсонализированными*: «Уже горят Царей там древняя жилища, // <...> И кости предков их из золотых гробов // Чрез стены падают к смердящим трупам в ров! (Ломоносов М.В. Письмо о пользе Стекла... [1: 514]).

По способу введения в художественный текст образы, исходящие непосредственно от повествователя, мы назвали *объективными*: «Се образ изваян премудрого Героя, // Что, ради подданных лишив себя покоя, // Последний принял чин и царствуя служил...» (Ломоносов М.В. Надписи к статуе Петра Великого [1: 284]). Образы, отражающие точку зрения персонажа, мы обозначили как *субъективные*: «...С утра до вечера держася на карете, // Мне тряско рассуждать о боге и о свете; // Неловко помышлять о том и во дворце, // Где часто я стою смиренно на крыльце, // Откуда каждый час друзей моих гоняют // И палочьем гостей к каретам провожают...» (Фонвизин Д.И. Послание к слугам моим Шумилову, Ваньке и Петрушке [15: 86]).

Исследование частотности видов пластических образов показало подавляющее количественное превосходство образов архитектуры: в произведениях Ломоносова образов архитектуры – 88, скульптуры – 3, живописи – 3; у Кантемира – 110 образов архитектуры, 5 образов скульптуры, 4 живописи; в произведениях Сумарокова – 350 образов архитектуры, 18 образов скульптуры, 1 живописи; в текстах Фонвизина – 99 образов архитектуры, 0 образов скульптуры, 2 живописи; в произведениях Хераскова – 123 образа архитектуры, 0 образов скульптуры, 10 образов живописи; в исследуемых произведениях Тредиаковского – 23 образа архитектуры, 0 образов скульптуры, 0 живописи. В отношении образов живописи и скульптуры таких закономерностей не прослеживается, все зависит от индивидуальных особенностей автора. Если у Ломоносова и Кантемира практически равное количество образов скульптуры и живописи, то у Сумарокова образов скульптуры больше, чем образов живописи, у Фонвизина и Хераскова образы скульптуры и вовсе отсутствуют, а у Тредиаковского отсутствуют как образы скульптуры, так и образы живописи.

Наблюдается общее значительное преобладание персонализированных образов над неперсонализированными: в исследуемых произведениях М.В. Ломоносова – 61 персонализированный пластический образ и 33 неперсонализированных пластических образа; у Кантемира – 96 персонализированных пластических образов, 23 неперсонализированных образа; у А.П. Сумарокова – 266 персонализированных пластических образов, неперсонализированных 103; у Д.И. Фонвизина – 81 персонализированный пластический образ, 20 неперсонализированных, у М.М. Хераскова 59 персонализированных пластических образов, 74 неперсонализированных; у В.К. Тредиаковского – 13 персонализированных пластических образов, 10 неперсонализированных. Следовательно, образы пластических искусств использовали, прежде всего для характеристики отдельных персонажей.

Если говорить о способах введения пластических образов в текст, то в исследуемых текстах наблюдается небольшое преобладание «объективных» образов над «субъективными»: в произведениях М.В. Ломоносова – 71 «объективный» пластический образ и 23 «субъективных» пластических образа; у А.Д. Кантемира – 63 «объективных»

пластических образа и 56 «субъективных»; в текстах А.П. Сумарокова – 158 «объективных» пластических образов, «субъективных» пластических образов 211; у Д.И. Фонвизина – 4 «объективных» пластических образа, 97 «субъективных»; в произведениях М.М. Хераскова – 66 «субъективных» пластических образов, 67 «объективных»; у В.К. Тредиаковского – 18 «объективных» пластических образов, 5 «субъективных». Стоит отметить, что в драматических произведениях наблюдается значительное численное превосходство «субъективных» пластических образов, что объясняется спецификой жанра драмы, предусматривающего изложение от лица персонажей.

Причины, по которым образы архитектуры встречаются в десятки раз чаще образов скульптуры и живописи, связаны с их особой ролью «своего» культурного пространства, «владений дедовских» (Пушкин), и пространства «чужого» [16:38–39], [17: 577–578]. Отличительной особенностью текстов классицизма является то, что здания выглядят в них так, как должны, экстерьер зданий моделирует ожидаемые эстетические переживания, редкие случаи нарушения жанрового ожидания – «...Каков сей домик мал, так Петр велик на свете» [6: 110] – лишь подчеркивают общее правило.

Образы живописи и скульптуры в текстах русского классицизма употребляются незначительно и примерно поровну. Наблюдается театрализация того, что «достойно сделаться объектом изображения, и того, как этот объект должен быть изображен» [17: 614]. Это характерно не только для художественных текстов: Ломоносов, предлагая сюжеты для картин из русской истории, сознательно располагал их как сцены [2: 257–259].

Пластические образы неоднородны, они состоят из определенных тематических групп. Наиболее многочисленны и разнообразны тематические группы архитектурных образов, они образуют следующую количественную иерархию: дом, жилище <35%>; архитектура царской власти <21%>; стены, ограды <12%>; ворота, двери <10%>; «религиозная архитектура» <9%>; архитектура с обозначением функционального назначения зданий <4%>; архитектура без обозначения функционального назначения зданий (функциональное назначение определяется контекстом) <3%>; части дома <3%>; застенки, тюрьмы <2%>; строения для животных <1%>.

Частотность ключевых слов внутри этих тематических групп выглядит следующим образом: дом <38%>; стены <19%>; трон <15%>; храм <9%>; двери <8%>; башня <3%>; темница <2%>; крыльцо <2%>; театр <2%>; хлева («клева») <2%>. Контекстную семантику указанных пластических образов мы отметили как «положительную»: «...В прекрасных ты чертогах сих // <...> Отголь, монархиня, зриаешь // На град Петров, на свой престол...» (Сумароков А.П. Ода государыне императрице Елисавете Первой на день ея рождения 1755 года декабря 18 дня [6:66]), «отрицательную»: «Дом царский горами лежит, // Жилищи, храмы разрушенны, // И Ксанф в пустых местах шумит» (Сумароков А.П. Ода, сочиненная в первые лета моего во стихотворении упражнения [6: 55]) и «нейтральную»: «Действие в Киеве, в княжеском доме» (Сумароков А.П. Хорев. Трагедия [7:36]); «Глазами как была Старушечка больна // То Лекаря к себе в дом призвала она» (Тредиаковский В.К. Басенка XXVII. Старуха, болящая глазами [4: 177]).

Рамки статьи не позволяют рассмотреть все аспекты данного вопроса, остановимся на некоторых. Ключевым словом тематической группы «религиозная архитектура» является *храм*, остальные слова этого синонимического ряда (*колокольня*, *костел*, *монастырь*, *церковь*) употребляются значительно реже (примерно в 7 раз). На втором месте по частотности слово *алтарь* (примерно в 2,5 раза реже *храма*). Пластические образы этой тематической группы выражают как положительные, так и отрицательные явления, причем негативная семантика может быть не только в описании разрушения храмов: «Кий // <...> Ты ведаешь, Сталверх, что средний сей наш брат, // <...> Во мужестве своем убитый под стеною, // Мне лютой в торжестве был ярости виною. // Я башни разметал и храмы разорил, //

И место, где он гиб, я кровью обагрил» (Сумароков А.П. «Синав и Трувор» [7: 64]). В трагедии «Синав и Трувор», изображенный конфликт чувства («Ильмена // Что мне велел отец, то мною утверждено, // И вниду в храм с тобой, хотя бы принужденно. <...> О лютый день! О брак! // Несносный брак! О храм!..» [7: 90, 119]) и долга («Гостомысл <Ильмене. – П.Г.> // Лишайся Трувора и вместо ты того, // Возшед на трон, будь мать народа своего» [7: 117]), когда от героини требуется пожертвовать любовью ради счастья и покоя многих, целой страны («Не сетуй о своем без пользы ты уроне // И к пользе всей страны ликуй на пышном троне» [7: 118]), лишь на поверхностный взгляд традиционен для классицизма. Сумароков показывает, как это требование выхолащивает и храм как дом Бога, отсюда такое соседство: «О лютый день! О брак! // Несносный брак! О храм!..». Храм попадает в синонимический ряд «лютого» и «несносного», поскольку основа христианства в утверждении, что нет ничего важнее любви, даже духовные дары – ничто без любви. В послании коринфянам апостола Павла говорится следующее: «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая, или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы» [1Кор.13: 1–3].

Соотношение положительной и отрицательной контекстной семантики в группе «Религиозная архитектура» – 5:7. Также стоит заметить, что в текстах классицистов нередко примеры замены церковного государственным, отсюда: «храмы мира и войны», «судебны храмы».

В тематической группе «Архитектура царской власти» ключевыми словами являются «трон» и его синоним «престол». Они употребляется практически с равной частотой, остальные слова-понятия этого семантического поля (чертоги, палаты, дворец) употребляются более чем в 3 раза реже. Стоит отметить значительное преобладание положительной контекстной семантики пластических образов в этой тематической группе (соотношение 5:3).

Дом – ключевое слово тематической группы «Дом, жилище», остальные слова этого синонимического ряда (*имение, жилище, комната, угол, избушка, хижина, покои, светлица, сени, передняя, квартира, предспальня, спальня*) встречаются значительно реже (в 11 и более раз). Стоит отметить незначительное преобладание отрицательной контекстной семантики пластических образов в этой тематической группе (2:3)

В тематической группе «Части дома» ключевое слово – *крыльцо*, остальные слова группы (*чулан, камин, окно*) встречаются в 2 раза реже. В этой тематической группе преобладают образы с отрицательной контекстной семантикой.

Ключевым словом тематической группы «Застенки, тюрьмы» является *темница*, остальные, близкие по значению слова-понятия (*застенок, острог*), употребляются в исследуемых текстах в 3 и более раз реже. Здесь практически полностью, за единичным исключением («О дом отцев моих! О вы, противны стены, // Которыми пришлец сей город оградил! // <...> Печалей и утех собрание и смесь, // Чем слабая душа обремененна днесь! // Отверзи мне врата любезныя темницы // И выпусти меня за Киева границы!» [7: 40]), преобладает отрицательная контекстная семантика.

В самой малочисленной группе «Архитектура без обозначения функционального назначения зданий» (функциональное назначение определяется контекстом), ключевым словом является *башня*. Слово *здание* употребляется в 1,5 раза реже. Контекстная семантика примерно равнозначна (5:4).

Отрицательная семантика преобладает в группе «Ворота, двери», соотношение 1:10.

Ключевое слово тематической группы «Стены, ограды» – *стена*, близкое по значению *ограда* употребляется в 16 раз реже. В пластических образах преобладает положительная контекстная семантика (примерно 2:1). Семантика неоднозначна: «вредны россам стены», но «Кремлевы стены», или «в Китайских чтут ее стенах».

Ключевым словом тематической группы «Скульптура» является *статуя*. Слово *образ* в значении «скульптура» («Се образ изваян премудрого Героя») и *мраморы* (*мраморы*, «Ни расцвеченна мраморами саду...») встречаются в 3 раза реже. Стоит отметить преобладание положительной контекстной семантики в этой тематической группе (3:1).

Ключевым словом тематической группы «Живопись» является *картина*, в половину реже употребляется слово *портрет*, остальные слова этого семантического поля (*изображение*, *маранье* – «Маранье древних лет») употребляются еще реже (в 3 и более раз). Преобладает отрицательная контекстная семантика (3:9).

Таким образом, в исследуемых текстах классицизма подавляющее большинство пластических образов – это образы архитектуры, персонализированных образов значительно больше, чем неперсонализированных, а также наблюдается небольшое преобладание «объективных» образов над «субъективными», т.е. образы чаще вводятся в художественный текст через повествователя-демиурга. Все это, так сказать, количественная сторона вопроса, но есть еще и качественная: пластические образы в классицизме изображены так, как они должны быть. Для сравнения, у Гоголя функциональная специфика образов живописи совершенно другая и состоит в использовании их для сложного противоречивого изображения [18: 91]. Например, «картинная галерея» Остраницы, где героико-эпический портрет деда Остраницы («Он был изображен почти во весь рост, в кольчуге, с парюю <пистолетов>, заткнутою за пояс; нижняя часть ног до колен не была только видна. Потемневшие краски едва позволяли видеть суровое мужественное лицо, которому жалость и все мягкое, казалось, было совершенно неизвестно» [19: 294]) висит рядом со сценами «из священного писания: тут был Авраам, прицеливающийся из пистолета в Исаака <...> и другие подобные» [19: 294]. Эта гротескная адаптация библейских сцен вдруг меняет торжественное героико-эпическое описание на ироническое, насмешливое. У Гоголя семантика картин противоречит семантике архитектурного пространства, в котором они находятся: обобщенное, ассоциативное описание трактира, в котором остановился Чичиков, общей залы («Какие бывают эти общие залы – всякой проезжающий знает очень хорошо...» [20: 9]), вдруг превращается в пространство невиданное («...словом, все то же, что и везде; только и разницы, что на одной картине изображена была нимфа с такими огромными грудями, каких читатель, верно, никогда не видывал» [20: 9]). В картинной галерее Собакевича «всё были молодцы, всё греческие полководцы, гравированные во весь рост <...>. Все эти герои были с такими толстыми ляжками и неслыханными усами, что дрожь проходила по телу», но «Между крепкими греками, неизвестно каким образом и для чего, поместился Багратион, тощий, худенький, с маленькими знаменами и пушками внизу и в самых узеньких рамках» [20: 95]. Ничего подобного, никакой живописной фронды в текстах классицизма не наблюдается. В завершение следует заметить, что контекстная семантика ключевых слов в произведениях русского классицизма, как правило, соответствует контекстной семантике тематических групп, в которые они входят.

Список литературы

1. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений / АН СССР. М.; Л., 1950–1983. Т. 8: Поэзия, ораторская проза, надписи, 1732–1764. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959.

2. Ломоносов М. Избранная проза. М.: Сов. Россия, 1980.
3. Кантемир А.Д. Собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, 1956.
4. Тредиаковский В.К. Избранные произведения. М.; Л.: Советский писатель, 1963.
5. Сумароков А.П. Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе. Ч. III–IV. М.: Типография Н.И. Новикова, 1781.
6. Сумароков А.П. Избранные произведения. Л.: Советский писатель, 1957.
7. Сумароков А.П. Драматические сочинения. Л.: Искусство, 1990.
8. Херасков М.М. Избранные произведения. М.; Л., 1961.
9. Херасков М.М. Эпические творения. В 2 ч. Ч. 2. М.: В Унив. тип., 1820.
10. Творения М. Хераскова, вновь исправленные и дополненные. Часть III. М.: В Унив. тип. у Хр. Ридигера и Хр. Клаудия, 1797.
11. Херасков М. Творения // Памятники литературы. М.; Augsburg: Im Werden Verlag, 2003. [Электронный ресурс] URL: https://imwerden.de/pdf/kheraskov_plody_nauk.pdf (дата обращения: 31.05. 2019).
12. Херасков М. Россияда // Памятники литературы. М.; München: Im Werden Verlag, 2003. [Электронный ресурс] URL: https://imwerden.de/pdf/kheraskov_rossiada.pdf (дата обращения: 31.05. 2019).
13. Херасков М. Плоды наук // Памятники литературы. М., Augsburg: Im Werden Verlag, 2003. [Электронный ресурс] URL: https://imwerden.de/pdf/kheraskov_plody_nauk.pdf, (дата обращения: 31.05. 2019).
14. Фонвизин Д. И. Собрание сочинений в двух томах / составление, подгот. текстов, вступ. статья и комментарии Г.П. Макогоненко. М.; Л.: Худож. лит., 1959.
15. Фонвизин Д.И. Послание к слугам моим Шумилову, Ваньке и Петрушке // Муза пламенной сатиры: русская стихотворная сатира от Кантемира до Пушкина. М.: Современник, 1988.
16. Иконникова С.Н. История культурологических теорий. СПб.: Питер, 2005.
17. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство – СПб, 2000.
18. Гуревич П.Ю. Поэтическая функция образов пластических искусств в творчестве Н.В. Гоголя. Дис. ... к. филол. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2001.
19. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 3.
20. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 6.

Gurevich P. Yu.

THE POETICS OF PLASTIC ARTS IMAGES IN CANONICAL ART WORLD OF RUSSIAN CLASSICISM

The literary process can be represented as a clash of the principles of classicism and baroque, the canonical art and art, aimed at violating the prescribed norms. Plastic art had a significant impact on the formation of the aesthetic views of Russian writers of the XVIII–XIX centuries. The paper presents a classification of images of plastic arts presented in the artistic texts of Russian classicism. The results of the study were based on the application of mathematical-statistical methods to an artistic text.

Keywords: literary process, Russian classicism, art world, images of plastic arts, contextual semantics.

https://doi.org/10.29003/m1447.RCS_XX-2019/185-189

Касьянова В.М.
МГУ имени М.В. Ломоносова
vkasianova@mail.ru

РУССКАЯ ПРИРОДА В ПЕСНЯХ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ (СПЕЦКУРС ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ)

В статье рассматриваются принципы построения спецкурса «Русская природа в песнях советской эпохи» для изучающих русский язык на продвинутом этапе. Подчеркивается, что данный спецкурс является одним из способов формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся и приобщения их к культурному наследству нашей страны. Показаны способы представления лексико-семантической группы «Природа» как объективного отражения естественных условий и их субъективного восприятия человеком.

Ключевые слова: РКИ, лингвокультурологическая компетенция, спецкурс, продвинутый этап изучения русского языка, русская природа, советские песни.

Проблемы формирования культуроведческой компетенции иностранных учащихся при изучении ими русского языка не случайно находятся в центре внимания методистов: именно этот аспект вызывает наибольший интерес у иностранных учащихся, которые часто признаются, что начали изучать русский язык именно благодаря интересу к русской культуре.

Рассматривая возможные пути повышения интереса к русскому языку в иноязычной аудитории, следует обратить внимание на такой культурологический феномен, как советские песни 50–70-х годов XX в. Советский период развития нашей страны, несмотря на всевозможные попытки его очернения и отодвигания на периферию истории, в последние годы привлекает все большее внимание иностранцев, которые пытаются путем анализа его составляющих постичь ту самую загадку русской души.

Уместность и целесообразность использования данного учебного материала на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному объясняется разными факторами.

1. Советские песни (имеются в виду их лучшие, ставшие уже классическими образцы) представляют собой хорошие, добротные тексты, насыщенные как активной лексикой (необходимой для живого общения с носителями языка), так и лексикой пассивной, которая тем не менее относится к достаточно частотной в публицистическом и литературно-художественном стилях и обладает высоким ассоциативным потенциалом, а следовательно, также немаловажна для иноязычных учащихся.

Разнообразие изобразительно-выразительных средств (тропов и фигур речи), метафоричность образов отражают богатство русского языка, тем самым противопоставляя песни советского периода истории нашей страны и современные «поделки», в основе которых, к сожалению, лишь примитивные комбинации ограниченного количества лексем и их многочисленные повторения.

2. Многие тексты советских песен (полностью, частично или фрагментарно – на уровне отдельных предложений или словосочетаний) можно отнести к прецедентным, то есть хорошо известным в российском социуме на определенном историческом этапе. Личности, события, географическая отнесенность и т.п. позволяют смоделировать общую для жителей Российской Федерации базу знаний и представлений. Кроме того, многие цитаты, строки из песен перешли в разряд крылатых слов и выражений и активно используются в современном словотворчестве, в частности при создании заголовков в СМИ

и рекламных текстах. Именно знание «исторической» основы подобных заголовков и реклам помогает наиболее полно и правильно воспринять их смысл.

3. Советские песни выступают как богатейший и естественный источник культуроведческой информации, так как включают в себя информацию об истории, географии, культурных памятниках нашей страны. При этом большую роль играет грамотный комментарий преподавателя: в силу специфики самого песенного текста как жанра литературно-художественного стиля многое в его содержании «закодировано», дано в виде скрытых смыслов, аллюзий, намеков, непонятных инофону и требующих разъяснения.

4. Большая часть песенных текстов рассматриваемого периода представляет собой органическое соединение книжно-письменной и устно-разговорной форм речи, что позволяет сформировать у иностранных учащихся верное представление о стилистических возможностях русского языка и помогает предотвратить ошибки, связанные со смешением стилистически разнородных элементов.

5. В большинстве своем советские песни могут быть по праву отнесены к песням «настоящим», представляющим собой гармоничное соединение текста и мелодии, причем мелодии богатой и неповторимой. А. Пахмутова, В. Баснер, М. Таривердиев, А. Новиков, Э. Колмановский, Я. Френкель, М. Блантер – с именами этих и других замечательных композиторов связан расцвет советского песенного искусства.

Мелодичность классических советских песен объясняет тот факт, что многие из них стали песнями «застольными», которые поют близкие друзья и родственники, когда собираются вместе. Такой статус никогда не получают песни современные, представляющие собой соединение примитивного текста, в котором повторения слов или строк занимают до трех четвертей объема, с не менее примитивной, нарочито ритмизированной мелодией.

6. Нередко вхождение в культурный пласт той или иной песни определяется ее исполнением. Этому аспекту песенного искусства придавалось огромное значение, и определяющими являлись природные вокальные данные (голос, тембр), а также внешность исполнителя, его улыбка, прическа, манера одеваться и пр. Не случайно имена многих советских певцов (Марка Бернеса, Людмилы Зыкиной, Эдуарда Хилия и др.) воспринимаются как прецедентные. И как бы ни старались современные представители эстрадного искусства, как бы ни хлопали сами себе, будучи искренне убеждены в своей «звездности», какие бы экстравагантные костюмы (с перьями или со стразами) ни надевали, им никогда не преодолеть планку, поставленную великими певцами XX века.

7. Наконец, немаловажным является и отражение в советских песнях ценностных установок того времени, что, возможно, воспринимается некоторыми с иронией, но для представителей других стран, особенно азиатских, вовсе не потеряло своей значимости. Высокие духовные ориентиры, вера в добро, поэтизация светлых чувств, намеренный уход от теневой стороны жизни – все это составляет морально-этический аспект советской песни, отражая ее роль в жизни человека того периода.

Таким образом, советская песня – это многогранное явление отечественной культуры, ее тематика обширна и разнообразна, поэтому данный материал может и должен использоваться при обучении русскому языку иностранных учащихся.

Но в условиях ограниченного количества учебных часов работа над песнями во время традиционных занятий практически невозможна, а самостоятельное их прослушивание (без пояснения и без комментария лингвокультурологических особенностей, без сопоставления с жизненными ситуациями) не дает иностранным учащимся возможности проникнуть в художественную ткань произведения, почувствовать его нерасторжимую связь с эпохой, понять, почему эти песни были (а многие и остаются) столь популярными. Именно поэтому изучение данной темы становится возможным в рамках цикла спецкурса

сов, в частности спецкурса «Русская природа в песнях советской эпохи», который адресован иностранцам, изучающим русский язык на продвинутом этапе.

Выбор именно данного аспекта объясняется не только тем, что многие из изучающих русский язык впоследствии продолжают учебу на естественных факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова или других вузов, главное – тема природы нейтральна, с одинаковым интересом воспринимается представителями разных конфессий и разной политической ориентированности.

Цели и задачи данного спецкурса – формирование культуроведческой компетенции, повышение мотивации к изучению русского языка, углубление представлений о природе России, ее географии и культуре, расширение активного и пассивного словаря учащихся.

Спецкурс рассчитан на 32 учебных часа, 16 практических занятий (из них 1 вводное, 1 заключительное, которое проводится в виде теста, рассчитанного на проверку степени усвоения материала).

Общая модель занятия:

1. Первичное прослушивание песни в классическом исполнении.
2. Чтение текста песни, сопровождаемое комментарием преподавателя, в котором обращается внимание на незнакомые слова и словосочетания (в том числе на культуроведчески ценную лексику), а также на трудные синтаксические конструкции.
3. Прослушивание песни (с опорой на ее текст).
4. Выделение наиболее интересных фрагментов (смысловых ориентиров), соответствующих конкретной теме. Анализ синтагматических и парадигматических отношений конкретных лексем и изобразительно-выразительных средств (метафор, эпитетов, олицетворений и пр.), помогающих сформировать у слушателей нужный образ.
5. Отработка фонетически трудного материала (звуков и сочетаний звуков).
6. Прослушивание песни, сопровождаемое иллюстративным материалом (фото- и видеорядом).
7. Совместное исполнение песни (при желании учащихся).
8. Обсуждение песни и написание письменного отзыва о ней (с использованием лексико-грамматических конструкций, выражающих собственное отношение к ней).

В результате практическое занятие, в ходе которого учащиеся читают тексты песен, обращая внимание на способы представления лексико-семантической группы «природа», слушают классическое исполнение песни, письменно и устно определяют свое отношение к ней, включает активную работу над развитием разных видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма), что способствует повышению уровня владения русским языком в целом.

В советских песнях природа многопланова: это (в соответствии со словарем С.И. Ожегова) «1. Всё существующее во Вселенной, органический и неорганический мир. Мёртвая п. (неорганический мир: не растения, не животные). Живая п. (органический мир). 2. Весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку. Охрана природы. Взаимоотношения человека и природы. 3. Места вне городов (поля, леса, горы, водные пространства)» [1].

В ходе текстологического анализа выделяются наиболее показательные фрагменты, отражающие объективное начало (природные зоны, рельеф, климат России – тем самым природа мыслится как условие для существования человека) и начало субъективное, которое проявляется в развитии темы «человек и природа» (это может быть мотив любования природой, наслаждения ее красотой и величием, то есть мотив самоценности природы, ее вневременности, или, наоборот, мотив покорения природы, возвеличивания роли человека; подчеркивание единения с природой, которая радуется и переживает вместе

с человеком; при этом на первый план выходит описание душевного состояния человека, его эмоций, которые находятся в прямой зависимости от переживаемого – любви, разлуки, потери близкого человека; отражение противопоставления родной и чужой природы; мотив восприятия природы через призму исторических событий: революций и войн и т.п.). Очень важно и понимание поэтической символики, помогающей установить те ассоциативные связи, которыми пронизаны многие песенные тексты, а также осмысление времени создания песни, которая переносит современного человека в события той эпохи, показывая, чем жили люди, что их волновало.

Примерная тематика практических занятий (с указанием названия песни, автора слов и композитора):

1. Концепт ПЕСНЯ в русской культуре. Народная, авторская, бардовская песня; песни-романсы. Песни лирические, патриотические, сатирические, военные и др. Пословицы, поговорки, афоризмы о песнях. Выдающиеся исполнители советских песен.

2. Советские песни как отражение жизни народа, национального самосознания и русского характера, культуры и истории. Песни советского периода в сопоставлении с современными песнями – основные содержательно-музыкальные характеристики.

3. Концепт РОССИЯ в советских песнях. Россия как огромная страна. Природные зоны, богатство природного мира. Географические объекты, времена года, природные и климатические явления, животный и растительный мир (И. Шаферан, Л. Афанасьев, «Гляжу в озера синие»; И. Шаферан, П. Аедоницкий, «Красно солнышко»; М. Ножкин, Д. Тухманов, «Я люблю тебя, Россия»; М. Матусовский, В. Баснер, «Березовый сок»).

4. Концепт РОДИНА. Тема патриотизма, возвращения на родину, мотив незаменимости русской природы. Природа России глазами детей (М. Исаковский, М. Блантер, «Летят перелетные птицы»; И. Гофф, Я. Френкель, «Русское поле»; М. Матусовский, В. Баснер, «С чего начинается Родина»; М. Пляцковский, Е. Птичкин, «Деревенское детство»; А. Пришелец, Д. Кабалевский, «Край родной»).

5. Концепт ЖИЗНЬ. Неразделимость жизни человека и жизни природы. Человек как часть природы (Л. Овсянникова, В. Шаинский, «Береза белая»; Л. Ошанин, А. Новиков, «Дороги»; А. Поперечный, Д. Тухманов, «Соловьиная роща»; Г. Колесников, Г. Пономаренко, «Тополя»; Л. Ошанин, М. Фрадкин, «Течет река Волга»; С. Гребенников, Н. Добронравов, А. Пахмутова, «По Ангаре»; М. Танич, Я. Френкель, «Ну что тебе сказать про Сахалин»; С. Островой, В. Шаинский, «Дрозды»; Р. Рождественский, А. Пахмутова, «Раненая птица»; А. Пришелец, М. Иорданский, «У дороги чибис»; М. Танич, В. Шаинский, «На дальней станции сойду»; И. Юшин, В. Шаинский, «Травы, травы»).

6. Концепт ЛЮБОВЬ. Способность природы разделить с человеком его переживания (М. Матусовский, В. Соловьев-Седой, «Подмосковные вечера»; М. Исаковский, Б. Мокроусов, «Одинокая гармонь»; И. Шаферан, Е. Птичкин, «Ромашки спрятались»; М. Пилипенко, Е. Родыгин, «Уральская рябинушка»; М. Исаковский, М. Блантер, «Лучше нету того цветку»; А. Пришелец, А. Долуханян, «Ой ты рожь»; В. Боков, Г. Пономаренко, «Ой, снег-снежок»; М. Матусовский, А. Пахмутова, «Старый клен»).

7. Концепт ВОЙНА. Восприятие природы через призму истории. Природа и война (Р. Гамзатов, пер. Н. Гребнев, К. Молчанов, «Журавли»; М. Исаковский, В. Захаров «Туманы мои»).

8. Концепт ПРОФЕССИЯ. Природа и человек. Мотив покорения природы (С. Гребенников, А. Пахмутова, «Геологи», Г. Эль-Регистан, А. Бабаджанян, «Голубая тайга»; М. Пляцковский, М. Фрадкин, «Морзянка»; И. Шаферан, Я. Френкель, «И все-таки море»).

Данный спецкурс может выступать как модуль для создания спецкурсов по другим культуроведческим темам, которые интересны для иностранных учащихся, способствуют расширению компетенции (как лингвистической, так и экстралингвистической), формируют положительный образ нашей страны, вызывают интерес к ее истории, географии и культуре.

Список литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. 28-е изд. перераб. М.: Мир и образование, 2014.

Kasyanova V.M.

RUSSIAN NATURE IN SOVIET SONGS (SPECIAL COURSE FOR LEARNERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT AN ADVANCED STAGE)

The article discusses the principles of the special course "Russian nature in the soviet songs for students of the Russian language at an advanced stage". It is emphasized that this special course is one of the ways of formation of linguistic and cultural competence of foreign students and their familiarization with the cultural heritage of our country. Ways of representation of lexico-semantic group "Nature" as objective reflection of natural conditions and their subjective perception by the person are shown.

Keywords: RCT, linguistic and cultural competence, special course, advanced stage of Russian language learning, Russian nature, Soviet songs.

https://doi.org/10.29003/m1448.RCS_XX-2019/189-193

Мосунова Н.М.
МГУ имени М.В. Ломоносова
mosunovan@mail.ru

ПОВЕСТЬ «МЕТЕЛЬ» А. С. ПУШКИНА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Статья посвящена работе с повестью А. С. Пушкина «Метель» на уроках с иностранными учащимися. Предлагаются примеры заданий, а также дается обзор и анализ интерпретаций повести иностранными студентами.

Ключевые слова: сюжет, герои, интерпертация, предтекстовый этап работы с текстом, послетекстовые задания.

Каждый год на уроках с иностранными студентами мы читаем произведения Пушкина, знакомимся с биографией поэта, смотрим фильмы о нем и снятые по его произведениям. Почти все наши студенты говорят, что у них на слуху только имя Пушкина, но они мало знают его произведения и почти ничего не знают о его жизни. Это касается даже студентов факультетов русского языка, приезжающих к нам. Так что уроки по Пушкину необходимы.

Из прозы мы читаем «Метель», затем смотрим фильм (1964, режиссер Владимир Басов). Эта повесть никого не оставляет равнодушным, всегда вызывает живую реакцию, споры и обсуждения.

Интересно, как представители разных культур воспринимают и интерпретируют повесть. Вот примеры ответов и комментариев к повести наших учащихся.

Учащиеся отмечают, что благодаря повести лучше узнали старые русские семейные традиции. Например, то, что девушка не могла выйти замуж без согласия родителей, что тайное венчание – это был из ряда вон выходящий рискованный шаг. Конечно, все вспоминают, что это было раньше традиционно и для их культуры.

Студенты сразу понимают, что метель в повести – это не просто погода, но одно из главных действующих лиц. «В повести метель играет очень важную роль. Метель поменяла судьбу людей». «Когда я только прочитала повесть, мне казалось, что метель была как хулиганка. Но после того как я посмотрела фильм, я передумала... Метель сделала правильно» (рассуждает кореянка). «Мне кажется, что Пушкин использует явление природы (метель), чтобы показать, что люди не могут противиться природе». «Он хотел писать об игре судьбы». «И я думала, что в романе много случаев (то есть случайностей. – Н.М.). «Я думаю, что это роман иронический, о судьбе. В рассказе судьбы 3 людей (то есть трех человек. – Н.М) изменились из-за метели. Никто не плохо, это только шутка бога. Когда я прочитал ее, я вспомнил слова: “это жизнь”» (слова японского студента). Ребята отмечают, что метель решает, кто с кем будет, кто с кем расстанется.

Конечно, мы всегда обсуждаем сюжет и героев. По выражению одного студента из Новой Зеландии, сюжет «детективный», читатель до самой финальной сцены находится в напряжении и не знает правду: «Мы узнаем всю правду только в конце, это интересно». Также ребята говорят об «открытом конце» (то есть об открытом финале), рассуждают, какова будет будущая жизнь Бурмина и Марьи Гавриловны. В основном их «прогнозы» оптимистичны, но находятся и скептики, которые пророчат им расставание, говорят, что Марья Гавриловна не сможет простить Бурмина. Забавно, что некоторые студенты считают, что Бурмин – это Владимир, вернувшийся с войны. Наверное, это влияние современных голливудских фильмов, с их острыми сюжетами, возвращениями и метаморфозами. Искренне удивляет ребят, почему Бурмин признается Маше, что он женат: «Он же мог ничего не говорить, никто не знает». Приходится объяснять учащимся понятие дворянской чести и важности таинства венчания в то время. После этого одна китайская студентка подытожила: «Никто не знает, но Бог знает», поэтому скрывать факт женитьбы нельзя. Но многие ребята, наоборот, видят в этом именно честность Бурмина, и это им импонирует. Вообще образ Бурмина всегда вызывает дискуссии. Некоторые ребята никак не могут «простить» ему юношескую ветреность и женитьбу на Марье Гавриловне, «негодую» на Бурмина, сожалеют о несостоявшемся счастье Маши с Владимиром: «Бурмин убил Владимира» (стал косвенной причиной его гибели). Это мнение студента из Новой Зеландии. «Если бы не Бурмин, Маша была бы счастлива с Владимиром», – мнение студентки из Китая. И, посмотрев фильм, одна японка добавила: «Когда Маша встречалась с Владимиром, она была счастлива и все время улыбалась, а с Бурминым молчала и была грустной».

Другие признают его эволюцию характера Бурмина, отмечают его честность и серьезность. «Я думала, что Бурмин больше подходит для Маши, чем Владимир», – пишет кореянка. Она так думает, потому что, когда родители Маши были против ее брака с Владимиром, тот не «старался решать проблему», но решил просто увезти Машу. Но Бурмин находит общий язык и с мамой Марьи Гавриловны. «Бурмин... лучше, чем Владимир. Хотя ... он сделал глупую ошибку, он созрел, ... стал серьезным и просто любил Машу».

А вот противопоставление образов Владимира и Бурмина: «Владимир заслужил такую судьбу. Он слишком самоуверенный» (студент из Турции). Многие студенты из Азии не одобряют, что Владимир хотел увезти Машу от родителей, замечают, что это нехорошо: «Владимир – как ребенок». «Он ненадежный человек» (мнение корейской студентки).

Характеристики Владимира интересны и разнообразны, но в целом студенты сходятся на традиционной, привычной нам трактовке. «Владимир, мне кажется, живет эмоциями. И когда Машиним родителям не нравится Владимир, он не старается решать про-

блему». «У Владимира горячий характер. Он еще молодой. Поэтому горячий характер значит молодость, но когда он будет старше, это глупость. Я понимаю, почему родители Маши не соглашались на брак с Владимиром. Они не хотели, чтобы дочь жила в бедности и с риском». «Владимир не был добрым человеком. Он заставил Машу бросить своих родителей. Он опоздал на венчание, бросил свои обязанности и убежал в армию. У него был горячий, несерьезный характер». «Владимир думал, что она уже не любит его, и пошел на войну, мечтал погибнуть. Я понимаю, что он любил ее всей душой, но не понимаю, как он мечтал погибнуть, потому что переживал несчастную любовь. Жизнь долгая, он, может быть, найдет хорошую красивую девушку, как Маша... Я думал, он легкомысленный, потому что он решил умереть. Но это его жизнь, он жил для Маши, он думал о жизни, своей, Маши, и решил умереть. Кто может критиковать это?» (японский студент). А в Японии отношение к тому, что человек лишает себя жизни, даже по своей воле, иное, и это как раз видно в его трактовке.

Иногда встречаются интересные казусы интерпретации, поиск в мотивах героев обыкновенного здравого смысла. Например, студент из Индии вместе со студентом из Кореи поражались, почему Владимир уехал сразу после венчания и не пытался встретиться с Марьей Гавриловной сам, дождаться ее выздоровления и спросить, почему она вышла замуж за другого. «Женитьба – это такое важное дело. Почему он не поговорил с ней сам, если он любил ее?» – недоумевали студенты и настойчиво просили преподавателя объяснить этот факт. «Когда я прочитала роман «Метель», я думала, что Владимир очень глупый, потому что он не объяснил, почему он опоздал. И он не спросил, кто этот мужчина, который в ту ночь был с Машей в церкви», – пишет студентка из Кореи. А один тайваньский студент никак не мог понять, почему Бурмин решил жениться на незнакомой девушке и как вообще такое возможно.

О финале повести студенты высказываются, в общем, единодушно. «Я жалею Владимира, но я хочу, чтобы Маша и Бурмин любили друг друга и жили счастливо», – пишет студентка из Японии. И, в общем, с ней согласны почти все.

Этапы работы с повестью

На предтекстовом этапе мы знакомимся с новыми словами. Целесообразно выделить такие слова, как метель, венчаться/обвенчаться, брак, тайно, быть в отчаянии, поп, свидетель, полковник, бросаться/броситься, бледнеть/побледнеть.

Если чтение повести происходит непосредственно на уроке, то еще раз обращаем внимание студентов на данные слова, когда они встречаются в тексте, даем необходимый комментарий.

Послетекстовые задания к повести «Метель»

Примеры заданий

1. Ответьте на вопросы.

Почему родители Марьи Гавриловны были против брака с Владимиром?

Знали ли родители об их встречах?

Что решили сделать молодые влюбленные?

Какая была погода в день венчания?

Почему Владимир не приехал вовремя в церковь?

Что случилось Марьей Гавриловной после возвращения из церкви?

Куда уехал Владимир после этого?

Что с ним случилось?

С кем познакомилась Марья Гавриловна через несколько лет?

Что удивляло ее в поведении молодого офицера?

Какую историю о себе он рассказал девушке?
 Почему Марья Гавриловна была поражена его историей?
 Что на самом деле случилось в ту ночь в церкви?

2. *Согласны ли вы с этими утверждениями? Если нет, объясните, почему.*

1. Марья Гавриловна считалась богатой невестой.
2. Марья Гавриловна встречалась с Владимиром тайно, потому что родители были против их брака.
3. Владимир с Марьей Гавриловной вместе поехали ночью в церковь.
4. Свидетели опоздали в церковь из-за метели.
5. В церкви Марья Гавриловна венчалась с Владимиром.
6. Жизнь Марьи Гавриловны была в опасности.
7. Владимир решил умереть, так как он был в отчаянии из-за опасной болезни своей невесты.
8. Марья Гавриловна с матерью переехали в другое имение, чтобы забыть о смерти отца и Владимира.
9. Марья Гавриловна с нетерпением ждала, того, кто заставит ее полюбить снова.
10. По мнению соседей, полковник Бурмин был очень милым молодым человеком.
11. Хотя девушка очень нравилась Бурмину, он молчал и не открывал ей свое сердце.
12. Тогда, четыре года назад, Марья Гавриловна вышла замуж за Бурмина.
13. Бурмин и Владимир оба потеряли дорогу из-за метели.
14. После венчания Марья Гавриловна повернула лицо к Владимиру и закричала от ужаса.
15. Во время венчания Марья Гавриловна плохо себя чувствовала.
16. Как только венчание кончилось, Бурмин сказал всем, что он не Владимир.
17. Главные события в этой истории произошли из-за метели.
18. У этой повести счастливый конец.

3. *Вставьте в предложения слова: венчание, в отчаянии, тайно, брак, заставлять-заставить, повернуть, с нетерпением, против.*

Когда Владимир потерял дорогу, он был _____.
 В церкви состоялось _____ Марьи Гавриловны и полковника Бурмина.
 Соседи _____ ждали, кто _____ красавицу полюбить снова.
 После венчания девушка _____ бледное лицо к жениху.
 Молодые люди встречались _____, так как родители были _____ их брака.

4. *Опишите характер главных героев. Подтвердите свое мнение примерами их поступков.*

Кто их героев вам понравился, а кто нет? Почему?
 Сравните повесть и фильм (сюжет, характеристика героев).
 Что вы думаете о сюжете повести? Он предсказуемый, захватывающий, интересный?

Расскажите эту историю от лица Марьи Гавриловны, Бурмина, Владимира, Прасковьи Петровны.

Опишите жизнь Марьи Гавриловны и Бурмина через несколько лет. Как вы думаете, как сложится их судьба?

Знакомство с повестью А. С. Пушкина «Метель» на уроках РКИ дает студентам возможность составить свое представление о творчестве поэта, обогащает их культурный фон, служит прекрасным материалом для последующего обсуждения.

Mosunova N.M.

THE NOVEL BY A. S. PUSHKIN «THE SNOWSTORM» ON LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with work with the novel by A. S. Pushkin «The Snowstorm» on the lessons with foreign students. Examples of tasks are suggested as well as a review and interpretation of the novel by foreign students.

Keywords: plot, characters, interpretation, pre-text stage of work with the text, post-text tasks.

https://doi.org/10.29003/m1449.RCS_XX-2019/193-195

Тришина С.И.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
izumrudovna@gmail.com*

ЧЕМ ЖИВЕТ СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ ПОЭЗИЯ И ЛИТЕРАТУРА В ЦЕЛОМ? ВЗГЛЯД ИЗНУТРИ

В данной статье проводится обзор некоторых литературных событий 2018 года, которые проливают свет на состояние современной российской поэзии и литературы. Приводится список различных интернет-ресурсов, отражающих степень заинтересованности русскоязычного населения в творчестве.

Ключевые слова: российская поэзия, современная литература, творчество.

Чем же живет современная российская поэзия? Во-первых, жаждой творчества. Если вы заглянете на крупнейший российский поэтический интернет-портал «Стихи.ру», созданный в 2000 году, то увидите, что на сегодняшний день в нем зарегистрировано свыше 800 000 авторов, которые опубликовали более 45 000 000 стихотворений! Пишут все: студенты, школьники, врачи, инженеры, преподаватели, домохозяйки, отставные военные и т.д. Однако сегодня мне бы хотелось рассказать о том, что происходит в так называемых «официальных» поэтических кругах, куда входят все те же самые представители упомянутых мной профессий и социальных групп, но объединенные в крупные писательские союзы, в частности МГО Союза писателей России и Российский союз писателей.

МГО Союза писателей России в настоящий момент включает в себя свыше 2500 членов организации. Из чего складывается ее деятельность?

Во-первых, регулярно проводятся различные мероприятия: «Писатель. Личность. XXI век», «Москва поэтическая», «Семинар детских и юношеских писателей», творческие вечера современных поэтов и писателей, презентации книг и т.д.

Во-вторых, издательство МГО организует тематические литературные конкурсы, по итогам которых выпускаются альманахи с произведениями их участников. Так, в 2018 году были проведены следующие состязания: «Судьбы 100-летия (конкурс, посвященный знаковым событиям в мировой истории за последние 100 лет)», «Россия-Латвия 2018», «Год добровольца», «Признание в любви», ежегодный конкурс альманаха «Литературная Республика», «Неопалимая купина», конкурс литературного форума «Москва-Шанхай»,

«Золотая осень», «Энциклопедия. Большая литературная карта России 2018», «Храни меня, мой талисман», «Зимняя сказка», «Поэзия 2018–2019» и другие. Победители конкурсов были отмечены различными наградами МГО СПР.

В-третьих, регулярно организуются тематические встречи поэтов и писателей с читателями. Площадкой для этих встреч становятся столичные библиотеки, а также залы Центрального дома литераторов.

Помимо этого, МГО Союза писателей России проводит активную международную деятельность. Так, в сентябре 2018 года в Китае прошел уникальный международный форум «Москва-Шанхай», целью которого было установление долгосрочных литературных связей между Россией и Китаем, выявление и представление наиболее интересных авторов обеих стран и их творчества. Кроме этого, в мае в Болгарии уже в четвертый раз проводилась ежегодная международная литературная ассамблея «Слово и дело», способствующая укреплению творческих связей между поэтами и писателями России и Болгарии. Также литературные мероприятия проводились и в других странах.

Все мероприятия, организуемые МГО СП России, а также наиболее значимые литературные события, происходящие в московской и общелитературной жизни, освещаются газетой «Московский литератор», выходящей 2 раза в месяц. В этой газете также можно прочитать о наиболее интересных книжных новинках – произведениях членов организации. Если говорить о газетах, то необходимо упомянуть и обо всем нам известной «Литературной газете», руководимой поэтом, писателем, публицистом, переводчиком, литературным критиком Максимом Замшевым, которая в последнее время получила как бы второе дыхание. В «Литературке», как ее часто называют, можно прочитать и стихи, и прозу современных авторов, и профессиональные рецензии на книжные новинки, и различные дискуссии на самые острые темы современности. В 2019 году «Литературная газета» совместно с Российским союзом писателей, сайтами «Стихи.ру» и «Проза.ру» проводит литературный конкурс «Классики и современники», победители которого получают возможность напечататься на страницах газеты и заявить о себе широкому кругу читателей.

Теперь обратимся к уже упомянутому мной сайту «Стихи.ру», работающему под эгидой Российского союза писателей, который тоже проводит огромную работу по популяризации творчества современных поэтов и писателей. Во-первых, это ежегодно организуемые конкурсы «Поэт года», «Писатель года», «Наследие», «Русь моя», «Георгиевская лента» и многие другие. При поддержке Российского союза писателей создано первое литературное телевидение «Литклуб.ТВ». Среди его программ можно назвать такие, как «Турнир поэтов» – конкурс, где поэты читают свои стихи, а критик осуществляет их литературный разбор, «Студия Стихи.ру», где также проходят состязания поэтов, но оценивают их творчество зрители, «Лекции» – программа, посвященная творчеству великих русских поэтов и писателей и литературным явлениям и течениям, и ряд других программ. Издательство Российского союза писателей выпускает книги лауреатов литературных премий, а также членов РСП. Ежегодно члены РСП принимают участие в мероприятиях в рамках ММКВЯ на ВВЦ, а также в поэтических чтениях на различных площадках Москвы (Красная площадь, Пушкинская, Триумфальная и др.).

Кроме сайта «Стихи.ру», в сети можно найти и другие литературные порталы, посвященные поэзии, например сайты «Поэмбук» и «Рифма.ру». Там тоже проводятся различные литературные состязания, стимулирующие их участников к творчеству. Если зайти на всем известные социальные сайты Facebook и «ВКонтакте», можно и там обнаружить множество групп, созданных любителями поэзии – теми, кто пишет стихи и кто их читает.

В общем, творческая жизнь кипит! Надо только найти время и желание, чтобы ознакомиться с современными литературными событиями, происходящими вокруг нас. А еще лучше – стать их участником. А что? Взять ручку, тетрадь... А вдруг да проснется вдохновение и ваше перо резво побежит по листку бумаги? Чем черт не шутит? Ведь творчество – это всегда прекрасно!

Trishina S.I.

THE LIFE OF MODERN RUSSIAN POETRY AND LITERATURE – A LOOK FROM THE INSIDE OUT

In the article some literature events of 2018 year are observed, which show the state of modern Russian poetry and literature. A list of different internet resources demonstrating the level of interest of Russian speaking people to creative work is given.

Keywords: Russian poetry, modern literature, creative work.

https://doi.org/10.29003/m1450.RCS_XX-2019/195-198

Барашев А.Х.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
andreybarashev@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПИСЕМ А.П. ЧЕХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИЧНОЙ И ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ)

В статье рассмотрены такие лексические особенности личных и деловых писем А.П. Чехова, как использование сниженной (разговорной, вульгарной) и книжной (устаревшей, официально-деловой) лексики. Среди словообразовательных особенностей отмечены диминутивы и аугментативы, а также разнообразные окказиональные образования. Целями автора, использующего в письмах данные средства языка, становится выражение экспрессии, создание иронии и самоиронии, передача оценки и отношения.

Ключевые слова: эпистолярный, эпистолярный, письма, лексический, словообразовательный, диминутив, аугментатив, окказионализм, А.П. Чехов.

Язык закрепляется и становится материалом для исследования представителей последующих поколений в самых разных своих формах: в художественной литературе, в документальной и мемуарной прозе, в средствах массовой информации. Эпистолярный как «собрание чьих-либо писем» [2] в данном ряду занимает особое место, так как в нем, особенно в личной переписке, зафиксирован язык в своей живой форме, и перед исследователем языка эпистолярия возникает, с одной стороны, реальный языковой портрет автора письма, а с другой – языковая картина эпохи, зафиксированная в слове. Языковеды привлекают различные лингвистические особенности писем. В.А. Фалина исследует фразеологию эпистолярного жанра, затрагивая также вопросы структуры, композиции и коммуникативной направленности писем [10]; И.М. Колышкина рассматривает способы представления в эпистолярной языковой личности [4]; объектом анализа Т.Н. Кабановой становится эпистолярный текст частной переписки в аспекте теории речевого общения [3]. В сферу внимания языковедов попадает эпистолярное наследие отдельных авторов, писателей и ученых, например Б.Л. Пастернака [8], М.И. Цветаевой [6], Ю.М. Лотмана [9] и др.

А.П. Чехов оставил после себя богатейшее эпистолярное наследие, в котором запечатлены особенности непринужденной речи великого писателя, проявляющиеся на разных языковых уровнях. Язык чеховского эпистолярия привлекает внимание исследователей. Н.С. Баланчик рассматривает фразеологию эпистолярного наследия А.П. Чехова и отмечает использование писателем фразеологических единиц разной стилистической окраски, в том числе в трансформированном виде [1]. Е.В. Краснова и С.В. Шелковникова анализируют использование писателем в письмах сложноподчиненных предложений и пишут об эмоциональности языка писем А.П. Чехова, близости его синтаксиса к живой разговорной речи [5: 334]. Т.В. Кыштымова обращается к анализу стилистических средств комического в частной переписке А.П. Чехова, выделяя при этом архаизмы, просторечные слова, речевой контраст, литературные штампы и др. [7]. На наш взгляд, недостаточно изученными остаются пока лексические и словообразовательные особенности языка эпистолярного наследия А.П. Чехова.

Цель настоящего исследования – выявить основные лексические и словообразовательные особенности чеховского эпистолярия и наметить пути для дальнейшей работы в области изучения языка писем писателя.

Непринужденный характер общения обуславливает то, что в письмах А.П. Чехова встречается сниженная лексика. Например: «Все праздники я **жилился**, напрягал мозги, **пыхтел**, **сопел**, раз сто садился писать, но всё время из-под моего “бойкого” пера выливались или **длинноты**, или **кислоты**, или **тошноты**» (Н.А. Лейкину, 12 января 1887 г.). С помощью грубоватых слов автор подшучивает над собой и своей «неспособностью» написать что-то для журнала «Осколки». Сниженная лексика здесь – средство самоиронии. В приведенном примере привлекает внимание также ряд однородных членов с повторяющимся разделительным союзом «или длинноты, или кислоты, или тошноты», с помощью которого А.П. Чехов шуточно характеризует результаты своего труда. Писателем намеренно подобраны созвучные слова, однако по морфемной структуре они различны. В слове кислота нет суффикса, а слова длиннота и тошнота образованы с помощью суффикса -от- от имен прилагательных. При этом их значения различны, но в контексте они приобретают схожие оценочные смыслы и одинаковое ударение.

Можно наблюдать даже грубые слова и обороты, но использованные с некоей особой чеховской интеллигентностью: «...*Немедленно, со скоростью вальдиинена, которому всунули в задний проход ядовитую стрелу, надевай шапку и мчись...*» (Ал.П. Чехову, 8 января 1887 г.). Автор, как нам кажется, преследует при этом игровые цели: он обыгрывает богатейшие стилистические возможности русского языка в его разговорной разновидности. В одном письме может использоваться разностильная лексика, например сниженная и книжная. В приведенном выше письме далее встречаем предложение «*Прилагаю доверенности*», имеющее официально-деловую окраску.

А.П. Чехов искусно играет со сниженной лексикой и вульгаризмами. Например, пишет, перечисляя «подарки» для адресата на День Ангела: «*Рамку для портрета какой-нибудь хари*», «*Висюльку из Чистого серебра...*», «*Древнюю Историю с Рисунками; из этой Истории видно, что и в древности жили дураки, Ослы и Мерзавцы*» (А.А. Киселевой, 9 января 1890 г.). Здесь с помощью сниженной лексики создается стилизация речи персонажа, в результате формируется образ некоего «*Василия Макарыча*», который пишет письмо «*Василисе Пантелеевне*».

Интересны шуточные обращения А.П. Чехова с лексемами разной стилистической окраски: «*Друзья мои чехи!*», «*Ах, друзья мои тунгусы*», «*Разумеете, языцы, какие здесь извозчики, чёрт бы их взял*» (Чеховым, 20 марта 1891 г.). Это письмо из-за границы тем родственникам, которые остались в России, и обращения призваны подшутить над гео-

графическим расстоянием между автором и адресатами, над его особым, «заграничным» положением.

Наречия степени с разговорной окраской используются для выражения автором крайней степени своих чувств, например чувства восхищения Венецией: «*Женщины красивы и изящны. Да вообще всё чертовски изящно*» (Чеховым, 20 марта 1891 г.) или чувства недовольства своим эмоциональным состоянием: «*В последнее время я стал чертовски мнителен*» (А.С. Суворину, 30 августа 1891 г.).

Экспрессивная лексика и фразеология призваны передавать эмоции автора и его отношение к тому или иному явлению. К примеру, А.П. Чехов всегда эмоционально высказывается по поводу плохой погоды: «*Лунит во всю ивановскую дождь*» (Чеховым, 26 марта 1891 г.). Сниженная лексика также служит самоиронии – например, о своих доходах за литературную деятельность А.П. Чехов пишет: «*...Так вот и питает бог нашего брата свистуна*» (А.С. Суворину, 30 августа 1891 г.). Здесь *свистун* – это писатель, автор, зарабатывающий на жизнь словом, то есть «свистом», «пением».

Встречаются в письмах А.П. Чехова также устаревшие слова. Это могут быть стилистически нейтральные лексемы: «*Толстой ругает докторов мерзавцами и невежничает с великими вопросами*» (А.С. Суворину, 8 сентября 1891 г.), однако чаще они несут какую-то стилистическую нагрузку. Например, могут использоваться в составе устойчивых оборотов, характерных для писем того периода: «*За сим посылаю Вам злобу дня, брошюрку нашего московского профессора Тимирязева...*» (А.С. Суворину, 28 августа, 1891 г.). Данные обороты используются автором иронично и нередко вступают в стилистический контраст с окружающими их в тексте элементами: «*Сим извещаю Вас, что пароход “Ермак” дрожит как в лихорадке и что поэтому нет никакой возможности писать*» (А.С. Суворину, 21 июня 1890 г.).

Словообразовательный уровень языка писем А.П. Чехова имеет несколько особенностей. Автором используются диминутивы – уменьшительные и уменьшительно-ласкательные образования от имен существительных и прилагательных: «*Вещичка ерундистая и не стоит возиться с ней в двух номерах...*» (Н.А. Лекину, между 31 июля и 3 августа 1883 г.; в этом же примере видим имя прилагательное *ерундистый*, образованное по продуктивной модели с помощью суффикса *-ист-*); аугментативы – оценочные формы с увеличительными суффиксами, чаще всего – с суффиксом *-ищ-*: «*Скучища смертная. Все слонялись по комнатам и делали вид, что им не скучно*» (А.С. Суворину, 3 ноября 1888 г.); имена существительные, образованные с помощью необычных заимствованных префиксов: «*Схожу сегодня к московскому оберзнайке Гиляровскому, сделавшемуся в последнее время царьком московских репортеров, и попрошу у него сырого материала*» (Н.А. Лекину, 22 марта 1885 г.). Префикс *обер-* обозначает «высшую степень проявления качества, заключенного в мотивирующем имени существительном» [2]. Словообразование А.П. Чехова настолько интересно, что требует пристального внимания лингвиста и станет предметом нашего исследования в дальнейшем.

Итак, язык писем А.П. Чехова очень разнообразен и оригинален в лексическом и словообразовательном планах. Писателем используется лексика разнообразной стилистической окраски: устаревшая, официально-деловая, но главной в стилистическом плане его текста является сниженная лексика – разговорные слова, вульгаризмы. С их помощью автор передает стихию живой разговорной лексики, а исследователь получает возможность увидеть реальный языковой портрет писателя. Словообразование писателя интересно узуальными и окказиональными диминутивами и аугментативами, а также экспрессивными окказионализмами разных частей речи, которые требуют внимательного дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Баланчик Н.С. Фразеология эпистолярного наследия А.П. Чехова: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1992.
2. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – М.: Дрофа, 2000. [Электронный ресурс] URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 27.02.2019).
3. Кабанова Т.Н. Эпистолярный текст частной переписки в аспекте теории речевого общения (на материале рукописных и опубликованных текстов XX в.): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Челябинск, 2004.
4. Кольшикина И.М. Изображение фрустрирующей языковой личности в русских художественных и эпистолярных текстах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Липецк, 2012.
5. Краснова Е.В., Шелковникова С.В. Сложноподчиненные предложения в языке эпистолярного наследия Л.Н. Толстого и А.П. Чехова // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4–2. С. 331–335.
6. Курьянович А.В. Коммуникативные аспекты слова в эпистолярном дискурсе М.И. Цветаевой: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Томск, 2001.
7. Кыштымова Т.В. Стилистические средства комического в частной переписке А.П. Чехова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2014. № 4. С. 22–24.
8. Макаркина Ю.В. Эпистолярное наследие Б. Пастернака (композиционно-коммуникативные особенности и концептуальное содержание): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Орел, 2000. 21 с.
9. Парсамова В.Я. Языковая личность ученого в эпистолярных текстах (на материале писем Ю.М. Лотмана): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2004.
10. Фалина В.А. Фразеология эпистолярного жанра (на материале частной переписки купеческого сословия Владимирской губернии середины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Иваново, 2000.

Barashev A.H.

LEXICAL AND WORD-FORMATIVE FEATURES OF THE LANGUAGE OF LETTERS A.P. CHEKHOV (ON MATERIAL OF PERSONAL AND BUSINESS CORRESPONDENCE)

The article discusses such lexical features of A.P. Chekhov, as the use of reduced (colloquial, vulgar) and book (outdated, official business) vocabulary. Diminutives and augmentatives, as well as various occasional formations are noted among the word-formation features. The goals of the author, who uses these means of the language in letters, become the formation of expression, the creation of irony and self-irony, the transfer of evaluation and relationship.

Keywords: epistolary, letters, lexical, derivational, diminutive, augmentative, occasionalism, A.P. Chekhov.

https://doi.org/10.29003/m1451.RCS_XX-2019/199-203

Сафуанова А.И.
МГУ имени М.В. Ломоносова
alfia_safuanova@mail.ru

РЕЦЕПЦИЯ МИРОВЫХ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ В ДРАМАТУРГИИ Е.Л. ШВАРЦА, Т.Г. ГАББЕ И С.Я. МАРШАКА

В статье рассмотрена рецепция мировых сказочных сюжетов в сказочной драматургии Е.Л. Шварца, Т.Г. Габбе и С.Я. Маршака. Проанализировано, каким образом названные авторы творчески использовали «чужие» сюжеты при создании собственных пьес. Рассмотрены такие аспекты произведений, как протагонист, система действующих лиц, конфликт, сюжет, композиция и др.

Ключевые слова: драматическая сказка, конфликт, герой, сюжет, русская сказочная драматургия.

В русской советской литературе XX в. драматическая сказка занимает особое, весьма важное место. Главным образом она развивалась в рамках детского театра, которому (как и другим видам искусства для детей) в Советском Союзе уделялось достаточно большое внимание. Именно спектакли по сказочным пьесам (как оригинальным, так и инсценировкам известных сюжетов) составляли значительную часть репертуара театров юного зрителя, открывавшихся с начала 1920-х гг.

Вновь созданные театры требовали нового репертуара. Таким образом был начат широкий процесс инсценирования известных сказочных сюжетов, главным образом народных, который продолжился и в 1930–50-е годы. Среди пьес, написанных по мотивам уже существующих драматических сказок, мы можем найти как пьесы-однодневки, так и настоящие шедевры, вошедшие в классику отечественной, а в ряде случаев и мировой драматургии.

В своей статье мы хотим проанализировать такие произведения и рассмотреть, каким образом авторы восприняли и преобразовали чужие сказочные сюжеты для создания собственных пьес.

Мы выполним свой анализ на примере следующих пьес: «Голый король» (1934), «Снежная королева» (1938), «Тень» (1940) Е.Л. Шварца, «Хрустальный башмачок» (1941) Т.Г. Габбе и «Двенадцать месяцев» (1943) С.Я. Маршака. Также мы привлечем к анализу киносценарий Е.Л. Шварца «Золушка» (1945). Несмотря на то что он был создан как кинодраматургическое произведение, сценарий является неотъемлемой частью творческого наследия писателя, а спектакли по этому сценарию до сих пор с успехом идут на сценах многих театров.

Прежде всего необходимо оговорить, что рассматриваемые нами пьесы не являются инсценировками прозаических сказок. Скорее их можно назвать пьесами, написанными по мотивам известных сказочных сюжетов.

Напомним, что инсценировка, как правило, представляет собой лишь перевод произведения из прозаической в драматическую форму и зачастую характеризуется максимальной близостью к оригиналу.

А авторы пьес, которые мы рассматриваем, максимально творчески использовали и зачастую переработали чужие сказочные сюжеты, создав на их основе собственные, глубоко авторские произведения.

Рассмотрим, каким образом это было сделано.

Для начала определим, какие сказочные сюжеты послужили основой для пьес.

Так, киносценарий Е.Л. Шварца «Золушка» и пьеса Т.Г. Габбе «Хрустальный башмачок» были написаны на основе сказки Шарля Перро «Золушка, или Хрустальная туфелька».

В основе пьес Е.Л. Шварца «Голый король», «Тень» и «Снежная королева» лежат сюжеты сказок Г.Х. Андерсена.

Пьеса С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев» опирается на сюжет произведения известной чешской писательницы Божены Немцовой «Сказка о двенадцати месяцах».

Прежде всего необходимо рассмотреть, каким образом авторы в своих пьесах использовали классические сказочные конфликты.

Как отмечает выдающийся литературовед В.Е. Хализев, конфликты в литературных произведениях (как в прозаических, так и в драматических), как правило, можно охарактеризовать как «устойчивые», «субстанциальные» или «преходящие», «казуальные» [1: 133].

Основное развитие конфликтов второго типа происходит в литературе и драматургии XX века с его масштабными социальными процессами и потрясениями.

Конфликты же первого типа являются традиционными в литературе и драматургии и восходят к мифам, легендам и волшебным сказкам.

Преходящие конфликты получили свое название от того, что они разрешаются в финале произведения, в отличие от устойчивых, которые не получают окончательного разрешения к концу сюжета. Такое свойство устойчивых конфликтов связано с их идеологической или внутренней природой.

Для волшебных сказок (авторских и народных) характерны преходящие конфликты, как правило, семейные или социальные. Например, семейные конфликты лежат в основе сказок «Золушка» и «Двенадцать месяцев».

Что характерно, в основе обоих сюжетов находится противостояние мачехи и падчерицы.

Е.Л. Шварц, С.Я. Маршак и Т.Г. Габбе переносят семейные конфликты в свои пьесы. Нужно отметить, что они заостряют и углубляют их. Во всех пьесах мы видим выразительные эпизоды, которые иллюстрируют это противостояние (непосильные задания для падчерицы и т.д.). И, что интересно, у Е.Л. Шварца и Т.Г. Габбе в пьесах о Золушке, как в оригинальной сказке Ш. Перро, мы не видим финала, который примиряет Золушку с ее сестрами. Конфликт между заглавной героиней и ее антагонистами слишком напряжен, и в финале пьесы восстановление справедливости становится важнее, чем всеобщее примирение.

В «Хрустальном башмачке» и «Золушке» в образах Золушки, Мачехи и ее дочерей усилены контрастные черты, что делает и конфликт между ними острее. Положительные герои вызывают живое сочувствие зрителя; в результате усиливается сценичность, яркая театральность драматической сказки.

Также нужно отметить в связи с разговором о семейном конфликте, что значительные изменения претерпел образ падчерицы во всех рассматриваемых нами пьесах. Выдающийся ученый-фольклорист Е.М. Мелетинский в своих работах ввел понятие «образ гонимой падчерицы» [2: 161], который часто фигурирует в волшебных народных (и авторских) сказках. Ученый отмечал, что наряду с такими положительными характеристиками, как красота, трудолюбие, доброта, падчерице также всегда присуща покорность. Мы не видим этой черты в героинях анализируемых пьес (кроме сценария Е.Л. Шварца). Они достаточно смелые и готовы с достоинством отстаивать свою правоту. Возможно, это обусловлено временем создания произведений. Такое изменение характеров героинь придает конфликтам дополнительную напряженность и динамизм.

Также в основе как волшебных народных, так и авторских сказок часто лежат социальные конфликты. Из рассматриваемых пьес наиболее яркое выражение этот тип конфликта нашел в пьесе Е.Л. Шварца «Голый король» и в сказке С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев».

Драматическая сказка «Голый король» основана на комбинации сюжетов трех сказок Г.Х. Андерсена: «Свинопас», «Принцесса на горошине», «Новое платье короля».

Контаминируя сюжеты Г.Х. Андерсена с собственными творческими находками, Е.Л. Шварц вводит в пьесу счастливый финал, отсутствовавший в сказках датского писателя.

Конфликт пьесы полностью исчерпан в финале (Король-жених свергнут, и предстоит свадьба свинопаса Генриха и Принцессы). Пьеса насыщена гротескными и сатирическими элементами, которые делают ее интересной, удерживающей внимание зрителя. Также в пьесе сильны приметы времени, аллюзии, указывающие на тоталитарные режимы, установившиеся в Советском Союзе и Германии.

В то же время в драматической сказке практически отсутствуют внутренние конфликты и переживания героев, а сюжетные ходы порой выглядят слабо мотивированными.

В пьесе «Тень», которая опирается на сюжет одноименной сказки Андерсена, а также связана с повестью Адальберта Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля», мы находим более углубленные конфликты.

Пьеса написана с использованием достижений драматургии конца XIX и первой трети XX в. Действие в «Тени» обусловлено, в первую очередь, характером и стремлениями протагониста и других главных героев, а не внешними обстоятельствами и случайностями.

Несмотря на более счастливую, чем в сказке Г.Х. Андерсена, развязку пьесы, конфликт между добром и злом – между Ученым и Тенью – не получает окончательного разрешения. Так, Ученый говорит в финале сказки: «Он скрылся, чтобы еще и еще раз стать у меня на дороге. Но я узнаю его, я всюду узнаю его» [3: 109]. Также борьба главных действующих лиц (Ученого и Тени) способствует обнажению постоянного противостояния добра и зла в душах остальных героев, к примеру, таких, как Доктор или Юлия Джули. Все это, безусловно, является новаторским для сказочной драматургии.

В основе пьесы Е.Л. Шварца «Снежная королева» лежит традиционное для волшебной сказки противостояние человека с волшебными силами, борьба добра и зла.

Интересно отметить, что в пьесе, в отличие от сказки Г.Х. Андерсена, на которую она опирается, отсутствует мотив волшебного зеркала, осколки которого попадают Каю в глаз и сердце в сказке Г.Х. Андерсена. Кей в пьесе Е.Л. Шварца сам виноват в своей беде: он соглашается поцеловать Снежную королеву, когда она называет его трусом. Вероятно, это можно объяснить законом драмы (открытым еще Аристотелем), согласно которому внутренний конфликт важнее, чем внешний, поэтому, если человек попадает в беду по собственной вине, то драматизм ситуации усиливается.

В целом, говоря о конфликтах, можно сделать вывод, что драматурги, опираясь на традиционные сказочные противостояния (семейные социальные, сугубо волшебные), углубляли и заостряли их. Авторы обогащали конфликты драматическими мотивировками, усиливая их сценичность и выразительность. В пьесах Е.Л. Шварца мы также видим зарождение внутреннего конфликта и открытый финал, который символизирует устойчивые противоречия. Эти тенденции найдут свое полное воплощение в более поздних пьесах драматурга, таких как «Дракон» и «Обыкновенное чудо».

Конфликт тесно связан с системой действующих лиц.

В волшебных сказках, как народных, так и авторских, персонажи часто могут быть описаны с помощью системы, разработанной В.Я. Проппом в его труде «Морфология волшебной сказки».

Так и в пьесах мы видим героев, которые могут быть отнесены к типу протагониста, антагониста, волшебного помощника, дарителя, царевны и ее отца, вредителя или ложного героя [4: 213].

Однако в драматических сказках, как правило, мы находим более усложненную и развитую систему персонажей, чем в сказках прозаических.

Например, авторы активно вводят в сюжеты новых персонажей. Интересным решением представляется создание такого типа героя, который мы бы предложили назвать «выразителем авторских идей». Например, это Сказочник в пьесе «Снежная королева», Шут в пьесе «Хрустальный башмачок», Король в сценарии «Золушка». И у протагонистов, и у антагонистов, как правило, появляются помощники (например, ткач Христиан в пьесе «Голый король» или Советник коммерции, помогающий Снежной королеве в одноименной пьесе).

Уже существующие персонажи наделяются своеобразными чертами или индивидуальными характерами. Например, безмянный мальчик из сказки Г.Х. Андерсена «Новое платье короля», разоблачающий заглавного героя, переходит и в пьесу Е.Л. Шварца, но в ней мы узнаем о персонаже, что «он умный, он знает таблицу умножения» [3: 338]. Черты персонажей, которые в прозаических сказках были лишь упомянуты, в сказках драматических воплощаются в их речи и действиях. Например, в сказке «Новое платье короля» мы встречаем «честного старика министра» [5: 117], а в пьесе «Голый король» министр – подхалим, который прячет свои льстивые похвалы королю под маской прямоты и правдолюбия.

Даже второстепенные персонажи в драматических сказках приобретают индивидуальные черты.

Большую роль в этом играет речевая характеристика героев, как главных, так и второстепенных. Так, к примеру, в сценарии «Золушка» речь Мачехи насыщена канцеляризмами, а тыква, ставшая каретой, поет песенку с французскими словами.

Герои часто наделяются говорящими или просто выразительными именами. Так, и в пьесе Габбе, и в сценарии Шварца золушкиными сестрам даны имена. Парные имена Генрих и Генриетта получают принцесса и свинопас в пьесе «Голый король», что подчеркивает их взаимную любовь.

Усложняются образы героев-протагонистов. Они лишь частично могут быть описаны в рамках системы, разработанной В.Я. Проппом. Сохраняя черты своих сказочных предшественников, главные герои часто приобретают психологизм, их характеры могут развиваться по ходу действия. Например, Ученый в пьесе «Тень» в ходе развития действия становится мудрее, избавляется от своей наивности, сохраняя, однако, веру в силу добра и справедливости. Герой предстает перед нами не как готовый, а как становящийся характер.

Также и Герда, которая отправляется за Кеем в страну Снежной королевы, по ходу действия не только спасает героя, но и познает новые стороны своего характера. После перенесенных испытаний она становится храброй – в том числе и потому, что должна спасти друга: «Я столько за это время перевидала, что вовсе и не пугаюсь вас, а только сама тоже начинаю сердиться» [3: 381].

Таким образом, кратко проанализировав художественный мир драматических сказок, мы можем сделать вывод, что авторы, опираясь на известные сказочные сюжеты, создали новые глубоко индивидуальные произведения. Они творчески переработали конфликты, систему персонажей, детали сказок-первоисточников. Иногда изменения коснулись и концовок прозаических сказок (так, трагические развязки сказок Г.Х. Андерсена у Е.Л. Шварца сменяются более оптимистическими).

Неизменными остались основные идеи, лежащие в основах произведений, такие как стремление к справедливости, противостояние злу, сочувствие к угнетенным героям.

Список литературы

1. Хализев В.Е. Драма как явление искусства. М.: Искусство, 1978.

2. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа. М.: Изд-во восточной литературы, 1958.
3. Шварц Е.Л. Пьесы. В 2 т. М.: ИД «Флюид», 2008. Т.1, 2.
4. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Наука, 1969.
5. Андерсен Г.Х. Сказки и истории / Пер. с датск. В 2 т. Л.: Художественная литература, 1977. Т. 1.

Safuanova A.I.

THE PERCEPTION OF THE WORLD FAIRYTALE PLOTS IN THE FAIRYTALE PLAYS BY E.L. SCHWARTZ, T.G. GABBE AND S.YA. MARSHAK

In this paper, the perception of the world fairytale plots in the fairytale plays by E.L. Schwartz, T.G. Gabbe and S.Ya. Marshak is described. We analyze how these authors creatively used others' plots when creating their own plays. Such elements of their works as the protagonist, the system of actors, the conflict, the plot, the composition, etc. are considered.

Keywords: fairytale drama, conflict, hero, plot, Russian fairytale dramaturgy.

https://doi.org/10.29003/m1452.RCS_XX-2019/203-206

Терешонок Е.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
rlteresh@mail.ru

ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА В РАССКАЗЕ В.Г. РАСПУТИНА «ЖЕНСКИЙ РАЗГОВОР»

В статье анализируется рассказ В.Г. Распутина «Женский разговор», выявляется духовно-нравственная проблематика рассказа, рассматриваются женские образы, определяется авторская позиция и духовно-нравственный женский идеал.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, традиция, женский образ, идеал.

Русская литература, начиная со времен Древней Руси, раскрывает духовность человека через отречение от эгоистических личных потребностей во имя родной земли, ближнего, совести, чести, справедливости. Подвиг самопожертвования надолго остается в памяти русского народа и является высшим проявлением любви к ближнему. Изучением сущности традиционно-русского героя в отечественной литературе занимались В.В. Кожин, Ю.И. Селезнев, М.П. Лобанов, И.П. Золотусский и другие. Они опирались на понятие традиционализма, основной чертой которого является самопожертвование и неприятие эгоистического сознания.

Творчество В.Г. Распутина принадлежит к так называемому направлению «деревенской прозы». Он обращается в своем творчестве к герою-крестьянину, который является хранителем русской традиции. В.Г. Распутин – продолжатель реалистических традиций Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина в создании художественных образов, воплощающих авторский идеал, выражающийся в духовно-нравственном видении мира, включающем веру в Бога, родовое представление о человеке, соборность, память, совесть, ответственность поколений, традиций, всепрощение, духовное самовозрастание человека.

В своем творчестве В.Г. Распутин часто обращается к образам женщин и раскрывает религиозно-философское устройство своих героинь с помощью женской ду-

ши. «В традициях русской литературы, – говорил В.Г. Распутин, – доверять именно женским образам выражение основных авторских мыслей. Так было в прошлом веке, так и в нынешнем веке продолжается. Связано это вообще с ролью женщины в нашей жизни. Женщина – содержательница и хранительница семейного очага, мать и воспитательница детей» [1].

Тема нравственности женских образов Распутина была исследована в работах российских литературоведов В. Курбатова, Г. Митина, Е. Стариковой, Н. Тендитник, В. Шапошникова, С. Семеновой, Л. В. Колобаевой, Н. Котенко и др. Эту проблему изучали также зарубежные критики и литературоведы П. Пенсонин, А. Броусек, Д. Хоскинг, Д. Петерсон и др.

Один из ярких национально-самобытных образов В.Г.Распутина – баба Наталья из рассказа «Женский разговор».

Уничтожение христианско-крестьянской культуры изменило облик современного человека, связанного с земледельческим образом жизни. Образ бабы Натальи у Распутина можно соотнести с традиционным идеалом видения духовно-нравственной сущности женщины. В.В. Агеносов пишет: «Образы русских женщин, созданные Распутиным, являются носительницами нравственных ценностей народа, его философского мироощущения, они ... обогащают образ сельской праведницы. Всем им присуще чувство огромной ответственности за происходящее, чувство вины без вины, осознание своей слитности с миром как человеческим, так и с природным» [2: 298].

В рассказе «Женский разговор» отразились философско-нравственные искания писателя. В нем тема морально-нравственных ценностей и идеалов сочетается с темой исхода русской деревни, проблемой национального выживания и проблемой социально-негативных явлений. А.В. Сапа пишет: «В.Г. Распутин подводит определенный итог поискам русских писателей по созданию женского национального характера, нравственного идеала в женских образах. По словам Пушкина, “цель художества есть идеал...”. На героинях Распутина лежит ответ таких вершинных образов в русской литературе, как Ярославна, пушкинская Татьяна, Катерина из «Грозы», Лиза из “Дворянского гнезда”» [3: 7].

Композиция в рассказе «Женский разговор» строится на диалоге между персонажами, принадлежащим разным поколениям. Это разговор деревенской бабушки Натальи и ее легкомысленной городской внучки Вики. Носителями родовой памяти в прозе В.Г. Распутина являются люди старшего поколения. Во взаимодействии с ними проявляется деформация традиционной ценностной системы. Бабушка Наталья в рассказе сохраняет нравственную традицию, с любовью относится к людям, природе, к миру в целом, заботится о молодом поколении. В ее деревенской речи обнаруживается недоумение перед невероятными и трагическими искажениями современной жизни. Основным средством создания характеров и выявления позиций героинь является прямая речь. Любовь, по мнению бабы Натальи, это самоотдача, самопожертвование, духовная близость между мужчиной и женщиной, а не соперничество между ними. Образ бабы Натальи передает нравственную чистоту деревенского мировосприятия, следует традиционно-соборному взгляду на жизнь и противопоставляется эгоистическим взглядам ее внучки Вики.

Бабушка Наталья состоялась как женщина: она родила и воспитала троих детей, дождалась внуков, всю жизнь трудилась. Вика – юная девушка без интересов, бросила школу, связалась с дурной компанией, стала пропадать из дому, и в шестнадцать лет ей пришлось делать аборт. Автор говорит, что Вика выросла как девушка, но ум у нее «детский, несозревший, голова отстает. Все еще по привычке задает вопросы там, где пора с ответами жить» [4: 286]. Речь героинь проста, но отличается между собой. Наталья малограмотна, использует устарелые формы слов. Язык Виктории современ-

ный, но предложения короткие, простые, что говорит о ее недалекости и интеллектуальной неразвитости.

Бабушку тревожило состояние Вики, ей важно было понять, почему внушка, только начав жить, совершает такую ошибку. Речь бабушки Натальи представляет собой развернутый свободный монолог, в котором раскрывается история ее нелегкой жизни. Бабушка говорит о женском счастье, о любви, о морали и нравственных устоях.

Для бабушки Натальи ценностью является поддержка сильного мужчины, который сможет дать воспитание детям, вести хозяйство и защитить Родину от врага. Наталья видит главной целью жизни женщины материнство, хранение семейного очага, поддержание уюта в доме, заботу о детях и о престарелых родителях. Представление о любви и женском счастье бабушка Наталья связывает с чувством дома, с заботой о близких. Наталья набожна, она переживает, что вышла замуж невенчанной, так как в те времена сносили церкви. Она не согласна с мнением внучки, что женщина должна быть сильным лидером: «Да не надо сильнее, надо любее. Любее любой» [4: 291]. В представлении Вики женщина должна являться лидером, быть сильнее мужчин, она не должна зависеть от сильного пола, должна самостоятельно преодолевать все жизненные препятствия: «Женщина теперь сильнее. Она вообще на первый план выходит» [4: 291]. Бабушка не понимает Вику. Вика считает, что женщина новой эпохи должна ставить перед собой цель и добиваться ее любыми способами. По мнению бабушки «целеустремленные» женщины похожи на гончих, «самые разнесчастные бабы». Главное в жизни женщины – это любовь, целомудрие. Бабушка наставляет Вику на верный путь: «Устою возьми. Без устои так тебя истреplet, что и концов не найдешь» [4: 300].

В рассказе «Женский разговор» В.Г.Распутин продолжает лучшие традиции писателей-«деревенщиков» в осмыслении человеческой жизни как самопожертвования, свойственном традиционным духовным ценностям. Баба Наталья рассказывает внучке о любви искренней, жертвенной: «...он был контуженый, больной. ... Смотрела я, смотрела и высмотрела, что это я ему нужна, что без меня он долго не протянет. ... Он пришел и стал за хозяина. Семь годов мы с ним прожили душа в душу, дай-то Бог так кажному. ... Не жилец он был на белом свете – я это знала» [4: 299]. В мире, где «все тепери не так. ... Все кругом перекошено, перекручено...» [4: 293], женщина нарушает основной закон Божий, однако не испытывает ни раскаяния, ни ужаса от содеянного, ни нравственной опустошенности. Но автор показывает путь духовного возрождения человека, воплощенный в образе бабы Натальи.

Таким образом, В.Г. Распутин предстает перед нами как автор, следующий духовно-нравственным традициям отечественной литературы, глубоко переживающий национальное беспамятство, потерю духовной связи с крестьянско-христианским миром своих предков. Он показывает гибельный путь человека, порвавшего связь со своими корнями, но оставляет надежду на возрождение.

Список литературы

1. Кожемяко В. Любовь и опора писателя Распутина // Правда, №103 (30746), 21–24 сентября 2018 г. С. 4.
2. Агеносов В.В. Русская литература XX века. 11 класс. В 2 ч. Ч 1. М.:Дрофа, 2007.
3. Сапа А.В. Женские образы в творчестве Валентина Распутина. Аналитическое исследование. М.: ЛитРес: Самиздат, 2017.
4. Распутин В.Г. Нежданно-негаданно: повести и рассказы. М.: Дет. лит., 2015.

Tereshonok E.V.

THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL IDEAL IN THE STORY OF V. G. RASPUTIN "WOMEN'S CONVERSATION"

The article analyzes the story of V. G. Rasputin "Women's conversation", reveals the spiritual and moral problems of the story, examines women's images, determines the author's position and spiritual and moral female ideal.

Keywords: spiritual and moral values, tradition, female image, ideal.

https://doi.org/10.29003/m1453.RCS_XX-2019/206-211

*Немкова В.А.**МГУ имени М.В. Ломоносова**nika.nemkova@mail.ru*

КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМЫЕ КОНЦЕПТЫ И ЯЗЫКОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОВЕСТИ А. И Б. СТРУГАЦКИХ «ПИКНИК НА ОБОЧИНЕ» И Её АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ

В статье рассматриваются культурно-специфические элементы в повести А. и Б. Стругацких «Пикник на обочине» в сопоставлении с английским переводом. В условиях советской цензуры произведение о нелегальной добыче предметов с необычными свойствами ради получения материальной выгоды должно было показывать порочность капиталистической системы. Однако фигура главного героя, на первый взгляд готового продать душу за «зелененькие», получилась гораздо более сложной и неоднозначной, сочетающей в себе черты как западной, так и русской культуры. В речи героя находим примеры использования таких национальных концептов, как судьба и тоска, а также неагентивных синтаксических конструкций. Анализ культурно значимых элементов в сопоставлении с английским текстом позволяет выявить специфику русских концептов и языковых средств, трудно поддающихся переводу.

Ключевые слова: сопоставительные исследования оригиналов и переводов художественных текстов, национальные стереотипы и концепты, культурно-специфические языковые элементы.

Как писатели-фантасты братья Стругацкие давно известны во всем мире: их произведения популярны не только на родине писателей, но и за рубежом. Самое издаваемое – повесть «Пикник на обочине» [1], которая имеет наибольшее количество переводов на иностранные языки и была издана в 22 странах. Сюжет «Пикника» завязан на существовании так называемых Зон Посещения, где пришельцы оставили предметы с необычными свойствами. Место действия повести – город Хармонт, находящийся неподалеку от одной из этих Зон. Главный герой Рэдрик Шухарт – сталкер с опытом: он устраивает вылазки в Зону за ценными артефактами, за которые на черном рынке можно получить круглую сумму.

Казалось бы, странно в произведении русских (советских!) авторов читать об англоязычном мире (город называется Хармонт, да и имена главных героев, за исключением Кирилла Панова, не похожи на русские). Однако именно этой «интернациональностью» художественного мира в совокупности с фантастическим сюжетом можно, на первый взгляд, объяснить столь высокую популярность повести в мире.

В данной статье мы рассмотрим некоторые аспекты культурного диалога (а иногда и культурного столкновения) в повести – в частности, то, как переплетаются элементы за-

падной и русской культуры. Также будет задействован материал первого перевода А. Бьюис, вышедшего в 1977 году в Нью-Йорке [2]. Метод сопоставительного анализа оригиналов и переводов успешно применяется при исследовании различных аспектов художественного текста, связанных с языковым воплощением тех или иных смыслов (см., например, [3, 4]).

Интересно посмотреть, как черты русской и западной культуры сливаются в образе главного героя. По замыслу писателей, в его фигуре «как в фокусе, сосредотачивается все самое страшное, что творится в Хармонте» [5: 340]. Стругацкие писали также, что Рэдрик Шухарт – самый их удачный образ именно в силу своей неоднозначности (поэтому они настаивали на том, чтобы редакция оставила эпизод с возвращением отца Рэдрика, в котором раскрываются его сыновние качества). Печально известна история публикации «Пикника на обочине», растянувшаяся на восемь лет, в течение которых повесть претерпела двести исправлений в угоду редакции «Молодой гвардии». В результате произведение вышло в сильно покалеченном виде. Основные претензии редакции касались следующих вещей: персонажи ведут себя аморально, а сама атмосфера повести содержит слишком много мистического (хотя в некоторых исследованиях повесть последнее указывается как достоинство, а не недостаток [6: 322]). Восприятие издательством самой концепции повести, как нам представляется, сильно отличается от замысла авторов: «Пикник на обочине» – повесть о зарубежном герое, работяге, подверженном всем влияниям капиталистического мира, в котором он родился и существует. Но вот он встретился и какое-то время поработал с советским ученым, поверил в его идеалы и пережил трагедию его гибели. История перерождения этого человека, его превращения в активного противника капиталистических порядков составляет содержание повести» [5: 335].

Стругацкие не особо спорили с такой формулировкой, однако из многостраничной переписки авторов с редакторами издательства видно, что их взгляды на сюжет и основную идею повести сильно расходятся. По мнению редакции, Рэдрик Шухарт должен был олицетворять пороки капитализма, однако, как мы увидим из анализируемых ниже примеров, его образ этим далеко не исчерпывается: в нем сочетаются черты, обусловленные не только западной капиталистической культурой, но и чисто русской ментальностью. В итоге Рэдрик, как это ни парадоксально, получился чуть ли не самым русским персонажем повести. На примерах из текста мы постараемся показать, как элементы русского и западного мировоззрения сочетаются в этом образе и как он трансформируется в переводе.

На первый взгляд, Рэдрик – типичный «капиталист», и первое место в списке его ценностей занимают материальные (см. Табл. 1). Не случайно деньги в этом примере называются *зеленькими* – это явный намек на американскую валюту. Хотя доллары не всегда имели этот цвет, в конце XX века они уже точно были зелеными. В переводе еще более явное указание именно на эту валюту (*greenbacks*).

Таблица 1

Сталкер – он сталкер и есть, ему бы только зеленьких побольше, он за зеленькие жизнью торгует.	A stalker is a stalker. The more green stuff the better. He trades his life for greenbacks . ¹⁰
--	---

Мотив купли-продажи превращается в мотив сделки с дьяволом в следующем примере (Табл. 2), где Рэдрик размышляет о той цене, которую люди готовы заплатить за материальные блага, которые сулит им Зона. Фраза *оставить дьяволу дьяволу* представляет собой трансформированный фразеологизм «кесарю кесарево, а Богу Богово», источни-

¹⁰ Здесь и далее в левом столбце таблицы приводится оригинал повести [1], а в правом – перевод [2].

ком которого является евангельский сюжет. Люди спросили Иисуса, следует ли платить налоги кесарю, на что Иисус ответил знаменитой фразой, указав на изображение кесаря на римской монете. Тонко намекая на библейскую историю о легитимизированной самим Христом подати правителю, которому власть дана свыше, Рэдрик как бы проводит параллель между верховным кесарем и Зоной, безраздельно властвующей над душами сталкеров. И несмотря на то, что Зона имеет дьявольские, а не божественные черты, ее право на обладание находящимися в ней артефактами не менее священно. Если не отдать дьяволу дьявола, его возмездие может уничтожить всю цивилизацию.

В английском варианте библейская фраза звучит следующим образом: «Render unto Caesar the things that are Caesar's, and unto God the things that are God's». Как мы видим, в переводе А. Бьюис слегка трансформирована эта конструкция: *maybe we should leave the devil's things to the devil*. Хотя общий смысл фразы сохранен, читателю, как нам кажется, может быть непросто догадаться, к какому прецедентному тексту (по терминологии [7. С. 68]) она отсылает.

Таблица 2

Нет, Гуталин хоть и пропойца, хоть и психованный он на религиозной почве, но иногда подумаешь-подумаешь, да и скажешь: может, действительно оставить дьяволу дьяволу?	Gutalin may be a drunk and a religious nut, but maybe he's got something there. Maybe we should leave the devil's things to the devil?
--	---

Образ Гуталина, который, по мнению задумавшегося Рэдрика, может быть и прав в том, что резко выступает против сталкерской деятельности, ярко противопоставляется в том же эпизоде фигуре Эрнеста – бармена, скупающего «дикивинки», нелегально выносимые из Зоны. Именно Эрнест – хозяин питейного заведения, воспринимается Рэдриком одновременно как «благодетель» и как «торгаш вонючий» (Табл. 3).

Таблица 3

Торгаш вонючий. Смертью ведь торгуешь, морда. Купил нас всех за зелененькие...	You rat, you son of a bitch, you lousy scum bastard. You're dealing in death, you know that? You bought us all with your dough.
--	---

Получается, что уже в первой главе характер Рэдрика, пережившего потрясение потери друга, обнаруживает свою неоднозначность. С одной стороны, главный герой совершенно аморален с точки зрения коммунистической идеологии. С другой же, смерть Кирилла заставляет его задуматься о мире, в котором он живет, и изменить отношение ко многим вещам. Рэдрик предстает как мыслящий и сомневающийся персонаж – опасный элемент в государстве, построенном на безоговорочной вере в коммунизм. Своей способностью мыслить критически и трезво оценивать ситуацию (даже несмотря на свое зачистую нетрезвое состояние) Рэдрик явно импонирует читателю, а его размышления о природе человека и о парадоксальной притягательности Зоны, сгубившей столько жизней, открыто выражают авторскую позицию. Не случайно именно в уста главного героя писатели вкладывают важную идею: «Человек рожден, чтобы мыслить».

Следующий пример красноречиво говорит в пользу русского мировоззрения Рэдрика – «склонного к пассивности и фатализму» [8: 35–36]. Сама конструкция, используемая в оригинале, напоминает о хрестоматийной ситуации перепутья (ср.: «направо пойдешь – коня потеряешь»). Показателен ограниченный выбор предоставляемых Зоной вариантов и особенно помещение в финальную позицию наиболее «русского» из них: «а все остальное – судьба...». Именно судьба – одно из ключевых понятий русской культуры [8: 33] – для героев повести становится определяющим жизненным фактором. В повести Зона становится олицетворением русской Судьбы, решающей, кому жить, а кому умирать.

В английском переводе эллиптическая конструкция, использованная в оригинале, достраивается за счет экспликации условных отношений при помощи союза *if*, а утверждение главного героя рационализируется. При этом отчасти теряется лаконичность высказывания, свойственная оригиналу.

Таблица 4

С Зоной ведь так: с хабаром вернулся – чудо, живой вернулся – удача, патрульная пуля мимо – везенье, а все остальное – судьба...	This is the way it is with the Zone: if you come back with swag — it's a miracle; if you come back alive — it's a success; if the patrol bullets miss you — it's a stroke of luck. And as for anything else — that's fate .
--	--

Еще один национально значимый концепт, который встречается в речи Рэдрика, – тоска (по [8]). В примере ниже (Табл. 5) главного героя охватывает стихийное чувство тоски, с которым он не может ничего сделать. Синтаксис предложения в данном случае отражает реальное положение дел: тоска представлена как активная сила, она олицетворяется, в то время как говорящий полностью отдается эмоциям, будучи не в состоянии ими управлять. В английском языке, где концепт тоски как таковой отсутствует, у похожих понятий не так сильно развиты метафорические связи, поэтому в переводе грусть или депрессия не могут «взять» героя. Вместо этого используется личная конструкция с глаголом *get*, и чувство неизбежной тоски сменяется депрессивным состоянием. Депрессия – это диагноз, с которым на Западе можно пойти к психотерапевту для прохождения лечения. Лекарство от тоски, увы, еще не найдено.

Таблица 5

И такая меня тоска взяла! Опять каждый грош считать: это можно себе позволить, это нельзя себе позволить, Гуте на любую тряпку копи, в бар не ходи, ходи в кино... И серо все, серо. Каждый день серо, и каждый вечер, и каждую ночь.	Then I got really depressed . Penny-pinching again: I can afford this, I can't afford that. I'd have to save up to buy Guta the crummiest rag, no more bars, just cheap movies. It was bleak. Every day was gray, and every evening, and every night.
--	--

Постепенно от анализа реалий и культурных отсылок мы переходим к примерам, в которых ярко отражается национальная специфика используемых языковых средств, характеризующих главного героя с точки зрения тех основополагающих черт русской ментальности, которые были выделены в свое время А. Вежбицкой: эмоциональность, «иррациональность», неагентивность и любовь к морали [8: 33–37]. Именно в языке – хранителе культуры – отражается исторически сложившееся мировоззрение народа [9: 20–21].

В следующем примере (Табл. 6) при помощи безличной конструкции желание выпить представлено как не зависящее от воли героя, неконтролируемое¹¹. Английский язык, который многие исследователи характеризуют как более агентивный, просто не располагает стандартными средствами для передачи этого значения, поэтому в переводе используется двусоставная конструкция. В данном случае тот факт, что перевод «споткнулся» об эту трудность, обусловленную лингвистически, помог нам выявить важную особенность оригинала, которая четко противопоставляется английской интерпретации. В русском тексте Рэдрик – пассивный экспериенсер, который нередко отдается течению жизни и собственным чувствам, зачастую становясь заложником судьбы, в то время как в английской версии главный герой часто сам делает жизненно важный выбор.

¹¹ По поводу такого далеко не положительного качества героя, как страсть к алкоголю, у редакции «Молодой гвардии» было едва ли не больше всего претензий: почти на каждой странице рукописи было найдено упоминание выпивки.

Таблица 6

А мне выпить хочется , никакого терпезу нет.	And I really needed a drink — toy thirst wouldn't wait.
---	--

Еще одна распространенная безличная конструкция, использующаяся в оригинале и трудно поддающаяся переводу, – это инфинитив с частицей *бы*. Данное средство выражает сильное желание сделать что-то, представленное как не зависящее от воли говорящего. Рассмотрим пример ниже (Табл. 7):

Таблица 7

Хлебнуть бы сейчас! Барахло эти скафандры, вот что я вам скажу. Без скафандра я, ей-богу, столько прожил и еще столько же проживу, а без хорошего глотка в такой вот момент... Ну да ладно!	I wanted another drink. Let me tell you, these diving suits were nonsense. I lived through so much without a damn suit and will live through so much more, but without a big glug at a moment like this — well, enough of that!
--	--

При переводе предложения *Хлебнуть бы сейчас!* теряется вся экспрессия, свойственная оригиналу. Таким образом, в английском тексте главный герой выглядит менее подверженным эмоциям: *I wanted another drink*. Как отмечает А. Вежбицкая, инфинитивная конструкция с *бы* отражает неконтролируемость ситуации и гипотетический характер желания [8: 62].

В следующем примере (Табл. 8) созерцательный склад характера Рэдрика, который не прочь строить гипотезы, выражается в используемой лексике (*присесть тихонечко, поразмыслить*). Как уже отмечалось выше, он персонаж мыслящий и рефлекслирующий. Конструкция с *бы*, отражающая желание чего-либо для себя, в английском переводе передана наиболее близким средством – конструкцией с безличным *it*, которая, однако, не передает той «охваченности» героя чувством, которую мы видим в оригинале.

Таблица 8

Сейчас бы закурить, присесть тихонечко и поразмыслить , почему над канистрами серебрится, почему рядом не серебрится... тень почему такая от покрышки...	It would be nice to have a smoke now and sit for a spell and mull it all over – why there was that shine over the canisters, why it didn't shine next to them, why the cover was casting that shadow.
---	--

Уже из нескольких примеров, которые мы рассмотрели, видно, что русские концепты и языковые элементы, отражающие специфику национального сознания, трудно поддаются переводу. Вечной проблеме поиска «идеального» перевода посвящено множество исследований [10, 11, 12]. Однако взгляд на перевод как на текст, который помогает своими более или менее удачными соответствиями выявить специфику оригинала, может позволить по-новому взглянуть на данную проблему. Именно неточности в английской интерпретации повести, которых в проанализированных примерах избежать было бы крайне трудно, помогли выявить особенности оригинала, которые заслуживают пристального внимания исследователей. Благодаря использованию в речи главного героя специфично русских конструкций и национально значимых концептов образ Рэдрика Шухарта получился многогранным, сочетающим в себе черты как западной, так и русской культуры. Специфично русские концепты и языковые средства, используемые в речи главного героя, обогащают его образ, помогая передать неоднозначность его характера и неопределённость этнокультурной идентичности. Такие элементы принципиально непередаваемы, поэтому в английском тексте при сохранении денотативного содержания фрагментов теряется их эмоциональное наполнение и культурно-национальная специфика.

Список литературы

1. Стругацкие А. Н., Б. Н. Пикник на обочине. // За миллиард лет до конца света: Повести. М.: Сов. писатель, 1984. С. 115–256.
2. Strugatsky A. N., B. N. Roadside Picnic. Translated by A. Bouis. MacMillan Publishing Co., Inc, New York, 1977.
3. Уржа А. В. Интерпретация модусного плана повествования в переводе: между текстом и подтекстом // Текст и подтекст: Поэтика эксплицитного и имплицитного: Материалы международной научной конференции. ИРЯ РАН им. В.В.Виноградова. М.: Издательский центр Азбуковник. 2011. С. 334–341.
4. Уржа А. В. Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики. 2-е изд. М.: Спутник+, 2016.
5. Неизвестные Стругацкие. От «Отеля...» до «За миллиард лет...»: черновики, рукописи, варианты / сост. С. Бондаренко. Донецк: Сталкер, 2006.
6. Lem, Stanislaw. About the Strugatskys' «Roadside Picnic» // Science-Fiction Studies. Vol. 10 (1983). P. 317–331.
7. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
8. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996.
9. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: учеб. Пособие. М.: Слово/Slovo, 2008.
10. Ортега-и-Гассет Х. Нищета и блеск перевода. // Х. Ортега-и-Гассет. Что такое философия? М.: Наука, 1991.
11. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М., AUDITORIA, 2016.
12. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation. OUP, 1965.
13. Howell, Yvonne. Apocalyptic Realism: The Science Fiction of Arkady and Boris Strugatsky. P. Lang, 1994.

Nemkova V.A.

CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS AND LINGUISTIC MEANS IN A. AND B. STRUGATSKYS' "ROADSIDE PICNIC" AND ITS ENGLISH TRANSLATION

The article deals with cultural-specific elements in the novel "Roadside Picnic" by A. and B. Strugatsky. Written under Soviet censorship, the novel about the illegal activity of stalkers, who find peculiar objects in the Zone and sell them in the black market, was to reveal the inadequacies of the capitalist system. However, the character of the protagonist, who seems at first sight to be ready to trade his soul for cash, turns out to be much more complex and combines traits of Western and Russian mentality. Redrick Shuhart's speech includes such specifically Russian national concepts as 'sud'ba' and 'toska', as well as non-agent syntactic constructions. Comparative analysis of cultural phenomena from the novel with their English interpretation helps to reveal the specificity of Russian concepts and linguistic elements that have no direct equivalent in the translation.

Keywords: comparative studies of literary works and their translations, national stereotypes and concepts, cultural-specific items.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

https://doi.org/10.29003/m1454.RCS_XX-2019/212-216

*Баймурзаева Г.Б.
МГМСУ им. А.И. Евдокимова
Bekbay242@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНЫХ И АУТЕНТИЧНЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассматриваются основные приемы, позволяющие целенаправленно преподносить необходимую учебную информацию, закреплять пройденное, опираясь на изученный лексический и грамматический материал; использование учебных и аутентичных текстов как ресурса для формирования коммуникативных навыков у иностранцев – слушателей подготовительных отделений, основные правила отбора аутентичных и учебных текстов.

Ключевые слова: начальный этап обучения, коммуникативная компетенция, учебный и аутентичный текст.

Термин «концепт коммуникативной компетенции» в середине прошлого столетия ввел в употребление Д. Хаймс. Сущность ее заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка, а структура включала грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [1]. Коммуникативная компетенция, по определению И.А. Зимней, есть способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом или программой [2, 3] пределах, что предусматривает сформированность языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной коммуникативной компетенции [4]. В современной методике преподавания русского языка как иностранного коммуникативная направленность [5] обучения является основополагающим принципом. Она способствует формированию у обучающихся речевых навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности – процесса общения и предполагает не пассивное накопление знаний о языке, а активное владение языковым материалом, умение построить собственное высказывание на русском языке. Осуществляя ситуативно-тематическую подачу языкового материала с одновременным изучением единиц различных языковых уровней, классов слов, мы можем перевести процесс обучения в осмысленное восприятие теоретических фактов изучаемого языка, понимание правил фонетики, лексики, грамматики, словоупотребления; в сознательное конструирование высказываний по образцам, а затем и без опоры на речевые образцы.

Текст с самого начального этапа обучения русскому языку как иностранному является основной методической единицей. Система речевых и языковых упражнений выстраивается с использованием данного коммуникативного ресурса. На уровнях А1 и А2 целесообразно обучают, используя специально составленные или максимально адаптированные учебные тексты. Такие тексты позволяют целенаправленно преподносить необходимую учебную информацию, закреплять пройденный материал, опираясь на изученную лексику и грамматику, что облегчает обучающимся понимание и усвоение знания. Но при

условии тщательного отбора уже на начальном этапе есть возможность использования небольших недидактических текстов: небольшие рекламные объявления, аннотации к фильмам, отрывки из статей о каком-либо культурном событии.

Согласно стандартам, начиная с уровня В1, иностранцы должны реализовывать свои речевые умения при работе с аутентичными текстами, допустима лишь минимальная степень их адаптации. Поэтому процесс обучения необходимо вести на аутентичном материале.

Аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей, а создан носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. Уже отмечалось, что сегодня методика обучения русскому языку как иностранному определяет статус текста как одной из основных единиц обучения в языковом учебном процессе, а не просто как учебного текстового материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры, истории и т.п. [6] Аутентичные тексты, содержащие все разнообразие лексики, грамматических форм, речевых оборотов, фоновых знаний, как нельзя лучше подходят для этой роли.

Существуют некоторые аргументы, свидетельствующие в пользу применения аутентичных текстов при обучении русскому языку как иностранному:

- использование во время учебных занятий только специально созданных и упрощенных текстов в результате затрудняет переход к восприятию естественных текстов в реальной жизни и общении. Аутентичные тексты, напротив, иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и в естественном социальном контексте;

- «искусственные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации;

- специально разработанным текстам не присуща авторская индивидуальность, национальная специфика.

Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, отражают современные жизненные реалии. Иностранные учащиеся работают с ними с большим интересом, что во многом способствует усвоению материала. Аутентичные тексты являются богатыми источниками социокультурной и страноведческой информации. С их помощью иностранные учащиеся смогут обогатить свои знания о российской истории, культуре, современной жизни. Полученная информация, фоновые знания и опыт будут использованы ими в реальном общении.

Основными правилами отбора аутентичных текстов являются:

- соответствие языковой и смысловой сложности уровню освоения русского языка;
- насыщенность текста соответствующими изучаемой теме лексикой и грамматическими структурами;

- информативность, познавательность и эмоциональная насыщенность текста;

- отражение культурных и национальных особенностей и т.д.

При соблюдении этих правил использование на занятиях правильно отобранных аутентичных текстов способно намного повысить интерес учащихся к процессу обучения, а также уровень понимания и усвоения учебного материала.

Основные виды аутентичных текстов, которые могут быть использованы при обучении русскому языку как иностранному: анонсы, рекламные объявления, статьи в газетах и журналах, информационные статьи на сайтах и т.д., а также произведения художественной литературы (или отрывки из них), которые не только играют роль обучающего материала, но и оказывают большое воспитательное воздействие, развивают эстетические чувства. Задача, которую помогают решить художественные тексты, – это обучение реальному общению. Знакомясь с неадаптированными текстами (или незначительно адаптированными

ными на начальном этапе обучения), учащиеся попадают в ситуации общения, которые могут им встретиться в повседневной жизни. Кроме того, те обучающиеся, которые осваивают русский язык на подготовительных факультетах вузов, как правило, планируют продолжать обучение в этих высших учебных заведениях. Однако основным противоречием в данной трансформации можно считать тот факт, что провозглашаемые практические (коммуникативные) цели обучения, предполагающие овладение русским языком как иностранным как средством общения, в большинстве случаев не реализуются на практике, поскольку действующий на неязыковых факультетах формально-речевой подход направлен главным образом на достижение обучающимися предкоммуникативных результатов обучения иностранному языку, а именно – на формирование лишь языковой и речевой компетенции обучающихся, выражающихся в понимании образцов речи и умении строить высказывание по аналогии.

Выпускники подготовительных отделений должны быть готовы в достаточной степени к решению реальных задач общения средствами русского языка.

Языковая среда, по мнению М.В. Ляховицкого, является основным средством обучения языку, а все остальные средства являются вспомогательными, их назначение – создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения обучающихся к естественной языковой среде [7]. В связи с этим одной из практических задач в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном отделении является формирование и развитие у обучающихся навыков работы с аутентичным текстовым материалом, максимально приближенным к реальному материалу, с которым они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности.

К.С. Кричевская в рамках понятия «аутентичность» оперирует термином прагматический материал, который по доступности и бытовому характеру применения представляется довольно значимым для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации обучающихся к овладению языком профессиональной деятельности [8].

Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд считают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, т.е. материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей [9].

Работа над аутентичными текстами приближает обучающихся к реальным условиям употребления языка в ситуациях как повседневного, так и профессионального общения, знакомит их с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи. Аутентичные материалы репрезентируют как разговорный стиль повседневного общения, так и узкопрофессиональную тематику. Это позволяет знакомить обучающихся с русской речью, в которой отражаются не только живая реальная действительность, особенности национальной культуры и менталитета, но и особенности профессионально ориентированного общения. Самое главное то, что аутентичный материал, представляющий профессиональные темы, вызывает познавательный интерес обучающихся, готовность обсуждать проблемы профессионального характера, а значит, способствует повышению мотивации к изучению русского языка как иностранного для специальных целей.

Однако овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией с помощью вышеуказанных источников возможно лишь при методически грамотно построенной работе преподавателя.

Методическая работа выстраивается преподавателем в три этапа: подготовительный, текстовый и послетекстовый.

Подготовительный этап – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию текста. Преподавателю важно снять лексические и языковые трудности.

С этой целью можно предложить задания, направленные на активизацию словарного запаса обучающихся.

Следующий текстовый (демонстрационный) этап включает упражнения, выполняемые во время прослушивания или чтения текста. Чаще всего эти виды заданий направлены на извлечение интересующей нас информации.

Последемонстрационный этап включает упражнения, направленные на проверку понимания обучающимися содержания текста.

К этому виду упражнений относятся: пересказ, описание, преобразование материала; решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного); проектные задания (создание кластеров и т. д.).

Особую роль в работе над текстом представляет собой анализ ключевых слов. Такая работа должна проводиться в определенной системе. Начинается все с того, что создается мотивация к ключевой текстовой единице, затем вырабатывается навык находить основное в художественном тексте, а после – уметь точно, кратко и ясно изложить основную информацию. Далее разворачивается работа над конкретным предложением: необходимо научить обучающихся находить в предложении не только главную, но и второстепенную информацию, которая заключается в разных словах в предложении. Учащиеся должны уметь видеть субъект и предикат, а также все остальные единицы предложения. И наконец, все знания, умения и навыки призваны выработать у обучающихся подготовительного факультета умение понимать текст, не только основной его сюжет, но и идеи, смыслы, которые заложены в нем [10].

Наиболее популярным из современных методов является метод кластера, то есть способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Графическое структурирование текста для многих обучающихся является необходимым в силу специфики их способа восприятия информации. В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет информационное поле данного текста.

Кластерная схема не является строго логической и позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер, следует конкретизировать направления развития темы. Возможны следующие варианты: укрупнение или детализация смысловых блоков (по необходимости); выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание, в отдельные схемы.

Разбивка на кластеры может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или формой систематизации информации по итогам прохождения материала. В зависимости от цели преподаватель может организовать индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения. Использование кластеров возможно при анализе текстов практически любой природы.

Оформление текста в таблицу – еще один метод, который является результатом некоторой классификации, представленным в виде нескольких столбцов и строк. Создание таблиц – важнейший метод структурирования, полезный как на стадии осмысления, так и переработки материала. Многообразие дидактических упражнений, построенных на табличном методе, весьма разнообразно:

- заполнение пропусков в уже заполненной таблице по материалам текста;
- построение таблицы по образцу, когда заполнены только первый столбец и первая строка и т.д.

Таким образом, обучение современному профессионально направленному русскому языку возможно при условии использования материалов, взятых, например, из художественных произведений, подобранных с учетом особенностей профессионально-маркированной терминологии в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, осуществлять активное погружение в естественную речевую среду на занятиях профессионально ориентированного русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Hymes D. On Communicative Competence // In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001.
4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрушина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. 2-е изд. М.-СПб.: Златоуст, 2009.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
7. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // *Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного)*. Вып. 1 / Сост. Н. В. Кулибина. М., 2012. С. 206–231.
8. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1981.
9. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // *Иностранные языки в школе*. 1996. № 1. С. 24–27.
10. Носонович Е.В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 6–12.
11. Зайцева И.А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // *Молодой ученый*. 2017. №13. С. 558–560.

Baymurzaeva G.B.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WHEN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN WITH THE USE OF EDUCATIONAL AND AUTHENTIC RESOURCES

The article discusses the main techniques that allow targeting the necessary educational information, fasten passed, based on the studied lexical and grammatical material. The use of training and authentic texts as a resource for the formation of communication skills in students – foreigner's preparatory departments. Basic rules for the selection of authentic and educational texts.

Keywords: in the elementary cycle, communicative competence, training and authentic texts.

https://doi.org/10.29003/m1455.RCS_XX-2019/217-221

Гусева А.Х.
Российский государственный гуманитарный университет
allahanafievna@gmail.com

ЭЛЕКТРОННЫЕ СИСТЕМЫ ПЕРЕВОДА: ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЛАДЕНИЯ ПРИКЛАДНЫМ ПРОГРАММНЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ

В статье рассматриваются технологии обработки текстов в системах профессионального перевода. Конкретизирована методика преподавания образовательного модуля «Системы и технологии перевода». Приведены основные приемы работы студентов по дисциплине «Электронные ресурсы переводчика». Представлены модуль памяти переводов ТМ (Translation Memory) и система управления проектами РМ (Project Management).

Ключевые слова: переводческие системы, электронные ресурсы переводчика, технология перевода, память перевода, управление проектами, логическая обработка, сервис машинного перевода, приложения портала SDL.

Изучение специализированного программного обеспечения занимает особое место в обучении лингвистов и переводчиков в системе высшего образования. Данному аспекту посвящен образовательный модуль «Системы и технологии перевода», введенный в обязательную программу государственного стандарта ФГОС 3+ в формате дисциплины «Электронные ресурсы переводчика» («ЭРП»), читаемой студентам 5 курса Института лингвистики и Института филологии и истории РГГУ (направление «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение»).

Освоение электронных систем переводчика (ЭСП) базируется на методе осмысленного запоминания, «преимущество которого существенно отражается на полноте, скорости, точности и прочности запоминания, а основными приемами логической обработки являются: выделение смысловых частей, составление плана и соотнесение смысловых фрагментов между собой и с ранее известным; формирование приемов смысловой, логической обработки запоминаемого материала является основным средством развития памяти и эффективности ее работы» [1: 180]. В соответствии с классификацией известного переводчика-исследователя В.Н. Шевчука, электронные системы, необходимые лингвисту и переводчику для освоения и профессионального использования, подразделяются на следующие группы: «информационные – системы, которые обеспечивают автоматический поиск лингвистической и экстралингвистической информации в интернете, а также управление информационными потоками (энциклопедии, электронные библиотечные каталоги, банки терминов, серверы поиска и т. д.); переводческие – системы машинного перевода типа PROMT, Translation Memory, StyleWriter, Transcheck и т.д.; коммуникационные – системы, которые обеспечивают общение переводчика с заказчиком через электронную почту и с коллегами через переводческие порталы и сайты» [2: 18].

Перечисленные в определении модули и системы перевода изучаются в ознакомительном порядке и, в зависимости от оптимального функционала и в соответствии с тематикой и видом перевода, отбираются для работы по индивидуальным проектам. Критический анализ ЭСП позволяет студентам сформировать навыки профессионального перевода и обеспечивает экономию времени при обработке гипертекстового формата. СПОП – специализированное программное обеспечение переводчика – подразумевает как перечисленные переводческие системы, так и информационные. Коммуникационным системам на практических занятиях по дисциплине «ЭРП» уделено меньше внимания, так как данный сегмент изучается на третьем курсе при освоении программы дисциплины «Информатика и информационные технологии в лингвистике».

Уточним, что методическая концепция дисциплины «ЭРП» основана на изучении и обработке материалов цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) посредством ЭСП, а также на анализе, комментировании, реферировании и обобщении результатов научных исследований с использованием современных отечественных и зарубежных методик и методологий. Предметная область: компаративный анализ и типологизация текстов различной тематики, обработка иноязычного гипертекста, составление корпусов текстов, работа с многоязычной базой данных, разработка интерактивного тематического глоссария, а также прикладная (переводческая, редакторская) деятельность в области языковой, профессиональной и социокультурной коммуникации. В процессе обучения переводу студенты анализируют корреляционные процессы в лингвистике, филологии, лингвокультурологии, гуманитарном знании, информатике и практике перевода на современном этапе развития ИКТ.

В соответствии с практико-ориентированной концепцией освоения программы дисциплины «ЭРП» студенты выполняют задания в последовательном либо параллельном режиме в СПОП по блок-схемам, передаваемым в электронном виде, создают эссе-презентации, лексикографические базы данных (ЛБД), комментированные глоссарии, корпусы текстов по выбранным областям гуманитарного знания. Безусловно, перечисленные виды переводческой деятельности в основе своей подразумевают объемную и трудоемкую работу, связанную с изучением корпусов специализированных гипертекстов и лексикографических источников, иноязычного лексико-грамматического материала, а также просмотром и отбором мультимедийных материалов. В этой связи в качестве базы для выполнения интерактивных заданий предлагается список источников и ЦОР, который студенты должны обязательно дополнить, а также аргументировать свой выбор.

Конкретизируем методику преподавания модуля «Системы и технологии перевода», включающего лекционные и практические занятия, структурированные по принципу совмещенных тематических блоков (1 занятие – 4 часа): первое контактное занятие – интерактивная лекция-визуализация – посвящено ознакомлению с тем или иным модулем СПОП, второе аудиторное практическое занятие проводится в тот же день на следующей паре с целью фиксации информации и практической отработки навыков работы по конкретной технологии ЭСП. С точки зрения содержания в разделе 2 программы «ЭРП» рассмотрены 3 основные технологии: системы автоматизации САТ (Computer Aided Translation), МТ (Machine Translation) и ТМ (Translation Memory, память или база переводов), включающая ТМ (Terminology Management, управление терминологией) и управление проектами ТМС (Translation Management System) и РМ (Project Management).

Учитывая требования работодателей и практически повсеместное использование агентствами переводов и крупными корпорациями двух последних систем перевода, автор комбинаторной методики преподавания раздела 2 «Системы и технологии перевода» уделяет большее внимание СПОП Trados Studio Professional. Данное СПОП является единой информационной средой для перевода и редактирования, управления переводческими проектами, упорядочения корпоративной терминологии и подключения сервисов машинного перевода. Все инструменты, необходимые для выполнения перевода, работы с терминологией и управления проектами, действуют в рамках одной платформы. Среди инновационных функций, повышающих эффективность перевода, следует назвать такие как:

1. интеллектуальная подстановка и инструменты проверки качества;
2. расширенные возможности для взаимодействия с редакторами;
3. автоматизация рутинных задач и разнообразные отчеты для эффективного управления проектами;

4. легкость изучения, простота использования и настраиваемое рабочее пространство;
5. поддержка файлов всех основных форматов (как MS Word, так и специализированных форматов, например Adobe InDesign);
6. мощные инструменты для максимального использования готовых переводов;
7. повышение удобства работы экспертов благодаря возможности редактирования переводов в среде MS Word;
8. расширение базовых возможностей системы с помощью приложений портала SDL OpenExchange;
9. открытые API как возможность глубокой интеграции и настройки;
10. интеграция в программу модулей терминологического поиска и машинного перевода [3: 17].

На первом этапе практической работы студенты разрабатывают индивидуальную систему переводов, так как TM SDL Trados Studio позволяет создать первоначальную базу переводов на основе ранее переведенных документов. Для создания новой базы переводов необходимо загрузить исходный и соответствующий ему переведенный файлы в Studio, после чего программа автоматически выполнит их объединение и создаст базу переводов для будущих проектов, а технология объединения автоматически сопоставляет исходный и переведенный контент. Настройка рабочего пространства Studio для студентов не представляет сложности, поскольку современный, интуитивно понятный интерфейс SDL Trados Studio знаком всем пользователям приложений MS Office. Рабочее пространство легко модифицируется, позволяя создать идеальную среду для перевода. Для большего удобства окно предварительного просмотра можно вынести на отдельный экран, а окно редактора переместить в верхнюю часть экрана. Инструменты, команды, справочные ресурсы логически сгруппированы, что позволяет быстро найти все необходимое. В любой момент можно вернуться к исходному расположению окон. Механизм памяти перевода дополняет высокоскоростной перевод, в SDL Trados Studio включено множество инновационных функций и инструментов, позволяющих ускорить перевод практически в два раза. Перечислим необходимые для обработки корпуса текстов:

1. интеллектуальный ввод на основе технологии SDL Autosuggest, увеличивающий производительность на 20% (программа отслеживания ручного ввода, представляющая список предложенных слов или фраз в контексте и на целевом языке);
2. автоматическая подстановка форматирования или функция Quick Place (программное обеспечение Lotus для совместной работы в режиме реального времени между участниками из географически рассредоточенных районов);
3. инструменты контроля качества, выявляющие возможные ошибки;
4. разнообразные фильтры, позволяющие редакторам сконцентрироваться на определенной части перевода;
5. поддержка режима отображения правок в файлах MS Word, которая помогает переводчикам и редакторам беспрепятственно отслеживать все изменения в документе.

Следует отметить, что использование в преподавании практики перевода и «ЭРП» профессионального ПО связано не только со сменой методической парадигмы, но и с техническим и технологическим оснащением процесса обучения, что отражено «в широком использовании новых лингводидактических средств – мультимедийных компьютерных программ с видеоматериалами. Преимуществами этих средств является следующее: они дают возможность придать эффект новизны традиционному аудиторному занятию, позволяют пользователю как визуально знакомиться с содержанием информации, так и оперативно получать новый информационный продукт в объеме и формате в соответствии с лингводидактической ситуацией» [4: 147].

SDL Trados Studio – модульная система, и для студентов дополнительной мотивацией является возможность коллективной обработки текста или текстового корпуса. Корректно и логично структурированные модули TMS (Translation Management System) и PM (Project Management) позволяют управлять крупными многоязычными проектами. Создание проекта, включающего большое количество файлов и несколько языков перевода, не составляет труда для переводчиков, использующих данный модуль. Благодаря удобной структуре подпроектов, содержащих назначенные файлы, базы переводов и терминологические базы, переводчики могут полностью сконцентрироваться на выполнении перевода. Проверка соответствий на уровне документа и абзацев с помощью технологии SDL Perfect Match обеспечивает особенно эффективную работу с часто обновляемыми проектами. SDL Perfect Match – форма соответствия контекста, которая сравнивает обновленные исходные файлы с соответствующим набором существующих двуязычных документов, а не с памятью переводов. Сегментные совпадения (Perfect Matches) проверяют окружающие записи, чтобы убедиться в совпадении. Кроме того, если существующий двуязычный документ был сегментирован некорректно с текущим документом или объединил сегменты, Perfect Match может динамически объединять до трех последовательных сегментов в текущем документе, чтобы улучшить результаты соответствия. Затем переводы извлекаются из существующих двуязычных документов и переносятся в обновленные исходные файлы.

Таким образом, неотъемлемой частью аудиторной работы является организация групповой деятельности группы переводчиков, имитирующая реальную работу в агентствах перевода и особенно интересную студентам, не имевшим ранее подобного опыта. SDL Trados Studio представляет собой отправную точку для организации совместной работы через SDL Studio GroupShare, позволяющей переводчикам согласовывать работу, используя единые проекты и переводческие ресурсы (документы, базы переводов, терминологические базы и справочные материалы). Менеджеры проектов могут назначать членам команды определенные задачи с автоматическим оповещением по электронной почте о начале работы и готовности файлов к загрузке. Важно в комбинаторной методике преподавания, что «для достижения максимальной эффективности и согласованности перевода все участники могут работать в режиме реального времени, используя актуальные ресурсы: терминологические базы и базы переводов» [5: 17]. В любой момент менеджер может отследить статус выполнения перевода, что позволяет обеспечить непрерывную работу над проектом.

При выполнении задания по составлению лексикографической базы данных (ЛБД) студенты работают на модуле SDL MultiTerm – неотъемлемого и полностью интегрированного компонента SDL Trados Studio, позволяющего осуществлять управление и совместное использование терминологической базы. Управление терминологией обеспечивает качество переводов, что является важным фактором для обеспечения непротиворечивой терминологии, терминологическая база – ключевой лингвистический ресурс. SDL MultiTerm – серверное решение для управления терминологией, ведение и распространение выверенной терминологии гарантирует использование в переводе правильных унифицированных терминов.

В заключение следует отметить, что в эпоху повсеместного распространения ИКТ методика преподавания дисциплин, направленных на формирование и совершенствование профессиональных компетенций переводчика, требует нового методического подхода. В данном контексте комбинаторная методика представляется наиболее вариативной, а предлагаемая технология обработки корпуса текстов и гипертекста является эффективным инструментом профессионального перевода. Освоение студентами SDL MultiTerm (Translation Memory, Translation Management System) показывает, что активное использо-

вание СПОП данного типа способствует овладению переводческими навыками, а изучение спецлитературы позволяет сформировать четкое представление о системах перевода, что соответствует современным требованиям работодателей.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Шевчук В.Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика 2. М.: Зебра Е, 2013.
3. Системы Translation Memory TRADOS. [Электронный ресурс] URL: http://www.russian-translators.ru/docs/TRADOS_ProductGuide.pdf/ (дата обращения: 25.05.19).
4. Переводы вчера и сегодня: как современные технологии меняют работу переводчика / Инструменты переводчика, ПА Альба, Нижний Новгород, 2017 [Электронный ресурс] URL: <http://www.alba-translating.ru/index.php/articles/technique.html/> (дата обращения: 21.05.19).
5. Терехова Е.В. Современные тенденции развития автоматизированного перевода // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2006. Вып. No 5. С. 146–152.

Guseva A.H.

ELECTRONIC TRANSLATING SYSTEMS: SELECTION OF EDUCATIONAL ROUTE FOR PROFESSIONAL OWNERSHIP APPLIED SOFTWARE

The article discusses the technology of word processing in professional translation systems. The methodology of teaching the educational module "Systems and Translation Technologies" has been specified. The main methods of students' work on the subject "Electronic resources of a translator" are given. TM (Translation Memory) memory module and PM (Project Management) project management system are presented.

Keywords: translation systems, electronic translator resources, translation technology, translation memory, project management, logical processing, machine translation service, SDL portal applications.

https://doi.org/10.29003/m1456.RCS_XX-2019/221-225

Даллакян А.В.
Российский университет дружбы народов
armyda@mail.ru

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОРОЛИКОВ «МУЛЬТИ-РОССИЯ»)

В статье рассматривается использование новых форм в обучении иноязычной речи.

Ключевые слова: видеоурок, аутентичные фильмы, аудиовизуальные средства обучения.

Овладение навыками говорения – одна из трудных задач обучения иноязычной речи. Оно сопряжено с ограниченной возможностью общения с носителями языка и использования навыков разговорной речи вне университета. Современные технологии позволяют нам расширить рамки урока и приводят к необходимости использования новых

форм обучения. Одной из таких форм является видеоурок, на котором можно использовать аутентичные мультипликационные, художественные, документальные и научно-популярные фильмы, которые считаются наиболее эффективным и перспективным средством обучения иностранному языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения. Методически ценным является то, что аутентичные видеофильмы содержат образцы современной речи носителей определенного языка, обладают огромным богатством и разнообразием возможностей для обучения иностранному языку. Вызывая большой интерес у студентов, просмотр видеофильмов мотивирует их к изучению иностранного языка, демонстрирует им реальные ситуации общения, создает специальные условия, необходимые для овладения иностранным языком, а также способствует достижению образовательных и развивающих целей, стоящих перед обучающимися данному предмету. Е.Н. Сунцова [1] и А.Н. Щукин [2] классифицировали видеофильмы в методических целях, указав, что они бывают аутентичными, частично аутентичными, аутентичными учебными и неаутентичными учебными. Целый ряд исследователей научно обосновали и доказали эффективность видеофильма как аудиовизуального средства обучения, используемого в процессе преподавания иностранного языка. Кроме того, использование видео на занятиях повышает мотивацию и активность обучаемых, создает определенные условия для самостоятельной работы студентов. Видео благодаря смене ярких впечатлений позволяет концентрировать внимание на протяжении всего урока. При этом внимание носит не созерцательный, а мобилизующий характер, т.к. происходящее на экране требует ответной реакции. Студенты наглядно убеждаются, что язык можно использовать как средство общения. Видеометод относится к группе наглядных методов. Однако при использовании наглядного метода необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся;
- наглядность должна использоваться в меру, и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- просмотр видео должен быть организован таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый материал;
- необходимо четко выделять главное, существенное;
- необходимо детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать изучаемой теме.

Выделяют три основных этапа работы с видеотекстами: дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

На дотекстовом этапе необходимо мотивировать учащихся, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить учащихся к успешному выполнению задания путем вопросов, прогнозирующих содержание текста. Цель второго этапа: уяснение учащимися содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности учащихся. На этом этапе могут быть использованы следующие упражнения: стоп-кадр (остановка фильма, вопрос: «О чем шла речь?»); «молчаливый просмотр» (показ части фильма без звука); восстановить текст (по ходу просмотра заполнить пропуски в тексте, записанном на листке-распечатке). На третьем этапе организуется речевая творческая деятельность учащихся. Студенты описывают кадры фильма (без звука) по цепочке «Снежный ком», задают вопросы по содержанию кадров, описывают те кадры фильма, где была представлена новая информация.

В данной статье анализируется видеоматериал «Мульти-Россия» и разработанный на базе этого материала урок, который успешно проводится с иностранными студентами (В1) в Российском университете дружбы народов.

В цикл видеоматериалов «Мульти-Россия» входит более 100 роликов. Каждый мультфильм – это визитная карточка одного из городов, регионов или народностей России. Ролики создаются в уникальной технике динамичной пластилиновой анимации, которая завораживающе действует как на детей, так и на взрослых. Все фильмы вместе составляют живую и праздничную видеоэнциклопедию нашей страны.

Сценарий одного мультипликационного фильма похож на сценарий другого, меняются лишь регионы демонстрируемого материала. Ролик длится всего одну минуту, но этого достаточно, чтобы узнать о том, где находится регион, чем он знаменит. Зачин у роликов всегда начинается со слов: «А знаете, люди...», а далее обычно приводится малоизвестный факт о том или ином регионе. Концовка видеоролика весьма патриотичная: «Да у нас в России» и далее называется регион.

Ведущий-медведь, своеобразный символ России, увлекая зрителей своим повествованием, как бы и сам открывает каждый раз для себя что-то новое. Рассмотрим рекламный ролик об Ивановской области.

Он начинается со слов: «А знаете, люди, где находится город невест?» Подразумевается, что Ивановский регион во главе со столичным городом есть регион, в котором проживают исключительно невесты или где таковых большинство.

На первом этапе работы следует немного рассказать об истории создания ролика и о главном действующем лице – медведе. «Медведь-краевед» получился у аниматоров «всезнайкой» российских регионов. Куда бы он ни приехал, он повсюду стремится все попробовать и испытать на себе. Он примерял уже костюмы металлурга и шахтера, капитана и машиниста, ученого и повара, был казаком, немцем и ненцем, и даже балериной в «Лебедином озере». Журналисты и общественность связывают выбор ведущего в лице медведя с политической конъюнктурой и влиянием партии власти, однако создатели цикла «Мульти-Россия» этот факт отрицают. Мы можем предположить, что выбор медведя связан с особенностью восприятия этого образа в России. За пределами страны медведь давно считается неофициальным символом России, а внутри государства этот образ обладает и рядом внутренних коннотаций, не совпадающих по своему содержанию с иностранными. Как справедливо замечает Л. Кривцова, медведь – это уже не символ империи, не персонификация лености русского человека, не олицетворение «варварского нрава нецивилизованной России» [3]. Художники, лишая образ медведя традиционного политического окружения и погружая его в художественный контекст, сообщают этому образу новые смыслы, тем самым переводя уже ставшую банальностью медвежьей метафорой на уровень сложного символа. Бурый медведь в проекте «Мульти-Россия» становится сложным антропоморфным символом страны, подчеркивающим, с одной стороны, ее мощь в целом, а с другой стороны, покровительство федерального центра по отношению к каждому конкретному региону.

Преддемонстрационный этап предполагает снятие языковых трудностей восприятия кинотекста, трудностей понимания его содержания и анализ непривычной для иностранных учащихся разговорной лексики. Также вводятся и закрепляются новые слова и словосочетания: *город невест, текстильная промышленность, родина советов, первый совет, рабочие депутаты, эскадрилья, кинорежиссёр, палехская роспись*. Особое внимание уделяется таким известным личностям, как Андрей Тарковский и Исаак Левитан, так как ивановский край тесно ассоциируется с этими двумя знаменитостями.

Затем иностранным студентам предлагается задание на установление правильных соответствий:

Невеста	небольшая картина
Текстиль	подразделение в военно-воздушном флоте
Промышленность	ткань

Родина	кинорежиссер
Депутат	девушка, вступающая в брак
Эскадрилья	отрасль народного хозяйства
Андрей Тарковский	родная страна
Миниатюра	член выборного государственного учреждения

Новая лексика закрепляется при помощи следующего задания.

Заполните пропуски в предложениях выделенными словами из таблицы в нужной форме

1. Я подошёл к зеркалу, по обеим его сторонам висели ...
2. Одним из величайших деятелей кино стал ...
3. Нормандия-Неман - ... французской авиации.
4. На ... у меня осталась семья.
5. Быстрое развитие ... привело к увеличению продуктов питания.
6. В церковь входила ... необычайной красоты

Следующий этап работы над роликом – демонстрационный. Он предполагает просмотр мультфильма с комментариями преподавателя и разбор наиболее сложных мест. Необходимо предупредить студентов о том, чтобы они были очень внимательны, так как после просмотра им предстоит ответить на следующие вопросы.

1. Где находится Ивановский край?
2. Почему он считается родиной первых советов?
3. Где родился Андрей Тарковский?
4. Кто он по профессии?
5. В каком городе создавал свои картины Исаак Левитан?
6. Где создаются лаковые миниатюры?

Студенты могут смотреть весь кинофильм и заполнять пропуски в ранее подготовленном преподавателем сценарии или посмотреть его отрывок и спрогнозировать развитие дальнейших событий.

Последемонстрационный этап работы с фильмом – это выполнение различных заданий, нацеленных на отработку всех видов речевой деятельности. Одно из них – на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации) – определение верных/неверных утверждений.

Проверьте, соответствуют ли содержанию кинофильма эти утверждения. Если нет, дайте правильный ответ

Иваново – город невест	Да	Нет
Нормандия-Неман – английская эскадрилья	Да	Нет
Первые советы появились в начале XXI века	Да	Нет
Плѣс находится на Москва-реке	Да	Нет
Андрей Тарковский – известный кинорежиссёр	Да	Нет

В заключение иностранным студентам предлагается несколько заданий на развитие навыков говорения. Например, для развития монологической речи: **Перескажите текст своими словами.** Для развития диалогической речи можно предложить иностранным учащимся задание на воспроизведение предполагаемого рассказа в виде вопроса-ответа при сохраненном изображении, но выключенном звуке. Например:

- А знаете ли вы где находится город невест?
- В Ивановском крае.

Таким образом, подобная модель работы над аутентичным художественным фильмом на занятиях по русскому языку как иностранному способствует расширению знаний иностранных учащихся, формированию у них лингвистической и экстралингвистической компетенции, а также создает необходимые условия для постижения российской культуры и существенно облегчает адаптацию в русской языковой среде.

Регулярный телепоказ цикла дает мощный позитивный эффект, помогает сформировать в иностранной аудитории уважение к нашей многонациональной культуре, способствует снижению уровня межнациональной напряженности и, конечно же, вызывает гордость за великую страну.

Список литературы

1. Сунцова Е.Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов (английский язык, неязыковой вуз): дисс. ... к. пед. н. Томск, 2005.
2. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие. М.: ВК, 2012.
3. Кривцова Л. Образ медведя в современном российском искусстве [Электронный ресурс] URL: <http://cens.ivanovo.ac.ru/abstracts/krivtsova-2008.htm>.

Dallakyan A. V.

AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF VIDEOS “MULTI-RUSSIA”)

The article discusses the use of new forms in the teaching of foreign language speech.

Keywords: video lesson, authentic films, audiovisual learning tools.

https://doi.org/10.29003/m1457.RCS_XX-2019/225-230

Курс К.Ю.
ПФ МИ УлГТУ
kskurs@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СЕРВИСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

В статье рассматривается возможность использования сервисов Google maps и Яндекс-карты при проведении занятий по русскому языку как иностранному со студентами на элементарном уровне. Предложена модель проведения фрагментов занятий по темам «Наречия места», «Предложный падеж (значение места)», «Глаголы движения». Охарактеризованы преимущества и недостатки использования указанных сервисов при выполнении заданий.

Ключевые слова: обучение русскому языку на начальном этапе, географические сервисы, инновационные технологии, визуализация географических объектов, разработка заданий.

В настоящее время в преподавании русского языка как иностранного активно используются новые информационные технологии и интернет-ресурсы. Это дает возможность применять интерактивные формы обучения на занятиях. Компьютерные технологии являются мощным инструментом познания, способствуют реализации личностно-

ориентированного подхода в обучении; обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, а также объективность контроля усвоенных знаний. Использование интернет-ресурсов на занятии позволяет включить материалы сети в содержание урока; формировать и развивать умения и навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; формировать и развивать умения и навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов; пополнять словарный запас (подробнее – [1], [2], [3], [4] и др.).

Следует отметить, что нельзя полностью заменить технологиями работу преподавателя, живое общение с носителем языка (вопреки сложившемуся мнению о возможности столь же продуктивного изучения языка только при помощи чтения грамматических правил, просмотра презентаций со списком слов и выполнения онлайн-тестов). Естественно, на специализированных сайтах (порталы МГУ, «Образование на русском», Youlang и др.) можно найти различные тексты, упражнения, презентации, аудио- и видеофайлы, готовые уроки, тесты, разработанные преподавателями. Однако их необходимо использовать лишь в качестве дополнительного компонента учебной программы, не забывая про традиционные методы и индивидуальный подход преподавателя к конкретной группе.

В статье приведен пример применения географических интернет-ресурсов Google-maps и «Яндекс-карты» при проведении занятий со студентами подготовительного факультета на элементарном уровне.

Программа обучения в Международном институте Ульяновского государственного технического университета предполагает проведение 180 часов занятий на элементарном уровне при использовании комплекса «Дорога в Россию». Удобный формат, наличие иллюстративного материала, фонетические и коммуникативные задания сделали этот учебник известным не только в России, но и за ее пределами. Однако недостатком учебника является наличие старых фотографий ненадлежащего качества и использование большого количества материала, известного лишь студентам, обучающимся в Москве. На практике перед преподавателем возникает проблема объяснения темы студентам, которые с трудом представляют, что такое МГУ и где находится Красная площадь. Для иллюстрации некоторых понятий использовались слайды с «местными» фотографиями.



Ульяновский государственный университет

Однако в реалиях современного образования трудно подготовить полноценную презентацию к каждому занятию. Кроме того, студентам нового поколения свойственна

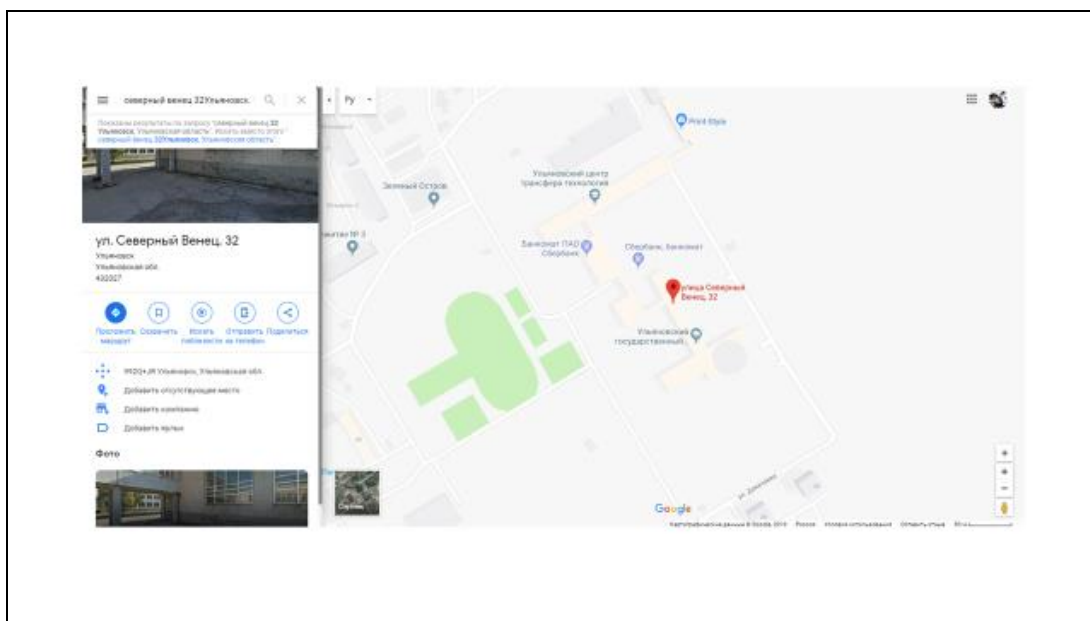
быстрая потеря внимания и концентрации, что вызывает необходимость создавать «динамичные» задания и использовать наглядный материал.

При проведении занятий с указанием конкретных географических объектов использовались сервисы Google-maps и «Яндекс-карты» (возможности использования географических сервисов при проведении занятия с русскими обучающимися были рассмотрены в статье Заловой И.М. [5]).

Наречия места

Наречия места	
<p>здесь тут слева справа прямо напротив спереди сзади</p>	<p style="text-align: center;">Где+что (1)?</p> <p>Где общежитие? Оно слева.</p> <p style="text-align: center;">Скажите, пожалуйста, что (1)+где?</p> <p>Скажите, пожалуйста, общежитие слева? Да, оно слева.</p>

После отработки представленного в учебнике материала студентам было предложено по карте назвать объекты (общежитие, главный корпус, библиотека, наш корпус), составить диалоги по моделям, а также «угадать», какой объект описывается.



Работа с картой университета

Также с помощью сервиса просмотра улицы и «проезда» на машине были рассмотрены знакомые студентам соседние улицы и отработаны вопросы: *Что это? Что слева/справа?*

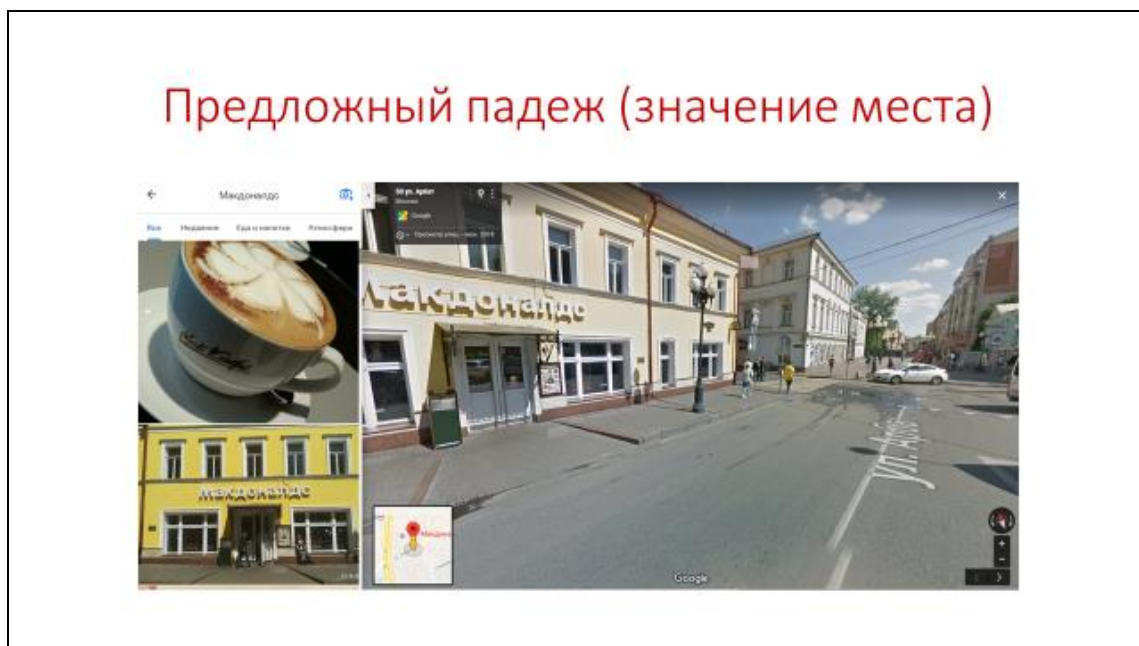
Несомненным достоинством такой работы стало не только придание динамичности занятию, но и знакомство некоторых студентов с районом, где им предстоит жить (обращалось внимание на местонахождение остановок, магазина, аптеки).



«Поездка» по ул. Радищева

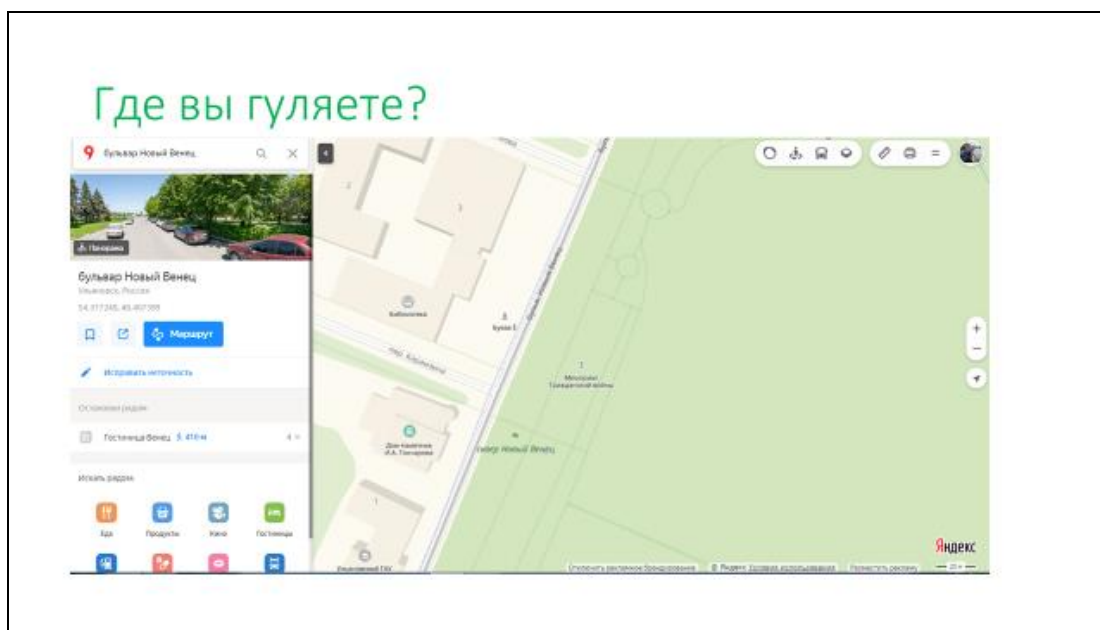
Предложный падеж (значение места)

При работе над текстом об Арбате (название не было знакомо обучающимся) использовался сервис Google



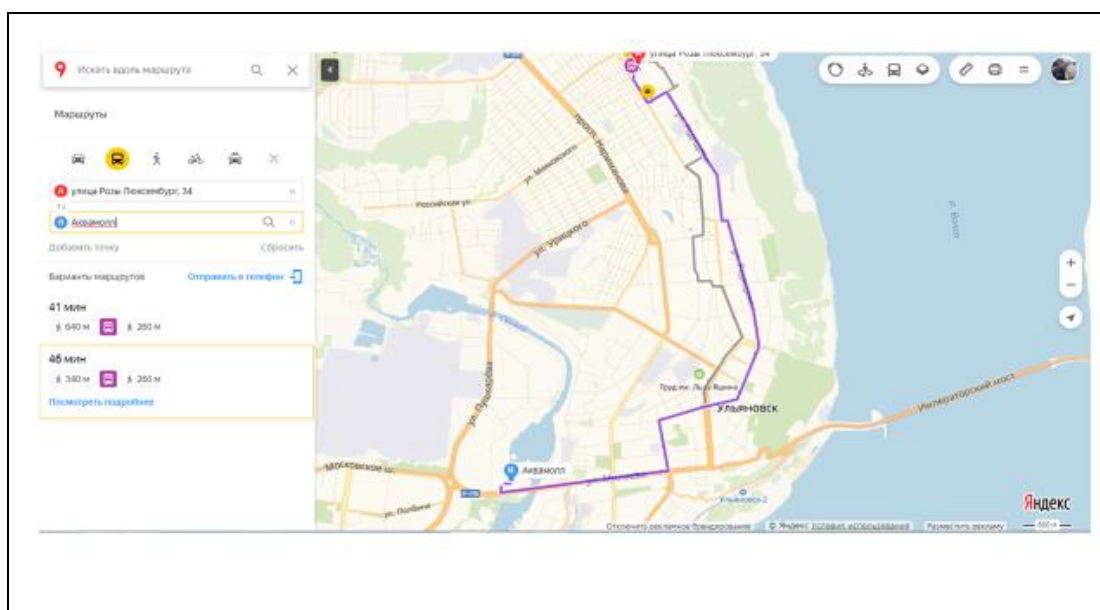
«Макдоналдс» на Арбате

В этом же задании была представлена речевая модель рассказа о местах, где гуляют московские студенты. Естественно, необходимо было «переделать» текст с использованием объектов города Ульяновска. С помощью сервиса «Яндекс-карты», где представлены достопримечательности, студенты составили рассказы о прогулках по центральной улице Гончарова, по набережной реки Волги (бульвар «Новый Венец»), по району, где находится Ульяновский государственный технический университет. На этих же примерах была отработана модель *что находится где*.



Глаголы движения

При отработке глаголов движения использовался сервис «Яндекс-карты». Отрабатывались модель *я хочу поехать/пойти*, а также модель *ты можешь поехать туда на маршрутке № .../на трамвае № ...* Здесь студентам было предложено составить диалог и рассказать другу/подруге, как доехать до популярных у студентов торговых центров и кафе.



Поездка в «Акватория»

В заключение сделаем вывод о возможностях использования географических сервисов на занятиях по русскому языку как иностранному. Несомненным достоинством данных сервисов является возможность «путешествовать» по миру, не выходя из класса. Наличие фотографий, возможность построить маршрут и посмотреть нужный транспорт – все это позволяет разрабатывать большое количество заданий для студентов на любом уровне изучения русского языка.

Однако можно выделить и некоторые недостатки. Во-первых, это неактуальные фотографии улиц в Google maps (2016 год и ранее): их вид сильно изменился в связи с активным строительством, например в районе университета.

Также невозможно «проехать» по улицам некоторых стран (например, Туркменистана).

В сервисе «Яндекс-карты» фотографии обновляются владельцами всевозможных коммерческих объектов, поэтому можно посмотреть внешний вид торговых центров, магазинов и т.д. Однако существует проблема с построением маршрута движения на общественном транспорте (например, в Ульяновске «Яндекс» «игнорирует» трамваи, которыми студентам удобнее пользоваться: в них объявляют остановки, проезд стоит дешевле и т.д.).

Таким образом, использование географических сервисов в качестве вспомогательного материала помогает активизировать работу студентов на занятии, адаптировать материал пособия под потребности группы и преподавателя, повышает интерес студентов к изучению русского языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 45–55.
2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения: к характеристике понятия // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2013. № 3. С. 28–34.
3. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 1. С. 40–45.
4. 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.
5. Залова И.М. Географический сервис Google maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 11. Ч. 2. С. 184–188.

Kurs K.Y.

POSSIBILITIES OF USING GEO-SERVICES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS (ELEMENTARY LEVEL)

In article the possibility of use of services Google maps and a Yandex-card is considered at carrying out of employment on Russian as foreign with students at an elementary level. The part of model of carrying out of employment on subject matters “Adverbs of seat”, “the Prepositional case” (value of seat), “Verbs of motion” is offered. Advantages and lacks of use of the specified services are characterized at performance of tasks.

Keywords: training to Russian at the initial stage, geographical services, innovative technologies, visualization of geographical objects, development of tasks.

https://doi.org/10.29003/m1458.RCS_XX-2019/231-237

Лавочкина О.П.
МГУ имени М.В. Ломоносова
Lolo1@mail.ru

ПРИЛОЖЕНИЕ LEARNINGAPPS.ORG НА УРОКАХ ПО РКИ

В статье рассматриваются возможности использования приложения LearningApps.com на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе изучения языка.

Ключевые слова: поколение Z, приложение LearningApps.com, применение онлайн-заданий на уроке.

Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько удачно подобраны методы работы в конкретной аудитории, насколько точно преподавателем уловлены когнитивные и психологические особенности студентов, их потребности и предпочтения. В последнее время студенты подготовительного факультета – это чаще всего люди, родившиеся после 1995 года, представители так называемого поколения Z (понятие, введенное Уильямом Штраусом и Нилом Хау), которые не мыслят жизни без интернета. Обозначим основные характеристики представителей цифрового поколения:

- привычка быстро получать информацию, стремление к многозадачности и интерактивности;
- неразвитость долговременной памяти в силу отсутствия необходимости хранить информацию: она всегда доступна в интернете;
- новые методы поиска данных: постоянное сканирование информационного поля в процессе поиска изменений;
- предпочтение визуального ряда тексту;
- общение через мессенджеры, использование эмодзи, которые лишены информации и нацелены исключительно на поддержание эмоционального контакта;
- уважение чужих границ;
- эгоцентризм, уверенность в своей уникальности;
- стремление к физическому и психологическому комфорту, избегание открытого конфликта [10].

Зная эти особенности, преподаватели могут подобрать для таких студентов задания, которые будут отвечать их потребностям, учитывать сильные стороны и развивать слабые.

Использование на уроке смартфонов – отличный способ повысить мотивацию студентов и эффективность обучения. Выполнение упражнений в индивидуальном порядке, когда каждый студент выполняет задание на своем смартфоне, в своем темпе, может вернуться назад и сделать задание еще раз, а также просмотреть верные ответы, удовлетворяет потребность студентов в психологическом комфорте и стремлении быстро получить результат.

Сейчас в интернете очень много платформ, которые позволяют создавать интерактивные упражнения. В данной статье будет идти речь о платформе LearningApps, подробно будут рассматриваться возможности работы с видео.

Эта платформа хороша тем, что не требует от студентов никакой регистрации. Преподавателю достаточно послать студенту ссылку на упражнение, и он сможет выполнить задание, не тратя времени на ввод почты и придумывание пароля. Это приложение хорошо работает на смартфоне, в отличие от тех, что могут использоваться только на ПК.

В LearningApps можно использовать приложения, созданные другими пользователями, перерабатывать их, а также создавать свои. Видов таких приложений достаточно много: можно находить соответствие между фото и словом, решать кроссворды, запол-

нять пропуски в тексте, расставлять по порядку слова или части текста, задавать вопросы и давать ответы, как в викторине «Кто хочет стать миллионером?», и т.д.

Как было сказано выше, особую ценность это приложение представляет благодаря удобству работы с видео. Этот вид работы позволяет развивать навыки аудирования и говорения, а также формировать социокультурную компетенцию, «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [11: 286–287].

В рамках урока, в условиях мононациональных групп и недостаточного общения с носителями языка вне аудитории, формирование социокультурной компетенции и совершенствование навыков аудирования становится весьма затруднительным. Студенты говорят на изучаемом языке только на уроке, и преподаватель часто остается единственным источником звучащей русской речи. В результате навыки говорения и понимания устной речи у студентов формируются хуже остальных. Как отмечает А.Н. Щукин, недостаточность использования «средств в качестве эффективного источника формирования устной речи и знакомства со страной изучаемого языка» является серьезным недочетом в работе преподавателя при обучении говорению [20: 444–445]

И именно работа с видео позволяет исправить эти недочеты и решить многие другие задачи при обучении русскому языку.

Во-первых, любое видео знакомит студентов с современными бытовыми и культурными реалиями страны изучаемого языка и менталитетом его носителей, во-вторых, оно побуждает студентов высказывать свое мнение, прогнозировать дальнейшее развитие ситуации или предполагать, что было до просмотренного фрагмента, в-третьих, оно помогает активизировать использование лексики и грамматики в ситуации свободного общения, без опоры на образец, как это бывает при работе с учебником. Просмотр видео с последующим обсуждением и дальнейшей работой готовит студентов к ситуации общения с носителями языка и демонстрирует преподавателю степень сформированности определенных навыков владения грамматическими формами и лексическими единицами.

В методике РКИ разработаны пособия и онлайн-курсы по работе с видео. Особо хочется отметить работу Татьяны Николаевны Дьяченко, которую она ведет в рамках авторского курса «Современная Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем» [1], сайт «Учим русский» филологического факультета Белорусского государственного университета [2], портал Zeans, а также печатные пособия «О русских фильмах по-русски» [14] и «Такая разная Россия...» И.А. Гончар [15], «Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы» О.Г. Араповой, А. Анисимовой [13], пособие «В Москву? В Москву!» [19] и УМК по РКИ, в которых включается работа с видео («Русский сувенир» [16], «Русская мозаика» [18]). Но все они предполагают достаточно хороший уровень владения языком, в лучшем случае от А2, при этом начальный уровень оказывается неохваченным, тогда как необходимость ознакомиться с реальными ситуациями общения при знакомстве, в кафе или в аудитории и общежитии возникает именно тогда.

Разумеется, студентам, только приступившим к изучению языка, трудно будет понять целый фильм, поэтому целостное понимание картины, на котором настаивает Татьяна Николаевна Дьяченко, не представляется возможным. Но подготовить студентов к такому просмотру в будущем, заинтересовать их просмотром русских фильмов и сериалов без субтитров, снять страх перед настоящим русским языком, убедить в том, что уже сейчас они могут многое понять из контекста и визуального ряда, убедить, что изучаемый ими язык – не мертвый и существующий исключительно в учебнике, а живой и настоящий, – вполне решаемая задача.

Как справедливо замечает Н.В. Молочко, «видео в качестве источника информации и одного из эффективных средств обучения обладает большими возможностями, так как обеспечивает динамическую наглядность и полисенсорный ввод информации, воздействует не только на логическую память, но и на эмоции, демонстрирует многообразие форм и разновидностей устного общения, позволяет наблюдать паралингвистические компоненты речи, а также экстралингвистические особенности общения на изучаемом языке». Автор работы обоснованно предлагает использовать на уроке короткие видео, не больше 5 минут [3].

Теперь перейдем к вопросу о том, как использовать видео на уроке РКИ. По мнению зарубежных авторов В. Tomalin, S. Stemplesky[3], видеурок может быть разделен на 3 этапа:

1) ознакомительный, в котором снимаются лексические и грамматические трудности,

2) предпросмотровый и просмотровый, когда студенты смотрят видео несколько раз, с каждым разом глубже понимая языковой материал,

3) послепросмотровый, когда студенты используют языковой материал в собственной речи, письменной или устной.

Если использовать видео на этапе закрепления лексической или грамматической темы, то, на наш взгляд, можно обойтись без первого, предтекстового этапа. Иногда работа со словами и грамматикой, с которой студент ещё не успел столкнуться, кажется бессмысленной и снижает мотивированность.

И тогда остаются два этапа: второй студенты прорабатывают во время самостоятельной работы на платформе и дальнейшего обсуждения увиденного с преподавателем, а третий – во время групповой или индивидуальной работы (ролевые игры, предложение альтернативных вариантов развития сюжета, предположения, что было до и после просмотренного фрагмента, письма другу с рассказом об увиденном, письма персонажам фрагмента и т.д.).

В целом нельзя не согласиться с авторами «В Москву? В Москву!», которые, разработав методически безупречное пособие с предпросмотровыми и послепросмотровыми заданиями, пишут, что «использование фильмов в учебном процессе – это творческий проект каждого преподавателя» [19: 6]

Теперь перейдем непосредственно к упражнениям. Платформа LearningApps предлагает преподавателю широкий выбор упражнений по работе с видео. Студенты могут расставлять видеофрагменты в хронологическом порядке («Хронологическая линейка»), находить к видео соответствующие слова-определения («Найти пару»), классифицировать различные видео по какому-либо признаку («Классификация»), преподаватель может подготовить викторину с вопросом к видео и множественным выбором («Викторина с выбором правильного ответа») и т.д. Но на начальном этапе изучения для тренировки навыков аудирования лучше использовать упражнения «Аудио/видеоконтент» и «Заполнить пропуски». В первом можно загрузить отрывок видео из интернета, а затем создать задания, которые появятся в определенный момент просмотра видео. Это может быть вопрос или субтитры с пропущенным словом/окончанием, верное или неверное утверждение и т.д. Во втором приложении после просмотра видео студенты вставляют прямо на смартфоне пропущенные слова или окончания, которые при проверке становятся зелеными (в случае верного ответа) или красными (в случае неверного ответа). Таким образом, студент тренируется вычленять из потока речи знакомые слова или словоформы, а также улавливать общий смысл увиденного.

Какие цели преследуются при выполнении упражнений?

1) Активизация изученной лексической темы на этапе закрепления с последующим выходом в речь.

Например, в упражнении «Родственники», рассчитанном на самый начальный этап обучения, предлагается посмотреть десятисекундное видео и вставить слова *мама, тётя, дедушка* (их предлагается записать в тетради).

После выполнения упражнения можно задать вопросы по пониманию общей ситуации: кто эти герои, где они, какие между ними отношения, сколько им лет. Предположить дальнейшее развитие сюжета, спросить, что предшествовало увиденному эпизоду, или выяснить причины неловкой ситуации. Если говорить о студентах, которые изучают русский язык по учебнику «Дорога в Россию», то логично было бы предложить это упражнение при изучении 5-го урока после прочтения текста о семье и перед рассказом о своей семье [12: 73]

2) Активизация и закрепление в речи грамматической темы с последующим выходом в речь.

Например, в приложении «Кем ты хотел быть?» [8] отрабатывается творительный падеж существительных. Студенты записывают пропущенные слова, затем преподаватель проверяет общее понимание ролика (*Кем герой хотел быть? Кем он не хотел быть? Что понравилось Нагиеву? Куда Нагиев пригласил героя и почему? Куда пришел Лавров после армии?*)

Вторая, армейская часть сюжета может при первом просмотре показаться непонятной студентам. В этом случае они могут несколько раз прослушать реплики Нагиева и услышать слова «ресторан» и «повар», различить слово «ресторан» в репликах Макса Лаврова или проявить сообразительность и догадаться, что раз герой хотел стать поваром, он пришел в ресторан и будет работать поваром.

После этого можно предложить студентам работу в парах: спросить своих друзей о том, кем они хотели стать и почему, с последующим рассказом о планах партнера в группе.

3) Повторение нескольких грамматических и лексических тем на этапе закрепления или при работе с новой группой, уровень которой нужно определить.

Упражнение на тему знакомства [5] (A1) для самых первых уроков – это несколько секунд видео. Сначала студенты вписывают на смартфоне в пустые поля слова «мой», «моя», «очень», «тоже».

- Костя, это мама. Мама, это Костя.

- приятно.

- Мне очень приятно.

Как понятно из диалога, это ситуация знакомства молодого человека с мамой героини. Это упражнение можно использовать во время изучения 3-го урока «Дороги в Россию» [12]. Студенты повторят тему «Притяжательные местоимения» и закрепят их в речи. Хотя ситуация знакомства предлагается студентам в 5-м уроке, обычно она вводится гораздо раньше, когда возникает коммуникативная необходимость, то есть при знакомстве со студентами. Если же ситуация знакомства еще не разыгрывалась в группе, то упражнение лучше дать в 5-м уроке, где вводятся конструкции «я знаю, кто это», «я знаю, где...», «я знаю, что он студент».

После выполнения упражнения на смартфоне можно спросить, кто эти герои, как зовут молодого человека, где они работают и кем, разумеется, без использования предложного и творительного падежей: *Это университет? Что это? Это его мама? Чья это мама? Что они здесь делают? Отдыхают? Молодые люди здесь работают? Кто они?* Глаголы используются в случае, если они изучались, то есть в 5-м уроке.

Упражнение «Переписка и приглашение» [7], которое рассчитано на уровень А1+, отлично подойдет после зимнего экзамена, когда собираются новые группы, которые должны были успеть закончить 2-ю часть «Дороги в Россию» и достигнуть уровня А2. Студентам предлагается активизировать все свои знания по теме вида глагола в императиве, прошедшем и настоящем времени, а также вывести в речь ситуацию приглашения. Перед просмотром стоит спросить студентов, если ли у них страничка в социальных сетях. Если нет, показать свою страничку и ее возможности. В учебнике «Русский сезон» [17: 110–111], кстати, уже в 5-м уроке рассматривается страничка героя в «Фейсбуке», после чего можно предложить студентам рассказать о своей страничке.

В процессе проверки упражнения преподаватель обращает внимание на использование форм глагола, отвечает на вопросы по поводу незнакомых слов, попутно выясняя у студентов, понятна ли им ситуация отрывка, кто эти люди, сколько им лет, где они работают, кто эта женщина, хочет ли ее пригласить герой, куда и почему приглашает. Затем можно спросить студентов, используют ли они социальные сети, с какой целью, как им легче пригласить понравившегося человека – устно или письменно, куда они обычно приглашают. Затем можно спросить, используют ли родители студентов социальные сети и интернет, помогают ли им в этом студенты.

Завершающим этапом может стать диалог студентов по поводу приглашения друга/подруги куда-либо, диалог студента с мамой или бабушкой о страничке в социальных сетях, приглашение друг друга или преподавателя куда-нибудь через сообщения в «Фейсбук» или «ВКонтакте».

Стоит подчеркнуть, что работа с видео отлично демонстрирует степень подготовленности студентов к устной речи, их лексический запас. При обсуждении видео они обычно весьма активны, поэтому преподаватель может оценить и уровень усвоения грамматических и лексических тем, и общую готовность использовать язык в той или иной сфере общения.

4) Демонстрация семантики грамматической темы или лексических единиц.

Упражнение «Как у вас с Викой?» [4], отлично показывает незавершенность глаголов несовершенного вида: герой перечисляет, что он делал, чтобы заслужить прощение героини, в результате получив нулевой результат. Во втором видео, кроме демонстрации семантики вида глагола, дается объяснение разницы между словами «встреча» и «свидание».

Студенты выполняют упражнение самостоятельно, вписывая услышанные слова прямо на смартфоне. После этого можно обсудить, почему сложилась такая ситуация, как Максим пытается ее исправить, хороша ли идея изменить голос, пригласить на прогулку по реке, что будет дальше. Можно попросить студентов разработать аргументированный ответ на вопрос в группе.

В видео есть бранная лексика, и об этих словах тоже можно поговорить, спросить студентов, слышали ли они такие слова. Как они думают, в каких ситуациях их используют, как на них реагировать.

Отношение к бранной лексике в методике преподавания русского языка как иностранного неоднозначное. Автору статьи представляется нелишним познакомить студентов с разговорным языком и его фонетическими и лексическими особенностями, студенческим сленгом, не вполне нормативной лексикой, которую они могут встретить при общении с носителями языка, но не в учебнике.

5) Знакомство с разговорным языком и сленгом.

Именно с этой целью было создано упражнение по сериалу «Студенты» [6]. Здесь представлены как разговорные варианты известных студентам слов (*чё* – «что», *ничё* – «ничего»), так и молодежный и студенческий сленг (*париться, жесть, матанализ*). Это упражнение лучше предлагать тогда, когда проблема сдачи экзамена уже начала волно-

вать студентов и они начали задавать вопросы на эту тему. Также упражнение подойдет, если на уроке затрагивалась тема футбола.

Студенты смотрят видео и знакомятся с новыми для них словами и формами. После просмотра преподаватель проверяет общее понимание просмотренного видео (*Какая проблема у студента? Какое решение предлагает его сосед? Решает ли это проблему?*). После этого предлагается упражнение на сопоставление нейтральных и стилистически окрашенных единиц [9].

Итак, подведем итоги. Работа с короткими интерактивными видео на уроке решает целый комплекс задач:

- позволяет вывести в речь грамматические категории и лексические единицы;
- развивает умение аудирования: студент смотрит видеофрагмент без субтитров, затем видит субтитры с пропущенными словами. Если он не услышал или не запомнил это слово, он может вернуться к просмотру этого отрывка;
- тренирует умение вычленять из потока речи знакомые слова;
- развивает догадку и прогнозирование;
- учит использовать для понимания видеоряда, обращать внимание на жесты и мимику;
- развивает социокультурную компетенцию учащихся;
- повышает мотивацию в изучении языка;
- готовит к просмотру русских фильмов без субтитров;
- совершенствует навыки неподготовленной речи, учит доказывать свое мнение, рассуждать, рассказывать о своем опыте;
- готовит к общению с носителями языка.

Разумеется, это не все задачи, которые решает работа с видео на уроке и не все задачи, которые можно решить, создавая упражнения на платформе LearningApps.org. Хочется надеяться, что работа с видео будет все чаще проводиться на уроках РКИ, что пособий и упражнений к видео будет все больше, так что преподавателям будет несложно подобрать что-то именно для своей группы или создать свое упражнение.

Список литературы

1. Т.Н.Дьяченко. Современная Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем» [Электронный ресурс] URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/course2.php>.
2. Учим русский. [Электронный ресурс] URL: <http://rus.lang-study.com/video>.
3. Молочко В.Н. Видео в обучении русскому языку как иностранному. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bseu.by/russian/scientific/herald/2003/1/030118.pdf>.
4. [Электронный ресурс] URL: <https://learningapps.org/display?v=pvjvdz1oc19> (свидание).
5. [Электронный ресурс] URL: <https://learningapps.org/watch?v=p0hsasbmn19> (мой Костя).
6. [Электронный ресурс] URL: <https://learningapps.org/watch?v=p67k07oy518> (студенты видео).
7. [Электронный ресурс] URL: <https://learningapps.org/watch?v=pcjze7mij18> (приглашение и переписка)
8. [Электронный ресурс] URL: <https://learningapps.org/watch?v=prilpzo1518> (кем ты хотел быть).
9. [Электронный ресурс] URL:<https://learningapps.org/watch?v=pxfe9cwdc18> (студенты упражнение).

10. Поколение Z. [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_Z.
11. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. М.: Издательство ИКАР, 2009.
12. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). М-СПб.: Златоуст, 2008.
13. Арапова О.Г., Анисимова А. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы, М.: Русский язык. Курсы, 2017.
14. Глебова Н.Н., Орехова И.А. О русских фильмах по-русски», М., Русский язык. Курсы, 2016 .
15. И.А. Гончар. Такая разная Россия..., СПб.: Златоуст, 2010.
16. Мозелова И. Русский сувенир-2, М.: Русский язык. Курсы, 2017. С. 34.
17. Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В. Смирнова О.В., Толстых А.А. Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень. СПб.: Златоуст, 2015.
18. Парецкая М.Э., Шестак О.В. Русская мозаика. СПб.: Златоуст, 2017.
19. Частных В.В., Богославская Н.М., Тюрина Ю.Ю. В Москву? В Москву! М.: Златоуст, 2017.
20. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2015.

Lavochkina O.P.

USING THE APPLICATION “LEARNINGAPPS.ORG” IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article deals with the possibilities of using the application “LearningApps.com” in Russian language lessons for elementary students.

Keywords: generation Z, LearningApps.com, using online-tasks in the lesson.

https://doi.org/10.29003/m1459.RCS_XX-2019/237-240

Белякова М.Н.
МГУ имени М.В. Ломоносова
Мечтаева Н.Ф.
МГУ имени М.В. Ломоносова
mechtaevan@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматриваются вопросы использования на занятиях РКИ такого вида самостоятельной работы учащихся, как подготовка презентаций. Обобщается опыт работы в группах с разным уровнем владения русским языком на протяжении нескольких лет.

Ключевые слова: презентация, монологическая речь, диалогическая речь, видеоряд.

Современные технологии создают для преподавателей РКИ новые возможности. Подготовка и представление материала в виде презентации – один из видов работы, успешно применяемых в последние годы преподавателями РКИ. Очень часто сами преподаватели готовят такой материал для студентов, облегчая им процесс обучения.

Но сейчас мы будем говорить о подготовке презентаций самими учащимися.

Вот уже несколько лет мы активно используем на занятиях такой вид самостоятельной работы учащихся, как подготовка презентаций на заданную тему. Первое время мы использовали этот вид работы в группах стажеров, уже достаточно хорошо владеющих русским языком, в этом году он был опробован в группе, где обучаются слушатели, чей уровень можно определить как базовый. Опыт тоже оказался успешным и показал, что такой вид работы с успехом может применяться в группах с разным уровнем владения языком.

Итак, почему презентация?

Прежде всего потому, что это коммуникативное задание с большим коэффициентом полезного действия.

Готовя презентацию, учащийся развивает навык **монологической речи**, так как ему нужно отобрать лексический материал для выступления на заданную тему, выстроить выступление логически, грамматически правильно построить фразы и произнести свою речь так, чтобы она оказалась понятной и интересной слушателям.

Развивает такой вид работы и **диалогическую** речь, так как в ходе презентации выступающему приходится отвечать на вопросы и давать пояснения.

Для тех, кто слушает, это развитие навыков **аудирования** и навыков **диалогической речи**.

Видеоряд помогает и говорящему, и слушающим. Особенно это важно на начальном этапе обучения. Говорящему видеоряд, во-первых, служит опорой для рассказа (он смотрит на картинку, а не в свой заранее приготовленный текст), а во-вторых, придает уверенности в том, что его поймут. Слушателям видеоряд помогает понять то, что они пока не воспринимают на слух.

Готовя презентацию, наши учащиеся активно пользуются словарем, и иногда их тексты бывают трудны для восприятия на слух.

В этом случае преподаватель обычно просит заранее написать на доске те слова, которые наверняка будут незнакомы остальным членам группы: например, реалии той или иной страны, географические названия, имена собственные. Так у товарищей по группе появляется возможность подготовиться к восприятию звучащего текста.

Обычно мы начинаем с темы «Моя семья». Эта тема ясная, понятная не вызывающая проблем с подготовкой.

Кроме того, она дает учащимся возможность ближе познакомиться друг с другом, а это укрепляет доверие, улучшает климат в группе.

Но даже такая на первый взгляд простая тема может оказаться чрезвычайно интересной, если в группе собрались люди из стран с очень разными культурными традициями. Так в этом году в нашей группе есть студент из Объединенных Арабских Эмиратов – страны, культурный уклад которой резко отличается от того, который привычен студентам из стран Восточной и Юго-Восточной Азии, составляющим большинство группы. Уже первые кадры презентации этого учащегося на тему «Моя семья (семейный праздник)» породили массу вопросов. *Почему в комнате только мужчины? Почему все сидят на полу? Почему у одних мужчин обручи на куфиях черные, а у других – красные? Мужчины всегда ходят в традиционной одежде или носят и европейскую тоже? Если эта комната, где сидят гости, такая большая, то какой же весь дом?* И так далее.

То есть вопросы самые разные, но все они – в русле той самой межкультурной коммуникации, о которой мы так много говорим.

Конечно, учащимся с базовым (а тем более элементарным) уровнем владения русским языком иногда бывает трудно формулировать вопросы, но если они очень хотят получить ответы на них, то очень стараются. Хотя преподавателю все-таки приходится ино-

гда выступать в роли «переводчика»: помогать сформулировать вопрос. А иногда и «переводить» ответ.

И здесь еще раз отметим важность видеоряда. Если бы автор презентации просто рассказывал о своей семье, большая часть вышеперечисленных вопросов не возникла бы.

Учащиеся очень быстро понимают, на какие именно моменты следует делать акцент в презентации. Уже на втором круге тем (обычно это «Моя страна») они начинают выбирать такие факты, которые могут быть особенно интересны представителям других стран и культур.

Давая задание подготовить такую презентацию, преподаватель может предоставить учащимся полную свободу в выборе тех аспектов жизни или истории своей страны, о которых он будет рассказывать, а может дать небольшой примерный список. Например: географическое положение, население, самые интересные города, национальные праздники, национальная кухня, самые популярные виды спорта и так далее. Учащийся может оттолкнуться от этого списка, сократив его или дополнив.

Если мы работаем в многонациональной группе, то перед тем как очередной выступающий начнет рассказывать о своей стране, мы обычно просим остальных сказать, что они об этой стране знают. Как правило, знают немного. И после презентации мы просим учащихся рассказать, что нового они узнали, что показалось особенно интересным, хотели ли бы они в этой стране побывать и что именно там хотели бы увидеть своими глазами.

Практика показывает, что наибольший интерес у наших учащихся вызывают темы, связанные с национальными праздниками и национальной кухней. Здесь бывает множество вопросов: о вкусе блюда, ингредиентах, способе приготовления. Слушатели всегда интересуются, можно ли попробовать эти блюда в Москве и в каком ресторане. Иногда они даже вместе ходят в рестораны с национальной кухней тех стран, представителем которой кто-то из них они является.

В этом году учащиеся одной из групп проявляли особый интерес к национальной символике. Просили объяснить символику флага каждой страны и дать послушать гимн этой страны. Причем просили перевести основные идеи текста каждого гимна.

Иногда особо интересными моментами для слушателей становятся те, которые кажутся автору презентации совершенно обычными. Так, в прошлом году учащийся из Токио, рассказывая о транспорте, который используется в его городе, показал схему токийского метро. Реакция группы была очень бурной. И неудивительно, потому что токийское метро – чрезвычайно сложная и разветвленная сеть. Картинка произвела на аудиторию большое впечатление. Естественно, сразу же посыпались вопросы. *Можешь показать свой маршрут от дома до университета? Ты платишь в метро один раз или несколько? Цена поездки всегда одинаковая или зависит от маршрута? Ваше метро такое развитое, потому что люди предпочитают общественный транспорт личному? В вашем городе бывают пробки?* И так далее.

Интересно, что те учащиеся, которые готовили рассказ о своем городе после презентации, представленной их одноклассником из Токио, обязательно показывали схему метро в их городе – просто для того, чтобы показать разницу. Так, девушка из Саудовской Аравии специально включила в свою презентацию схему метро своего родного города Мекки, состоящую всего из одной линии, на которой расположены всего девять станций. Конечно, все тут же вспомнили схему токийского метро и начали активно задавать вопросы.

И тут надо заметить, что планирование занятия должно быть таким, чтобы у студентов было достаточно времени для обсуждения, потому что продолжительность этого обсуждения непредсказуема.

Темы презентаций могут быть самые разные.

Традиционно мы начинаем с тем «Моя семья», «Моя страна», «Мой город».

Но может быть любая тема. Например, можно предложить студентам тему «У меня уже есть мои любимые места в Москве». Такая работа дает им возможность лучше изучить город, где они сейчас живут и учатся, лучше понять страну, в которую они приехали.

Если на каникулы наши учащиеся уезжают путешествовать по другим городам и странам, то по возвращении мы просим рассказать (сделать презентацию) об этих путешествиях. Как правило, это бывает очень интересно, и нередки случаи, когда товарищи по группе, вдохновившись таким рассказом, тоже отправлялись в эти города и страны.

В канун наших традиционных праздников мы предлагаем сделать презентации на соответствующие темы. Например, «Герои моей страны» перед 23 февраля или «Знаменитые женщины моей страны» перед 8 марта.

Подготовка презентаций – это не только совершенствование владения русским языком. Благодаря использованию этого вида работы наши учащиеся расширяют свой кругозор, узнают много интересного. У них возникает интерес к другим культурам, появляется желание узнать больше, формируется новый взгляд на мир.

*Beliakova M.
Mechtaeva N.*

STUDENTS' VIDEO PRESENTATIONS AT THE RUSSIAN LESSONS

The article deals with the experience of working with presentations as a kind of professionally-oriented statement in teaching the Russian language to trainees at the Institute of Russian Language and Culture of the Moscow State University. The article provides brief characteristics of professionally-oriented presentations in the aspect of a discursive approach in methodology of teaching the Russian language, and also provides an overview of basic methods to conduct professionally-oriented presentations.

Keywords: presentation, vocational guidance, trainee, competence, classroom work.

https://doi.org/10.29003/m1460.RCS_XX-2019/240-243

*Филиппова В.М.
Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
vmfilippova@pushkin.institute*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Метод проектов способствует решению главной задачи обучения РКИ — развитию коммуникативной компетенции. В статье автор выделяет типологию метода проектов, общие подходы к структурированию проекта и раскрывает отличительные черты проектов в сфере обучения русскому языку.

Ключевые слова: метод проектов, коммуникативная компетенция, обучение русскому как иностранному

Метод проектов является неотъемлемой частью современного процесса обучения. Однако определение метода, предложенное профессором Е.С. Полат, характеризующее его как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [1], не дает четкого представления

о возможностях конкретного применения данного метода в обучении русскому языку как иностранному.

Изучив историко-теоретические предпосылки формирования характеристик метода проектов, а также применив свой практический опыт работы, мы определили метод проектов в обучении русскому как иностранному как способ формирования и развития коммуникативной компетенции иностранного обучающегося через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является не только создание конкретного продукта (проекта), но и его презентация на русском языке.

Целесообразно также выделить типологию метода проектов при обучении РКИ, включающую в себя как черты, присущие всем проектам (на основе классификации Полат), так и некоторые особенные характеристики:

1. По предмету обучения мы выделяем собственно языковой, направленный на изучение языкового явления, или межпредметный проект.

Говоря о собственно языковых проектах, мы имеем в виду те из них, которые направлены именно на изучение языка, какого-либо языкового явления и т.д. (например, проект, задачей которого является обобщить знание всех существующих форм и ситуаций употребления какого-либо падежа). Таких проектов, безусловно, меньше, однако они используются при обучении студентов-филологов, а также студентов высокого уровня.

Межпредметные проекты в обучении иностранному языку – более распространенное явление, обусловленное тем, что выполнение проекта предполагает использование языка не столько как конечной цели, результата обучения, но как средства поиска информации, ее исследования и синтеза. Многие проекты в обучении иностранному языку касаются других предметных областей, в первую очередь связанных с культурой, а также историей, географией или экологией, но их выполнение было бы невозможно без использования изучаемого языка.

2. По координации проекта: преподаватель выполняет контролирующую функцию или же участвует в проекте наравне с обучающимися.

При обучении по методу проектов преподаватель воспринимается в первую очередь как консультант и координатор, однако он может участвовать в проекте вместе с учащимися. Это возможно при работе над общим проектом, когда класс не разбивается на подгруппы. Подобная роль позволяет преподавателю выполнять ту часть работы, которая оказывается трудной для студентов (особенно на начальных уровнях изучения русского языка), а также проводить скрытую координацию проекта.

3. По количеству участников: индивидуальный или групповой проект.

Проект может выполняться обучающимися индивидуально, в мини-группах или большой группе. Выбор количества участников зависит от целей проекта, а также его масштабности: проекты, предполагающие большое количество различных типов работы лучше проводить в группах, так как для одного обучающегося задача может быть слишком сложной, что способно снизить его мотивацию к обучению.

4. По продолжительности: проект на один-два урока, недельный, месячный, семестровый.

Продолжительность проекта также в первую очередь зависит от целей и объема работы по проекту. Отметим, что, исходя из нашего практического опыта, наиболее успешны проекты средней продолжительности: от двух недель до полутора месяцев.

5. По учебной цели: проект является средством введения новых знаний, отработки материала или средством контроля.

Обучение иностранному языку по методу проектов может иметь различную обучающую цель: проект может вводить новые знания (особенно межпредметные проекты),

закреплять пройденный материал или же контролировать усвоение обучающимися пройденного материала.

Поскольку проект может выполняться довольно продолжительный период времени, необходимо выделить этапы в его выполнении для лучшей организации проектной работы. Остановимся на общих подходах к структурированию проекта.

1. Выбирается тема проекта, его тип, количество участников. Преподаватель задает определенную тематику проектных работ, соответствующую данному этапу обучения, однако учащиеся свободны в выборе конкретной темы. То же самое касается формы представления проекта – обучающиеся сами выбирают, как будет выглядеть их продукт по окончании работы над ним.

2. Учащимися определяются проблемы/задачи, которые необходимо решить в процессе подготовки данного проекта, преподаватель может помогать им формулировать эти проблемы наводящими вопросами и т.п. Задачами могут быть: сбор информации для проекта, написание текста, оформление результата и т.д.

3. Задачи распределяются по мини-группам (если это большой проект, в котором задействовано много учащихся) или внутри группы по конкретным участникам, обсуждаются возможные методы исследования и пути решения проблем. На этом этапе необходимо проследить, чтобы учащийся получил ту задачу, которая ему ближе/интереснее всего, соответствует его способностям и индивидуальным особенностям его личности. В некоторых случаях преподаватель может сам распределить задачи по учащимся, однако для формирования навыков работы в команде лучше дать учащимся сделать это самим, лишь проконтролировав их решение.

4. Учащиеся работают самостоятельно по своим индивидуальным планам в течение заданного периода времени, преподаватель при необходимости консультирует их.

5. Подводятся промежуточные итоги, во время которых оценивается степень готовности проекта, выявляются сложности. На данном этапе может быть произведена корректировка плана работы, предоставлено дополнительное время для выполнения проекта.

6. Осуществляется защита проектов. В ситуации обучения иностранным языкам этот этап – один из самых важных, поскольку именно во время защиты проекта обучающийся применяет все свои речевые навыки.

7. Производится обсуждение и оценка проекта, подводятся итоги.

Поскольку проект ориентирован на самостоятельную работу обучающихся и развитие их творческих умений, необходимо обсудить с ними каждый этап подготовки проекта, а также те критерии, по которым будет оцениваться их работа.

Подчеркнем, что метод проектов в обучении русскому языку как иностранному обладает не только чертами, присущими всем проектам, но и некоторыми особенностями. Во-первых, изучаемый язык используется в ситуациях, приближенных к реальному общению (если позволяет языковая среда и цель проекта) или же в условиях реального общения. В нашем определении мы отметили, что проект должен иметь конкретный конечный результат, который обучающиеся представляют на изучаемом языке. Однако в процессе работы над проектами учащимися выполняются различные виды работы, в том числе интервьюирование, анкетирование (что также способствует формированию коммуникативной компетенции и выполняется в условиях реального общения). Во-вторых, языковой материал отбирается в соответствии с темой и целью проекта. Таким образом, помимо стандартных этапов работы, описанных выше, проект в обучении русскому как иностранному имеет дополнительный этап – презентацию (повторение, отработку) необходимого языкового материала и предкоммуникативную тренировку. Также на последнем этапе работы оценивается не только конечный продукт, работа учащихся и их творческие способ-

ности, но и презентация продукта, и таким образом проверяется степень сформированности коммуникативной компетенций и ее отдельных составляющих.

Таким образом, учет особенностей метода проектов при обучении русскому как иностранному, а также сконцентрированность на презентации конечного результата способствуют повышению мотивации к обучению, а также обеспечивают развитие коммуникативной компетенции иностранных обучающихся.

Список литературы

6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007.
7. Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. http://dissovet.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=21&mod=dis&dis_id=2422

Filippova V.M.

SOME SPECIAL ASPECTS OF USING PROJECT METHOD IN A PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The project method contributes to solving the main task of teaching RFL of the development of communicative competence. In the article, the author identifies the typology of the project method, general approaches to project structuring and reveals the distinguishing features of projects in the field of teaching the Russian language.

Keywords: project method, communicative competence, teaching Russian as a foreign language

https://doi.org/10.29003/m1461.RCS_XX-2019/243-245

Воронова Ю.А.

МГИМО МИД России
voronovaya@my.mgimo.ru

Громов С.А.

МГИМО МИД России
sergeygromov2@rambler.ru

ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИФРОВОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются информационные технологии в современной науке, которые имеют большое значение и затрагивают многие аспекты в высшей школе. В образовательных программах все чаще встречаются новые понятия, которые требуют освоения. Исследование современных тенденций цифрового дискурса, новые коммуникативные компетенции – реалии образования XXI века.

Ключевые слова: русский язык, цифровизация, цифровой дискурс, цифровые компетенции, диджитализация.

Введение. В образовательных программах новый понятийный аппарат встречается все чаще. Современный тезаурус включает в себя такие понятия, как: оцифровка, цифровое преобразование, цифровая экономика, цифровой дискурс.

Теория. Аналоговая форма передачи информации переходит в цифровую, текстовую, аудиовизуальную информацию переводят в цифровую форму. Происходит оцифровка текста, звука и видео в языки, понятные компьютеру.

В настоящее время практически все оцифровывается. Когда мы говорим «дискурс», имеем в виду текст и контекст [1]. В эпоху диджитализации профессий, цифрового дискурса необходимо знать основы IT-технологий и несколько языков, быть способным к научным дисциплинам, построенным на компьютерных технологиях, уметь творчески мыслить, развивать soft skills, уметь распоряжаться большим объемом информации и работать дистанционно.

Данные и методы. Для исследования цифрового дискурса используется метод обобщения, дискурс-анализ, историко-описательный метод, сравнительный метод, SWOT-анализ и метод кейсов.

Лекции и мастер-классы переводятся в электронный формат. Становятся очень популярными вебинары, дистанционное обучение, онлайн-образование.

На образовательной платформе Coursera [2] размещают курсы ведущие мировые институты; престижно создать свою авторскую видеолекцию и опубликовать свои образовательные материалы в виде набора онлайн-курса. В научной электронной библиотеке e-library.ru [3] можно посмотреть все публикации конкретного ученого, количество цитирований и индекс Хирша. Это крупнейшая в России электронная библиотека научных публикаций, обладающая богатыми возможностями поиска и получения информации. Библиотека интегрирована с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ), созданным по заказу Минобрнауки РФ.

На примере Интеллектуальной Системы Тематического Исследования Наукометрических данных (ИСТИНА) можно увидеть, как меняется современная научная реальность, в каком формате сдаются научные отчеты, считаются баллы за отчетный период и как проходит электронная подача заявлений на участие в конкурсе замещения должностей. Проект НИИ механики МГУ предназначен для сбора, систематизации, хранения и анализа наукометрической информации сотрудников МГУ имени М.В. Ломоносова с целью подготовки и принятия управленческих решений [4]. В контексте методологии ИАС «ИСТИНА» наукометрические индикаторы, положенные в основу формулы расчета персональных рейтинговых показателей, и результаты расчета являются лишь отправными показателями, с учетом которых эксперты принимают решения административно-организационного характера [5].

Все публикации, доклады на конференциях, НИР, членства в редколлегии, авторство и преподавание курсов, стажировки заносятся на портал. На своей личной странице необходимо фиксировать всю актуальную информацию. Системы на основе наукометрии Current Research Information Systems (CRIS-системы) активно взаимодействуют с базами данных о публикациях, которые индексируются отдельными мировыми агентствами и компаниями. К крупнейшим из их числа относятся, например, индекс Scopus компании Elsevier, индекс WoS компании Thomson Reuters.

Учет и оценка эффективности персональной деятельности представлена в категориях:

1. научная деятельность:
 - 1.1 статьи в международных и российских журналах, в сборниках; материалы конференций; цитирование, индекс Хирша по данным Web of Science, Scopus;
 - 1.2. книги: монографии, учебники, пособия;
 - 1.3. выступления на конференциях: российских, международных;
 - 1.4. диссертации: защищенные диссертации, руководство;
 - 1.5. патенты, свидетельства о регистрации прав на программное обеспечение.

2. учебная работа: авторство учебных курсов, чтение лекций, ведение семинаров и практических занятий, руководство дипломными работами.

3. организационная работа: членство в оргкомитетах конференций, в редколлегиях журналов и сборников.

4. участие в проектах и научно-исследовательских работах.

5. выступления в СМИ: ТВ, радио и печатных.

6. отчеты, стажировки.

Интересно осваивать Researchgate – социальные сети для ученых, где участники могут создавать свой персональный блог, практиковать академический нетворкинг [6] и развивать сотрудничество во всех научных дисциплинах. На сайте представлены сетевые приложения, возможен поиск по аннотации, обмен базой публикаций, форумы, методологические дискуссии и др.

Заключение. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо изучать современные тенденции цифрового дискурса, осваивать термины [7], используемые в научном пространстве и развивать новые коммуникативные компетенции.

Список литературы

1. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся (начальный этап обучения): автореф. дис. канд. пед наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2005.
2. Coursera – образовательная платформа. [Электронный ресурс] URL: <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 25.03.2019).
3. elibrary.ru научная электронная библиотека. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru> (Дата обращения: 25.03.2019.).
4. Интеллектуальная система тематического исследования научно-технической информации (ИСТИНА)/ С.А. Афонин и др. / под ред. ак. В.А. Садовниченко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014.
5. «ИСТИНА» – система исследования информации. [Электронный ресурс] URL: <https://istina.msu.ru/> (дата обращения: 25.03.2019).
6. ResearchGate. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/profile/Yulia_Voronova/info (Дата обращения: 25.03.2019.).
7. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слов и выражений. СПб.: ДИЛЯ, 2006.

Voronova Yu.A.

Gromov S.A.

DIGITAL DISCOURSE STUDIES

The article deals with information technologies in modern science, which are of great importance and affect many aspects in higher education. In educational programs there are more and more new concepts that need to be mastered. Research of modern tendencies of digital discourse, new communicative competences-realities of education of the 21st century.

Keywords: Russian language, digitalization, digital discourse, digital competence, digitalization.

https://doi.org/10.29003/m1462.RCS_XX-2019/246-250

Мичурина Е.В.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
michella@yandex.ru*

Пращук Н.И.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
natasha30163@mail.ru*

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ НАПИСАНИЯ ТЕСТОВЫХ ПОСОБИЙ, ПРОВЕРЯЮЩИХ НАВЫКИ И УМЕНИЯ ЧТЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ УРОВНЕ

В статье рассматриваются аспекты, объясняющие необходимость написания тестовых пособий, проверяющих навыки и умения чтения, а также предложены варианты заданий.

Ключевые слова: тест, чтение, текст, навык, обучение.

Тест является одной из форм контроля умений, навыков, знаний, в нашем случае в области русского языка как иностранного.

Тест призван давать информацию о познавательно-коммуникативной деятельности, об уровне самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе, об эффективности методов, форм и способов учебной деятельности.

Практическая значимость контроля проявляется в том, что в процессе его проведения происходит повторение и закрепление пройденного материала, систематизируются знания и активизируется коммуникативная и мыслительная деятельность студента.

В тестовых материалах представлены различные модели субтестов по всем четырем видам речевой деятельности.

Тесты делятся на тесты общего владения языком и тренировочные тесты.

В нашем случае мы рассматриваем тренировочный тест «Чтение», который полностью обращен к тестируемому и представлен текстами, инструкциями по выполнению, и тестовыми заданиями.

Целью обучения чтению является формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать текст на русском языке в качестве источника информации. Для иностранных учащихся это один из способов знакомства с нашей страной.

Чтение также может быть и средством обучения, так как благодаря умению читать и понимать прочитанное учащийся получает материал для формирования навыков и умений в области других видов речевой деятельности. Успешное усвоение лексико-грамматического материала, говорение и письмо зависят от уровня сформированности навыков чтения.

В современной методике имеется большое количество видов обучающего чтения. В тесте «Чтение» важно уделять внимание ознакомительному чтению, при котором предполагается общее понимание содержания.

С чтением связана проблема развития у учащихся различных видов догадки и создания потенциального словарного запаса. В этот словарь входят слова, ранее не изученные, но доступные пониманию на основе языковой догадки.

Стоит учитывать, что современный читатель (не только ребенок) привык к другому режиму чтения. Электронные медиа изменили не только вид чтения, но и тип мышления. Клиповая подача информации сегодня везде. Её атрибуты – яркая визуализация, эмоциональность, ассоциативность, запоминаемость, краткость, высокая скорость восприятия картинок – оказывают существенное влияние на работу с текстом и в последнее время

привели к тому, что при сдаче субтеста «Чтение» учащиеся сталкиваются с большими трудностями.

Во время ознакомительного чтения первоначально умение вычленять в тексте существенное, выделять главную информацию. Это умение можно выработать лишь в результате упорной работы, так как известно стремление учащихся понять в тексте каждое слово.

Все это говорит о необходимости написания пособий, формирующих навыки и умения чтения, а также пособий, проверяющих эти навыки и умения.

В данном случае речь пойдет о пособии «Тренировочные тесты: чтение».

При написании текстов для субтеста «Чтение» важно учитывать следующее: ознакомительное чтение предполагает общий охват содержания текста в режиме сплошного чтения; минимальная степень понимания прочитанного должна составлять 70-75%; наличие в тексте незнакомой лексики и грамматических конструкций не является препятствием для его общего понимания, неизвестной лексики должно быть не более 25%; оптимальный размер текста: от $\frac{3}{4}$ до 1,5 страниц.

Первый и, пожалуй, наиболее «закономерный» параметр, который учитывается при отборе материала? – уровень языковой компетенции. Знаковой в плане отбора учебного материала является информативность. Важной составляющей информативности являются его новизна и смысловая завершенность.

Первоначальная задача пособия «Тренировочные тесты. Первый сертификационный уровень. Чтение» – подготовить студентов к сдаче субтеста «Чтение».

Учитывая все вышеизложенное, в написанном пособии «Тренировочные тесты. Первый сертификационный уровень. Чтение» тексты технически выдержаны, познавательны, доступны, занимательны и связаны с лексико-грамматическим материалом на Первом сертификационном уровне.

ТЕКСТ 1

4. Летние каникулы я всегда провожу у дедушки с бабушкой в деревне. Они там живут постоянно. Бабушка уже на пенсии, дедушка еще работает в местной школе. После занятий в университете, зимней и летней сессий там хорошо отдыхать. Недалеко от деревни есть красивое озеро, а совсем рядом – лес, где всегда много грибов и ягод. В городе, в котором я живу, есть река и большой парк, но они далеко от моего дома.
5. Как-то я возвращался с озера к себе в деревню. Дорога шла лесом, вдоль дороги росло много лесных цветов и ароматных трав. На поляне около леса я увидел синие цветы. В этом месте их было так много, что можно было подумать, что это маленькое озеро с синей водой. Я нарвал большой букет этих цветов, чтобы порадовать бабушку. Цветы были незнакомые, похожие на незабудки.
6. Дорога вышла из леса в поле. На полевой дороге мне встретились две деревенские незнакомые девушки. Они о чем-то весело болтали, смеялись, но, увидев меня, перестали болтать и стали очень серьезными. Почему-то мне всегда бывает обидно, когда вот такие веселые девушки, увидев меня, становятся серьезными, а потом за спиной я слышу тихий смех. И я уже готов был обидеться, но девушки, подойдя ближе, остановились и обе сразу широко улыбнулись мне, что я даже удивился.
7. - Спасибо вам, – сказали они мне.
8. - За что?
9. - За то, что вы встретились нам с этими цветами. – И девушки вдруг побежали от меня. Я решил, что они шутят надо мной.
10. Около деревни мне встретилась невысокая старушка. Когда она увидела меня, то остановилась и сказала:

11. - Ой! Как же хорошо, что ты мне встретился на пути. Уж и не знаю, как благодарить тебя. А ты иди своей дорогой помедленнее, чтобы тебе встретилось побольше людей.
12. Только дома загадка разъяснилась. Открыл мне ее мой дедушка.
13. - Это ты нашел очень редкий цветок, – сказал он мне. – Называется «синий глазок». Есть такая легенда, будто этот цветок приносит девушкам счастливую любовь, а пожилым людям – спокойную старость. И вообще всем – счастье.
14. И дедушка засмеялся:
15. - Вот и в наш дом ты принес «синий глазок». Так что и нам всем будет удача в жизни!
16. (по К. Паустовскому)
 1. Содержанию текста более всего соответствует название...
17. А) «Моя деревня»,
18. Б) «Каникулы в деревне»,
19. В) «Синие цветы».
 2. В деревне герой...
20. А) отдыхает,
21. Б) учится,
22. В) работает.
 3. Около деревни есть...
23. А) река,
24. Б) озеро,
25. В) парк.
 4. На поляне герой собрал...
26. А) ягоды,
27. Б) грибы,
28. В) цветы.
 5. В поле герой встретил...
29. А) девушек,
30. Б) бабушку,
31. В) старушку.
 6. Герой принес домой...
32. А) ароматные цветы,
33. Б) обычные цветы,
34. В) редкие цветы.

ТЕКСТ 2

Больше ста лет назад в Москве не было ни одной публичной библиотеки. Тот, кто хотел прочитать какую-нибудь новую книгу, должен был или купить ее в книжном магазине, или пройти в отдельную комнату при магазине и получить за особую плату разрешение читать книги, лежащие там на столах.

В то время в Петербурге жил граф Николай Румянцев, который собирал коллекции картин, статуй, рукописей и книг. И когда граф умирал, он передал все свои коллекции государству. Писатель Владимир Одоевский предложил перевезти это ценное собрание в Москву, чтобы основать музей и библиотеку.

Так в 1862 году в Москве появилась публичная библиотека имени Румянцева, где можно было читать редкие книги. Нового здания для нее не стали строить, разместили библиотеку в прекрасном доме богатого человека Пашкова, который еще в XVIII веке построил великий русский архитектор Василий Баженов.

Вначале Румянцевская библиотека была небольшой и состояла из собранных графом рукописей и книг. В ее шкафах стояло немногим больше ста тысяч книг. В библиотеке ра-

ботали только три человека, а в читальном зале было всего двадцать мест. Библиотека почти не пополнялась, так как денег для этого государство не давало. За весь 1864 год купили только одну книгу, а в 1865 году удалось купить двенадцать книг.

И все-таки потихоньку библиотека росла. Многие люди дарили ей свои собрания книг. Московские писатели и ученые добились от правительства, чтобы Румянцевская библиотека стала бесплатно получать по одному экземпляру всего (книг, газет, журналов), что печатали и издавали в России. В 1917 году в библиотеке было около миллиона книг, и она считалась одной из лучших библиотек России.

После Октябрьской революции, 12 декабря 1921 года, Румянцевская библиотека по предложению В.И. Ленина была объявлена государственным книгохранилищем. А после смерти В.И. Ленина его имя было присвоено этой самой крупной из библиотек страны.

В советский период и сейчас Ленинская библиотека – главная библиотека страны. В ней хранятся все книги, журналы, ноты, карты, газеты, которые печатаются в России, множество ценных древних рукописей и огромное количество книг, которые изданы за рубежом. Сейчас на полках библиотеки хранится больше 21 миллиона различных изданий.

(по справочнику «Библиотеки Москвы»)

1. Больше ста лет назад в Москве...
 - А) не было библиотек,
 - Б) не было публичных библиотек,
 - В) не было научных библиотек.
2. Коллекцию книг и рукописей собрал...
 - А) Николай Румянцев,
 - Б) Владимир Одоевский,
 - В) Василий Баженов.
3. Румянцевская публичная библиотека появилась...
 - А) в 1862 году,
 - Б) в 1917 году,
 - В) в 1921 году.
4. Василий Баженов – ...
 - А) коллекционер,
 - Б) писатель,
 - В) архитектор.
5. Только одну книгу купили для библиотеки...
 - А) в 1862 году,
 - Б) в 1864 году,
 - В) в 1865 году.
6. Сначала в библиотеке работали...
 - А) 3 библиотекаря,
 - Б) 12 библиотекарей,
 - В) 20 библиотекарей.
7. Сделать Румянцевскую библиотеку государственной предложил...
 - А) Одоевский,
 - Б) Пашков,
 - В) Ленин.
8. Сейчас в библиотеке более 21 миллиона...
 - А) книг, журналов, газет,
 - Б) книг,
 - В) рукописей.

Жизнь современного общества невозможно представить без словесных текстов. Письма, инструкции, реклама, статьи в газетах, журналах и интернете, художественные произведения – вот совсем не полный список того, что мы называем текстами. Тексты создаются с целью сохранения идей, смыслов, которые появились в сознании авторов, передачи этих идей конкретному адресату или людям вообще.

Текст – это коммуникативное явление. Таким образом, создавая текст, автор движим идеей общения с адресатами и необходимостью быть понятным.

Перед читающим текст стоит задача понять заложенные автором в текстовую форму смыслы. Сложность этой задачи состоит в том, что словесные тексты всегда уникальны и их понимание не может быть автоматизировано. В процессе обучения чтению иностранных учащихся закладывается задача формирования навыка и умения адекватного понимания текста. Задача тренировочных тестов «Чтение» – проверка сформированности этого навыка и умения.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в обучении русскому языку как иностранному // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. М: МГУП, 2003.
2. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Чельшкова М.Б. Педагогический контроль и тестирование по русскому языку как иностранному: история, опыт, проблемы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. М.: МГУП, 2003.
3. Гапочка И.К. Конструктивистское обоснование для тестов, проверяющих навыки и умения в чтении // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. М: МГУП, 2003.
4. Коротышев А.В. «Матрица адаптации» как комплекс приемов для отбора и адаптации художественного текста в аспекте РКИ // Мир русского слова, 2014, №1.
5. Методика / под. ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. 2-изд., перераб. и доп. М.: изд-во «Русский язык», 1977.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд., испр. М.: Русский язык, 1989.

*Michurina E.V.
Prashuk N.I.*

ON THE NEED OF CREATING TEXTBOOKS FOR CHECKING READING SKILLS OF THE FOREIGN STUDENTS (INTERMEDIATE LEVEL)

The article discusses aspects explaining the necessity of writing test textbooks, validation skills, and the ability to read and offers the options of jobs.

Keywords: test, reading, text, skill, training.

https://doi.org/10.29003/m1463.RCS_XX-2019/251-254

Исмаилова Х.Э.
Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)

holisa1967@mail.ru

Бондарева О.В.

Российский университет дружбы народов

logiolya@yandex.ru

ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВО QUIZLET В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются способы и итоги использования инструментов портала Quizlet.com для увеличения производительности освоения русского языка как иностранного (РКИ) учащимися, прибывшими на учебу в РФ. Сервис разработан специально для поддержки индивидуальных и групповых занятий. В статье описано использование разработок педагога РКИ на уроках по русскому языку и в режиме самостоятельной работы учащихся. Использование флеш-карт, тестов и массовых игр показало перспективность применения всего комплекса инструментов портала Quizlet.com для быстрого освоения учащимися лексики, грамматики РКИ, а также формирования у учащихся навыков аудирования, чтения и письма на русском языке.

Ключевые слова: Quizlet, русский язык как иностранный, карточки, письменные ответы на вопросы, аудирование, запись, тестер.

Русский язык как иностранный – академический объект в отечественных учебных заведениях. Обучение русскому языку как иностранному содержит основные сведения о современном русском литературном языке, его важнейших фонетических особенностях, лексикографическом составе и грамматическом порядке. Цель обучения языку – сформировать знания и мастерство, требуемые для беспрепятственного пользования языком в его устной и письменной формах.

Обучение русскому языку как иностранному содержит собственные характерные черты, отличающие его как от освоения родного языка, который усваивается в раннем возрасте бессознательно и спонтанно, так и от преподавания иных общеобразовательных и специальных дисциплин. Владение иностранным языком, по нашему мнению, не предоставляет человеку конкретных познаний о настоящей реальности. Владение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) – только одна из сторон изучения русского языка. Другая сторона изучения русского языка – применение описанных в данной статье ресурсов в рамках самостоятельной (внеаудиторной) работы.

Средства обучения РКИ представляют собой организованную систему, которая включает необходимые преподавателю книги, материалы, программы, методические пособия, учебные фильмы, компьютерные программы и тренажеры.

Тренажеры имеют потенциал при доведении до автоматизма навыков с целью овладения той или иной темой. Даже изучив все правила, невозможно научиться грамотно писать по-русски. Необходимы нескончаемые занятия, тренировки, упражнения, диктанты. С данной обыденной работой, требующей неоднократных повторов одних и тех же действий, благополучно справляется компьютер-тренажер.

Следует отметить, что мысли о возможности использования компьютера в обучении иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному, появились более тридцати лет назад. Необходимость совершенствования учебного процесса при обучении РКИ влекло за собой обогащение арсенала методических средств и приемов в виде внедрения компьютера в учебный процесс. В то время методисты рассматривали возможность выполнения компьютером функций преподавателя. Компьютер должен был освободить преподава-

теля от рутинной работы, т.к. мог выполнять функции информирования, контроля, регистрации результатов. С тех пор прошло немало лет. Постоянное развитие компьютерной техники открывает все новые и новые возможности использования компьютеров в учебном процессе.

Имеется масса компьютерных дополнений (программ) в области исследования, изучения языков, направленных на заучивание грамматики, слов, фраз, предложений, определения уровня владения языком.

Мы рассмотрим возможности использования одного из онлайн-сервисов обучения языкам в практике преподавания русского языка. Сервис разработан специально для поддержки индивидуальных и групповых занятий. Он размещен в сети и не требует профессиональных знаний программирования. Разработчики заложили в основу портала игровой подход к обучению. Преподаватель может в процессе занятий использовать инструменты сервиса для:

- 1) тренировки учащихся,
- 2) повышения их уровня владения русским языком,
- 3) презентации элементов игровых методов,
- 4) презентации использования игровых методик в обучении русскому языку,
- 5) контроля уровня освоения аудиторией учебных вопросов.

Разработчики основывали все учебные приемы сервиса на принципе максимального стимулирования учебной коммуникации в среде обучающихся. Главной целью всех инструментов является организация интенсивного общения между участниками на тему учебного занятия. Сервис предназначен исключительно для тренинга, контроля и организации учебных игр в индивидуальном и групповом режиме.

Сервис доступен через любые стационарные и мобильные устройства. Чтобы готовить учебные, тренировочные модули, преподавателю понадобится только регистрация на сервисе. Учащиеся могут использовать учебные разработки без регистрации, в режиме свободного доступа. Регистрация учащихся может понадобиться только при необходимости фиксации результатов обучения в форме онлайн-журнала. Процедура регистрации на сервисе очень простая. Преподаватель должен ввести в поля интерфейса регистрации свой логин, адрес электронной почты и пароль. Сервис создает преподавателю персональный профиль, который при желании можно заполнять, вводя в него дополнительные сведения. Повторные входы в кабинет преподавателя осуществляются путем ввода логина и пароля в соответствующие поля диалога входа. В своем кабинете преподаватель может создавать классы по направлениям обучения. В каждом классе можно создавать учебные модули. Учебный модуль представляет собой набор вопросов по изучаемой теме в формате «Термин – определение». Данная форма носит универсальный характер. Она позволяет конструировать модули с вопросами, содержащими:

- 1) пары термин – определение,
- 2) название – расшифровка (для правил),
- 3) слово – перевод/синоним/антоним/другие словоформы.

Разберем подробнее, как пользоваться тренажером «Квизлет» (Quizlet).

«Квизлет» имеет карточки, письменные ответы на вопросы, задания по аудированию с записью ответов, тестер.

Карточки – привычная всем форма изучения языка, когда инструментом являются карточки, на одной стороне которых пишется формулировка вопроса, на другой – ответ. Это разновидность закрытого типа вопроса, когда ответ требуется проговорить вслух. Данный тренажер ориентирован на заучивание, говорение и аудирование. Довольно эффективен в групповом режиме.

Заучивание – несколько неудачный перевод английского термина LEARN. В действительности это в чистом виде закрытый вопрос. Отвечающий должен прочитать

формулировку и вписать в поле ввода точный ответ. Отрабатываются навыки чтения и ответа на прочитанный вопрос.

Правописание – также неточное название. Более точно данному упражнению соответствует вариант типа *диктант*. Здесь отвечающий должен прослушать вопрос и записать ответ. Данный тренажер формирует навыки аудирования и ответа на прослушанный вопрос.

Тест формируется системой из набора различных типов вопросов, отработанных на предыдущих упражнениях. Ответы проверяются, и уровень владения контролируется автоматически. Тренажер предлагает повторное выполнение упражнений, пока не будет исключена возможность ошибки.

Очень эффективными средствами организации контроля за полученными в процессе использования тренажеров знаниями являются игры. Система предлагает 2 индивидуальные игры:

- 1) «Совпадения»,
- 2) «Гравитация».

Первая из них – это онлайн-версия теста на соответствие. При выполнении заданий отвечающий должен подобрать пары *термин – определение* и совместить соответствующие карточки. Если пара подобрана правильно, карточки исчезают. Задача – как можно быстрее очистить поле. На экране таймер показывает время с момента начала упражнения. Результаты каждого участника фиксируются, и для каждого определяется рейтинг в зависимости от затраченного им времени. Таким образом, все участники модуля могут видеть результаты друг друга и соревноваться заочно или в аудитории.

Игра «Гравитация» – аналог распространенных компьютерных игр. Цель – спасти Землю от уничтожения ее падающими астероидами. Для этого за небольшой промежуток времени игрок должен прочитать формулировку вопроса и ввести в поле свой ответ. Фактически это динамическая версия закрытого вопроса. Результаты игры также фиксируются, и система ранжирует игроков по их рейтингу.

Мы широко применяли на разных предметах онлайн-версию командной игры. Она показала высокую эффективность создания атмосферы интенсивной коммуникации по теме занятия. Для ее организации требуется не менее 6 участников. Игра строится на базе 12 вопросов. Управляет игрой преподаватель или ведущий из числа слушателей. Компьютер случайным образом формирует 2–4 команды. Алгоритм игры построен так, что от правильности действий каждого игрока зависит успех команды. Такой уровень ответственности заставляет всех и каждого участников обязательно согласовывать свои действия с остальными членами команды. Они по необходимости организуют обсуждение ответа, таким образом практикуясь в чтении, говорении и аудировании одновременно. По нашим наблюдениям, пройдя серию предварительных упражнений на тренажерах и индивидуальные игры, обучающиеся, как правило, вполне готовы к командной игре. Даже самые слабые из них резко улучшают свои результаты в процессе соревнований. Игра мгновенно становится самой популярной формой занятий. Одновременно она в сочетании с другими средствами обучения позволяет получить достаточно высокие результаты обучения.

Список литературы

1. Ismailova Kh.E., Bondareva O. V. Learning the vocabulary of Russian as a foreign language within the elementary level through Quizlet.com. Slovakia: Slovenska Vzdelavacia a Obstaravacia s.r.o. XLinguae: Issue № 3. Pp. 86–95. 2018.
2. Исмаилова Х.Э., Матухин П.Г., Салтыкова О.В., Тугой И.А., Панова А.В. Современные информационно-коммуникативные технологии обучения преподавателей русского языка

на базе мобильного доступа в интернет. Структура мобильной образовательно-профессиональной коммуникации тьютора. Ч. 1. Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование», 2017. № 3 (94). С. 12–12 [Электронный ресурс] URL: <http://ofernio.ru/portal/newspaper/ofernio/2017/3.pdf>. – 10.03.2017.

3. Бондарева О.В. Электронная лингводидактика: проблемы и перспективы // Вестник РУДН, 2014. № 1. С. 48–52.

Ismailova Kh.E.

Bondareva O.V.

SIMULATORS AS A MEANS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The article discusses the ways and results of using the tools of the portal to support the study of Quizlet.com to increase the productivity of learning Russian as a foreign language for students who have arrived to study in the Russian Federation. The service is designed specifically to support individual and group classes. The article describes the use of development of a teacher of Russian as a foreign language teacher in Russian language lessons and in the mode of independent work of students. The use of flash cards, tests and popular games has shown the promise of using the entire complex of Quizlet.com portal tools for students to quickly learn vocabulary, grammar of Russian as a foreign language, and to form students have the skills of listening, reading and writing in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, Quizlet, cards, written answers to questions, listening, recording, tester.

https://doi.org/10.29003/m1464.RCS_XX-2019/254-257

Пуряева Н.Н.

МГУ имени М.В. Ломоносова

nadia_np@mail.ru

Трофимова Е.А.

МГУ имени М.В. Ломоносова

ciemsu.org@mail.ru

Фолина М.В.

МГУ имени М.В. Ломоносова

folina@yandex.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РКИ

В статье рассматривается понятие образовательной среды, ее основные элементы и функции, проанализированы возможности использования современных технологий в целях создания образовательной среды. Описаны три компонента комплексной программы по формированию образовательной среды в ИРЯиК: наглядность, визуализация и использование ИКТ в сочетании с внеаудиторной работой.

Ключевые слова: образовательная среда, ИКТ, демонстрационные материалы, визуализация.

Формирование образовательной среды является одной из важных задач современной методики. В широком смысле понятие *образовательной среды* представляет собой совокупность социальных, культурных, а также психолого-педагогических условий, создаваемых в процессе обучения. Создание информационно-образовательной среды стало предметом целого ряда исследований, в частности, М.И. Башмакова, С.Г. Григорьева, А.А. Кузнецова, С.В. Панюковой, С.Н. Позднякова, Е.С. Полат, И.В. Роберта,

А.П. Тряпицыной, В.И. Слободчикова, В.В. Рубцова и других, предлагающих различные подходы к пониманию сущности и структуры среды.

В настоящее время сложилась цельная концепция образовательной среды, предложенная В.А. Ясвиным. По его утверждению, образовательная среда – это совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процесс [1:170]. В.А. Ясвин выделяет 3 основных структурных компонента:

- пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория;
- социальный – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности;
- психодидактический – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

В рамках методики преподавания РКИ можно понимать образовательную среду как систему влияний, условий и возможностей для развития языковой и социокультурной компетенций. Установка на субъективно ориентированный тип педагогического процесса в обучении РКИ способствует вариативности образовательного процесса и его индивидуализации.

Эффективно спроектированная образовательная среда позволяет повысить комфортность обучения, создает условия для самостоятельной когнитивной и исследовательской деятельности, позволяет учитывать национально-культурные особенности обучающихся. Можно выделить следующие функции эффективной образовательной среды в РКИ:

обучающая – обеспечивает достижение предметных, метапредметных результатов через опору на образовательную среду;

социокультурная – способствует формированию субкультуры учащихся, восприятию ими нравственно-этических ценностей;

социально-правовая – улучшает социализацию учащихся, развивает информационно-правовую культуру через самостоятельное погружение в образовательную среду;

развивающая – способствует интеллектуальному и духовному развитию учащихся, формирует способности к саморазвитию и к созданию *личной образовательной среды*;

просветительская – помогает сформировать знания и представления о перспективах и тенденциях развития общества на основании познавательных ресурсов образовательной среды.

Актуальность создания эффективно спроектированной образовательной среды обусловлена особенностями восприятия информации. Согласно исследованиям, на слух воспринимается около 1000 условных единиц информации за определенный промежуток времени, в то время как органами зрения – 100 000. Следовательно, около 80% информации воспринимается посредством зрительного аппарата. Наглядность в педагогике – это один из основных принципов в обучении, согласно Коменскому, поскольку использование наглядных материалов облегчает понимание и способствует повышению скорости усвоения информации.

Основными направлениями при создании образовательной среды в ИРЯиК являются: закрепление грамматических тем, расширение культурологической компетенции, мотивация самостоятельной когнитивной и исследовательской деятельности.

Использование ИКТ для **закрепления грамматических навыков** (визуализации грамматических тем) в настоящее время реализуется в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, например, посредством апробации серии наглядных пособий. Она является первым компонентом комплексной программы формирования образовательной среды и была разработана сотрудниками института в качестве

приложения к учебникам «Дорога в Россию», являющимся основным учебным комплектом по программе предвуза. Комплект таблиц был создан на основе ряда грамматических тем, вызывающих наибольшую трудность. Принцип использования наглядного пособия заключается в том, что в аудитории одновременно демонстрируются материалы по двум темам: склонение имен существительных, прилагательных и местоимений в единственном и множественном числе – таблица в формате А1 и таблица текущего грамматического материала в формате А2 на ригеле. Наглядные пособия оформлены в виде перекидного календаря, который может висеть на стене или его можно поставить на стол. В данных таблицах представлен следующий грамматический материал:

- склонение местоимения «который»;
- преобразование прямой речи в косвенную;
- трансформация активных и пассивных конструкций;
- образование причастий;
- трудные случаи образования степеней сравнения прилагательных и наречий;
- глаголы движения с приставками (2 таблицы);
- типы сложных предложений с примерами.

Образовательная среда способствует **развитию культурологической компетенции**. В частности, одним из эффективных ресурсов создания доступной образовательной среды является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. В связи с этим информационное пространство ИРЯиК составляют:

- серия наглядно-информационных пособий, содержащих общие сведения об основных факультетах МГУ, в том числе ссылки на сайты этих факультетов;
- серия наглядно-информационных пособий, включающих в себя биографические справки об известных русских ученых (Ломоносов М.В., Попов А.С., Даль В.Л., Циолковский К.Э., Менделеев Д.И., Соловьев С.М., Лобачевский Н.И., Вавилов Н.И., Королев С.П., Бутлеров А.М., Вернадский В.И., Пирогов Н.И., Курчатов И.В.);
- серия наглядно-информационных пособий, рассказывающих о традиционных русских ремеслах (хохлома, вятское кружево, палехская миниатюра, матрешки и т.д.);
- наглядно-информационные пособия с сообщениями о текущих мероприятиях: стенгазеты о поездках, викторинах, о работе преподавателей в совместном университете МГУ-ППИ в Шеньчжэне (КНР) и пр.;
- информационные панели, транслирующие:
 - новостную ленту МГУ;
 - видеоролики ОКНА ТАСС;
 - внутренние объявления и анонсы предстоящих мероприятий, в том числе проходящих на факультете конференций, лекториев и праздников;
 - просветительские слайды культурологического и исторического характера.

Эта информация облегчает учащимся интеграцию в жизнь института и университета в целом.

Стратегия развития культурологической компетенции тесно связана с третьим направлением по **расширению социокультурной компетенции и повышению мотивации к самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся** при создании образовательной среды в ИРЯиК. Это, например, проведение фестивалей, квестов, викторин, включающих задания на знание культуры, традиций России, русской литературы и истории с отсылкой к наглядно-информационным пособиям института.

Таким образом, основные направления создания эффективной образовательной среды в ИРЯиК (закрепление грамматического материала, формирование языковой компетенции с учетом индивидуальных потребностей учащихся, расширение культурологи-

ческой компетенции, мотивация самостоятельной исследовательской деятельности) способствуют повышению комфортности обстановки, созданию условий для самостоятельной и исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Наука, 2001.
2. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012.
3. Башмаков М.И. Информационная среда обучения. СПб.: Свет, 1997.
4. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. М.: Наука, 2002.
5. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. М.: ИСМО РАО, 2007. Вып. 2. С. 5–14.
6. Образовательная среда профильного обучения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2009.

*Puryaeva N.N.
Trofimova E.A.
Folina M.V.*

TO THE QUESTION OF FORMING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RSL

The paper describes a concept of an educational environment together with its key elements and functions, and analyzes advantages of using modern information and communication technologies for its formation. The paper describes three components of educational environment created at the IRLC: visual aids of various kinds and information and communication technologies combined with extracurricular activities.

Keywords: educational environment, information and communicational technologies, visualization.

https://doi.org/10.29003/m1465.RCS_XX-2019/257-263

*Гриценко А.А.
Московский государственный лингвистический университет
gritsenko.alina@bk.ru*

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ «КОНФЛИКТА/КОНТАКТА» В СЕТИ «ИНСТАГРАМ»

В статье рассматриваются особенности общения в виртуальной среде: неперсонифицированность, анонимность, отсутствие сведений о «фоновых знаниях» собеседника, отсутствие одного из элементов ситуации (места общения). Эти особенности являются источником формирования специфических языковых норм и норм общения, свойственных как коммуникации конфликта, так и коммуникации контакта.

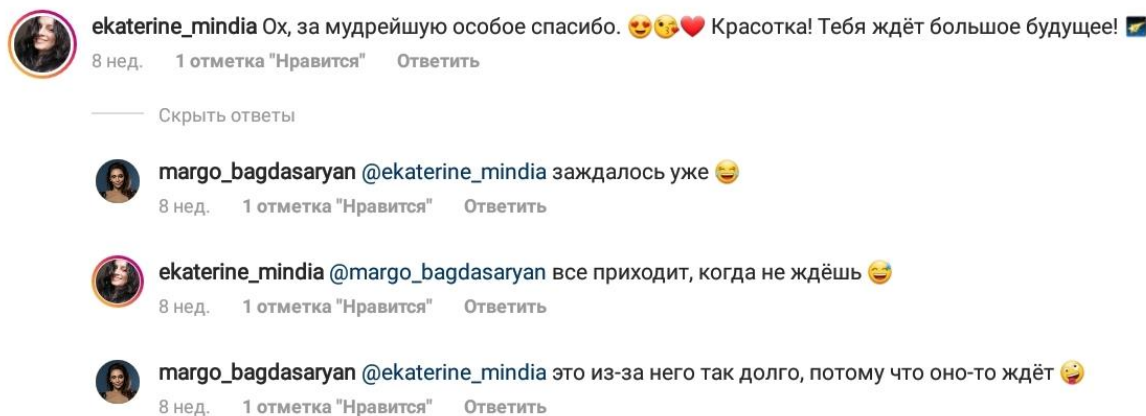
Ключевые слова: виртуальная реальность, виртуальная среда, коммуникация, языковая норма, норма общения.

Развитие и активное использование сети интернет привели к появлению новых форм и способов коммуникации. Виртуальное пространство интернета оказывает большое влияние на все коммуникативные процессы и становится неотъемлемой частью повседневной жизни все большего количества людей. Масштабность данного явления не может не вызывать интерес со стороны исследователей разных областей знаний и, в частности, лингвистов, так как сложно оценить влияние виртуальной деятельности на изменение и формирование специфической языковой нормы и еще сложнее контролировать этот процесс и управлять им.

Термин «виртуальная реальность» был введен в сферу компьютерных технологий в середине 80-х годов XX в. Джароном Ланье и обозначает особую искусственную реальность, которая порождает иллюзию подлинной реальности, но не требует полностью воспроизводить последнюю. Виртуальности присущи черты искусственного и естественного явления. Текст и дискурс в виртуальной коммуникации, в отличие от действительности, не виртуальны, что, как замечает Ю.Е. Прохоров, и позволяет осуществляться коммуникации. [1:67].

Особенностями общения в виртуальной среде, не свойственными коммуникации в реальной среде, являются: персонифицированность, анонимность, отсутствие сведений о «фоновых знаниях» собеседника, отсутствие элемента ситуации (места общения). Такие особенности позволяют не соблюдать принятые нормы общения, что приводит к размыванию этих норм и формированию специфических норм общения в виртуальной среде. Особое отношение к статусу телесности, сознания, личности и воли человека в виртуальной среде делает возможными такие ситуации общения, которые в реальности не представляются потенциально допустимыми, в то время как многие реальные ситуации общения могут частично дублироваться в виртуальной среде.

Например,



Отсутствие сведений о фоновых знаниях собеседника может усложнять процесс коммуникации, так как в повседневном общении в реальной среде «фоновые знания» составляют большую часть общения, а вербализацию получает только новая информация. Придерживаться этого принципа в виртуальной среде не всегда возможно, так как существует большая вероятность коммуникативной неудачи.



Отсутствие элементов ситуации: физический контекст беседы (место общения), который может быть важной составляющей частью для полного понимания сообщения, в виртуальном общении отсутствует, и коммуникация требует дополнительных вербальных средств для его восполнения.

Реальная коммуникация определяется ситуацией и связанной с ней программой речевого поведения, состоящей из интенций, которые используются для удовлетворения коммуникативных потребностей в общении (или стратегией, которая, в свою очередь, разрабатывается в зависимости от целей и коммуникативных задач, решаемых участниками общения). Виртуальная коммуникация также обладает программой речевого поведения, однако ситуация представлена неполным комплексом компонентов. Одной и той же ситуации свойственны десятки разных программ речевого поведения, которые стали возможными благодаря отмеченным выше особенностям общения в виртуальной среде. Виртуальная среда оказывает влияние на формирование особого типа коммуникативного поведения, под которым понимается совокупность правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности, реализуемых в коммуникации [2:157]. Следует заметить, что меняются не только общекультурные нормы, но и ситуативные и индивидуальные.

Придерживаясь концепции В.Г. Костомарова, под нормой в данном исследовании понимаем узаконенные материально-конкретные единицы языка, общепринятые, традиционные. Они признаются правильными, желательными и закреплены образцовыми текстами, словарями и пр. [3:99].

Наряду с таксоном норм в языке выделяются такие значительные ресурсы, не подпадающие под прямую нормативности, как **антинормы** и **ненормы**. **Антинормы** являются прямой противоположностью норм и представляют сферу запрета, характеризуются повышенной экспрессией и эмоциональностью, грубым нарушением закономерностей языковой системы. К ним в первую очередь относится обценная лексика.

Таксон **ненорм** многообразен, неоднороден, представляет полезную, бесполезную и вредную избыточность и находится между двумя крайностями в языке – нормой и антинормой. Ненормы используются с разной степенью одобрения и не признаются ни правильными, ни запретными [3:112–124].

Ненормы не стремятся к сжатости, строгой ограниченности, устойчивости и всеизвестности. Среди ненорм выделяются ограниченные ненормы, которые функционируют в пределах своей коммуникативной сферы, воспринимаются как вполне нормы теми, кто их употребляет, и не претендуют на всеобщее принятие.

Рассмотрим на примере комментариев к постам в «Инстаграм» программу речевого поведения в виртуальной среде.

I Стимул: фотография в туалете.



irina_blinova Для красивой длинноногой девушки и места для съёмки должны быть ДОСТОЙНЫЕ! В следующий раз ждём фото с помойки 😂😂😂

25 нед. 8 отметок "Нравится" Ответить

Скрыть ответы



guzelhasanova @irina_blinova Вам бы отписаться уже от меня. Со времен дуэта с Айваном покоя Вам не даю) Ревность - поселилась и пригелась..

25 нед. 8 отметок "Нравится" Ответить



irina_blinova @guzelhasanova Ревность - хороший аргумент за уши притянут 😂😂😂

25 нед. Ответить

В виртуальной среде инициация общения может быть как вербализованной, так и визуализованной. В приведенном примере прямое указание на то, что *помойка* является *достойным местом для фотографий*, относится к оскорблениям и является примером антинормы, что очень часто встречается в комментариях в «Инстаграме» ввиду частой неперсонифицированности и анонимности общения: они способствуют развитию специфических норм оформления высказывания как с формальной, так и с содержательной точки зрения. Возможность скрыть личные данные, указать ложную информацию и выдать себя за другого человека снижает психологическую ответственность за речевое поведение, и участники коммуникации легко нарушают как моральные, так и языковые нормы, что неприемлемо в ситуации реального общения, а также выступают в несвойственном для себя в реальном общении качестве.

В приведенном примере реплика-реакция (*Вам бы отписаться уже от меня. Со времен дуэта с Айваном покоя Вам не даю*) *Ревность – поселилась и пригрелась*) имеет характер агрессивной защиты, что выражается в последовательности следующих интенций: 1) несогласие с мнением коммуниканта (*покоя Вам не даю*), 2) аргументация. Аргументируя несправедливость высказывания собеседника в свой адрес, автор ссылается на ревность последнего (*Ревность – поселилась и пригрелась*). Таким образом, фотография, первоначально послужившая визуальным стимулом общения, перестала быть предметом обсуждения, уступив место выяснению личных отношений.

Ответная реакция не меняет предмета обсуждения и выражена интенцией возражения.

Таким образом, программу речевого поведения можно представить следующим образом:

- 1) визуальный стимул 1 (фото),
- 2) реплика-реакция = стимул 2,
- 3) реплика-реакция на стимул 2.

В ходе реализации данной программы происходит смена темы обсуждения (визуальное изображение → личные отношения).

Рассмотрим коммуникацию «конфликта/контакта» и проанализируем нормы общения и языковые нормы на конкретных примерах.

II. Стимул: высказывание о том, что Крым принадлежит Украине.



m_olehka Интересно, а кто-нибудь напомнил Лолите, что родилась она в Мукачево, Закарпатской области? И именно там её горшок.

20 нед. 1 отметка "Нравится" Ответить

Скрыть ответы



ledeneckarina @olehkamiro напоминают постоянно, но у нее амнезия, видимо. Ну хочет она считать что она крымчанка, а Крым украинский. Завихрения у бабули старческие начались 😊

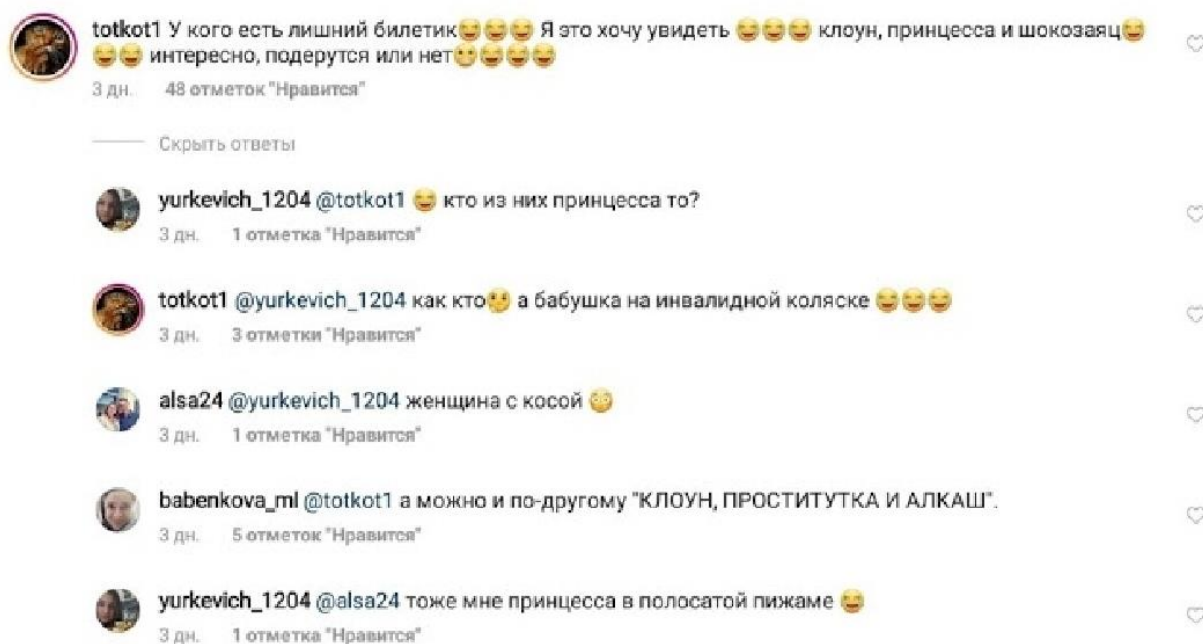
20 нед. 1 отметка "Нравится" Ответить

Реплика-реакция А (*Интересно, а кто-нибудь напомнил Лолите, что родилась она в Мукачево, Закарпатской области? И именно там ее горшок?*) на стимул представляет собой интенцию возражения, неодобрения. Возражение приобретает яркую эмоциональную окраску за счет разговорного выражения *там ее горшок*, что показывает пренебрежительное отношение к автору первого высказывания. В реальной коммуникации такое высказывание в адрес незнакомого человека считается антинормой.

Реплика-реакция В (*Напоминают постоянно, но у нее амнезия, видимо. Ну хочет она считать что она крымчанка, а Крым украинский. Завихрения у бабули старческие*

начались 😊) также представляет интенцию неодобрения, но на стимул и интенцию поддержки относительно стимула (А). Таким образом происходит обсуждение третьего лица (у нее амнезия, хочет она считать, завихрения у бабули старческие начались), который не является партнером по коммуникации. Такая ситуация в реальном общении возможна, но считается антинормой. В то же время в виртуальном общении это распространенное явление и не вызывает отрицательной реакции, относится скорее к таксону ненорм, чем антинорм.

III. Пост: новость о том, что Зеленский предложил Тимошенко стать арбитром на дебатах с Порошенко на стадионе.



Реплика-реакция А (*У кого есть лишний билетик Я это хочу увидеть клоун, принцесса и шокозаяц интересно, подерутся или нет*) на стимул-пост содержит интенцию выразить свое личное отношение к ситуации и к ее участникам. Автор, спрашивая о лишнем билетике и называя участников дебатов клоуном, принцессой и шокозайцем, имплицитно передает информацию о том, что предстоящие дебаты представляют собой шоу, спектакль, развлекательное мероприятие. Допущение того, что участники дебатов могут подраться (обычно дерутся дети или спортсмены на ринге), также говорит, что коммуникант относится к ним иронично, не считает их достаточно серьезными и интеллигентными людьми.

Реплика-реакция В (*Кто из них принцесса то?*) на стимул А выражает интенцию поддержки. Спрашивая, кто из участников дебатов (двое мужчин и одна женщина) принцесса, автор говорит о том, что Тимошенко не принцесса и одновременно намекает на то, что Зеленский или Порошенко могут подходить на роль принцессы.

Реплика-реакция А1 (*Как кто, а бабушка на инвалидной коляске*) на стимул В содержит интенцию согласия.

Реплика-реакция В1 (*тоже мне принцесса в полосатой пижаме*) на стимул А1 носит ироничный характер; называя Тимошенко принцессой в полосатой рубашке, автор образно подтверждает тот факт, что человек, сидевший в тюрьме (полосатая пижама), не может называться принцессой.

Таким образом, можно сделать вывод, что и коммуникация конфликта, и коммуникация контакта отличается спецификой не только в части языковых норм, но и в сфере нормативности коммуникации. Следует отметить тот факт, что на комментарии, которые выражают интенцию конфликта, отвечают чаще, чем на те, которые выражают согласие или поддержку, что приводит к такой специфической норме общения, как отсутствие или необязательность ответа. Анализируя материал, мы заметили, что около 70% положительных комментариев остается без ответа.

В виртуальной среде общения сети «Инстаграм» чаще используется неофициальный регистр общения, что также является специфической нормой, так как общение происходит в основном между незнакомыми людьми и в реальной среде предполагается нейтральный или официальный регистр общения.

И в коммуникации конфликта, и в коммуникации контакта используется разговорный стиль речи, не соблюдаются правила орфографии (например, имена собственные пишутся с прописной буквы), часто используется обценная лексика.

Необходимость передать коммуникативно-содержательный план сообщения, эмоции и личностное отношение автора в виртуальной коммуникации сопровождается отступлением от норм кодифицированного литературного языка, и вместо традиционных знаков препинания используются различные замещающие знаки (эмотиконы, или смайлы, стикеры, картинки и растровая графика), которые призваны компенсировать паравербальные и невербальные средства общения, составляющие важную часть реальной коммуникации. Также для «озвучивания» письменно фиксированной речи субъекта коммуникации используются графические средства: шрифтовые выделения – например, для передачи крайней раздраженности часто используют заглавные буквы (*ХВАТИТ!*), этот прием также может быть использован и для выделения, акцента: (*не кто, а КАК*).

Рассмотрим на приведенном выше примере, как при помощи графических и изобразительных средств компенсируется отсутствие паравербалики и невербалики в печатном тексте виртуальной коммуникации.

Для реализации интенции неодобрения автор В1 использует такие средства, как ирония, что подчеркнута шрифтовыми выделениями и смайлами. В конце высказывания отсутствует знак препинания, трижды используется смайл «смех». Можно сделать вывод, что ни один из знаков препинания не соответствует эмоциональной интенции автора и поэтому им был предпочтен смайл, который повторяется три раза для усиления эмоциональности высказывания. Следует заметить, что данные приемы очень распространены в интернет-коммуникации и не воспринимаются как нарушение норм, грамматические ошибки.

Из графических ресурсов выражения эмоций автор А2 использует лишь круглую скобку, обозначающую улыбку, тем самым показывая, что иронические замечания собеседника не вызывают у него сильных эмоциональных эмоций. В конце высказывания вместо принятого многоточия автор использует всего лишь две точки, возможно, тем самым подчеркивая некое пренебрежение к собеседнику. Несмотря на то что такая пунктуация не принята в письменной речи, в интернет-общении она широко распространена и не вызывает дискуссий.

В ответе В2 снова трижды использует смайл «смех» вместо знаков препинания для выражения эмоциональной составляющей высказывания.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что язык виртуального общения можно охарактеризовать как ненормативный, но нормальный. Это не означает, что он лишен порядка и дисциплинирующей определенности. Осознанное частичное несоблюдение норм ради определенной цели не приравнивается к их абсолютному несоблю-

дению или незнанию. Мотивированное отступление от норм является специфической «нормой» виртуального общения.

Нормативность формируется в зависимости от потребностей каждой коммуникативной сферы, что позволяет говорить о таком явлении, как специфическая норма, формирующаяся под влиянием определенных законов применения языка. Анализ эффективности использования определенного набора языковых средств в конкретном контексте или речевой ситуации позволяет делать выводы о специфической норме в той или иной сфере общения, реальной или виртуальной коммуникации.

Список литературы

1. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта: Наука, 2016.
2. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: изд. ВГУ, 2001.
3. Костомаров В.Г. Язык текущего момента. Понятие правильности. М.: Златоуст, 2014.

Gritsenko A.A.

VIRTUAL COMMUNICATION OF “CONFLICT/CONTACT” IN SOCIAL NETWORKING SERVICE “INSTAGRAM”

The article discusses the features of communication in a virtual environment, which are: non-personification, anonymity, lack of information about the interlocutor’s “background knowledge”, the absence of an element of the situation (place of communication). These features contribute to the formation of specific language norms and norms of communication inherent in both the communication of conflict and the communication of contact.

Keywords: virtual reality, virtual environment, communication, language norm, communication norm.

https://doi.org/10.29003/m1466.RCS_XX-2019/263-267

Сазонова А.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
heekame49@gmail.com

СУБТЕСТ «ЧТЕНИЕ» (ТЭУ, ТБУ) И СУБТЕСТ “ТЕКСТИН УММÄRTÄMINEN” (YKI 1, YKI 2): СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

В данной статье проводится сопоставление субтеста «Чтение» российской государственной системы тестирования и субтеста «Понимание текста» финской системы тестирования. Для сопоставления были выбраны Элементарный и Базовый уровни владения иностранным языком. Нами анализируются как требования, которые выдвигаются к испытуемому, так и тип заданий, их содержание. Кроме этого, уделяется особое внимание тому, почему возможно и важно сопоставлять национальные системы тестирования.

Ключевые слова: тестирование, ТРКИ, национальная система тестирования, чтение, элементарный уровень, базовый уровень.

Национальные системы тестирования появились сравнительно недавно, однако уже успели стать частью нашей жизни. Практически в каждой стране мира есть своя система тестирования, которая позволяет любому желающему получить сертификат о знании иностранного языка. Наличие сертификационной системы тестирования дает языку особый статус, подчеркивает его мировое признание.

В России система тестирования существует уже практически 20 лет. Российская государственная система тестирования (ТРКИ) все это время успешно совершенствовалась разработчиками, чтобы достойно отвечать современным требованиям. Независимые эксперты Ассоциации лингвистических тестеров Европы (ALTE) признали ТРКИ соответствующей нормам европейской системы уровней владения иностранным языком. В проектах этой организации участвуют более 150 стран не только Европы, но и всего мира [1].

Так как Россия стала страной – участницей проекта, у исследователей появилась возможность сравнить отечественную систему тестирования с зарубежными. Сопоставление национальных систем тестирования помогает взглянуть на собственный проект со стороны, определить общие черты и отличия разных систем, обозначить сильные и слабые стороны своей национальной системы, использовать положительный опыт зарубежных коллег. Поэтому возникла мысль сравнить российскую систему ТРКИ с финской национальной системой YKI. Финляндия была выбрана не случайно: с самого начала эта страна участвовала во всех проектах Совета Европы, касающихся тестирования, поэтому имеет большой опыт в этой области. Собственная система тестирования появилась в Финляндии еще в конце 1980-х годов.

Сравнивать системы тестирования можно по разным параметрам, но в данной статье остановимся на сравнении субтестов «Чтение» и «Понимание текста», представленных в обеих системах. Важно отметить, что общее количество субтестов в ТРКИ и YKI отличается: в российской системе их пять, а в финской – четыре.

Прежде чем перейти к непосредственному сопоставлению, надо упомянуть об официальных нормативно-методических документах, потому что вся информация о содержании тестов получена именно из них. Каждая национальная система тестирования представлена некоторым количеством нормативно-методических документов. Если говорить о системе ТРКИ, то каждый ее уровень обеспечен следующим набором документов: государственный стандарт (требования), типовой тест и лексический минимум. Финская система существенно отличается от нашей отечественной системы, а значит, отличается и документация. Дело в том, что в системе YKI есть три уровня владения иностранным языком: основной (A1–A2), средний (B1–B2) и высший уровень (C1–C2). Каждый из 3 основных уровней представлен своим тестом, который, в свою очередь, рассчитан на два уровня общеевропейской уровневой шкалы [2: 80]. По этой причине есть различия и в документах, описывающих уровень. В финской системе тестирования также есть схожие с отечественными документами типовой тест и требования, но главным источником информации является официальный сайт, который курирует Головной центр тестирования университета Ювяскюля, и раздел, посвященный YKI, на сайте Министерства образования Финляндии. Именно там появляются актуальные задания и последние изменения в тестах. Возможно, поэтому печатные варианты типового теста не дают полного представления о нем, а содержат лишь несколько заданий для ознакомления. И типовой тест, и требования описывают все три теста сразу, то есть отдельную книгу для каждого теста найти невозможно, потому что ее не существует.

Из всего вышеописанного следует, что один тест финской системы должен быть примерно эквивалентен двум тестам (Элементарному тесту общего владения и Базовому тесту общего владения) российской системы.

Для сравнения субтестов были выбраны следующие параметры: цель теста, структура и содержание теста и процедура проведения. Выбор данных параметров определен содержащимися в стандартах и требованиях к уровням ТРКИ методическими указаниями для проводящих сертификационное исследование.

Цель теста

В требованиях к основному уровню системы YKI навыки и умения тестируемого все-таки разделены на YKI-1 и YKI-2. Это сделано потому, что во время регистрации на экзамен в анкете можно указать тот уровень, который тестируемый хотел бы получить. В полученном после экзамена сертификате будет указан реальный уровень на момент сдачи экзамена. Например, тестируемый считает, что может сдать экзамен на получение уровня A2. На тесте он выполняет задания недостаточно хорошо для уровня A2, но показывает достаточные умения в рамках уровня A1. Значит, в сертификате в субтесте «Чтение» у него будет указан уровень A1.

На уровне YKI-1 иностранец может понимать отдельные факты из представленных текстов. Он способен найти и понять знакомые слова и простые предложения, которые помогут понять только общую информацию текста. При переходе на следующий уровень происходит значительное наращивание умений тестируемого. Теперь он должен полностью понимать главную информацию и некоторые детали, несущие важную информацию [2: 10]. Такие же требования предъявляются и к тестируемому, желающему получить элементарный или базовый уровень системы TRKI. Описания требований к навыкам и умениям базируются на дескрипторах Общеввропейских компетенций, поэтому очевидно, что они совпадают [3].

Совпадают и виды чтения, которым надо овладеть тестируемому. В обеих системах тестируемый должен продемонстрировать навыки изучающего чтения и чтения с общим охватом содержания. Тематика текстов и в системе TRKI, и в системе YKI остается в рамках повседневной и социально-общественной сфер общения. В российской системе тестирования на уровне A2 в элементах представлена учебная сфера общения [4:7]. В России иностранец на уровне B1 может получать образование в университете, поэтому на уровне A2 он уже начинает готовиться к этому. В Финляндии право обучения в вузе предоставляется только тем иностранцам, которые получили уровень B2, поэтому на основном уровне учебная сфера остается неактуальной.

Главное отличие состоит в типах предъявляемых текстов. Согласно типовым тестам российской системы тестирования, на Элементарном уровне могут быть использованы только специально составленные или адаптированные тексты [5:9]. Кроме уже названных типов, на Базовом уровне добавляются такие типы, как повествование, описание и тексты смешанного типа [4: 9]. В системе YKI активно используют знаки и инструкции, рекламные тексты, повседневные сообщения (например, SMS), приглашения, короткие объявления и открытки. На втором уровне тексты становятся больше по объему, поэтому текстами уровня YKI-2 могут быть объявления, реклама, короткие новости, электронные письма, уведомления и мнения. Можно заметить, что даже в рамках одного теста происходит разделение заданий по типу текста, а значит испытуемому уровня A1 будет трудно выполнить задания более высокого уровня [6].

При описании уровня в финской системе тестирования отсутствует такая важная информация, как объем предъявляемых текстов и процент незнакомой лексики. Данная информация очень помогает иностранцу и другим пользователям документов ориентироваться в процессе подготовки к экзамену. Косвенно объем текстов описан, но такие словосочетания, как «*короткий простой текст*» и др., не дают четкого представления, каким будет экзаменационный текст. В TRKI данные параметры представлены, а наличие такого документа, как Лексический минимум, заметно облегчает подготовку к сдаче теста.

Структура и содержание теста

Время, которое отводится на выполнение субтеста «Чтение» в системе YKI, составляет 55 минут. За это время необходимо выполнить 27–30 заданий, разбитых на 3–5

текстов. Из-за отсутствия полноценного типового теста сложно сделать вывод о точном количестве заданий и текстов, представленных в экзамене. В целом количество заданий и отведенное время совпадает с системой ТРКИ.

Для любого теста важным параметром остается тип тестовых заданий. В обоих тестах испытуемый столкнется с заданиями множественного выбора, но в системе YKI есть также задания «верно/не верно» и задания открытой формы. Данное отличие легко объяснить тем, что один тест финской системы рассчитан на два уровня, а значит, испытуемые уровня А2 должны иметь возможность продемонстрировать большую свободу владения языком.

Процедура проведения экзамена

На экзамене испытуемый получает лист с заданиями и матрицу для внесения ответов. Главным отличием здесь является возможность использования вспомогательных средств. В российской системе тестирования испытуемый имеет право пользоваться бумажным словарем. В ТРКИ четко определен процент незнакомой лексики и текст адаптируется таким образом, чтобы в нем максимально использовались грамматика и лексика, не выходящая за рамки элементарного или базового уровней.

Во время экзамена финской системы любые вспомогательные средства запрещены. Этот запрет вызывает вопрос, потому как тексты для заданий никак не адаптируются. Часто грамматика может выходить далеко за пределы заявленного уровня.

Использование словаря на базовых уровнях владения языком создает психологический комфорт для испытуемого, в то время как его отсутствие делает экзамен психологически труднее.

В заключение можно сказать о том, что один тест, рассчитанный на два уровня, имеет как свои преимущества, так и свои недостатки. В системе YKI трудно отобрать лексико-грамматический материал, который был бы актуален сразу и для уровня А1, и для уровня А2. В российской системе тщательнее отобран лексико-грамматический материал, потому что четко определены границы между Элементарным и Базовым уровнями.

Хочется также отметить, что методическое описание субтеста системы ТРКИ дает пользователю больше информации о тесте, что делает процесс сдачи экзамена понятнее и прозрачнее.

Список литературы

1. Официальный сайт организации ALTE. [Электронный ресурс] URL: <http://www.alte.org/>. (Дата обращения: 11.11. 2017.)
2. Yleinen kielitutkinnot: Suomen kielen testiesite, Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylä, 2013.
3. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М.-СПб.: Златоуст, 2001
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001.
6. Информационный портал YLE.fi. [Электронный ресурс] URL: www.yle.fi. (Дата обращения: 23.10. 2017.)

Sazonova A. V.

SUBTEST “READING” (A1, A2) AND SUBTEST “TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN” (YKI 1, YKI 2): SIMILARITIES AND DIFFERENCES

This article provides a comparison of the subtest "Reading" of the Russian state testing system and the subtest "Understanding the text" of the Finnish testing system. Elementary and Basic levels of foreign language proficiency were chosen for comparison. We analyze the requirements of levels, the type of tasks and content. In addition, attention is paid to why it is possible and important to compare national testing systems.

Keywords: testing, TORFL, national testing system, reading, level A1, level A2.

https://doi.org/10.29003/m1467.RCS_XX-2019/267-271

Булыгина Е.В.

*Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
catrin111@yandex.ru*

Желлал Э.

*МГУ имени М.В. Ломоносова
melnura@yandex.ru*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В настоящей статье рассматриваются виды игровых технологий и их особенности использования на занятиях по РКИ. Авторы предлагают и подробно описывают конкретные коммуникативные игры, которые могут быть успешно использованы в процессе обучения РКИ. В работе анализируются учебные пособия с игровыми заданиями.

Ключевые слова: игровые технологии, коммуникативные игры, игровая деятельность, коммуникативный подход.

Использование игровых технологий в учебном процессе актуально для всех уровней владения русским языком. Игра помогает повысить мотивацию к изучению русского языка, повышает интерес к предмету, облегчает закрепление нового материала и повторение старого материала, поддерживает активность учащихся, развивает определенные речевые умения.

Применение игровых технологий на уроках русского языка как иностранного, по О.В. Гавриловой, помогает закрепить в памяти модели, создать более яркие зрительные и слуховые образы, поддержать интерес и активность учащихся к учебному процессу [1:7].

Н.Б. Битехтина определяет игру как «деятельность, свойственную людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир». «Игра – это способ реализации и самосознания личности в недостижимо широком для реальной жизни спектре ситуаций». «Игра – это узнавание и испытание себя». «Игра – необходимая часть культуры» [2: 68].

Существует огромное количество классификаций игр по видам. По целям и задачам игры можно разделить на языковые, речевые и коммуникативные. По форме проведения они бывают ситуативные, ролевые, сюжетные и так далее. По способу организации их можно разделить на компьютерные и некомпьютерные. По количеству участников они бывают индивидуальные, групповые, парные.

Игровые технологии в учебном процессе могут выполнять следующие функции:

- обучающая функция;
- развлекательная функция;
- релаксационная функция;
- развивающая функция;
- коммуникативная функция [3:25].

Предлагаем несколько игровых технологий для использования в процессе обучения русского языка как иностранному с учащимися уровня А2–В1+.

«Снежный ком»

Цель: запомнить определенную лексику или грамматический материал.

Количество участников: до 10 человек (если количество участников больше, то надо разделить участников на две группы).

Подготовка: не требуется.

Тема: не ограничена.

Ход игры: первый участник называет слово, второй участник повторяет слово первого участника и добавляет свое слово и так далее. В конце первый и второй участники повторяют все слова, сказанные всеми участниками. После этого студенты записывают все слова в тетрадь.

Настоящую игру можно использовать как для запоминания новой лексики, так и для закрепления грамматического материала. Например, *Антон живёт. – Антон живёт в пятом доме. – Антон живёт в пятом доме на этаже. – Антон живёт в пятом доме на восьмом этаже. – Антон живёт на Смольной улице в пятом доме на восьмом этаже – Антон живёт на Смольной улице в пятом доме в квартире на восьмом этаже – Антон живёт на Смольной улице в пятом доме в двадцать пятой квартире на восьмом этаже...*

Игру можно усложнить. Студенты могут использовать целые предложения. Например, *Меня зовут Ван Инь. – Меня зовут Ван Инь. Я китаец. – Меня зовут Ван Инь. Я китаец. Я учусь в Институте русского языка и культуры. – Меня зовут Ван Инь. Я китаец. Я учусь в Институте русского языка и культуры. Я изучаю русский язык, историю, обществознание, литературу и язык специальности...* В конце студенты получают готовый текст, который они еще раз повторяют и записывают в тетрадь.

«Активити»

Цель: выучить слова.

Количество участников: от 8 человек.

Подготовка: преподавателем заранее готовятся карточки со словами.

Тема: зависит от темы урока (по выбору преподавателя).




Ход игры: На столе раскладываются карточки со словами. В одной карточке 5 слов. Перед каждым словом в карточке есть цифры от 1 до 5, показывающие сложность слова и баллы, которые участник получит, если угадает слово. После того как участник выбрал карточку, он может выбрать одно слово, которое нужно объяснить другим участникам игры. В игре есть несколько способов объяснения слов: пантомима, рисование и объяснение с помощью слов.

Пантомима: нельзя показывать слова по буквам и цифрам. То есть нельзя пальцем в воздухе писать слова, а также пальцы нельзя использовать для указания на предметы, которые находятся в комнате или за ее пределами.

Рисунок: нельзя рисовать буквы или слова.

Объяснение с помощью слов: участник не может использовать однокоренные слова, переводить слова на другой язык, использовать жесты, называть слова, похожие по звучанию.

Перед каждым словом указан какой вид объяснения можно использовать при объяснении данного слова.

	коллега 1
	езде 2
	незнакомка 3
	кататься на роликах 4
	достопримечательность 5

Вариант игры с карточками

Цель: выучить слова, конструкции и уметь использовать их в различных ситуациях.

Количество участников: три или четыре группы по 3 или 4 участника (количество групп и количество участников должно совпадать).

Подготовка: преподавателем заранее готовятся карточки со словами.

Тема: нет ограничений.

Ход игры: Если участников 9 человек, они делятся на три группы (по три участника в каждой группе). Преподаватель раздает каждой группе заранее подготовленные карточки со словами. Каждой группе раздается одинаковое количество слов, например, 7 слов. Один участник каждой группы должен объяснить данные слова участникам своей группы. Участник не может использовать однокоренные слова, переводить слова на другой язык. Остальные участники группы пытаются угадать слова. После того как все слова угаданы, группы меняются словами друг с другом. После этого второй участник группы объясняет слова, а другие участники группы пытаются угадать эти слова. Учащиеся должны таким образом объяснить все слова. Последние слова, которые были отгаданы участниками, остаются в каждой группе. Группа совместно должна придумать связный текст, где должны использовать последние 7 слов, которые были отгаданы. После этого озвучивается текст и слова записываются в тетради.

смотреть косо (на кого)	без пяти минут	мягко говоря
амбициозный	обеспеченный	складывается впечатление
бить тревогу	потомство	это не по мне

это не моё	стабильная работа	отдельная квартира
материнство	спонтанный	первостепенное дело
первенец	когда..., если не сейчас	<i>Господи, поскорей бы</i> + глагол прош.в. СВ
приживаться / прижиться	сиделка	эгоизм

У меня есть подруга Анна. У этой **амбициозной** девушки **стабильная работа**. Такое **впечатление сложилось** у её круга общения: только работа доставляет ей наслаждение. Отдых – это **не по ней**. Это правда. Ее родители уже **бьют тревогу**. Они хотят, чтобы дочь скорее вышла замуж, а то другие будут **смотреть на неё косо** как на незамужнюю женщину. Очевидно, она не послушалась совета родителей. Она часто говорит: «**Когда** зарабатывать, **если не сейчас**».

«Табу»

Цель: выучить слова, уметь объяснять слова с помощью других слов.

Количество участников: от 8 человек.

Подготовка: преподавателем заранее готовятся карточки со словами.

Тема: нет ограничений.

Ход игры: участники делятся на несколько групп. Каждая группа берет по 10 карточек со словами. В каждой карточке два слова, которые нужно отгадать. Также в карточке запретные слова, которые участник не должен называть при объяснении данного слова. Например, в карточке есть слово *повар*. Список запретных слов выглядит таким образом: *готовить, блюдо, еда, профессия, ресторан*. Участник может объяснить это слово следующим образом: *Этот человек очень хорошо делает завтраки, обеды и ужины. Это его работа.*

Выигрывает та группа, которая отгадала все слова.

ПОВАР готовить блюдо еда профессия ресторан
ТЕННИС ракетка корт мяч Шарапова спорт

Игровые технологии способствуют запоминанию большого количества слов, грамматических конструкций, которые помогают активизировать учебный процесс.

Список литературы

1. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Английский язык («Первое сентября»). 2008. № 1. С. 7–8.
2. Битехтина Н.Б., Вайшнорене Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. С. 64–96.
3. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, Мн.: «Четыре четверти», 2006.

*Bulygina E.V.
Zhellali E.I.*

GAME TECHNOLOGIES AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article discusses about types of gaming technologies at lessons of russian as a foreign language. The authors offer and describe in detail specific communicative games that can be successfully used in the learning process of Russian as a foreign language. The article analyzes the training aids with game exercises.

Keywords: game technologies, communicative games, game activity, communicative approach.

https://doi.org/10.29003/m1468.RCS_XX-2019/271-276

*Сайфеева К.М.
МГУ имени М.В. Ломоносова
saifeeva2012@yandex.ru*

МУЛЬТИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РКИ. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В СЕРБОГОВОРЯЩЕЙ И КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИЯХ

В данной статье рассматриваются особенности мультисенсорного подхода как метода обучения иностранному языку, предполагающего восприятие и передачу информации различными органами чувств одновременно. Подробно описываются формы реализации метода и его потенциал при формировании коммуникативной компетенции учащихся в контексте личностно ориентированного обучения. Значительное внимание уделяется осуществлению мультисенсорного подхода в рамках различных инновационных технологий (проектной, экскурсионной, театральной и др.).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мультисенсорный подход, инновационные технологии обучения, коммуникативный подход в обучении, личностно ориентированное обучение.

Общеизвестно, что наиболее эффективным способом овладения иностранным языком за сравнительно короткий срок является языковая среда. В связи с этим задачей преподавателя иностранного языка, в том числе РКИ, является умение создать подобную среду во время занятия. Одним из средств ее организации является мультисенсорный подход, предполагающий восприятие и передачу информации различными органами чувств одновременно, задействуя разные каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический), при этом происходит единовременное обучение различным видам речевой деятельности.

Описываемый подход во многом опирается на теорию «множественности интеллекта» Говарда Гарднера [1], выделяющую по крайней мере восемь типов интеллекта (вербально-лингвистический, логическо-математический, визуально-пространственный, опорно-двигательный, музыкально-ритмический, межличностный, внутриличностный, натуралистический) и предполагающую построение образовательного процесса таким образом, чтобы дать возможность учащимся получить опыт, который требовал бы вовлечения всех типов интеллекта.

Опыт проведения занятий по РКИ в сербоговорящей аудитории (Босния и Герцеговина; группы как начального, так и продвинутого уровней) показал, что схожесть близкородственных родного и изучаемого языков часто не помогает, а напротив, ввиду межязыковой интерференции создает дополнительные трудности при изучении новой лексики и грамматических конструкций. В данном случае мультисенсорный подход становится подспорьем: при сочетании заданий, одновременно задействующих различные органы чувств, лексические единицы, подвергаемые путанице из-за схожего звучания (например, серб. *штука, задаток, петао, избор* и рус. *щука, задание, петух, выбор*), запоминаются быстрее и усваиваются прочнее в ходе одновременного восприятия их визуально и аудиально. В этой связи становится актуальным понятие «аудиовизуализация», при которой аудиально воспринимаемый текст сочетается с различными видами зрительной информации – изображениями, видеорядом, схемами.

Так, сербоговорящим студентам уровней А2–В1 Боснийского университета предлагалось дважды просмотреть фрагмент фильма «Девчата» и заполнить пропуски в текстовом варианте отрывка. В процессе данного вида деятельности учащиеся воспринимали лексические единицы и грамматические конструкции визуально (в процессе чтения) и аудиально, а видеосопровождение на экране проектора позволяло соотнести лексические единицы с их денотатами. В конце добавлялось говорение – в процессе обсуждения просмотренного фрагмента. Студенты воспроизводили единицы в своей речи. Отметим и такой фактор, как мимическое и моторное сопровождение актерами своих реплик. Подобные невербальные составляющие, особенно если они эмоционально насыщены и экспрессивны, способствуют выработке у студентов прочных ассоциативных связей. Известно, что наибольшую трудность для понимания представляют фразеологические единицы, эмоционально-оценочная лексика разговорного характера (*Ещё чего!, Здравсьте!* (реакция возмущения), *расселся, всю душу вымотала, ирод* и др.), обладающие национальной спецификой и требующие дополнительных комментариев преподавателя. В этом случае сочетание различной визуальной и аудиальной информации способствует более эффективному их запоминанию.

Довольно распространенным и эффективным является прием сочетания аудиального материала (речь преподавателя) со статичным визуальным (схемами и рисунками). Например, в рамках занятия на тему «Этностереотипы» студентам уровня В1 предлагалось догадаться о значении данного слова, посмотрев на схему, раскрывающую внутреннюю форму единицы. Студенты легко догадывались о значении понятия, произнося в итоге все три слова вместе, записывали термин в тетради. Далее студентам раздавались листы со списком наименований стран и предлагалось возле каждого написать наиболее частотные ассоциации-этностереотипы. В процессе выполнения демонстрировались слайды с юмористическими изображениями частотных этностереотипов о каждой нации, некоторые рисунки сопровождаются также текстовой информацией (в основном при описании черт характера). Визуально воспринимая информацию, учащиеся одновременно записывали зашифрованную в рисунке ассоциацию и проговаривали ее, предлагая свой вариант. В результате происходит достаточно эффективная актуализация изученного

и усвоение нового лексического материала («Названия стран», «Черты характера», эмоционально-оценочная лексика), а также интенсивное развитие ассоциативного мышления.

При введении подтемы «Юмор и этностереотипы» учащимся демонстрируются слайды с шуточными иллюстрациями и тексты анекдотов, содержащие этностереотипы. Анекдоты зачитываются студентами. Преподаватель контролирует степень понимания их учащимися, объясняет значение неизвестных слов и сочетаний в случае необходимости. Отметим, что, помимо самого мультисенсорного подхода, эффективному усвоению и запоминанию единиц в данном случае во многом способствует шуточный и экспрессивный характер изображений и сопровождающей их визуально-текстовой информации, вызывающие у студентов положительную эмоциональную реакцию (смех).

Опыт показал, что мультисенсорный подход успешно реализуется при применении элементов инновационных продуктивных технологий [3], каждая из которых предусматривает овладение языком в процессе выполнения какой-либо продуктивной деятельности: исследовательской (проектная и проблемная технологии), экскурсионной (экскурсионная технология), игровой (театральная технология) и т.д. и моделирования ситуаций общения, требующих специфических языковых средств. Это сближает инновационные технологии с коммуникативной деятельностью или деятельностью общения [2]. При этом важно учитывать замечание Л.В. Московкина о том, что применение продуктивных инновационных технологий направлено не столько на формирование речевых умений, сколько на их развитие [4:12]. Мы разделяем данную точку зрения и потому сочетаем на своих занятиях элементы описываемых технологий с языковыми упражнениями, особенно при отработке сложного лексико-грамматического материала (фразеологические, паронимические единицы и др.), последовательно формируя языковую и коммуникативную компетенции учащихся. Кроме того, выполняемая учащимся продуктивная деятельность должна быть результативной, то есть включать в качестве центрального компонента некое кульминационное событие-результат. В условиях применения проектных технологий это может быть презентация проекта (поделки), технологий экскурсионных (экскурсия), театральных (спектакль) и т.д. Рассмотрим, как реализуется мультисенсорный подход при применении различных инновационных технологий, более подробно.

Проектная технология

В рамках занятия на тему «Гжель и хохлома» студентов уровней А2–В1 познакомили с традиционными видами русской росписи, активно обращаясь к аудиовизуализации: демонстрировались слайды с фотографиями в сопровождении рассказа преподавателя. Кроме того, студенты получали раздаточный материал с иллюстрациями. При этом занятие имело интерактивный характер, учащимся задавались вопросы, предлагалось самим догадаться о значении некоторых слов. После этого учащимся было предложено создать собственную роспись с дальнейшей ее презентацией. Для этого на слайд выводилось поэтапное изображение техники нанесения элементов росписи с комментариями преподавателя. Студенты создавали свои росписи одновременно с такими инструкциями. На этапе презентации проектов студенты называли свои работы, описывали примененную технику мазков, делали своими впечатлениями о проделанной работе.

Во время урока на тему «Хобби» учащимся уровня В1 предлагалось изготовить бумажную лису в технике оригами под сопровождение видеoinструктажа, найденного в интернете. Изготавливая поделки, студенты координировали свои действия с услышанными командами («согните пополам», «переверните», «отрежьте лишнее» и т.п.) и движениями инструктирующего, задействуя визуальный, аудиальный и кинестетический каналы одновременно. Кроме того, важно, что в процессе такой дея-

тельности студенты советуются друг с другом, совершенствуя коммуникативные навыки. Далее работы также демонстрировались.

В китайской аудитории данная технология была реализована в процессе изготовления учащимися «комнаты их мечты» с последующей ее презентацией.

Экскурсионная технология

Мультисенсорный подход может быть реализован в рамках экскурсионной технологии, предполагающей подготовку студентами экскурсий или их элементов с дальнейшим их проведением-презентацией. При этом принципиально важно, чтобы демонстрация объектов (рисунков, фотографий, элементов на карте и т.п.) и речевое сопровождение осуществлялись презентаторами одновременно. Таким образом, деятельность строится по схемам «вижу – говорю – делаю» для выступающих и «вижу – слышу» для остальных учащихся. Важно и то, что в процессе такой деятельности обе категории студентов задают друг другу вопросы, дают реакции на увиденное и услышанное, придавая работе диалогичный, коммуникативный характер.

Для отработки темы «География России» учащимся уровня В1 было предложено в парах или мини-группах выбрать российский город и подготовить небольшую экскурсию-рекламу, привлекая таким образом посетить именно «их» город. В процессе выступления эффективно активизируется лексический материал на темы «Географические понятия», «Глаголы движения», «Слова направления», а также эмоционально-оценочная лексика. Рассказ-демонстрация строится в соответствии с маршрутом, максимально отображающим особенности выбранного города. Речь презентаторов четко согласована с движениями их рук по визуальному материалу (распечаткам фотографий, карт). Здесь немаловажен соревновательный (рекламный) характер такой экскурсии-презентации, что ведет к эффективному использованию учащимися коммуникативных навыков.

Театральная технология

Большим потенциалом для применения мультисенсорного подхода обладает театральная технология – драматизация и ролевые игры. Ключевым понятием становится ситуация. Здесь важно то, что у учащихся моторная, мимическая активность при воссоздании различных ситуаций сопровождает речевую.

В конце занятия на тему «Этностереотипы» студенты инсценировали анекдот. Учащиеся получали текст анекдота, содержащего этностереотипы, и готовили по нему сценку. Чрезвычайно значимы оба этапа – как подготовка, так и воплощение, реализация. В момент подготовки учащиеся активно включаются в процесс совместного чтения, параллельно комментируя и задавая друг другу вопросы о неясных моментах, затем распределяют роли между собой, подбирают подходящие для инсценировки предметы, имеющиеся в аудитории, после чего проводят краткую репетицию – то есть происходит акт естественной коммуникации, учащиеся оказываются в условиях реальной ситуации, требующей совместного разрешения.

В группе китайских студентов был поставлен кукольный спектакль по мотивам сказки «Репка».

В процессе работы с сербоговорящими студентами продвинутого уровня актуализация такого сложного лексического материала, как фразеологизмы, во многом упрощалась путем включения в учебный процесс пантомим. Каждый студент получал билет с несколькими фразеологизмами, изображал их, остальные учащиеся их отгадывали. Каждую отгаданную единицу необходимо употребить в речи в подходящем контексте. Сочетаются наглядно-зрительный, наглядно-моторный и аудиальный элементы, что позволяет

связать образный компонент значения единиц с их звуковой оболочкой, развивается ассоциативное мышление.

Применительно к продуктивным инновационным технологиям мы все же говорим скорее о продвинутом этапе обучения. А на начальном этапе мультисенсорный подход может быть реализован при помощи известной всем игры «Лото» – при этом можно попросить студентов не зачеркивать картинку в процессе называния ее преподавателем, а подписывать ее или накрывать распечатанными словами.

Эффективной представляется игра «Рисуем под диктовку»: студенты (уровень А1–А2) делятся на пары и получают по фотографии знаменитости, при этом друг другу изображения не показывают. Один начинает детально описывать внешность личности, другой под такую «диктовку» рисует, затем оригинал и рисунок сравниваются. Учащиеся меняются ролями. В данной игре отрабатывается лексический материал на тему «Внешность человека», при этом синхронизация активной и рецептивной видов речевой деятельности, а также образность воплощения услышанного способствуют лучшему запоминанию и актуализации единиц.

При организации усвоения новой лексики на тему «Одежда» для каждого студента готовилась бумажная кукла и комплект вырезанной одежды. Студенты, поочередно надевая на куклу тот иной бумажный предмет, называли его. Таким образом, это задание задействует еще и кинестетический канал восприятия.

Описываемый подход может успешно применяться на различных этапах занятия. Определенные виды деятельности могут длиться все занятие или большую его часть (экскурсионная и проектная технологии) и служить итогом, обобщением изучения какой-либо темы.

Подводя итог, можно выделить следующие особенности мультисенсорного подхода:

1. Мультисенсорный подход, ввиду единовременной активации нескольких видов речевой деятельности, максимально соответствует психологической специфике речевого общения в естественной языковой среде.

2. При мультисенсорном подходе важен результативный характер деятельности. Данному критерию удовлетворяет применение продуктивных инновационных технологий.

3. Применение данного подхода удовлетворяет базовым положениям личностно ориентированного обучения.

6. Описываемый подход применим на разных уровнях обучения и всех этапах занятия.

Список литературы

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
2. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
3. Московкин Л.В. Опыт систематизации знаний в области инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному // XLIII Международная филологическая конференция. [Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург], 11–16 марта 2014 года: избранные труды. СПб., 2015. С. 289–299.
4. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017.

Saifeeva K.M.

**MULTISENSORY APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE. APPLICATION EXPERIENCE WITH SERBIAN
AND CHINESE STUDENTS**

The article is devoted to the specificity of multisensory approach in teaching foreign languages as a method involving perception and transmission of information by several sensory organs simultaneously. There is a detailed description of method's implementation for the purpose of communicative competence formation, especially while using innovative productive technologies.

Keywords: Russian as a foreign language, multisensory approach, innovation technologies in teaching, communicative approach in teaching, personality-oriented teaching.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

https://doi.org/10.29003/m1469.RCS_XX-2019/277-280

Гасконь Е.А.

Тверской государственной университет

pchel_ea@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ПО КУРСУ «ФРАЗЕОЛОГИЯ» ВО ВКЛЮЧЁННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье описываются особенности организации обучения фразеологии русскоговорящих студентов-билингвов из Финляндии, приезжающих на включенное обучение РКИ в Тверской государственной университет. Особое внимание уделяется вопросам направленности обучения, отбора учебных тем и учебного материала, а также взаимодействия слушателей с русской лингвокультурной средой.

Ключевые слова: включенное обучение РКИ, русскоговорящие билингвы, финские студенты, обучение фразеологии.

В последние годы контингент студентов, приезжающих на включенное обучение русскому языку как иностранному в российские вузы, становится все более неоднородным. В частности, среди обучающихся возросла доля естественных билингвов, обучение которых требует особого внимания и подхода. Для них организуются отдельные группы обучения всем учебным дисциплинам либо части их. В последнем случае ряд предметов такие студенты изучают в группах вместе со слушателями, для которых русский является иностранным языком. Если нет возможности организовать для них отдельную группу и специальную программу, то они остаются заниматься в общей смешанной группе, но преподаватели, зная специфику овладения ими русским языком, осуществляют к ним индивидуальный подход, дают дополнительные задания и материал для самостоятельной внеаудиторной работы.

В Тверской государственной университет ежегодно приезжают студенты из университетов Финляндии. Среди них есть естественные (координативные) билингвы, у которых один или оба родителя русскоговорящие. Это учащиеся с разным уровнем подготовки. Самый высокий наблюдается среди тех, кто до переезда окончил среднюю школу в России или учился в ней до средних классов. Немаловажную роль в уровне подготовки играет поведение родителей по отношению к поддержанию и развитию русского языка у ребенка, а также «наличие или отсутствие установки на сохранение языка» [1:23]. Ведь нередко родители, стремясь к скорейшей аккультурации в чужой стране, намеренно отстраняются от русского языка, сокращают его употребление даже в семьях. В результате их речь на русском языке развивается не столь интенсивно, как речь носителей языка в России.

Эти студенты приезжают в Россию учиться русскому языку на 12 учебных недель по программе включенного обучения, которая разрабатывается совместно российской и присылающей (в данном случае финской) стороной. В 2017–2018 учебном году среди изучаемых предметов в ней появился курс «Фразеология», включающий лекционные и практические занятия (всего 24 аудиторных часа). Обучались студенты данному предмету в отдельной группе, хотя на другие занятия (перевод, русский глагол, общественная

жизнь России) они могли ходить и совместно с учащимися, для которых русский язык является иностранным.

На первом занятии, которое является частично организационным, предполагалось самоопределение студента к курсу. Для этого преподаватель беседовал с учащимися и рассказывал о темах и видах работ по ним, запланированных для проведения в течение всего периода обучения. Каждый учащийся получал «информационный пакет», где были представлены список тем, сроки проведения контрольных работ, экзамена и исследовательских проектов, а также расписание консультаций.

При разработке перечня тем учитывались следующие факторы: общая направленность обучения группы, уровень подготовки студентов, интересы и предпочтения, будущая специальность. Финские преподаватели советовали давать учащимся больше практических знаний, что соответствует целям включенного обучения, и не заниматься теоретическими вопросами. Так, в частности, было выражено желание не рассматривать подробно со студентами понятия фразеологии в широком и в узком смысле слова, не изучать типы фразеологических оборотов по степени спаянности компонентов (согласно терминологии В.В. Виноградова [2] и Н.М. Шанского [3], сюда входят фразеологические сращения, единства, сочетания и выражения).

Однако в процессе работы выяснилось, что студенты хотят получить эти знания и для них важен не только практический материал, но и теоретическое осмысление русской фразеологии, поскольку в процессе изучения и анализа фразеологизмов по структуре, происхождению, наличию культурного компонента и т.д. возникли вопросы об их вариативности и возможности изменения формы одного из компонентов (ср. невозможность этого сделать в выражениях *ничтоже сумняшеся, без году неделя* и под.).

Решено было также показать учащимся не только языковые единицы, «которые входят в его номинативный инвентарь» [4: 75] (идиомы, фразеологические сочетания, речевые штампы и номинации, характерные для разных стилей речи (*заслуженный отдых; в режиме реального времени* и т.п.)), но и синтаксические фразеологизмы – структуры, «которые обладают основным признаком предложения – предикативностью, но, в отличие от свободно конструируемых предложений, имеют свойство воспроизводимости, что сближает их с фразеологическими единицами» [5: 6] (*всем пирогам пирог; город как город; тоже мне спел* и т.п.). Студенты знакомились также с примерами языковой игры в медиатекстах, куда включаются и паремииологические единицы, цитаты и крылатые выражения (например, «Градус любит счет. Как проверить, не нагрели ли вас коммунальщики при начислении платы» (РГ №40, 2018, с. 7), «Броня крепка. Почему заказывать летние туры хорошо именно сейчас» (там же, с. 2), Поэтому необходимо было рассмотреть вопрос о широком и узком понимании фразеологизма.

Находясь вне русской языковой среды длительное время, учащиеся слабо представляли себе, как она развивалась, поэтому билингвы с координативным (естественным) билингвизмом, стремясь наверстать упущенное, демонстрируют высокую степень мотивации к изучению данного курса и просят преподавателей помочь в получении недостающих знаний. В частности, на первом вводном занятии по фразеологии учащиеся выразили надежду на то, что по окончании курса будут знать все фразеологизмы и устойчивые выражения, существующие в русском языке, а также понимать фразы, над которыми смеются их родители, когда смотрят фильмы советского времени или читают современные газеты в интернете.

Во фразеологии отражаются реалии действительности, а выражений, которые принято считать устойчивыми, в языке появляется все больше и больше, поэтому часто не-

знание студентами новых таких сочетаний слов означает частичное отсутствие у них фоновых знаний о жизни России.

Поскольку, как правило, студенты, обучающиеся в одной группе, имеют разный языковой и культурный опыт, восполнить этот пробел не представляется возможным. Поэтому темы для изучения должны охватывать широкий спектр устойчивых и воспроизводимых выражений, разных по стилистике, происхождению, сферам употребления, вариативности элементов, возможности использования (и использованию) их в качестве элементов языковой игры.

Необходимо организовать работу так, чтобы внимание студентов было приковано к устойчивым выражениям разного типа на уроках. Так, помимо основных изучаемых тем на каждом занятии даются тексты небольшого объема для тренировки нахождения в них фразеологических единиц. Проводится работа по объяснению отдельных идиом, подбору к ним синонимов и антонимов и т.д. Со второй половины курса студентам предлагаются для анализа тексты (в том числе аудиотексты), включающие элементы языковой игры. На последних двух занятиях добавляются упражнения на нахождение ошибок в изученных фразеологических единицах. На каждом уроке один из учащихся рассказывает группе о происхождении одного или двух фразеологизмов, заданных накануне преподавателем.

Но все темы тщательно проработать на занятиях невозможно. Вот почему в обучении данному предмету большую роль играет организация взаимодействия студентов с русской лингвокультурной средой, используя которую в качестве средства обучения слушатели выполняют аудиторные и домашние задания.

При изучении студентами афористики мы столкнулись с тем, что учащиеся не узнают литературные аллюзии в современных текстах. Поэтому им было предложено самостоятельно поработать с литературными произведениями (комедией А.С. Грибоедова «Горе от ума» и баснями Крылова) и художественным фильмом «Ирония судьбы, или С легким паром!», откуда требовалось выписать значимые, на взгляд слушателей, выражения или цитаты, которые они когда-либо слышали. На занятиях собранный материал разбирался и комментировался.

В конце курса большинство студентов отметило, что понимает, какими путями и способами можно изучать фразеологию: как отличить связанное сочетание от свободного, на что надо обращать внимание при изучении устойчивых сочетаний, где искать информацию о них, как себя проверять при их использовании.

В целом на занятиях мы стремились сформировать у студентов навыки узнавания фразеологизма по признакам образности, устойчивости и воспроизводимости. Для этого, а также с целью предупреждения и коррекции ошибок в употреблении данных единиц велась работа по привлечению внимания студентов к слову и его форме, к звучащим и письменным текстам на русском языке.

Невозможность полностью удовлетворить потребности студентов в понимании текстов с фразеологизмами, постоянные изменения во фразеологическом составе и, что особенно важно, на периферии фразеологии, пополнение числа устойчивых выражений и их стилистическое расслоение и подобные процессы, а также разная степень подготовки студентов по русскому языку привели нас к выводу о том, что при организации обучения освоение студентами фразеологии в широком смысле слова должно опираться на взаимодействие их с русской лингвокультурной средой. Для этого необходимо обеспечить студентов достаточным и даже избыточным количеством материала для работы и наблюдений над языковыми и речевыми явлениями (печатными текстами, аудио-, видеоматериалами, лекциями, фильмами и т.д.). Перед началом курса необходимо собрать информацию о языковом опыте учащихся и уровне владения ими язы-

ком, а на первом занятии стоит провести работу по самоопределению к изучению данной дисциплины и предоставить слушателям «информационный пакет» курса, чтобы они поняли логику его построения и имели возможность ориентироваться в изучаемом материале.

Поскольку будущая специальность этих студентов, как правило, переводчик, филолог или преподаватель, привлечение внимания к слову и словосочетанию и изучение их должно стать лейтмотивом курса, а также направлением в дальнейшей самостоятельной работе учащихся (тем более что фразеология как отдельная дисциплина не изучается в финских вузах). На занятиях и во внеаудиторной деятельности необходимо привлечение словарей (толковых, словарей фразеологизмов, крылатых слов, пословиц и поговорок и т.д.). Задача преподавателя фразеологии – предоставить учащимся инструментарий для этой работы и научить им пользоваться.

Перспективной работы со студентами по совершенствованию данного курса может стать разработка тем для исследования студентами фразеологических единиц и наблюдения за употреблением их в речи современных носителей языка, привлечение учащихся к проектной деятельности по этим темам и выступление на студенческих конференциях с результатами исследований.

Список литературы

1. Громова Л.Г. Включенное обучение на современном этапе / Методика включенного обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 15–36.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под ред. Г.А. Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001.
3. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: уч. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1985.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: уч. пособие. М.: Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996.

Gaskon E.A.

ORGANIZATION OF TRAINING PHRASEOLOGY OF BILINGUAL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUDED LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper is devoted to the features of the organization of teaching phraseology of Russian-speaking bilingual students from Finland, who comes for the included study of Russian as a foreign language in Tver State University. Particular attention is paid to the orientation of training, the selection of training topics and educational material, as well as the interaction of students with the Russian linguocultural environment.

Keywords: included training RFL, Russian-speaking bilinguals, Finnish students, teaching phraseology.

https://doi.org/10.29003/m1470.RCS_XX-2019/281-285

Саакян Р.С.

*Абхазский государственный университет
roza_saakyan@icloud.com*

Касландзия А.М.

Абхазский государственный университет

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ АБХАЗИИ (ПОДГОТОВКА СОЧИНЕНИЯ ПО КАРТИНЕ)

В статье представлено описание результатов многолетней экспериментальной работы по подготовке учащихся многонациональных школ Абхазии к сочинению по картине. Автором определены основные направления развития теории и практики психолого-педагогической поддержки обучающихся русскому языку в условиях формирования межкультурно коммуникативной личности.

Ключевые слова: сочинение по картине, межкультурно компетентная личность, компетентностный подход, межкультурная коммуникация, интерактивные методы обучения, социальное взаимодействие в киберпространстве.

Теория и практика обучения русскому языку в многонациональных школах Абхазии справедливо определяет актуальность исследования проблемы речевого развития детей. Насыщенное разнообразие сложных процессов межкультурной коммуникации, образовательное пространство республики укрепляется ориентированностью на создание условий доступности качественного образования.

Целостность системы условий позитивного развития образования, как показывают данные экспериментальной работы, обеспечивается:

- интеграцией инвариативного и вариативного компонентов содержания;
- логичностью последовательно структурированных компонентов с учетом их иерархической приоритетности;
- универсальностью функциональной грамотности субъектов образовательного процесса, ресурсно значимой в основных сферах жизнедеятельности человека, общества, государства [1].

Весь комплекс целостной системы условий позитивного развития образования базируется на речевом взаимодействии участников и организаторов образовательного процесса, что соответствует тенденции «становления нового социального порядка в новой реальности – киберпространстве», которая «формируется и определяется не столько его технической стороной, сколько происходящими в нем социальными взаимодействиями» [2: 1076]. Ключевой составляющей социальных взаимодействий в многонациональном государстве является речевая коммуникация, формируемая общим контекстом сложившейся или складывающейся межкультурной коммуникацией. Уточним: под межкультурной коммуникацией, вслед за Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, С.Г. Тер-Минасовой, мы имеем в виду общение людей, представляющих разные культуры, адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [3].

Растущая в обществе потребность в речевом общении снижает негативный потенциал отчуждения человека от других людей – членов семьи, родственников, соседей, друзей, коллег, земляков, соотечественников и т.д. Удовлетворение потребности в речевом общении поддерживается процессами укрепления позиций государства в сферах национальной и языковой политики, образования и культуры, а также конституционными правами изучать русский язык, обучаться русскому языку в условиях признания его возможностей функционировать в сфере государственного документооборота, в образовательном

пространстве (как родной, неродной или иностранный), в среде межнациональных, семейно-бытовых отношений.

Остановимся подробнее на анализе ресурсных возможностей русского языка, являющегося и предметом, и средством обучения в многонациональных школах Абхазии. В организации и осуществлении обучения русскому языку и развития речи доминирует компетентностный подход, обеспечивающий формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенции [4]. Наряду с вышеуказанными компетенциями в реалиях современного образования усиливается внимание к вопросам формирования межкультурно компетентной личности. В образовательной среде многонациональной школы Абхазии по-особому значима работа по овладению учащимися умений достигать цели коммуникации, понимать коммуникативные намерения партнера, эффективно использовать адекватные стратегии коммуникации, корректировать собственное речевое поведение. Успешные практики развития культуроведческой компетенции обучающихся в многонациональных школах Абхазии формируют банк данных о педагогическом опыте по развитию межкультурно компетентной личности. В Республиканском фонде педагогического опыта по развитию межкультурно компетентной личности представлены результаты нашего многолетнего эксперимента по подготовке учащихся к сочинению по картине.

Как показали данные контрольного этапа педагогического эксперимента, работа над сочинением по картине органично интегрирует дидактические ресурсы по формированию готовности обучающихся заметить взаимоотношения между разными культурами и способностей интерпретировать представленную в произведениях живописи культуру других народов средствами культуры своего народа. Отмеченные и интерпретированные особенности иной культуры создают базу более тонкого и глубокого понимания школьниками эстетической доминанты культуры Абхазии. Представляется важным освоение ими нового взгляда на жизнь: обусловленность их взглядов особенностью родной культуры, влиянием среды на качество речи.

Анализ данных констатирующего этапа позволил уточнить содержание, структуру и функциональную нагрузку обучающего эксперимента. Учащиеся 5–9 классов, выражая свое отношение к сочинению и изложению (в письменной или устной форме), отдали предпочтение письменному сочинению. При этом участники эксперимента проявили больший интерес к сочинению по наблюдению и по книге, меньший – к сочинению по картине. Такое отношение объяснялось различными причинами: «картину трудно понять», «у нас нет такой зимы», «море у нас другое», «таких гор не бывает», «природа какая-то печальная, грустная».

В систему обучающего эксперимента были внесены коррективы как по содержанию, так и по структуре подготовки к сочинению по картине: описание картины, рассуждение о картине, повествование — рассказ о картине.

С учетом интереса школьников к пейзажной живописи была проведена подготовительная работа в различных формах: мини-проект, исследование, презентация, экскурсии в виртуальную картинную галерею, встреча с художниками, интервьюирование менеджеров по продаже картин современных художников Абхазии, мастер-классы студентов художественно-графического факультета АГУ и др. Внимание к развитию готовности учащихся к инициативному диалогу, к выразительному (артистичному) представлению монолога повышало интерес школьников к отбору ключевой лексики текста сочинения по картине, в том числе имен прилагательных: эмотивных и оценочных (А.Н. Шрам), облигаторных по смыслу и грамматически (С.Г. Ильенко, В.В. Степанова), к организации последовательности и связности структурно содержательных частей текста, к его языковой цельюоформленности (С.Г. Солганик, Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова и др.).

Интеграция процессов речевого развития и воспитания эстетического отношения к живописи, укрепления творческого потенциала личности соответствовала исходному положению: ориентироваться на овладение школьниками умения сравнивать социокультурный опыт своего народа с опытом русского народа, язык которого изучается в школе, а также с опытом народов, представители которых создали произведения живописи, мировой художественной литературы [5].

В Республиканском банке данных опыта работы над сочинением по картине представлены материалы уроков, письменные тексты сочинений учащихся, электронный вариант презентаций экскурсий в виртуальные картинные галереи. Так, подробно описана работа по анализу механизмов вербализации содержания произведений живописи: лексико-семантические, словообразовательные, грамматические, текстовые.

В материалах эксперимента содержится анализ динамических изменений языковой картины мира обучающихся. Оценка этих изменений позволила сделать выводы об особенностях развития механизмов вербализации со всеми элементами, средствами, характерными для русского языка как языковой системы (от типа текста до формата дискурса).

В системе обучающего эксперимента проведена работа над сочинением по картинам И.К. Айвазовского: «Буря на Черном море», «Черное море», «Буря на Северном море», «Русская эскадра на берегу Абхазии», «Радуга», «Девятый вал», по картинам С.М. Габелия «Зимние пейзажи села Гуп (Абхазия)».

Текстовый материал обучающего эксперимента формировался с учетом актуальности его тематики и жанрового своеобразия, с учетом читательских предпочтений школьников. Так, в фонде текстов о художниках были размещены серия «Энциклопедия для малыша. Сказки о художниках» («Сказка о волне и художнике», «Сказка о мальчике, который не умел рисовать море»), произведения К.Г. Паустовского «Золотая роза», К.И. Чуковского «Живой как жизнь», Ф.А. Искандера «Рассказ о море», «Чаепитие и любовь к морю», В.И. Порудоминского «Счастливые встречи» (статьи о А.И. Куинджи, А.И. Рылове), публицистические очерки Дарьи Папба «Картина как экспрессия внутреннего мира», «Будни сухумских художников на “Брехаловке”» и др.

В проекте «Экскурсии в виртуальные галереи» концентрировались фотоснимки произведений живописи, биографические справки из жизни художников, фрагменты произведений писателей, публицистов, искусствоведов, а также выписки из сочинений школьников. Например, по тематике «Времена года» учащиеся отметили как интересный проект «Зимние пейзажи села Гуп (Абхазия)». Высоко оценили школьники проект «Горы в творчестве А. Куинджи» («Эльбрус вечером», «Эльбрус вечером. Розовый закат», «Эльбрус днем», «Снежные вершины», «Эльбрус. Лунная ночь. Этюд») и проект «А.И. Рылов – ученик А.И. Куинджи» (картины А.И. Рылова «В голубом просторе», «Зеленый шум», «Полевая рябинка»). В конкурсе сочинений по картинам И.К. Айвазовского отмечена уникальность проекта группы школьников «Море: А.С. Пушкин и И. Айвазовский (картины «Прощание А.С. Пушкина с морем», «А.С. Пушкин в Гурзуфе», «А.С. Пушкин на берегу Черного моря», «А.С. Пушкин в Крыму у Гурзуфских скал», «А.С. Пушкин и М. Раевская в Гурзуфе», «А.С. Пушкин у моря».

Участие школьников в анализе и самоанализе сочинений, в редактировании своих текстов мотивировало интерес к сочинениям по картинам абхазских художников. В частности, школьники проявили интерес к картинам О. Зарандия, Д. Хинтба, В. Бубновой, А.Г. Ковалевского, Г. Барцыц, И. Цвижба, В. Цвижба, Х. Авидзба, С. Кукуевой, а также к малоизвестным картинам старой Абхазии Н.Г. Чернецова («Крепость Гагра в Абхазии»), П. Верещагина («Сухум – Кале»).

Участие школьников в поиске картин абхазских художников открывали новые горизонты понимания красоты гор (Бзыбский, Гагрский, Чхалтский, Кадорский хребты), рек

(Псоу, Бзыбь, Гуместа, Кадор, Ингур), озер (Рица, Амткел, Инкит, Голубое, Бебелсир), водопадов (Девичьи Слезы, Гегский, Молочный, Птичий), лесов, садов и парков.

Адекватное восприятие живописи как структурно-содержательной компоненты эстетического восприятия произведения искусства, художественной культуры является результатом целенаправленного взаимодействия взрослого и ребенка, в процессе которого актуализируются органы чувств (зрение), формируется целостность образа, переходящего из прошлого в настоящее, а настоящего – в будущее [6], что способствует проявлению воображения и фантазии, формированию внутреннего духовного мира человека. Связанная с творчеством создания текста о произведениях живописи, речетворческая деятельность школьников соответствует специфике развития межкультурно компетентной личности.

Кросскультурная направленность процессов создания творческих текстов (описание, повествование, рассуждение) проявляется в пересечении искусства видеть мир глазами художника и интерпретации этого мира с помощью средств русского языка, максимально соответствующих авторскому замыслу как художника, так и ученика – автора текста о картине живописца. В целом данные педагогического эксперимента позволяют конкретизировать перспективу работы над сочинением по картине в многонациональных школах Абхазии – ее векторную направленность на психолого-педагогическую поддержку развития межкультурно компетентной личности.

Список литературы

1. Шаповалова И.А. Основные векторы развития русского языка в современном мире // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2015. №4 (31). С. 77–88
2. Шахрай С.М. Цифровая конституция. Основные права и свободы личности в тотально информационном обществе // Вестник Российской академии наук, 2018. Т. 88, № 12. С. 1075–1082.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000.
4. Саакян Р.С. О развитии системы обучения русскому языку и русской речи в школах Абхазии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурное развитие молодежи как фактор формирования социальной сплоченности гражданского общества» 7 ноября 2017 / под ред. Т.К. Ростовской, И.А. Шаповаловой. М.: Перспектива.
5. Ходякова Л.А. Организация речевого общения в иностранной аудитории средствами русской живописи / Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: коллективная монография. М.: Спутник +, 2016. С. 67–71.
6. Демкин А. Когнитивные теории психологии эстетической реакции человека на произведение искусства. СПб., 2011.

*Sahakyan R.S.
Kaslandzia A.M.*

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH OF PUPILS IN MULTIETHNIC SCHOOLS OF ABKHAZIA (ESSAY ON THE PICTURE)

The article describes the results of many years of experimental work to prepare students of multi-national schools of Abkhazia to write on the picture. The author defines the main directions of develop

ment of the theory and practice of psychological and pedagogical support of students of the Russian language in the formation of intercultural communicative personality.

Keywords: painting essay, intercultural competent personality, competence approach, intercultural communication, interactive teaching methods, social interaction in cyberspace.

https://doi.org/10.29003/m1471.RCS_XX-2019/285-290

Самедова Севиндж Али кызы
Азербайджанский медицинский университет
seva.kadi@mail.ru

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО СЕКТОРА АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Главная цель обучения русскому языку студентов азербайджанского сектора Азербайджанского медицинского университета научить практически пользоваться русским языком, сознательно читать и понимать доступный уровню текст, правильно строить предложения, связно излагать мысли как устно, так и письменно в пределах орфоэпических, орфографических и пунктуационных норм. В статье описаны современные проблемы обучения русскому языку в Азербайджане и описывается возможный путь их решения, используемый в Азербайджанском медицинском университете.

Ключевые слова: метод, цель, задача, обучение, этап, урок, повторение, начальный, знание, упражнение, словарь.

Из основной задачи изучения русского языка студентами азербайджанского сектора Азмедуниверситета вытекает, что программа по русскому языку должна прежде всего быть направлена на развитие устной и письменной речи, содержать в себе четкие указания на содержание, объем и последовательность этой работы. Главная цель обучения студентов азербайджанского сектора Азербайджанского медицинского университета русскому языку в том, чтобы научить их практически пользоваться русским языком, сознательно читать и понимать любой доступный их уровню текст, правильно строить предложения, связно излагать свои мысли как устно, так и письменно в пределах орфоэпических, орфографических и пунктуационных норм.

Обучение русскому языку студентов азербайджанских групп Азербайджанского медицинского университета является неотъемлемым звеном в деле подготовки будущих специалистов к трудовой деятельности.

Задача подготовки и обучения русскому языку будущих врачей – процесс весьма специфичный, главная задача – не только усвоение суммы знаний об изучаемом предмете, но и формирование навыков, развитие умений пользоваться русским языком как средством общения.

Занятия по русскому языку в медицинском вузе преследуют две цели: а) коррективировка знаний, полученных в школе; б) развитие навыков владения русским языком как средством общения в профессионально-обусловленных ситуациях («врач – больной») и овладение научной литературой по специальности.

Важной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания русского языка как иностранного, является проблема оптимизации учебного процесса. Под оптимизацией понимается научно обоснованный, оправданный выбор и реализация наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задачи и рациональности затрат времени обучаемых и обучающего.

Методика преподавания раскрывается в научной литературе следующим образом: «Методы обучения – это способы работы учителя и определяемые ими способы работы учащихся, при помощи которых достигается усвоение учащимися знаний, умений и навыков» [1]. Понятия же «метод» и «прием» наиболее верно раскрывает в своих трудах И.Р. Палей: «Методами обучения можно считать такие основные способы преподавания, определяющие работу учителя и учеников и имеющие свое воспитательное значение, которые соответствуют специфическим особенностям дисциплины, характеру изучаемой темы и этапу обучения и имеют свои разновидности, объединяют целый ряд более частных способов обучения, т.е. отдельных методических приемов» [2].

Учитывая сказанное, следует отметить, что дисциплина «Русский язык» изучается студентами как обычный учебный предмет, на который отводится 150 учебных часов в год (на 1 курсе обучения). Подготовка по русскому языку у первокурсников, получивших среднее образование на азербайджанском языке, оставляет желать лучшего, так как небольшое количество часов в неделю по школьной программе не может обеспечить овладение языком в той степени, которая отвечала бы требованиям, предъявляемым к студентам вузов. В результате, при поступлении в вуз студенты-первокурсники не владеют такими важными составляющими языка и речи, как: достаточный лексический запас, произношение специфических русских звуков и звукосочетаний (шипящих, мягких согласных, йотированных гласных и др.), написание слов с соблюдением элементарных орфографических правил. Кроме того, переход азербайджанского языка на латинскую графику явился причиной возникновения таких частых ошибок, как смешение звуков букв русского и азербайджанского языков: русская буква *и* читается и пишется студентами как азербайджанская *у*, русская *в* – как *б*, *е* читается как *э*, йотированные *е*, *ё*, *ю*, *я* обозначаются, как в азербайджанском языке, двумя буквами: *йе*, *йо*, *йу*, *йа*.

Для обеспечения рационального и эффективного процесса обучения русскому языку студентов азербайджанских групп медицинского университета профессором кафедры Т.А. Халиловой подготовлено и издано учебное пособие по русскому языку для студентов медицинского университета [3], состоящее из 44 занятий, в котором широко использованы тексты и задания, представляющие широкие возможности для выхода в речь. В структуре каждого занятия органически сочетаются презентация текста и его отработка в речевых и языковых заданиях и упражнениях. Предложенные упражнения развивают коммуникативные умения, необходимые учащимся в дальнейшей речевой деятельности на изучаемом языке. Сюда также входят и упражнения на усвоение речевого этикета, которые являются неотъемлемой частью коммуникативных упражнений. Для уяснения правил речевого поведения важным моментом является выработка правильной языковой реакции на ту или иную ситуацию, иначе говоря, усвоение тех речевых формул, которыми говорящий пользуется в повседневной жизни.

Согласно вышеуказанному пособию «Русский язык» продумана и разработана программа по русскому языку, а также календарно-тематический план как важнейшее средство управления процессом обучения, охватывающие материал, предназначенный для изучения на протяжении всего курса и направленный на развитие конкретных речевых навыков (аудирования, чтения, письма). Намечены цели от исходного уровня владения языком до планируемой конечной цели (результата), а также исследованы задачи, стоящие перед преподавателями: чему и как необходимо обучать студентов-азербайджанцев, что они должны знать и уметь в результате обучения. Обучение согласно учебному пособию проводится в соответствии с учетом трудностей усвоения студентами языковых единиц различных уровней, обеспечения преемственности содержания обучения от этапа к этапу. Учитывая, что основной целью настоящего учебного пособия является развитие русской речи студентов азербайджанских групп в различных сферах коммуникации (бытовой, об-

щественно-политической, учебно-профессиональной, научной и т.д.), в Программе выделены несколько этапов обучения, распределенные на два семестра.

Как было отмечено, на изучение русского языка студентами азербайджанских групп АМУ учебным планом отводится 150 аудиторных часов в год на первом курсе обучения.

Какие методы, пути и средства имеются у преподавателя русского языка для реализации задач, представленных в ныне действующих программе и календарно-тематическом плане?

Следует подчеркнуть, что главное и важное значение в повышении интереса учащихся к русскому языку имеет слово преподавателя, его рассказ о роли русского языка как языка речевых контактов.

Целью начального этапа является выравнивание речевого уровня владения языком студентов и создание орфоэпической, орфографической и лексической базы для дальнейшей работы над основным содержанием пособия: морфологией, синтаксисом, текстами и развитием навыков речевого общения.

Так, на начальном этапе при ознакомлении студентов с фонетическим строем русского языка целесообразно использование наглядных пособий в форме таблиц, схем и раздаточного материала, что дает возможность зрительно запечатлеть написание слов со звонкими и глухими согласными, а также слов со специфическими звуками русского алфавита. Данная цель достигается в ходе решения конкретных задач. Необходимо, во-первых, отработать навыки произношения русских звуков и звукосочетаний в составе слов и их написания с соблюдением норм графики и связанных с ними элементов орфографии: написание слов с парными согласными и гласными, написание гласных после шипящих, разделительных *ь* и *ъ* перед *е, ё, ю, я*, использование *ь* как знака мягкости согласных, написание безударных гласных и др., ознакомление со структурой русского слова, набором основных морфем, развитие навыков соблюдения связанных с ними орфографических правил, написание неизменяемых и изменяемых приставок, шипящих *ш* и *щ* в суффиксах (*-айш/-ейш-* и *ащ/-ящ-*, *-уш/-юш-*, *-вш/-ш-*), фонетический разбор слов (учитывая медицинский профиль вуза, обучающимся в достаточном количестве предлагается осуществлять фонетический разбор терминов по биологии, физике, а также химии, в результате чего они уже на начальном этапе обучения усваивают правильную орфографию предложенных терминов), обогащение словарного запаса студентов за счет усвоения лексико-семантических и тематических групп слов и тем самым обеспечение возможности организовать работу по развитию связной речи на наиболее актуальные темы является основным и важным моментом в методике обучения студентов азербайджанских групп русскому языку. Одной из отличительных особенностей азербайджанского языка является наличие в нем сингармонизма, отсюда и трудность, возникающая у студентов-азербайджанцев при произношении русских слов, в которых встречаются одновременно твердые и мягкие согласные. Также следует подчеркнуть и то, что в азербайджанском языке отсутствует скопление согласных при одном гласном в начале слова, что становится причиной неправильного произношения русских слов студентами-азербайджанцами.

Орфографическая грамотность – это составная часть общей культуры личности специалиста, один из обязательных критериев письменной речи. Формирование навыков грамотного письма в вузе должно осуществляться с учетом будущей специальности студентов. Работа над орфографией эффективна, если она ведется не автономно, а в общей системе упражнений по развитию речи на основе связного текста.

Важное место в системе занятий по русскому языку занимает работа по активизации специальной лексики. Лексика вводится на уровне словосочетания, лексические единицы группируются по тематико-семантическому принципу. Учитывая специфику языка

медицинской дисциплины, уделяется внимание явлениям многозначности, переносного употребления слов, лексической синонимии.

Изучение грамматики является основой при изучении какого-либо языка. В процессе овладения неродным языком изучение правил грамматики дает возможность обучающимся последовательно и планомерно выполнять разнообразные упражнения, усваивать практически грамматический строй неродного языка. В результате студенты учатся правильно образовывать формы от различных частей речи, строить словосочетания и предложения различных типов.

Согласно утвержденному календарно-тематическому плану материал по морфологии расположен линейно, изучение частей речи следует друг за другом. Согласно целям и задачам обучения последовательный принцип расположения грамматического материала по морфологии как средство осознания и усвоения новых, неизвестных обучающимся явлений русского языка дает возможность усвоения, образования морфологических форм, а также соответствует последовательности употребления их в связной речи. Подлежащий изучению и усвоению основной нормативный материал обеспечивает постепенное усложнение синтаксических конструкций, что создает наиболее благоприятные предпосылки для практического употребления в связной речи тех или иных явлений. Основной единицей обучения каждого урока является текст – высшая коммуникативная единица обучения. Преподаватель должен подготовить студентов к работе над текстами, выработать умение извлечения основной и дополнительной информации, написания конспектов, выступления на семинарах на основе научной и учебной литературы.

В качестве практических целей предполагается выработка у будущих врачей речевых умений и навыков, которые дадут возможность читать оригинальную литературу по специальности для получения информации. Развитие и совершенствование профессиональной подготовки специалистов в значительной мере определяется степенью овладения языком изучаемой области знания, то есть ее терминологией. Этот процесс предполагает последовательное и системное усвоение основных понятий, терминологических единиц, активное владение которыми достаточно для профессиональной коммуникации и чтения специальной литературы.

Так, для студентов наиболее интересными и стимулирующими их учебную деятельность представляются тексты с профессиональной тематикой, такие как «Скелет», «Части тела», «Лечебные свойства нефти», «Система органов», «Ангина», «Строение сердца», «Легкие» и др., имеющие познавательную ценность, содержащие проблемные ситуации, побуждающие к размышлению, – познавательной мотивации. Работа над данными текстами состоит в анализе текста, составлении вопросов к тексту, пересказу данного материала, составлении предложений с терминами, что помогает правильному произношению, пополнению лексического запаса и выработке связной речи.

При отборе грамматического материала во главу угла ставится вопрос о том, какие конструкции преобладают не только в обиходно-бытовом, но и в официально-документальном, научном и деловом стиле речи.

Умение правильно говорить на русском языке студенты-азербайджанцы приобретают главным образом при выполнении различных заданий и упражнений. В связи с этим каждый текст сопровождается следующими упражнениями и заданиями: 1) предтекстовые задания, снимающие языковые трудности перед восприятием текста; 2) задания, помогающие понять содержание прочитанного текста; 3) послетекстовые задания, направленные на подготовку связных высказываний, построенных на материале текста, на совершенствование навыков и умений в таких видах речевой деятельности, как говорение и письмо. К каждому новому тексту даются постатейные словари и задания, позволяющие студентам накапливать знания об особенностях употребления языковых средств в соответствии

со сферой и задачами общения. Разнообразные упражнения к тексту призваны обучать студентов анализировать и оперировать структурой текста.

С целью расширения и углубления знакомства студентов с различными аспектами жизни и культуры республики в учебник включены отрывки из произведений азербайджанских поэтов и писателей, а также тексты, повествующие о событиях и фактах регионального характера. Для активизации самостоятельной работы студентов в учебнике даны различные виды заданий, предполагающие составление плана прочитанного текста, подготовку сообщений, участие в дискуссиях, оформление деловых документов, ведение диалогов и т.д.

Практически на каждом уроке русского языка преобладает вопросно-ответная форма изложения в форме диалога. Материал по специальности, предлагаемый студентам на занятиях по русскому языку, будь то научный текст или диалог, должен обязательно вносить новую информацию, которую необходимо связать с профессиональными знаниями, имеющимися у студента, что стимулирует интерес к ее изучению.

Диалоги типа «У врача-кардиолога», «В аптеке», «Врач-пациент» и др. вызывают большой интерес и позволяют студентам применять полученные знания, усвоенные конструкции в своей речи.

Важным условием правильной организации чтения является работа преподавателя со студентами над текстом в процессе чтения. Не секрет, что техника чтения на русском языке у студентов азербайджанских групп еще далеко не совершенна. Это мешает правильному пониманию читаемого текста. Поэтому преподаватель должен помочь учащимся в процессе чтения. Сюда входит чтение вслух преподавателем, затем круговое чтение текста студентами, разъяснение непонятных слов и терминов, составление вопросов к тексту, что помогает сознательному усвоению прочитанного.

Важное значение в процессе обучения русскому языку играет аудирование. Восприятие и понимание звучащей речи сопровождается мыслительной деятельностью, напряженной работой памяти. Для успешного восприятия языковой формы и понимания смысла высказывания на слух необходимо выработать у студентов аудитивные умения, сформировать привычку вдумываться в смысл сообщаемой информации, переключать внимание в зависимости от целей установки. При этом следует обратить внимание на правильное оформление речи. Спокойный, убедительный, доброжелательный тон, четкая дикция, умеренная громкость, средняя высота голоса способствуют лучшему усвоению услышанного.

Наряду с большим объемом теоретических сведений на уроках русского языка представляется и достаточный объем устных и письменных практических упражнений, что отражается на речевой практике обучающихся. Предлагаемые обучающимся устные и письменные грамматические упражнения призваны активизировать речевую деятельность и направлять ее на выработку, закрепление и автоматизацию речевых навыков. Продуманная и рационально организованная система упражнений – необходимое условие успешного овладения изучаемым языком.

Количество выделенных этапов обучения и работа над их содержанием находят оценку в проводимых в университете коллоквиумах (новшество 2018 учебного года, три коллоквиума в семестр), которые являются немаловажным условием повышения эффективности обучения. Каждый коллоквиум проводится как итоговая работа по завершению относительно законченного, имеющего свои конкретные задачи этапа. Кроме того, подготовка к коллоквиуму позволяет серьезно дисциплинировать студентов, делает их учебную деятельность строго мотивированной и в итоге обеспечивает эффективность учебного процесса.

В итоге по окончании каждого этапа студенты получают «равные» знания и умения, общий словарный запас, на который можно опереться при последующем этапе изучения, предусмотренном календарно-тематическим планом.

Хорошая подготовка к каждому уроку, систематическая, правильно поставленная словарная работа, использование наглядных пособий, уделение должного внимания развитию речи обучающихся, обогащение их словарного запаса эффективны для уроков и благотворно сказываются на овладении нормами русского языка. Целенаправленность, правильный подбор методов и целей обучения, эффективность урока, умение заинтересовать обучающихся, сделать их активными участниками учебного процесса приносят хорошие результаты при овладении неродным языком.

Список литературы

1. Каирова И.А. и др. Педагогика. М., 1956. С. 147.
2. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. М, 1965. С. 147.
3. Тамилла Халилова. Русский язык. Баку: Элм вэ тэхсил, 2014.

Samedova S.

BASIC METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF THE AZERBAIJANI DEPARTMENT OF THE AZERBAIJANI MEDICAL UNIVERSITY

The main goal of teaching the Russian language to students of the Azerbaijan sector of the Azerbaijan Medical University is to teach them how to practically use Russian language, to consciously read and understand a text that is accessible to the level, to correctly construct sentences, to coherently express thoughts both verbally and in writing within spelling, spelling and punctuation norms. The article describes the modern problems of teaching the Russian language in Azerbaijan and describes the possible way to solve them, used at the Azerbaijan Medical University.

Keywords: method, goal, task, training, stage, lesson, repetition, elementary, knowledge, exercise, dictionary.

https://doi.org/10.29003/m1471.RCS_XX-2019/285-290

Шаповалова И.А.

*Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО
ia.shapovalova51@yandex.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК РЕСУРС ОБОГАЩЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

В статье рассматриваются проблемы обучения языку как первоэлементу национальной культуры. Определяются основные направления лингвокультурологического подхода к организации работы по развитию русской речи. Особое внимание уделяется использованию дидактических ресурсов лингвокультурологического анализа текста. Подчеркивается необходимость обновления методик и технологий обучения продуктивному диалогу в различных ситуациях общения языковой личности.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический анализ текста, диалог культур, речетворчество языковой личности, диалогическая и монологическая речь, типологические характеристики диалогической речи.

Новые направления развития отечественного образования, при всем их многообразии, объединены концептуальной ориентированностью на поликультурность образовательного пространства России. Исключительную значимость для укрепления инновационных педагогических теорий и практик приобрели процессы системного изменения методик и технологий обучения русскому языку и русской речи в реалиях многонациональной, многоконфессиональной современной России. Устойчивость этих позитивных изменений – результат утвердившегося отношения к языку как первоэлементу культуры, к формированию и становлению языковой личности, коммуникативно активной в различных сферах общения. Представляется закономерным усиление внимания к исследованию таких категорий поликультурной педагогики, как: межкультурные коммуникации, диалог культур, формирование ключевых компетенций владения русским языком и русской речью (языковых, речевых, коммуникативных, социокультурных, лингвистических), этнолингвокультурологический подход к работе над текстом, к работе по развитию монологической и диалогической речи, по совершенствованию всех видов речевой деятельности (письменной – чтение, письмо; устной – говорение, слушание). Существенный вклад в изучение вопросов взаимодействия языка и культуры внесен научной школой профессора Л.Г. Саяховой. По-особому значимы инициативные труды этой научной школы, создавшей прецедент высокой мотивации к исследованию проблемы обучения русскому языку не только как государственному, но и как языку русского народа, как средству межнационального общения, презентации культуры, психологии, национальных традиций, обычаев и обрядов. Это способствовало утверждению лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку и русской речи. Такая методика, адаптированная к условиям многонациональных школ Северного Кавказа, продуктивно внедряется в образовательных учреждениях Карачаево-Черкесии, Адыгеи, Кабардино-Балкарии. В настоящее время методику лингвокультурологического анализа текста широко применяют в школах Абхазии. Представляется важным то, что в трудах ученых получили развитие идеи педагогики гуманизма, открытости образования, диалога культур, взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса, педагогической и психологической антропологии. В массовой практике национальных школ Карачаево-Черкесии используется учебное пособие для обучения русскому и родным языкам «Культурологический минимум» (Р.Х. Кирейтов, Б.Н. Тамбиев, И.А. Шаповалова) [1]. В школах г. Астаны (Казахстан) учителем Н.В. Писаренко внедряются авторские технологии нестандартных уроков русского языка с применением этнолингвокультурологического анализа текстов – монологических и диалогических (урок-встреча, общественный смотр знаний, урок-панорама, игра «Корректор и редактор»).

На основе технологий лингвокультурологического анализа текста учителем г. Ставрополя Е. Лагутиной определены возможности организации школьной службы примирения (внеклассная работа).

По инициативе ученых ФГБНУ «Институт психолого-педагогических проблем» РАО (Москва) обобщены результаты исследований диалогической речи обучающихся (О.С. Ушакова, Т.В. Волосовец, И.Г. Арушанова и др.). Например, проблемной группой И.А. Шаповаловой изучаются прогрессивные возрастные изменения ребенка, связанные с расширением жизнедеятельностного пространства и влияющие на процесс формирования языковой картины мира обучающихся.

Оценочный план анализа «своей» и «чужой» речи — обязательное условие для достижения уровня обобщения в развитии речевых способностей школьников. Необходимость достижения уровня обобщения не вызывает сомнения: только при таком условии появляется возможность творческого переноса приобретенных способностей в различные сферы общения [2].

Важным показателем культуры речи учащихся, таким образом, следует признать их способности оценивать качество речи, текста. Как правило, достоинства текста комментируются на основании выводов о наличии известных качеств хорошей речи: правильность (нормативность), целесообразность (уместность), последовательность, ясность, точность, доступность, богатство, образность, выразительность. Выводы о наличии отрицательных явлений в речи и в тексте делаются на основании представлений о признаках хорошей речи. Дополнительными аргументами, раскрывающими сущность недостатков речи, могут быть следующие факты:

- информативная недостаточность;
- информативная избыточность;
- слабость вступительной части;
- слабость заключительной части;
- несоразмерность частей предметно-логической структуры текста;
- недостатки в расположении частей текста;
- недостаточная мотивирующая экспликация связанности содержательно-композиционных частей;
- чрезмерность иностилевых включений;
- чрезмерная книжная усложненность синтаксиса;
- речевая избыточность, неэкономичность.

Научные основы оценки качеств речи составляют знания, объективно отражающие современные требования к речи как к процессу, как к деятельности и как к продукту [3].

Знания о нормах литературного языка, владение принципом коммуникативной целесообразности, представления о стилистических ресурсах языка уточняют научное видение существенных для учебного процесса признаков речевой ситуации [4, 5, 6].

Все это вместе взятое – соединение собственно лингвистических знаний с речеведческими – позволяет научно прогнозировать практическую работу учителя в системе методики лингвокультурологического анализа текста, направленного на развитие культуры речи учащихся. При таком подходе рамки стилистического анализа текста расширяются, активизируются сведения из области лингвистического текста. Например, усиливается значимость теоретических сведений о функционально-смысловых типах речи, о структуре текста и средствах связи между его частями, о ключевых словах, о закономерных и индивидуально-специфических особенностях текста.

Систематизация многоаспектных знаний о лингвистической, социально-коммуникативной природе текста позволяет определить единый подход к анализу достоинств и недостатков текста в условиях целенаправленного повышения культуры русской речи учащихся.

При разработке схемы лингвокультурологического анализа текста учитывались основополагающие факторы оценки качеств речи с ориентацией на психолингвистику, на нормативную и функциональную грамматику, стилистику, на теорию и практику обучения учащихся национальной школы. Полная схема лингвокультурологического анализа текста структурируется следующим содержанием:

- тема текста (то, о чем говорится в тексте);
- основная мысль (то, что говорится в тексте);
- смысл и значение названия текста;
- стиль;
- функционально-смысловой тип речи (описание, повествование или рассуждение);
- смысловые части текста;

- средства связи между смысловыми частями текста (началом, концом, основной частью) и между предложениями одной смысловой части, или микротемы;
- ключевые слова текста;
- языковые особенности:
 - а. лексические (синонимы, антонимы, повтор слова и т.д.);
 - б. морфологические (частотность употребления слов одной части речи);
 - в. синтаксические (богатство, синтаксический параллелизм, осложненность предложений в структуре текста и одной микротемы, порядок слов в предложении и тексте и т.д.);
- прагматическая установка текста (намерения автора, достижение автором коммуникативной цели).

Список литературы

1. Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика. / Отв. ред. Саяхова Л.Г. Уфа: Баш.ГУ, 2011.
2. Шаповалова И.А. Лингвистические стратегии технологий повышения культуры речи обучающихся // Социально-гуманитарные знания, № 9, 2012.
3. Культура русской речи в современной молодежной среде как ресурс поддержки и развития русского литературного языка // Российская молодежь: социально-демографический портрет и система ценностей в контексте многонациональной основы российского государства: коллективная монография // под ред. чл.-корр. РАН, д.э.н., проф. С.В. Рязанцева и д. соц. н., проф. Т.К. Ростовской. М.: ИТД «Перспектива», 2017. – с. 409–418.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: уч. Пособие. М.: Слово/Slovo, 2000.
5. Шаповалова И.А. Основные векторы развития русского языка в современном мире // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2015. № 4 (31). С. 77–88.
6. Вызовы цифрового будущего и устойчивое развитие России. Социально-политическое положение и демографическая ситуация в 2017-2018 годах: коллективная монография // под ред. Г.В. Осипова, С.В. Рязанцева, В.К. Левашова, Т.К. Ростовской. М.: ИТД «Перспектива», 2018.

Shapovalova I.A.

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF THE TEXT AS A RESOURCE FOR ENRICHMENT OF THE LANGUAGE WORLD PICTURE OF STUDENTS OF NATIONAL SCHOOLS OF THE NORTH CAUCASUS

The article deals with the problems of language teaching as a primary element of national culture. The main directions of the linguocultural approach to the organization of work on the development of Russian speech are determined. Special attention is paid to the use of didactic resources of linguistic and cultural analysis of the text. The necessity of updating the methods and technologies of teaching productive dialogue in different situations of communication of a linguistic personality is emphasized.

Keywords: linguoculturology, linguoculturological analysis of text, dialogue of cultures, speech creation of linguistic personality, dialogic and monological speech, typological characteristics of dialogic speech.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Zabrovsky A.P., Tkach T.G.</i> Linguistic behaviour of students on lessons of Russian as a foreign language (on example of the textbook «Межкультурная коммуникация и культура речи»).....	9
<i>Volskaya N.P.</i> Cultural analysis of popular	15
<i>Avezova B.S.</i> Functional features of Russian borrowings in Tajik language in the XXI century	18
<i>Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S., Godenko A.E.</i> Arrangement of international communication on the beginner level of studying Russian as a foreign language	24
<i>Shelyapina Maria V.</i> Types of vocabulary exercises at different stages of development of the educational program of Russian as a foreign language and features of the national culture of students.....	27
<i>Uskova O. A., Le Thi Phuong Linh.</i> National stereotypes of communicative behavior in Russian and Vietnamese.....	33
<i>Belova V.I., Zhorova A.P.</i> Writing activity in the context of the mentality of a modern foreign student: a textbook on writing “What do they write about?”	40
<i>Badanina I.V.</i> The nomination of persons in modern colloquial Russian: the ethnic dimension.....	44
<i>Kurochkina E.S.</i> Some aspects of teaching students from Iran using the social and cultural approach.....	48
<i>Oganova M.V.</i> Russian as a foreign language as a feature of foreign policy and cultural relations: “soft diplomacy”.....	52
<i>Rasskazova E.S.</i> The adaptation problems of Chinese students.....	58
<i>Rubicheva Y.A.</i> Communication event and its role in human contacts.....	60
<i>Suvorkina E.G.</i> Russian lesson at the crossroads of cultures.....	63
<i>Wu Siqi.</i> Russian vilic vibrant in the speech of Russian, Chinese and Turkish speakers.....	66
<i>Yang Wenhui.</i> The semantics of sustianable comparisions with the image of a bear in Russian and Chinese.....	68
<i>Kudryavtsev E.V., Popova N.K.</i> Formation of linguistic and cultural competence of foreign students at the lessons of Russian language and culture.....	73
<i>Korsakova L. E.</i> National language picture of the world in the discourse of multi-ethnic space of Russia.....	78

TEACHING METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SEARCHES, CHALLENGES, SOLUTIONS

<i>Kitzlerova J.</i> Translation practice as a method to acquire a foreign language.....	82
<i>Antonova I.A.</i> Grammatical aspect in communication and teaching Russian as a foreign language.....	85
<i>Glukhova M.V.</i> Implementing contemporary Russian cinematography in teaching Russian as a foreign language.....	89
<i>Gulidova E.N.</i> Revisiting types of work with feature films at the lesson of Russian as a foreign language (using the sequence from the film “Office romance” as an example).....	93

<i>Shuvalova O. O.</i> Methodical aspects of using short films in the lessons of Russian as a foreign language.....	99
<i>Ragulskaya G.V.</i> Word creation in the modern Russian language as a necessity of trespassing beyond the frame of a standard vocabulary.....	103
<i>Noreiko L.N.</i> Writing speech as an indicator of socio-cultural and discursive competence.....	110
<i>Savin K.S.</i> Facilitation of objective knowledge by foreign students learning in Russian universities.....	113
<i>Tyurina Y.Y.</i> The ideological component in the teaching of Russian as a foreign language (watch and discuss contemporary films)	116
<i>Prokopova I.I., Fedoseeva A.V.</i> Characteristic features of teaching the Russian language to Chinese students in mixed ethnic groups.....	122
<i>Chevardina L.V.</i> The diminutive category as a distinctive feature of culture of Russian speech.....	127
<i>Sharova A.A.</i> The stage plays and their role in grammar and lexical teaching of Russian as a foreign language (verbs of movement)	133
<i>Cherchuk O.I.</i> Language and cultural difficulties of teaching Russian as a foreign at the initial stage in Chinese audience.....	136

TEACHING RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSES AND GENERAL SUBJECTS TO FOREIGN STUDENTS

<i>Kaudyrova A.O.</i> Peculiar properties of training of creating profession students to the Russian as a foreign language.....	140
<i>Kuznetsova T.I.</i> Russian mathematical language: indeclinable lexemes of mathematical texts (initial stage of training students foreigners)	143
<i>Kuznetsova T.I.</i> Russian mathematical language in conditions preparatory faculty for foreign citizens: relation of two numbers; proportion.....	149
<i>Ignatyeva N.V.</i> International students at Russian universities: problems of knowing, perception, comprehension in geography educating.....	156
<i>Korotaeva A.N.</i> Specificity of teaching social science for Chinese students in the pre-university course.....	161
<i>Rozhdestvenskaya O.Y.</i> Teaching “Russian for specific purposes” at the philological faculty of Shenzhen MSU-BIT University (PRC): problems and prospects.....	165

FICTION AT A LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Trubina O.B.</i> A. “To slanderers of Russia” by A. Pushkin: translation in the lesson of Russian as a foreign language	172
<i>Antonova V.B.</i> The role and place of literary text in the lesson of Russian as a foreign language.....	176
<i>Gurevich P.Yu.</i> The poetics of plastic arts images in canonical art world of Russian classicism.....	179

<i>Kasyanova V.M.</i> Russian nature in soviet songs (special course for learners of the Russian language at an advanced stage)	185
<i>Mosunova N.M.</i> The novel by a. S. Pushkin «the snowstorm» on lessons of Russian as a foreign language.....	189
<i>Trishina S.I.</i> The life of modern Russian poetry and literature – a look from the inside out.....	193
<i>Barashev A.H.</i> Lexical and word-formative features of the language of letters A.P. Chekhov (on material of personal and business correspondence)	195
<i>Safuanova A.I.</i> The perception of the world fairytale plots in the fairytale plays by E.L. Schwartz, T.G. Gabbe and S.YA. Marshak.....	199
<i>Tereshonok E.V.</i> The problem of spiritual and moral ideal in the story of V. G. Rasputin "Women's conversation".....	203
<i>Nemkova V.A.</i> Culture-specific concepts and linguistic means in A. and B. Strugatskys' "Roadside picnic" and its English translation.....	206

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: APPROACHES, RESOURCES, TECHNOLOGY

<i>Baymurzaeva G.B.</i> Formation of communicative competence when teaching the Russian language as a foreign with the use of educational and authentic resources.....	212
<i>Guseva A.H.</i> Electronic translating systems: selection of educational route for professional ownership applied software.....	217
<i>Dallakyan A.V.</i> Authentic video materials as a means of teaching the Russian language (on the example of videos "Multi-Russia")	221
<i>Kurs K.Y.</i> Possibilities of using geo-services in Russian language lessons (elementary level)	225
<i>Lavochkina O.P.</i> Using the application "Learningapps.org" in Russian language lessons.....	231
<i>Beliakova M., Mechtaeva N.</i> Students' video presentations at the Russian lessons.....	237
<i>Filippova V.M.</i> Some special aspects of using project method in a practice of teaching Russian as a foreign language.....	240
<i>Voronova Yu.A., Gromov S.A.</i> Digital discourse studies.....	243
<i>Michurina E.V., Prashuk N. I.</i> On the need of creating textbooks for checking reading skills of the foreign students (intermediate level).....	246
<i>Ismailova Kh.E., Bondareva O.V.</i> Simulators as a means of teaching the Russian language as a foreign.....	251
<i>Puryaeva N.N., Trofimova E.A., Folina M.V.</i> To the question of forming the educational environment of RSL.....	254
<i>Gritsenko A.A.</i> Virtual communication of "Conflict/contact" in social networking service "Instagram"	257
<i>Sazonova A.V.</i> Subtest "Reading" (A1, A2) and subtest "Tekstin Ymmärtäminen" (YKI 1, YKI 2): similarities and differences	263

<i>Bulygina E.V., Zhellali E.I.</i> Game technologies at the lesson of Russian as a foreign language.....	267
<i>Saifeeva K.M.</i> Multisensory approach in teaching Russian as a foreign language. Application experience with Serbian and Chinese students.....	271

RELEVANT ISSUES OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

<i>Gaskon E.A.</i> Organization of training phraseology of bilingual students in the context of included learning Russian as a foreign language.....	277
<i>Sahakyan R.S., Kaslandzia A.M.</i> The development of Russian speech of pupils in multiethnic schools of Abkhazia (essay on the picture).....	281
<i>Samedova S.</i> Basic methods of teaching Russian language to the students of the Azerbaijani department of the Azerbaijani medical university.....	285
<i>Shapovalova I.A.</i> Linguistic and cultural analysis of the text as a resource for enrichment of the language world picture of students of national schools of the north Caucasus.....	290

Научное издание

**РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
язык – ментальность – понимание:**

Сборник материалов
XX Международной научно-практической конференции
Москва, 18–19 апреля 2019 г.

Подготовка оригинал-макета: *С.М. Гончарова*

Отпечатано с готового оригинал-макета
Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор:

Подписано в печать
Формат
Тираж

Научное издание

**РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
язык – ментальность – понимание**

Сборник материалов
XX Международной научно-практической конференции
Москва, 18–19 апреля 2020 г.

Подготовка оригинал-макета:
С.М. Гончарова

Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор: *Е.М. Бугачева*
Обложка: *А.В. Кононова*

Напечатано с готового оригинал-макета
Подписано в печать 10.08.2020 г.
Формат 60х90 1/8. Усл.печ.л.18,75.
Тираж 15 экз. Заказ 127.

Издательство ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ имени М.В. Ломоносова,
2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8(495)939-3890/93. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством
Предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр.13