

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Институт русского языка и культуры



РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО — реальное и виртуальное

Сборник материалов
XXI Международной научно-практической конференции
(Москва, 3 декабря 2020 г.)



Издательство Московского университета
2022

УДК 81
ББК 81
Р89

*Публикуется по постановлению Редакционно-издательского совета
Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова
(протокол № 3 от 25.11.2021)*

Рецензенты:

*В. С. Елистратов, д-р культурологии, проф.
Ф. И. Панков, д-р филол. наук, проф.*

Русское культурное пространство – реальное и виртуальное : сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции (Москва, 3 декабря 2020 г.) / сост. А. П. Забровский ; отв. ред. Д. А. Пичугина. — Москва : Издательство Московского университета, 2022. — 273, [1] с. : ил. — (Электронное издание сетевого распространения).

ISBN 978-5-19-011722-6 (e-book)

Сборник включает материалы XXI Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство – реальное и виртуальное» (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры, 2020). В докладах участников конференции рассматривались вопросы методики преподавания русского языка как неродного и иностранного в условиях дистанционного обучения, а также лингвистические, культурологические, философские и методологические аспекты межкультурной коммуникации.

Издание адресовано преподавателям русского языка как иностранного, лингвистам, 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, дистанционное обучение

Russian cultural space – real and virtual. XXI International scientific and practical conference (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, December 3, 2020) / comp. A. Zabrovsky; editor-in-chief D. Pichugina. — Moscow : Moscow University Press, 2022. — 274 p. — (Electronic book for network distribution).

The collection includes materials of the XXI International Scientific and Practical Conference “Russian Cultural Space – Real and Virtual” (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, 2020). The reports of the conference participants considered the issues of teaching methodology of Russian as a foreign language in the context of distance learning, as well as linguistic, cultural, philosophical and methodological aspects of intercultural communication.

The publication is addressed to teachers of Russian as a foreign language, linguists, graduate students, students, as well as specialists in the field of intercultural communication, theory and history of culture.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian literature, Russian culture, intercultural communication, dialogue of cultures, distance learning

**УДК 81
ББК 81**

© Коллектив авторов, 2020

© Институт русского языка и культуры МГУ
имени М. В. Ломоносова, 2022

ISBN 978-5-19-011722-6 (e-book)

ОТ РЕДАКЦИИ

Предлагаемый читателям сборник подготовлен Институтом русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова по материалам XXI Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство — реальное и виртуальное», которая проходила 3 декабря 2020 года в Институте русского языка и культуры. Проведение этой конференции стало доброй научной традицией Института: ежегодно на протяжении 21 года в Институте русского языка МГУ имени М. В. Ломоносова собираются преподаватели русского языка как иностранного, филологи-русисты, историки и теоретики литературы, специалисты в сфере межкультурной коммуникации, философии, теории и истории культуры.

В 2020 году конференция впервые прошла в онлайн-формате. С учетом преобладания в настоящее время дистанционных форм обучения в высшей школе полное название мероприятия его организаторами было дополнено уточняющим подзаголовком: «Русское культурное пространство — реальное и виртуальное».

Сборник состоит из шести разделов. К первому составители отнесли статьи докладчиков, которые выступили на пленарном заседании и наметили векторы дальнейших дискуссий. Второй раздел сборника охватывает статьи, посвященные современным подходам, ресурсам и технологиям в преподавании русского языка как иностранного. Авторы третьего раздела сосредоточились на вопросах, связанных с преподаванием гуманитарных и естественно-научных дисциплин в иностранной аудитории. Четвертый раздел сборника затрагивает вопросы межкультурной коммуникации на уроках русского языка в иностранной аудитории. В пятом разделе авторы сосредоточились на актуальных для нашего времени проблемах дистанционного обучения русскому языку как иностранному в иноязычной аудитории. В последнем разделе собраны статьи, посвященные вопросам работы с учебными и художественными текстами на уроке русского языка как иностранного.

Публикуемые материалы служат наглядным подтверждением того, что Институт русского языка и культуры, следуя лучшим традициям Московского университета, объединяет российских и зарубежных филологов и специалистов по межкультурной коммуникации в большой научной работе в современных реалиях.

Редколлегия надеется, что сборник вызовет интерес у академического сообщества, преподавателей русского языка как иностранного, аспирантов, студентов и всех тех, кто занимается лингвистикой, теорией межкультурной коммуникации, историей и теорией культуры.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Калуцков В.Н.</i> Москвоцентричность как важнейшее свойство геокультурного пространства России.....	7
<i>Богомолов А.Н., Дунаева Л. А.</i> Новые тенденции в преподавании русского языка как иностранного с использованием цифровых технологий.....	12
<i>Пичугина Д.А., Райдер Е.Г.</i> Опыт создания электронных обучающих материалов для иностранных студентов в программе PowerPoint.....	16

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

<i>Белякова М.Н. Мечтаева Н.Ф.</i> Преподавание РКИ в полиэтнических группах.....	23
<i>Котикова-Сабайда С.В.</i> Оптимальная последовательность введения фонетического материала как основа для формирования навыков русского произношения.....	29
<i>Тюрина Ю.Ю.</i> Обучение звучащей речи на уровне А2 (учебный комплекс «Русский язык сегодня»).....	33
<i>Абрамова Е. С.</i> Создание иллюстраций для вводного фонетико-грамматического курса русского языка «Начало» в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова.....	37
<i>Шувалова О.О.</i> Структура и особенности учебно-методического комплекса «Русский язык сегодня» (А1+).....	43
<i>Данилина О.В., Жорова А.П.</i> Аудирование на начальном этапе обучения: традиционный подход или новации?.....	47
<i>Новикова К.А.</i> Методы интерактивного взаимодействия на уроках русского языка как иностранного.....	52
<i>Абрамова Е.С.</i> Грамматические упражнения в японских учебниках по РКИ (на примере учебников для уровня А1).....	55
<i>Фефелова Г.Г.</i> Межкультурная коммуникация и языковая адаптация иностранных студентов в онлайн-формате.....	61
<i>Щитова О.Г., Щитов А.Г.</i> Цифровое пространство профессиональной коммуникации в аспекте РКИ.....	66
<i>Булыгина Е.В.</i> Создание интерактивных заданий с помощью сервиса Wizer. Из опыта работы.....	72
<i>Желлали Э.И.</i> Использование интерактивных онлайн-ресурсов в процессе обучения РКИ.....	76
<i>Немец Г.И.</i> Проектная деятельность в практике преподавания русского языка как иностранного.....	81
<i>Лажтычкина Е.А.</i> Новые подходы к разработке компьютерной лингводидактики.....	87
<i>Луцкая Н.Э.</i> Методика преподавания фонетики РКИ в рамках программы профессиональной переподготовки.....	89
<i>Чжао И К</i> вопросу обучения китайских студентов русскому языку с помощью Rain Classroom.....	93

ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

<i>Кузьменкова В.А.</i> Лексико-синтаксические особенности и структура естественно-научного текста.....	98
<i>Щурова А.В., Добренький С.И.</i> Особенности преподавания дисциплины «Обществознание» иностранным слушателям подготовительного факультета в современных условиях.....	103
<i>Касарова В.Г., Широкова О.А.</i> Организация самостоятельной работы в дистанционном формате на примере изучения истории иностранными обучающимися.....	106
<i>Купчина М.Н.</i> Приемы визуализации материалов по экономике при обучении китайских предмагистрантов-экономистов.....	109
<i>Комовская Е.В.</i> Обучение иностранных студентов языку сельскохозяйственных специальностей на основе научной метамоделей.....	116
<i>Купчина М.Н.</i> Выпуск 2020: мониторинг итогов обучения и поступления на факультеты МГУ предмагистрантов экономических специальностей.....	119
<i>Лосицкая А.П., Очнева А.Г., Шматко А.С.</i> Лексико-грамматическая основа как способ представления специального языка (на примере ЛГО зоологии беспозвоночных).....	125
<i>Желаннова И.И., Райдер Е.Г.</i> Опыт создания межпредметного курса для иностранных студентов естественно-научной направленности (область — химия).....	128
<i>Киба О.А.</i> Характеристика физического объекта по форме в обучении профессиональному русскому языку (инженерный дискурс).....	136
<i>Чалова О.В.</i> Отбор звучащих текстов для занятий по языку специальности (на материале анимированных роликов канала «Постнаука»).....	140
<i>Верештинова М.М.</i> Медицинская терминология как объект изучения в иностранной аудитории (на примере терминологии подъязыка педиатрии).....	147
<i>Соловьёва И.В.</i> Дистанционное образование глазами студентов-медиков.....	150

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Антонова В.Б.</i> Еще раз про кино (фильмы, которые мы выбираем).....	157
<i>Вольская Н.П.</i> Урок РКИ как перекресток культур.....	161
<i>Гуревич П.Ю.</i> Образ Чичикова в контексте типологической модели рецепции: к проблеме дихотомии «Восток — Запад».....	164
<i>Султанова А.П.</i> Русские фразеологизмы с именем собственным в составе как часть национальной культуры (анализ многозначных предметных ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ).....	170
<i>Мичурина Е.В., Працук Н.И.</i> Коммуникационная функция музеев и их роль в преодолении межкультурных барьеров в преподавании РКИ.....	175
<i>Коростелева А.А.</i> Русское «здравствуйте» как единица коммуникативного уровня языка (в аспекте РКИ).....	181

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

<i>Касьянова В.М.</i> Комплексная работа с текстом в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному.....	187
<i>Колобаева Л.В.</i> Модели педагогического дизайна и теория когнитивной нагрузки в создании онлайн-курса.....	192
<i>Моргунова Е.В., Сорокина Н.О.</i> Дистанционный вводный фонетико-грамматический курс для начинающих изучать русский язык в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова.....	198
<i>Зорина О.Н.</i> Применение дополнительных материалов к адаптационному вводному фонетико-грамматическому курсу для начинающих изучать русский язык в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова.....	202
<i>Жидкова Ю.Б.</i> Организация дистанционного обучения РКИ иностранцев предвузовского этапа обучения в институте международного образования ВГУ.....	208
<i>Гусева А.Х.</i> Принципы организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий.....	212
<i>Черчук О.И., Шишкин А.Н.</i> «Проктор с человеческим лицом»: об оптимизации процедуры контроля на экзамене в дистанционном формате.....	216
<i>Тропина И.А., Черненко Е.В.</i> Обучение русскому языку в дистанционном формате...	220
<i>Жижикова А.А.</i> Интеграция вводного дистанционного курса РКИ в учебный процесс: первые результаты, итоги, перспективы.....	225
<i>Частных В.В., Рыжих Ю.М., Малявина С.В.</i> Новый подход к преподаванию РКИ в условиях дистанционного обучения.....	227
<i>Яровая Т.Ю.</i> Особенности дистанционного обучения китайских студентов (на примере сотрудничества ВГУ и Университета Санья).....	232

РАБОТА С УЧЕБНЫМИ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Забровский А.П.</i> Коммуникативные аспекты художественного текста.....	237
<i>Троцюк С.Н.</i> К вопросу о современных технологиях обучения русскому языку как иностранному.....	242
<i>Гасконь Е.А.</i> Использование статей научно-популярных журналов для обучения РКИ студентов бакалавриата и специалитета.....	244
<i>Шарова А.А.</i> Применение системы взаимного обучения на аспектном занятии по грамматике РКИ на начальном этапе.....	249
<i>Рыжих Ю.М.</i> Адаптированные художественные тексты как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся (на примере сказки А.С. Пушкина).....	252
<i>Оганова М.В.</i> Место сказки в РКИ. Лингвокультурологический проект «Пространство русских сказок и былин».....	257
<i>Кузнецова М.А.</i> Выявление концептуальной структуры исторического текста через его лексико-статистический анализ.....	262
<i>Терешонок Е.В.</i> Использование современного художественного текста на уроке РКИ для студентов-филологов продвинутого уровня (на примере рассказа Б. Екимова «Как рассказать»).....	266

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Калуцков Владимир Николаевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
v.kalutskov@yandex.ru

МОСКВОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СВОЙСТВО ГЕОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

Москвоцентричность русского культурно-географического пространства представляет собой один из важнейших пространственных культурных кодов России. Она существует на основе двух противоположных, но взаимосвязанных процессов: центростремительного (Россия — Москва) и центробежного (Москва — Россия). Первый предполагает стягивание национального геокультурного пространства относительно столичного центра. Сущность центробежного процесса заключается в формировании и тиражировании в пространстве страны мощных московских образов и стереотипов. Тема исследуется на материале русского фольклора, литературы и культурной географии.

Исследование выполнено при поддержке Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» (грантовый проект «Первый литературный атлас России: важнейшие литературные места, ландшафты, путешествия и образы») и междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Ключевые слова: культурно-географическое пространство, центрированность, москвоцентричность, образ места, фронтир.

Культурно-географическое (или геокультурное) пространство представляет собой синтез культурного и географического пространств.

Москвоцентричность русского геокультурного пространства сформировалась исторически. Она существует на основе двух противоположных процессах — центростремительном (Россия — Москва) и центробежном (Москва — Россия).

Кроме того, у Москвы есть еще два культурно-географических механизма воздействия на пространство страны. Первый из них — московский диалект, который стал основой русского литературного языка. Это мощный механизм воздействия на культуру всей страны, который можно назвать механизмом языковой москвоцентричности России.

Сущность второго механизма заключается в том, что столица, будучи «хозяйном культурной горы», формирует и тиражирует свою картину мира как национальную. Это непростое действие осуществляется через системы управления и образования, с помощью литературы, искусства, при активном участии телевидения и интернета. Поэтому мы все, жители России, не задумываясь смотрим на мир через «московские очки». Этот механизм очень важен для сохранения огромной страны.

Формула Ивана Калиты: столица как двуединый культурно-политический центр. Хотя вопрос о столице в России кажется наивным (европейцы еще в допетровские времена называли Россию Московией, что буквально означает «страна Москвы»), история страны знала немало столиц. О четырех столицах нам напоминает В.И. Даль: «Новгород — отец, Киев — мать, Москва — сердце, Петербург — голова» [5:272]. Трех историческим столицам, Петербургу, Москве и Киеву, посвящает свое исследование Г.П. Федотов [8].

При этом отмечается важная культурно-географическая закономерность: почти во всех случаях российская столица выступает не только главным властно-политическим

центром страны, но и важнейшим духовно-религиозным центром. Такой полноценной столицей, в которой находились и княжеская и духовная власть, был Киев, такой же сакрализованной столицей являлся Владимир. В Великом Новгороде религиозная власть обрела приоритет перед светской властью: резиденция новгородских митрополитов находилась в сердце города, в детинце, а новгородский князь помещался далеко за его стенами, в Рюриковом городище. И даже Санкт-Петербург со временем стал культурно-политическим центром России; царь Петр, запретив институт патриаршества, попытался создать светскую столицу России, но эта попытка не удалась: Петербург с его многочисленными соборами и петербургскими святыми стал крупным центром православия [6].

Иван Калита ранее хорошо понимал эту учитывающую особенности русского менталитета закономерность и потому сделал все, чтобы перенести кафедру митрополита Петра из Владимира в Москву. Тем самым с конца XIV в. постепенно формируется **двуединный образ Москвы** как важнейшего духовного и политического центра страны.

Формированию такого сильного образа способствовало не только наличие кафедры митрополита и обилие московских храмов, но высокая концентрация в городе **национальных православных святынь**. До начала XX в. в Москве находились такие имеющие национальное значение иконописные образы Богородицы, как Владимирская, Казанская, Смоленская, Донская и Иверская.

При этом Москва постоянно наращивала свой сакральный потенциал. Известно, что Москва обладает невероятной способностью становиться **центральной точкой** ключевых, критических событий **национальной истории**. Об этом же напоминает Н.М. Языков: «Здесь все бывало: плен, свобода, / Орда, и Польша, и Литва, / Французы, лавр и хмель народа, / Все, все!.. Да здравствует Москва!» [4].

Но заметим, что в этих событиях самое деятельное участие принимали московские святыни: Донская Богоматерь духовно содействовала русским воинам в битве на Куликовом поле, Казанская — при освобождении Москвы от поляков в Смутное время, а Владимирская — в критический момент осени 1941 г., когда (согласно городскому фольклору) по приказу Сталина самолет с иконой трижды облетел вокруг Москвы [9].

То есть Москва обладает мощным **двуединным образом** (точнее, двуединным спектром образов): столицы государства и важнейшего духовного центра страны.

Столица России как национальный продукт: Россия — Москва. И.С. Тургенев в своей повести «Новь» приводит народное присловье: «Москва у всей России под горою: все в нее катится». Ему вторит М.И. Цветаева: «Москва! Какой огромный / Странноприимный дом! / Всяк на Руси — бездомный. / Мы все к тебе придем» [4]. Рассматривая взаимодействие столицы и провинции, Г.П. Федотов пишет: «И все же основное русло нашей культуры пролегает именно здесь (в Москве. — В.К.). Сюда несет свои воды русская провинция — особенно юг и восток» [8:58].

И действительно, Москва — важнейший политический, экономический, финансовый, образовательный, культурный центр страны. В начале XX в., когда официальная столица находилась в Петербурге, выдающийся географ Альфред Геттнер подчеркивал, что именно Москва является истинной национальной столицей России: «Только здесь чувствуешь, что находишься не в Западной Европе. Не преувеличивают, когда говорят, что по дороге от Петербурга до Москвы переходишь границу Европы. Кремль, церковь Василия Блаженного и многое другое можно найти только в России» [2:116]. По мнению А. Геттнера, столичность города усилилась в связи с размещением в нем национальной картинной галереи (Третьяковская галерея); кроме того, Москва являлась (и является. — В.К.) центральным железнодорожным узлом страны, самым большим торговым городом и центром русской промышленности.

Рассматривая геополитические и геоэкономические проекты развития современной России, Ю.Г. Дружинин подчеркивает, что «“Москвоцентричность” — это не аномалия, а многовековая, исторически апробированная, эволюционирующая (и “достраиваемая”) система (способ) территориальной организации российского общества» [3:38].

Существует немало свидетельствующих о центральности Москвы культурных знаков-кодов. Один из них — наличие крупнейшего национального некрополя в Новодевичьем монастыре, в котором лежат лучшие представители нашего народа, уроженцы всех российских весей (второй национальный некрополь находится в Александро-Невской лавре Петербурга).

Другой пространственный культурный код — топонимия Москвы, в которой, как в малом большое, отражены географические названия всей страны — от Дальнего Востока до Балтики. Этой же традиции следует быстро развивающаяся сеть московского метрополитена, способствуя улучшению знаний географии страны у москвичей.

Но не менее важно, что мощный и разветвленный образ города — это и образно-символический продукт разнообразных видов и форм творчества лучших представителей нации, это **продукт центростремительных сил России**.

У всех русских поэтов, уроженцев разных мест, от помора М.В. Ломоносова до «грузина» В.В. Маяковского и варшавянина О.Э. Мандельштама, написаны стихи о Москве. И все они, поэты разных эпох, диаметрально противоположных убеждений и разных эстетических вкусов, признаются в любви к Москве и говорят о неоспоримом ее первенстве среди городов русских: «город чудный, город древний», «коренной России град» (Ф.Н. Глинка), «волшебный град» (Н.А. Некрасов), «сердце всей Руси святой» (В.Я. Брюсов), «Не могло быть города прекрасней Москвы...» (А.И. Солженицын) и т.д. [7].

Литературную традицию поклонения Москве подхватили и развили советские поэты-песенники. В текстах советских песен сакральные и глубинные исторические коннотации уступают место эстетическим и восторженно-оценочным. К примеру, «Москва, Москва моя, Москва моя красавица...» или «... дорогая моя столица, золотая моя Москва» (песня из кинофильма «Свинарка и пастух») или «...эти слова о тебе, Москва» и т.д.

Неудивительно, что среди всех городов России Москва выделяется самыми яркими, запоминающимися, самыми разветвленными поэтическими образами. Обилие образов представляет собой косвенный показатель «столичности» города.

Таким образом, и сама столица, и ее образная система являют собой продукт лучших представителей России.

Москва как культурный образец и центробежность московских образов: Москва — Россия. Будучи городом с самым высоким культурным статусом, Москва активно распространяла и распространяет свои образы и стереотипы в стране. Русский фольклор, литература, топонимия содержат обильный материал по этой теме. Можно говорить о центробежности московских образов в геокультурном пространстве страны.

Применительно к данной теме нельзя не вспомнить известное выражение «от Москвы до самых до окраин», которое представляет собой строку из знаменитой «Песни о родине» И.О. Дунаевского на стихи В.И. Лебедева-Кумача. Оно хорошо отражает идею центробежности, обозначая и центр российского пространства, и движение — от столицы в страну.

Образ Москвы как самого статусного города России очень широко используется в городах и деревнях для повышения собственного культурного статуса в фольклорных устойчивых выражениях, построенных по модели «X — Москвы уголок», где X — город или деревня: Коломна — Москвы уголок, Ярославль-городок — Москвы уголок, Кострома-городок — Москвы уголок [1].

Авторы приводят множество других примеров проявления высокого статуса Москвы в народной культуре: детскую игру «съездить в Москву», выражение «Москву видать», используемое в разных гастрономических ситуациях, выражение «как до Москвы пешком (идти)», отражающее удаленность столицы, словосочетание «как в Москву съездить», выражающее состояние полного блаженства; интересен мотив «показать Москву» в смысле одурачить кого-то [1].

Интересная тема — продвижение московских образов в топонимии российских городов. Известно, что нормой номинации в городской топонимии является наличие топонима, связанного с именем города-соседа. Поэтому нет ничего удивительного, что в Твери, Ярославле, Владимире и Туле есть Московские улицы или проспекты. Но как объяснить, что Московские улицы встречаются за многие тысячи километров от Москвы, почти во всех региональных столицах Сибири и Дальнего Востока? Из 23 столиц только в 6 нет Московской улицы или Московского проспекта. Подобные факты объясняются высоким и устойчивым культурным статусом российской столицы.

Интересно, что каждый период в истории страны выдвигает новые яркие московские топонимические образы. Первые Московские улицы в городах Сибири получили свое название еще до революции в связи с функционированием протяженного Московско-Сибирского тракта.

Советский период привнес новые московские топонимы, прежде всего связанные с Черемушками и Арбатом. Московские Черемушки как символ массового социального жилищного строительства оказался особенно близок жителям России. Поэтому именно Черемушки являются широко распространенным в стране топонимическим «продуктом» Москвы: микрорайон с таким названием есть даже во Владивостоке.

В постсоветское время Москва тиражирует новый топонимический образ, на этот раз буржуазный: образ Рублевки. Районы с таким названием в Сибири распространены не так широко, как Черемушки, что, вероятно, отражает уровень благосостояния жителей восточных краев России.

Вместо заключения: культурно-географическое районирование России. Исторически сложившаяся москвоцентричность русского геокультурного пространства отражается в географических названиях крупных регионов страны: *Предкавказье — Кавказ — Закавказье* (наши западные «партнеры», борясь с русским культурным влиянием, не без успеха пытаются заменить ее на Северный и Южный Кавказ [10]), *Предуралье — Урал — Зауралье, Байкал — Забайкалье, Дальний Восток*. Идею москвоцентричности также отражают разработанные отечественными гуманитарными науками (этнографией, фольклористикой, диалектологией) топонимические выражения *Русский Север* и *Русский Юг*, которые, увы, не стали географическими названиями; в данном контексте важно, что в обоих случаях центр номинации находится в Центральной России.

Развивая эту пространственную логику, мы разработали культурно-географическое районирование России [6].

Российское геокультурное пространство формировалось в течение нескольких столетий при помощи механизмов культурных фронтиров — северного, южного и восточного (сибирского). Напомним, что под фронтиром понимается векторная граница культуры; фронтр предполагает наличие взаимодействия пространственно-активной (пришедшей) и пространственно-пассивной (местной) культур. В результате такого взаимодействия формируются новые языковые диалекты, новые этнические группы и субэтноты, новые культурные регионы. К примеру, в русской культуре этнокультурными продуктами фронтиров являются поморы, казаки, сибиряки, а в американской культуре — ковбои.

Двигаясь от исторического центра страны к периферии, фронтиры сыграли огромную роль в коммуникации и взаимонастройке русской и других культур России. Каждый из названных фронтиров породил соответствующие регионы (рис. 1).



Рис. 1. Основные фронтиры и культурно-географические регионы России [6].

Так, северный фронт, возникший на разности культурных потенциалов русского и финно-угорских народов, создал регион *Русский Север*, южный фронт, образованный в результате взаимодействия русского и в основном тюркоязычных народов, — регионы *Русский Юг* и *Поволжье*, восточный фронт — *Сибирь*, *Ближнюю* и *Дальнюю*, и *Дальний Восток* [6].

Пространственное разворачивание и усложнение российского геокультурного пространства происходило за счет включения в него новых регионов. При этом включение новой территории в состав России приводило к изменению качественного состояния всей системы. Так, в результате действия восточного фронта после вхождения в состав России Сибирь развивается под влиянием общероссийских факторов; с другой стороны, и сама Россия меняется, приобретает сибирские свойства.

Предложенная московцентричная модель культурно-географического районирования страны соответствует исторической логике освоения российского пространства и логике современной пространственной организации России.

Список литературы

1. Березович Е., Кривошапова Ю. Образы Москвы в зеркале русского и иностранного языка. «География» Москвы // *Quaestio Rossica*, 2014, № 3. С. 160–183.

2. Геттнер А. Европейская Россия. Антропогеографический этюд. М.: издание журнала «Землеведение», 1907.
3. Дружинин Ю.Г. Пролонгация «москвоцентричности» российского пространства: pro et contra // Полис. Политические исследования, 2018, № 5. С. 29–42.
4. «Город чудный, город древний...». Москва в русской поэзии XVII — начала XX века / Составитель Муравьев В.Б. М.: Московский рабочий, 1986.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа: Сб. В.И. Даля. М.: Русский язык — Медиа, 2004. С. 272.
6. Калуцков В.Н. О москвоцентричности российского пространства // Социально-экономическая география. Вестник Ассоциации российских географов-обществоведов, 2018, № 7. С. 132–145.
7. Максаковский В.П. Литературная география: географические образы в русской художественной литературе. М.: Просвещение, 2006.
8. Федотов Г.П. Три столицы // Федотов Г.П. Судьба и грехи России. Т. 1. СПб.: София. 1991. С. 50–65.
9. Сатыренко А., Гуржий Т. Легенды и мифы Москвы. М.: Изд-во ФБМК, 1997.
10. Ямсков А.Н. О Кавказе и его границах / Этнографическое обозрение, 2013, № 5. С. 66–76.

Kalutskov V.N.

THE MOSCOW-CENTRIC MODEL OF CULTURAL AND GEOGRAPHICAL SPACE OF RUSSIA

The Moscow-centric model of the Russian cultural and geographical space is one of the most important spatial cultural codes of Russia. It exists on the basis of two opposite but interrelated processes — centripetal (Russia — Moscow) and centrifugal (Moscow — Russia). The first involves the contraction of the national geo-cultural space, relative to the capital's center. The essence of the centrifugal process is the formation and replication of powerful Moscow images and stereotypes in the country's space. The topic is solved on the basis of Russian folklore, literature and cultural geography.

Keywords: the cultural and geographical space, the centrality, Moscow-centric model, the image of the space frontier.

Богомолов Андрей Николаевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
anbogomolov@gmail.com
Дунаева Лариса Анатольевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
dunaevalar@gmail.com

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблемам обучения русскому языку как иностранному в новых информационных условиях, в которых все виды контента переходят из аналоговых форм в цифровые, одновременно становясь доступными, мобильными и персональными; получают распространение перспективные технологии (виртуализация, дополненная реальность, облачные сервисы, мобильный интернет, искусственный интеллект); происходит переход к предельно простым и легко управляемым технологиям сетевой коммуникации. Реализация новых тенденций в преподавании

РКИ с использованием цифровых технологий дается на примере электронной образовательная среда ИРЯиК МГУ/

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровизация, перспективные технологии обучения, электронная образовательная среда

Информатизация области преподавания русского языка как иностранного (РКИ) началась в начале 90-х гг. XX в., вызвав к жизни многочисленные исследования, в которых на протяжении десятилетий изучался лингводидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий, освещались психолого-педагогические проблемы их применения в учебном процессе, выстраивалась концепция электронного учебника русского языка, разрабатывались модели сетевых и локальных средств обучения, описывались результаты их реализации и внедрения (С.В. Фадеев, Э.А. Азимов, О.И. Руденко-Моргун, Л.А. Дунаева, А.Н. Богомолов, А.Д. Гарцов и мн. др.).

Учитывая интерактивность компьютера как инструмента лингводидактической деятельности и его возможности как носителя разнообразного культурно обусловленного мультимедийного контента, способного поддерживать обучение всем аспектам языка и всем видам речевой деятельности, методисты РКИ делали акцент на компьютерном обучении, помещая в его центр специально разработанный интегрированный электронный учебник, способный взять на себя функции преподавателя в части презентации учебного материала и организации его усвоения в процессе выполнения тренировочных языковых и речевых упражнений.

Именно этот продуктивный для своего времени подход позволил сформировать массив учебных электронных ресурсов для различных целевых групп пользователей разного уровня владения русским языком как иностранным, предложить пути их интеграции в традиционный учебный процесс и основанные на их использовании новые для иноязычного образования формы смешанного и дистанционного обучения.

С дальнейшим развитием интернета и коммуникаций к лингводидактическому процессу, помимо электронных учебных средств, начали активно подключать образовательные интернет-ресурсы российских вузов, а также аутентичный контент сайтов русскоязычного интернета, в том числе культурно-просветительские, справочно-информационные и коммуникационные ресурсы, среди которых особое место заняли виртуальные площадки российских библиотек и музеев, электронные словари, справочники, энциклопедии, лингвистические и мультимедийные корпуса, социальные сети, форумы, блоги и инструменты коммуникации. Практика их широкого применения в учебном процессе расширила представления о возможностях обучения русскому языку как иностранному с использованием компьютера, сместила на периферию методического сознания основной феномен эпохи информатизации — электронный учебник РКИ, сделало его лишь одним из полезных, но не обязательных элементов многокомпонентной мультиформатной лингводидактической среды.

В наши дни количество разнообразных информационных ресурсов, способных найти свое применение в обучении русскому языку как иностранному, продолжает наращиваться по экспоненте, в их состав постепенно входят перспективные цифровые технологии виртуализации и дополненной реальности [1], облачные сервисы [2], мобильные приложения [3, 4], голосовые ассистенты с письменным и голосовым интерфейсами на основе искусственного интеллекта [5], а также образовательные онлайн-среды. По сути, область преподавания РКИ испытывает сильное влияние нового этапа технологического развития общества — цифровизации, подчиняясь всем сопутствующим ей тенденциям, связанным с переходом на предельно простые и легко управляемые технологии сетевой коммуникации.

Цифровизация лингводидактического процесса нашла свое отражение в открытии электронных подготовительных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Российского университета дружбы народов, Томского государственного университета, Государствен-

ного института русского языка имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербургского государственного университета и ряда других крупных российских вузов.

В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова создана электронная образовательная среда [6], объединяющая учебный контент для обучения русскому языку как иностранному на уровнях А1, А2 и В1 и общеобразовательным предметам гуманитарного, экономического, естественно-научного профилей, электронную библиотеку, медиатеку учебных и аутентичных интернет-ресурсов, тематические каталоги и лингвокультурологические проекты.

Особое место в электронной образовательной среде Института занимает дистанционный вводный фонетико-грамматический курс «Начало» [7], состоящий из учебных модулей, в состав которых включены текстовые и мультимедийные материалы, а также система интерактивных тренировочных и контрольных упражнений с многоуровневым комментарием, переведенным на английский и китайский языки. Модули, полностью обеспечивающие вводный этап освоения курса русского языка, объединены на платформе, позволяющей организовать учебное взаимодействие участников онлайн и офлайн через систему личных кабинетов.

Значимой составляющей электронной образовательной среды стала серия лингвокультурологических проектов, разрабатываемых русистами Института: «Пространство русских сказок и былин», «Русские народные промыслы», «Музыкальная шкатулка». Наиболее интересным из них с точки зрения совмещения образовательных возможностей реальной и виртуальной среды, окружающей иностранных учащихся в период их обучения в МГУ, является проект «Пространство русских сказок и былин» [8]. Его уникальность заключается в разнообразии форм представления учебного культурологического контента — от традиционных до мультимедийных. В одном из зданий Института размещена экспозиция плакатов с иллюстрациями фольклорных произведений и QR-кодами, которые позволяют перейти на веб-страницы соответствующих фольклорных произведений. Методически обработанный контент 15 русских сказок и 3 былин содержит оригинальные озвученные версии текстов фольклорных произведений, их адаптированные варианты, задания для чтения и аудирования, перевод текстов и заданий на английский и китайский языки, а также ссылки на сайты с экранизациями. Такая форма презентации материала позволяет создать мультимедийное лингвокультурологическое пространство, предоставляющее иностранным учащимся возможность познакомиться с русским фольклором, особенностями национального менталитета и традициями русского народа.

Знаковым с точки зрения цифровизации нашей области является проект Института по созданию сводного структурированного банка ресурсов, актуальных для изучения РКИ, который снабжен системой разветвленного поиска (по уровням владения русским языком, лексико-грамматическим темам и видам речевой деятельности, типам контента и др.). Постоянно пополняющийся банк данных включает четыре раздела: 1) общий аннотированный каталог электронных учебников, учебных пособий, онлайн-курсов, учебных сайтов по разным уровням владения РКИ; 2) тематический каталог, разделяющий весь имеющийся цифровой массив данных на тематические микроэлементы; 3) каталог образовательных, справочно-информационных и аутентичных интернет-ресурсов, которые могут найти свое применение в обучении РКИ; 4) каталог методических ресурсов в помощь преподавателю [9, 10]. Особый интерес представляет тематический каталог, впервые объединивший в одной точке интернет-пространства (по типу «единого окна») разнообразные цифровые ресурсы для разных уровней владения языком в привязке к детализированному календарно-тематическому планированию по разделам, темам, подтемам, микротемам учебных программ.

В основе данной разработки лежит представление о том, что интеграция цифровых ресурсов по РКИ в учебный процесс оказалась возможной только сегодня, когда стало по-

нятно, что дробление цифровых ресурсов на отдельные элементы (цифровые учебные единицы) делает их использование намного более гибким как в очном (смешанном), так и в дистанционном обучении.

Таким образом, сегодня мы являемся свидетелями того, как современные дидактические решения, постепенно развиваясь и совершенствуясь под влиянием новейших технологий, становятся привычными и естественными для преподавателя и учащегося. И если цифровизация порождает необходимость обновления подходов, принципов и методов образовательной деятельности, то следует признать, что среда русистов в целом готова к комплексному применению новых инструментов и технологий, неограниченных информационных ресурсов и телекоммуникаций.

Список литературы

1. Жильцов В.А. Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2–В1). М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019.
2. Образовательный проект «Думай и говори». URL: <https://vk.com/thinknspeak>.
3. Петанова А., Коваленко Ю., Плотникова О., Карпенко О. Talk2Russia. МАПРЯЛ, 2019.
4. TORFL GO / Под рук. Л.А. Вербицкой. МАПРЯЛ, 2018.
5. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы / Под ред. О.И. Руденко-Моргун, В.Б. Куриленко. М.: Экон-Информ, 2019.
6. Электронная образовательная среда Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. URL: <https://edu.irfc.msu.ru>.
7. Сорокина Н.О., Колобаева Л.В., Орлов А.А., Жижикова А.А., Моргунова Е.В., Зорина О.Н., Абрамова Е.А. Начало: вводный фонетико-грамматический курс. URL: <https://edu.irfc.msu.ru/course/view.php?id=9>.
8. Пространство русских сказок и былин. URL: https://www.irfc.msu.ru/projects/prostranstvo_russkix_skazok_i_byilin.
9. Общий каталог интернет-ресурсов по русскому языку как иностранному Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.catalogue.irfc.msu.ru/general-catalogue>.
10. Тематический каталог интернет-ресурсов по русскому языку как иностранному Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.catalogue.irfc.msu.ru/thematic-catalogue>.

Bogomolov A.N.

Dynaeva L.A.

NEW TRENDS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING DIGITAL TECHNOLOGIES

The paper deals with the problems of teaching Russian as a foreign language (RFL) in new digital information environment, in which all types of content are moving from analog to digital forms, at the same time becoming available, mobile and personal; there is a transition to extremely simple and easily manageable technologies of network communication. Implementation of the new trends in teaching RFL on the digitalized basis is described by example of the digital educational environment created at the Lomonosov Moscow State Institute of Russian Language and Culture.

Keywords: Russian as a foreign language, digitalization, perspective teaching technologies? digital learning environment.

Пичугина Дарья Александровна

МГУ имени М.В. Ломоносова

dashapi@mail.ru

Райдер Евгения Григорьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

admiralsha@yandex.ru

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОГРАММЕ POWERPOINT

В статье обсуждается необходимость создания новых методик и электронных обучающих материалов для иностранных студентов по общеобразовательным дисциплинам с учетом специфики дистанционного преподавания. В текущем году на кафедре естественно-научных и гуманитарных дисциплин ИРЯиК МГУ была разработана уникальная серия электронных учебных материалов, позволяющая эффективно проводить занятия с иностранными студентами по разным предметам в режиме онлайн. Разработанная виртуальная среда позволяет учащимся на русском языке как иностранном успешно осваивать речевые (аудирование, чтение, письмо и говорение) и предметные (решение задач, понимание и применение новой информации) компетенции. Техническая простота создания обучающих ресурсов обеспечивается использованием известной программы PowerPoint.

Ключевые слова: иностранные студенты, общеобразовательные дисциплины, презентация, методика, электронные ресурсы, визуализация.

Вынужденный переход на дистанционное образование в 2020 г. обозначил ряд новых проблем в учебном процессе и вызвал значительные изменения в педагогической системе обучения, в том числе на этапе предуниверситетской подготовки иностранных студентов. Наиболее остро эти проблемы проявились в преподавании общеобразовательных дисциплин, где необходимость объяснения нового материала на русском языке с использованием минимального объема лексики сочетается с диагностикой понимания этого материала в момент решения задач и упражнений. В статье мы обсуждаем новый методический прием проведения онлайн-уроков по общеобразовательным предметам, реализованный для иностранных студентов, обучающихся в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Этот прием основан на использовании слайдов программы PowerPoint в качестве электронной доски, наглядного представления и визуализации новой информации, и в целом — как электронного онлайн-учебника, вокруг которого строится урок.

Выбор приложения Microsoft PowerPoint для создания электронного учебника по общеобразовательным дисциплинам обусловлен его простотой, доступностью и широким спектром возможностей. PowerPoint — профессиональное программное средство для создания анимированных презентаций, их оформления и демонстрации на экране компьютера или ноутбука, монитора или мультимедийного проектора. Приложение PowerPoint предоставляет интуитивно понятную, подстраиваемую под требования пользователя оболочку для создания качественного, продуманного анимационного контента как для каждого слайда в отдельности (переходы, эффекты, формат фона), так и для всей презентации в целом (слайд-шоу с произвольной или последовательной сменой кадров, разнообразные темы и варианты представления графики).

Редактор PowerPoint предоставляет следующие функциональные компоненты и средства, доступные при оформлении электронных обучающих материалов в формате презентации [1]:

- большая библиотека встроенных *макетов*, обеспечивающая различные варианты структуры и компоновки отдельных слайдов;
 - разнообразные *средства форматирования*;
 - возможность добавления *разнообразных объектов*, включая тексты, формулы, сравнительные таблицы, наглядные рисунки, изображения и снимки экрана, трехмерные модели, диаграммы, схемы, видеосюжеты;
- переходы и *анимации*, позволяющие порционно демонстрировать новую информацию;
- запись и детальную настройку слайд-шоу, *воспроизведение закадрового текста* и указание времени показа композиционных элементов.

Предлагаемый формат и функциональные компоненты PowerPoint (см. п. 5) позволяет учесть и клиповое мышление современных студентов. Психологи и педагоги считают клиповое мышление глобальным изменением человеческой природы, которое является масштабной проблемой нынешнего поколения. Оно представляет собой приобретенное свойство, развивающееся и формирующееся в процессе модифицирующихся условий и ритма жизни человека. Его особенностями являются быстрота приема и переработки данных, проблемы с восприятием длительной и однородной информации. Все это кардинально отличается от понятийного мышления, рассмотренного и описанного Л.С. Выготским [2, 3].

В условиях современного ритма жизни человеку приходится быть многозадачным и обладать способностью к выполнению нескольких действий одновременно. Количество информации для переработки и реакции поступает беспорядочными потоками и в больших объемах, в связи с чем у человека не всегда есть время для глубокого и полного анализа. Как отмечает С. Ю. Ключников, «*в данном случае клиповое мышление выступает в роли “фильтра” перед информационными перегрузками*» [4, 5].

Иностранные студенты, обучающиеся на русском языке, не являются исключением и в большинстве случаев обладают тем же клиповым мышлением. Следовательно, разумная стратегия преподавателя-предметника на уроке заключается в предоставлении информации порционно, небольшими объемами, с сопровождением изложения понятными и наглядными образами. Преподаватель методически структурирует общий материал на информационные блоки протяженностью 15–20 минут, подкрепляя его различными средствами визуализации (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). Основная трудность реализации такого подхода заключается в *выборе системы средств наглядности* и дидактического обоснования описания с учетом индивидуальных особенностей студентов и уровня их знаний [6].

Для того чтобы активизировать учебную деятельность с помощью визуальных средств, необходимо придать методам и средствам визуализации *регулятивную функцию*, т.е. программировать, инициировать учебные действия, поддерживать рефлексивные процессы, самостоятельные учебно-познавательные действия. Второй возможный путь заключается в использовании уже созданных средств с обозначенными свойствами и функциями. Важно понимать, что без регулировочной функции визуализация будет играть только пассивную роль дополняющей иллюстративной наглядности [7].

Известно более сотни методов визуального структурирования информации — от традиционных диаграмм и графов до «стратегических» карт (roadmaps), лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causal chains). Такое многообразие обусловлено существенными различиями в природе, особенностях и свойствах знаний различных учебных предметов. В образовательном процессе закрепилось несколько техник визуализации учебной информации. Например, *таймлайн* — временная шкала, прямой отрезок, на который в хронологической последовательности наносят события (активно используется в

преподавании истории). Не менее полезна в учебном процессе *интеллект-карта* (ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind map), позволяющая графически представить идеи, концепции, информацию в виде схемы, состоящей из основных и вторичных тем. Мало кто из преподавателей осознает, что, объясняя новый материал в аудитории на доске, мы работаем в формате *скрайбинга* (от английского scribe — набрасывать эскизы или рисунки). Это способ визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи. При таком способе подачи материала иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними. Создание ярких образов вызывает у слушателя визуальные ассоциации с произносимой речью, что обеспечивает высокий процент усвоения информации. Такой формат преподавания считается наиболее успешным при обучении иностранцев общеобразовательным дисциплинам на русском языке.

В целом представляется важным применение на занятиях любой инфографики, т.е. графического способа подачи информации, данных и знаний [5]. Основными принципами инфографики являются содержательность, смысл, легкость восприятия и аллегоричность. Для создания инфографики могут использоваться таблицы, диаграммы, графические элементы и т.д. Визуализация данных, в частности такое ее проявление, как инфографика, сегодня представляется одним из наиболее эффективных инструментов компоновки информации, а следовательно — интенсификации процесса передачи данных [8].

Какие требования предъявляются к инфографике? В современном образовании идеально выполненная инфографика представляет собой законченный информационный блок, который можно усвоить самостоятельно и эффективно, без дополнительных комментариев преподавателя. Инфографика позволяет говорить на языке образов и ассоциаций, что соответствует как наглядно-образному типу мышления человека, так и особенностям восприятия информации. Это делает возможным и обучение естественно-научным дисциплинам на неродном для студента языке на начальном этапе его освоения, так как помогает сосредоточиться только на языковом аспекте и связать имеющиеся знания с терминами на русском языке.

Визуализация учебного материала открывает возможность не только соединить и повторить разную информацию, но и применить схемы для оценки степени понимания пройденной темы. Широко используется и метод анализа конкретной схемы или таблицы, который способствует развитию навыков сравнения и обработки информации. Он позволяет студентам активно применять теоретические знания на практике. В процессе совместного обсуждения появляется возможность получить оперативную обратную связь, понимать лучше себя и других людей.

Таким образом, использование визуальных форм значительно упрощает коммуникацию с учащимися, которые находятся на начальном этапе изучения русского языка, и способствует более глубокому усвоению необходимого объема знаний по общеобразовательным дисциплинам. На этой идее основаны предлагаемые нами электронные пособия.

Концепция электронного пособия базируется на семи элементах обучения и подачи материала (рис. 1), подразделяется на уроки, представленные отдельными файлами в формате ppt. Один урок содержит основной и дополнительный текст, поясняющие важные законы и формулы, упражнения и задачи, решения которых представлены в анимационном режиме (могут быть доступны или не доступны студенту в зависимости от желания преподавателя). Основной материал сопровождается схемами, рисунками и иной инфографикой.

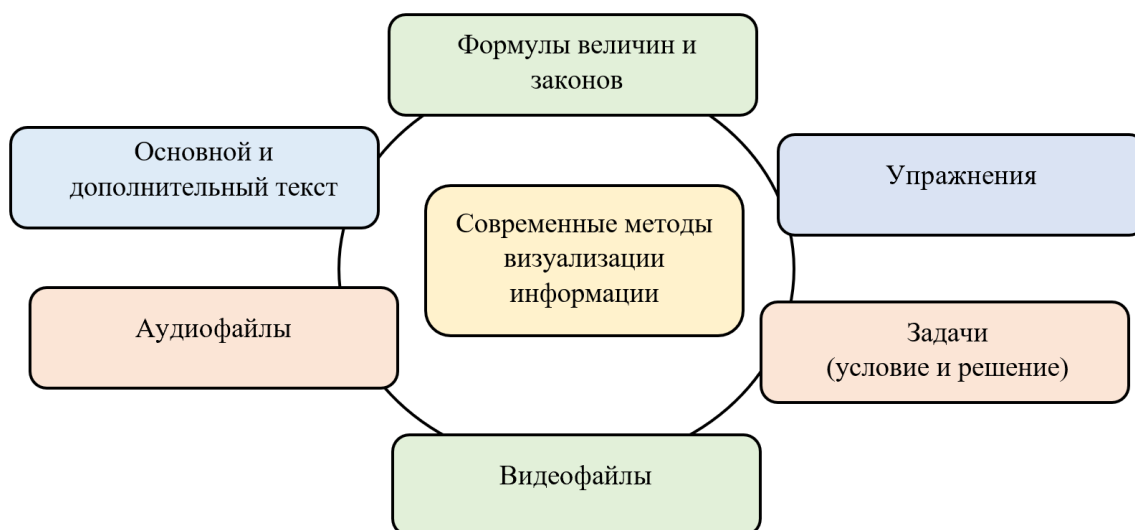


Рис. 1. Концепция и семь элементов электронных пособий по предметам для иностранных студентов.

Интересной авторской находкой является размещение в соответствующем поле презентации аудиофайла, который можно прослушать по желанию преподавателя или студента. Таким образом, у студента появляется возможность читать и одновременно слушать объяснение по конкретной теме, имея перед глазами визуальный образ. Каждый урок заканчивается заданиями для самостоятельной работы дома. Фрагмент первого урока вводного курса по химии представлен на рис. 2.

Урок 1. Основные понятия химии

Выучите слова

Атом. Ядро. Электрон. Заряд. Молекула. Система. Ион. Анион. Катион. Химический элемент. Вещество. Аллотропия. Химическая формула. Простое вещество. Сложное вещество. Масса.

Тема 1. Атом, молекула, вещество

ЯДРО
ПРОТОН
НЕЙТРОН
ЭЛЕКТРОН

47	ПОРЯДКОВЫЙ НОМЕР ЭЛЕМЕНТА
Ag	СИМВОЛ ЭЛЕМЕНТА
СЕРЕБРО	НАЗВАНИЕ ЭЛЕМЕНТА
107,868	ОТНОСИТЕЛЬНАЯ АТОМНАЯ МАССА
4d ¹⁰ 5s ¹	ЭЛЕКТРОННАЯ КОНФИГУРАЦИЯ ВНЕШНЕГО УРОВНЯ ЭЛЕКТРОНОВ

ИРЯиК

Рис. 2. Фрагмент первого урока вводного курса по химии.

В предлагаемом пособии широко использованы возможности приложения PowerPoint, позволяющие размещать скрытый текст, аудиофайлы озвучивания текста и основных слов, руководствуясь основным положением когнитивной теории мультимедийного обучения Ричарда Мейера: **оптимальное обучение происходит только в том**

случае, когда вербальный и визуальный материал представлены синхронно [9]. Формат слайда меньше обычной страницы учебника и заставляет сосредоточиться на схемах и рисунках. Дополнительно появляется возможность отказаться от большого количества текста (или размещать его в скрытом формате, не перегружая слайд), что очень важно для иностранных студентов, изучающих дисциплину на русском языке.

Быстро повторить пройденный материал можно с помощью ментальной карты, которая интерактивно составляется после каждого урока. И именно с нее, в качестве повторения, мы рекомендуем начинать следующее занятие. Чтобы максимально упростить понимание заданий «Делаем вместе», в пособии используются общепринятые, интуитивно понятные иконки (рис. 3).

Уроки электронного учебника доступны иностранному студенту через личный кабинет на сайте института (www.irfc.msu.ru), это дает ему возможность повторить или освоить новый материал самостоятельно. В комплект к электронному учебнику разработана рабочая тетрадь с заданиями, в которой дублируется основная информация в виде рисунков и схем.

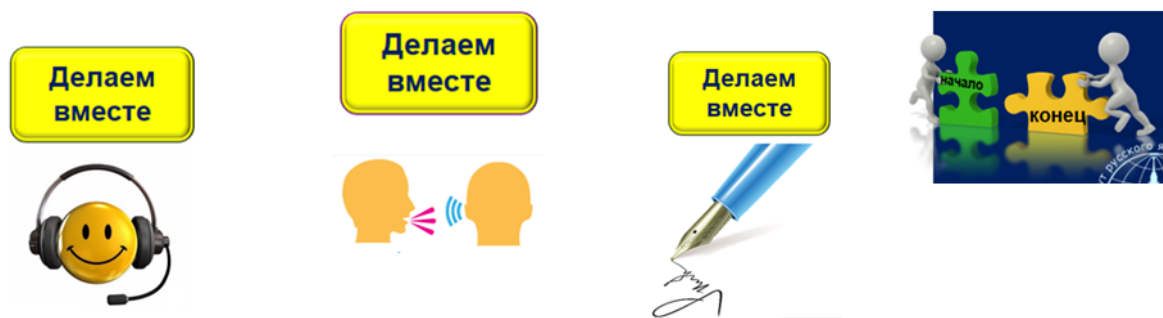


Рис. 3. Символьные обозначения заданий в электронном пособии.

Остановимся на некоторых проблемах создания и использования в учебном процессе подобных электронных пособий. Использование инфографики позволяет повысить эффективность занятия со студентами, но необходима проработка и подготовка визуальных материалов в соответствии с их содержанием [8]. Подобная подготовка достаточно трудоемка и предъявляет определенные требования к компетенции преподавателя — профессиональные, технические и эстетические. На настоящий момент нет общепринятых правил создания инфографики, наиболее активно «цепляющих» сознание иностранного студента и создающие точные образы, включая подбор цветовой палитры, размера и т.д. Важно, чтобы представленные визуальные образы совпали с образами студентов. Следует помнить, что наши студенты не владеют русским языком на достаточном уровне и не смогут при неточном или неоднозначном визуальном представлении интуитивно выбрать правильное толкование. Объектом визуализации должно стать не слово или словосочетание, а определение в целом. Рисунок или схема должны максимально точно отражать в первую очередь суть определения или явления.

С точки зрения технического оформления необходимо учитывать цветовую композицию слайда и всей презентации. По данным многочисленных психологических исследований сочетания однородных цветов более гармоничны и приятны, в то время как контрастные цвета обычно ассоциируются с хаосом и агрессией [10, 11]. Результаты экспериментов свидетельствуют о том, что люди способны лучше усваивать и запоминать больше информации, если изображение отличается контрастной, но гармоничной цветовой гаммой,

предпочтительно сочетание трех и менее цветов. Чем лучше цвет соответствует нашему восприятию мира, тем легче нам понять смысл изображения.

Еще одним важным штрихом оформления является выбор шрифта в качестве средства визуальной коммуникации. Правильно выбранный шрифт и оформление текста влияют на настроение читателя и его способность принимать решения [12].

Использование наглядных электронных презентаций дает возможность преподавателю и студенту максимально приблизиться к привычной работе в аудитории. Продуманное оформление слайда, а также порядок появления на нем новой информации позволяет не только подать материал логично и последовательно, дополняя необходимыми рисунками и схемами, но и вести диалог «преподаватель — слушатель», делая доступными одновременно демонстрацию задания и части решения, или же предоставляя возможность студенту самостоятельно выполнить задание непосредственно на слайде. В заключение стоит отметить, что к выбору определенной структурной модели и наглядного отображения содержания обучения должны быть предъявлены различные психолого-педагогические требования в зависимости от назначения и места визуальных дидактических материалов в процессе формирования понятия (изучения теории, явления) [13].

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений, побуждает к творческому процессу принятия решений, подтверждает регулируемую роль образа в деятельности человека [8]. Эффективность усвоения учебного материала может быть существенно повышена, если наглядность в обучении будет выполнять не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, будут использоваться активные визуальные учебные элементы [6, 14].

Список литературы

1. <https://office-apps.net/microsoft-powerpoint/>.
2. Выготский Л.С. Собрание основных трудов. Т. 1 Вопросы теории и истории психологии. 1982. С. 122.
3. Холодная М.А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. «Институт психологии РАН», 2012. С. 26–31.
4. Ключников С.Ю. Мастер жизни: психологическая защита в социуме. М.: Беловодье, 2001. 592 с.
5. Султанова И.В., Василенко И.Ю. Анализ наиболее распространенных техник по визуализации информации в педагогике и психологии. // Проблемы современного педагогического образования, 2018 (61–1). С. 431–435.
6. Ощепкова О.В. Лекция-визуализация как активная форма обучения студентов. // Вестник Самарского юридического института, 2014, № 1 (12). С.94–97.
7. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности// Известия Алтайского государственного университета. Педагогика и психология, 2009 (2). С. 22–28.
8. Носков С.А. Дидактические возможности визуализации образовательной информации. // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки, 2015, № 2 (26). С. 154–158.
9. Richard E. Mayer. Cognitive Theory of Multimedia Learning // Cambridge Handbook of Multimedia Learning. NY: Cambr. Univ. Press, 2010. Pp. 31–48.
10. Никулова Г.А. Цветовое оформление учебных материалов и его влияние на восприятие информации// Вестник Пермского государственного гуманитарно-

- педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании, 2006 (2). С. 77–84.
11. Thomas Sanocki, Noah Sulman. Color relations increase the capacity of visual short-term memory. *Perception*, 2011, volume 40. Pp. 635–648. <http://shell.cas.usf.edu/~sanocki/SanockiSulman2011.pdf>
 12. Kevin Larson, Richard L. Hazlett, Barbara S. Chaparro, Rosalind W. Picard Measuring the Aesthetics of Reading. *People and Computers XX* — Engage. Pp. 41–56/ <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-84628-664-3/>
 13. Монахов Д.Н., Монахов В.М. Технологии методической визуализации компонентов образовательной системы, формирующие целостную картину качественного функционирования ФГОС// *Современные информационные технологии и ИТ-образование*, 2015, 11 (т. 1). С. 96–100.
 14. Носков С.А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности // *Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки*, 2013, № 2 (20). С. 162–165.

*Ryder E.K.
Pichugina D.A.*

EXPERIENCE IN DEVELOPING E-LEARNING MATERIALS FOR FOREIGN STUDENTS USING POWERPOINT PROGRAM

The article discusses the need to create new methods and e-learning textbooks for foreign students in general education disciplines, taking into account the specifics of online education. A unique series of electronic teaching materials have been developed at the Department of Natural Sciences and Humanities, IRLC, Moscow State University in the last year. The textbooks allow students to learn effectively various subjects online. The developed virtual environment allows students in Russian as a foreign language to successfully master speech (i.e. listening, reading, writing and speaking) and subject competencies including calculation tasks, understanding of new basic information and their application in practices. The technical simplicity of creating training resources is ensured by using the well-known PowerPoint program.

Keywords: foreign students, general education, presentation, methodology, electronic resources, visualization.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Белякова Марина Николаевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Мечтаева Надежда Федоровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
mechtaevan@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

В данной статье речь идет об опыте преподавания РКИ в группах, состоящих из представителей разных этносов. Акцент делается на компетенциях преподавателя, работающего с подобными группами. Рассматриваются особенности обучения студентов различных национальностей.

Ключевые слова: этнос, полиэтническая группа, культурологические особенности, коммуникативная методика.

Преподавателям РКИ в российских вузах достаточно часто приходится работать в группах, состоящих из представителей одного и того же этноса. Например, преподаватели подготовительного факультета ИРЯиК обычно имеют дело с группами, состоящими только из китайских студентов, а группы преподавателей, работающих в секции стажировок, нередко состоят из студентов одного и того же университета, ежегодно приезжающих в Москву в рамках контракта, подписанного между нашими учебными заведениями.

И все же гораздо чаще нашим коллегам приходится иметь дело с группами, в которых учатся вместе студенты или стажеры из разных стран. Такие группы называют «мультиязычными» «мультинациональными», «поликультурными» и т.п., однако в последнее время чаще всего используется термин «полиэтническая группа», учитывающий тот факт, что в данном случае мы имеем дело не просто с гражданами разных стран, говорящими на разных языках, а с представителями разных этносов, каждый из которых характеризуется наличием не только собственного языка, но и собственной культуры с определенным жизненным укладом, многовековыми традициями и системой ценностей.

Представление об особенностях каждого этноса — важная составляющая работы преподавателя русского языка как иностранного, так как именно преподаватель может помочь студентам преодолеть сложный период психологической, культурной и языковой адаптации в новой для них реальности. И сделать это он сможет лишь в том случае, если в своей работе будет учитывать национальный психологический склад и особенности языка и культуры тех этносов, которые представлены в группе.

Об особенностях работы в полиэтнических группах говорилось уже много и еще много будет сказано. В данной статье мы хотели бы сделать акцент на особых компетенциях, необходимых преподавателю, работающему в таком учебном коллективе.

Начнем с того, что преподаватель должен иметь представление о национальном психологическом складе этносов, представители которых входят в состав группы, наиболее ярких особенностях культуры каждого из этих этносов, а также иметь представление об особенностях и структуре национальных языков. *Это позволит установить взаимопонимание и плодотворные отношения с учащимися и, как итог, добиться желаемых результатов.*

Представим себе группу, в составе которой есть студент из арабской страны (например, ОАЭ), японец, корейцы, китаец и мексиканец. Начало учебного года. Группа знакомится. Преподаватель дает задание: подготовить презентацию «Я и моя семья».

Если первым свою презентацию представит мексиканец, мы узнаем о его семье все, вплоть до того, чем любят заниматься в свободное время его двоюродные сестры и братья.

Но если первым о своей семье будет рассказывать учащийся из ОАЭ, то на фотографиях мы увидим только мужчин, а если первым будет делать такую презентацию японец, то мы узнаем о нем самый минимум: увидим его фотографию, семейную фотографию, услышим, как зовут родителей, братьев и сестер.

И дело здесь не в том, что у арабского студента нет матери или сестер, — просто в мусульманских странах не принято рассказывать о женщинах из своей семьи. А японец будет краток не потому, что поленился дать больше информации, а потому что японцы (обычно) — люди очень закрытые и делиться подробностями своей личной жизни не привыкли.

И вот об этих особенностях контингента, о различиях в менталитете студентов, составляющих группу, полезно знать преподавателю. Знать и учитывать в своей работе, поскольку, как справедливо писал Б.С. Гершунский, «...важно не столько знание менталитета студентов, важна возможность объяснения и вероятного предсказания поведения, поступков индивидуального или коллективного субъекта в определенных видах деятельности (а в нашем случае в учебной) и жизненных ситуациях» [1:108].

Важны подобные знания и для правильной организации самого учебного процесса. И здесь хотелось бы более подробно остановиться на некоторых культурных особенностях, влияющих на усвоение материала учащимися разных национальностей.

Наверное, сейчас в России среди вузов, принимающих на обучение иностранцев, трудно найти такой, где не было бы студентов из Китая. Большинство наших коллег уже имеют представление об особенностях работы с учащимися из этой страны и уже столкнулись с тем, что, применяя в работе с этой категорией студентов привычные для нас методы и приемы преподавания, мы не всегда получаем тот результат, на который рассчитывали.

Наша методика — это коммуникативная методика, и построение диалогов (причем не только диалогов типа «студент — студент», но и диалогов «студент — преподаватель») — это один из основных приемов работы.

Но эта методика вступает в конфликт с традициями, которые прививает нашим студентам система образования и воспитания, существующая в их стране. Несмотря на то что в сравнении с недавним прошлым китайские студенты сегодня более прагматичны и предприимчивы и зачастую не соответствуют сложившемуся национальному стереотипу («старательные и трудолюбивые»), нужно всегда помнить, что, во-первых, китайская культура относится к «реактивным», или «слушающим», культурам, представители которых предпочитают слушать других, а не высказывать собственное мнение, поэтому на занятиях китайские студенты не спешат вступать в диалог, особенно если от них требуется высказать собственное мнение и тем более отстаивать его. Кроме того, высказывать собственное мнение китайцам мешает присущая этой нации закрытость и сдержанность в проявлении чувств.

Во-вторых, нужно помнить о том, что китайцам свойствен рационально-логический подход к изучению учебного материала. Они часто не решаются произнести фразу, если до конца не уверены в том, что эта фраза абсолютно правильно грамматически выстроена. Китаец должен понять все, осмыслить каждую мелочь. Именно поэтому на начальном этапе обучение идет так медленно, и именно поэтому самым трудным аспектом изучения иностранного языка является для китайских студентов говорение.

В силу вышеназванных причин коммуникативная методика преподавания языка не является для китайских студентов привычной или легкой.

Тем не менее, оказавшись в группе, где присутствуют представители других стран, китайцы видят, как другие студенты выполняют коммуникативные задания, и сами начинают менять свое поведение. В этом большой плюс работы в полиэтнической группе.

При работе с учащимися из Японии следует учитывать тот факт, что японцы, как китайцы и корейцы, являются яркими представителями так называемых «слушающих» культур и для них поговорка «молчание — золото» является поведенческим эталоном. Зная эту психологическую особенность, мы можем понять странное поведение японцев, выражающееся во внешней пассивности, нежелании задавать вопросы или отвечать на них, в отсутствии эмоций на лицах. Студенты из Японии обычно не задают вопросов преподавателю, даже если они не понимают материал или его речь.

«Потеря лица» при посторонних малознакомых людях вызывает у японцев чувство страха и стыда. Именно страх допустить ошибку являются серьезным препятствием при продуцировании иностранной речи. В результате в смешанной группе иностранных студентов японцы нередко могут оказаться самыми молчаливыми и иметь наименьшие коммуникативные навыки.

Нельзя не учитывать, что японцам свойственно не абстрактное, а конкретное мышление, и с этим тоже связаны некоторые особенности восприятия учебного материала. Если японцу нужно освоить какое-то новое знание, то для освоения этого нового знания он будет основываться не на абстрактно-логических заключениях, а опираться на собственный предыдущий опыт, будет сравнивать новое с тем, что ему уже известно.

В статье М.Ю. Гордеевой и И.В. Дегтевой «Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному» приводятся, в частности, такие примеры: «На начальном этапе обучения предложно-падежной системе русского языка при предъявлении учащемуся конструкции с творительным падежом “чай с сахаром” полезно сопоставить ее с уже изученной антонимичной конструкцией с родительным падежом “чай без сахара”, что поможет слушателю-японцу более полно сформировать представление о новом языковом явлении.

Презентация простого предложения “Я устал” вызовет у слушателя-японца потребность одновременно сопоставить высказывание с синонимичными конструкциями “Я почувствовал усталость; Я чувствую себя усталым/уставшим; Я чувствую, что устал”».

При работе с учащимися из Южной Кореи следует учитывать особенности учебного процесса в их стране, и в первую очередь тот факт, что языковые занятия в корейских университетах проходят в больших группах (до 30 человек). Обучение проходит в форме лекций, упор делается на грамматику, а коммуникативные задания, развивающие устную речь, даются в минимальном объеме. Корейские студенты на таких занятиях вынужденно пассивны, и им очень трудно бывает перестроиться на те формы работы, которые практикуются преподавателями РКИ в российских вузах.

В моноэтнической группе при решении этих проблем можно было бы пойти по пути приближения российской методики преподавания к корейской, как предлагают некоторые наши коллеги, но в полиэтнической группе такой подход нельзя считать оправданным, а потому преподавателю, в чьей группе есть студенты из Кореи, следует проявить терпение и дать этим студентам время перестроиться и привыкнуть к новым формам работы. Многие преподаватели, работающие с учащимися из Кореи, согласятся, что по сравнению с китайскими и японскими учащимися корейцы, в силу своих национальных особенностей, более открыты, восприимчивы и мотивированы на активную работу в новых условиях. Поэтому они, как правило, достаточно быстро входят во вкус и начинают предпочитать именно коммуникативные задания.

Если в первые месяцы работы с корейскими студентами преподаватель, предложив студентам выбор: «Чем вы хотели бы заняться на третьей паре: продолжить изучать грамматику, почитать или поговорить?» — почти всегда услышит в ответ: «Изучать грамматику», — то позднее мнения сначала разделятся, а потом почти все студенты будут выбирать вариант «поговорить».

Полная противоположность студентам из азиатских стран — арабские студенты, настроенные прежде всего на коммуникацию. Присущая им некоторая рассеянность внимания с избытком компенсируется быстротой реакции, готовностью к импровизации, способностью (а главное, желанием) осваивать новую лексику. Они легко принимают нашу методику преподавания, и им часто бывает трудно заниматься в группе, где, кроме них, присутствуют студенты из Китая, Японии или Кореи, привыкшие изучать язык через грамматику и перевод. Им быстро наскучивает однообразная деятельность, и поэтому преподавателю приходится прибегать к различным уловкам, чтобы удержать их внимание. Другая проблема, связанная с арабскими студентами, — это их порой чрезмерная активность на занятиях. Арабские студенты не любят монотонной, однообразной работы и склонны строить свою работу на отвлечениях — отдают предпочтение общению. Арабские студенты быстрее адаптируются к новым условиям жизни, легко находят общий язык с русскими людьми, быстро приобретают русских друзей и активно осваивают язык улицы, с удовольствием демонстрируя свои «знания» на уроках. Они воспринимают преподавателя как человека, который вступает с ними в коммуникацию и является носителем новой, неосвоенной информации. Если им интересна обсуждаемая тема, они вступают в диалог с преподавателем или с кем-то из студентов, очень быстро превращая этот диалог в монолог, отвлекая тем самым все внимание на себя и не давая высказаться другим членам группы, стремятся к доминированию на уроках, отстаивают свою точку зрения, часто не имея для этого достаточно грамматических знаний и лексических знаний. В такой ситуации страдают более сдержанные по природе студенты из Японии или Китая. От преподавателя требуется большой такт и умение организовать работу таким образом, чтобы подобные ситуации не возникали.

Учет этнокультурных особенностей учащихся, входящих в состав учебной группы, должен влиять и на отбор содержания учебного материала — в частности, на выбор тем для обсуждения на уроке. Так, в группе, состоящей из японцев и корейцев, не получится продуктивно поговорить о любимой работе: для представителей этих национальностей работа — это необходимость и обязанность. Нравится им или не нравится вид деятельности, которым они занимаются, — неважно. Важно выполнять свою работу хорошо.

Со студентами из США зачастую бесполезно пытаться говорить на исторические темы. В ответ на любой вопрос («Какие страны входили в антигитлеровскую коалицию?») или даже «В каком году американцы высадились на Луну?») можно услышать: «Я не знаю, потому что я тогда еще не родился».

С арабскими студентами-мусульманами трудно обсуждать этические проблемы. Здесь можно получить ответ: «В Коране написано, что можно делать, а что нельзя, как нужно поступать и как не следует». На этом дискуссия, как правило, для них заканчивается.

Говоря о работе в полиэтнической группе, хотелось бы также обратить внимание на трудности, связанные с межличностным общением. Каждый, кому случалось бывать (а тем более жить или работать) в другой стране, знает, что за границей человек особенно остро ощущает свою принадлежность к тому или иному этносу. То же происходит и с нашими студентами. Попав в иную, непривычную среду и каждый день сталкиваясь с новыми, подчас непонятными проявлениями другого жизненного уклада, китайцы особенно остро начинают ощущать себя китайцами, корейцы — корейцами и так далее. В полиэт-

нической группе студент взаимодействует не только с носителем культуры страны изучаемого языка (в лице преподавателя), но и с представителями иных культур (студентами). Процесс социально-психологической адаптации каждого члена группы напрямую зависит от того, насколько комфортно он будет чувствовать себя в группе.

Создание благоприятной, комфортной атмосферы — это, безусловно, тоже задача преподавателя. Большую роль здесь играет создание позитивного образа каждой страны, представленной в учебной группе. Этого можно достигать разными способами, например, похвалив при случае эту страну: «А вы знаете, что в Китае есть такая замечательная традиция...», или: «А вы знаете, что у японцев есть прекрасный праздник...» Такие фразы показывают, что преподаватель (в данном случае он воспринимается именно как носитель другой культуры) не просто знает традиции и обычаи страны, о которой он в данный момент говорит, но и высоко их оценивает. Это повышает самооценку представителей этой страны.

Очень хороший прием — подготовка презентаций на тему «Моя страна». Здесь созданию положительного образа страны способствуют сами студенты, рассказывая о самых интересных моментах истории и культуры, пробуждающих восхищение и интерес у товарищей по группе.

Преподавателю, работающему в полиэтнической группе, приходится учитывать и такой фактор, как геополитическая обстановка в мире. Если в одной аудитории оказываются представители стран, отношения между которыми можно характеризовать как напряженные, преподавателю приходится всегда быть настороже и проявлять чудеса политкорректности. Такое происходит, например, если в одной группе оказался студент из Израиля и студенты из одной из арабских стран, или если в группу, где есть учащиеся из Южной Кореи, приходит студент из Северной Кореи. В последние годы на нашем факультете обучается довольно большое количество стажеров с Тайваня, и преподавателям уже не раз приходилось сталкиваться с проявлениями недоброжелательного отношения к ним со стороны учащихся из КНР.

Практика показывает, что в большинстве случаев преподавателям удается предупредить возможные инциденты или пресечь их в самом начале, но иногда это невозможно, и тогда единственный выход — это перевести одну из сторон конфликта в другую учебную группу.

Учебная группа — это коллектив, а в коллективе, тем более если он состоит из представителей разных этносов, всегда может появиться почва для конфликта. Конфликты могут быть обусловлены разными причинами — в частности, особенностями национального характера членов группы. Так, арабские учащиеся в большинстве своем эмоциональны и чувствительны, у них хорошее чувство юмора, но часто слишком острая реакция на критику, которая может стать причиной ухудшения отношений не только с товарищами по группе, но и с преподавателем и привести даже к переходу в другую группу. Опыт работы со стажерами-англичанами показывает, что они гораздо более раскованны в общении, чем учащиеся из азиатских стран, и обладают более глубокими и разносторонними знаниями, чем арабы и американцы. При этом они иногда держатся довольно обособленно и бывают высокомерными. Проблемы могут возникнуть из-за их нежелания или неумения считаться с другими членами группы.

Почвой для конфликта может послужить даже такая, на первый взгляд, безобидная тема, как национальная кухня. Так, в одной из учебных групп нашего факультета студент из Турции долго и горячо отчитывал корейцев за то, что они едят собак, а японцев — за то, что они едят дельфинов. Преподаватель должен быть готов и к такой ситуации, должен уметь сгладить конфликт, а еще лучше — принять меры, чтобы этого конфликта избежать.

Таким образом, перед преподавателем, работающим в полиэтнической учебной группе, встает целый ряд специфических задач, которые, с одной стороны, несколько затрудняют его работу, а с другой стороны, делают ее намного интереснее, заставляют быть в курсе всех событий, происходящих в мире, и постоянно расширять свой кругозор. Да и самим нашим учащимся обучение в одном коллективе с представителями иных культур нравится гораздо больше, чем обучение в группе, состоящей только из корейцев, только из китайцев, только из англичан и т.д. Оказавшись (в большинстве случаев впервые) в другой стране, наши студенты и стажеры, как правило, хотят узнать как можно больше и об этой стране, и обо всем мире, а общение со сверстниками их разных стран дает им для этого прекрасную возможность.

В то же время не стоит забывать, что в связи с активизацией международных связей, глобализацией и другими факторами наблюдается значительное сглаживание национальных особенностей. И те общие черты студентов одной этнической принадлежности, которые мы наблюдали вчера, сегодня уже менее заметны. Например, нынешние корейские студенты стали более открытыми и раскованными, способны к разного рода экспромтам на занятиях, с удовольствием участвуют в студенческих театральных постановках и концертах.

Японцы, с которыми мы работали пятнадцать лет назад и которые казались нам «тайной за семью печатями», тоже стали более понятными.

И все же национальные особенности еще сохраняются, и учет этих особенностей в процессе обучения русскому как иностранному позволяет интенсифицировать этот процесс, а также повышает качество образования в целом, создавая более комфортные условия для восприятия учебной информации.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций (учебное пособие). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Гордеева М.Ю., Дегтева И.В. «Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному». Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016, № 5 (ч. 3). С. 478–480.
3. Баринаева Е.Б. Этнопсихологические особенности народов Востока [Текст]: учебное пособие Е.Б. Баринаева. М.: РУДН, 2012. 193 с.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Поморцева Н.В. Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ [Текст] / Н.В. Поморцева // Русский язык в современном мире... Материалы II Международной научной конференции. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. С. 566–570.
6. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку [Текст]: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02. / Н.В. Поморцева. М., 2010. 361 с.

*Belyakova M.N.
Mechtayeva N.F.*

TEACHING RFL IN POLYETHNIC GROUPS

This article deals with the experience of teaching RFL in groups consisting of representatives of different ethnic groups. The emphasis is on the competencies of the teacher working with such groups. The features of teaching students of different nationalities are considered.

Keywords: ethnos, polyethnic group, cultural characteristics, communicative methods.

*Котикова-Сабайда Светлана Владимировна
Белорусский национальный технический университет
sabaida@tut.by*

ОПТИМАЛЬНАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВВЕДЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ

В статье рассмотрены вопросы обучения иностранных учащихся произношению русских сонорных согласных, определены основные трудности при постановке указанных звуков, предложена оптимальная последовательность их введения.

Ключевые слова: русское произношение, русский язык как иностранный, русские сонорные согласные, методические приемы постановки звуков.

Проблемы обучения иностранцев русскому произношению на современном этапе развития теории и практики преподавания РКИ по-прежнему актуальны, и их разрешение представляет значительный интерес.

Основополагающими работами по методике обучения русскому произношению иностранных учащихся являются труды Р.И. Аванесова «Русское литературное произношение» [1], Е.А. Брызгуновой «Звуки и интонация русской речи» [2], Н.А. Любимовой «Обучение русскому произношению» [3] и некоторые другие, где рассмотрены наиболее важные вопросы русской фонетической системы и ее интерпретации в иноязычной аудитории.

Усвоение русского произношения на основе сознательного сопоставления с родным языком предполагает акцентирование внимания на значимости конкретного звука для понимания русской речи и включение его в общую фонологическую систему, а также формирование представления о слоговом строении слова, слиянии звуков в потоке речи, их редукции и т.д.

Особую значимость приобретает вопрос об оптимальной последовательности предъявления инофонам звуковых единиц русского языка, которая во многом предопределяет успех работы по постановке нормативного русского произношения. В статье рассматривается лишь один из аспектов данной темы, а именно — каким должен быть порядок работы над твердыми сонорными согласными [л], [м], [н], [р].

Данные звуки отличаются от других русских согласных следующими особенностями:

1) твердые сонорные согласные в силу акустических особенностей, выражающихся в слабой напряженности речевого аппарата и отсутствии шума, сближаются по акустическим характеристикам с гласными и противопоставляются шумным согласным;

2) твердые сонорные согласные могут свободно сочетаться как с глухими, так и звонкими согласными (*ярмарка, булка, банка; арбуз, Волга, аркан* и др.); для шумных же звонких согласных положение перед глухими согласными невозможно;

3) с твердыми сонорными согласными естественно сочетаются глухие шумные согласные, не переходя при этом в разряд звонких (*с нами, с Родины, к Марату* и др.);

4) твердые сонорные согласные отличаются относительной различимостью в фонетическом контексте;

5) твердые сонорные согласные выступают в качестве связующих единиц двух, трех, четырех, пяти сочетаний согласных; поэтому при формировании слухопроизводительных навыков других русских согласных нужно учитывать их сочетания с сонорными.

Многолетний опыт преподавания русского языка иностранным учащимся позволяет утверждать, что методически оправдано начинать обучение русскому произношению с постановки твердых сонорных согласных [н], [р], [м].

Обоснованием такой точки зрения служат следующие положения: 1) с типологической точки зрения твердые сонорные согласные [н], [р], [м] относятся к первичным, составляющим понятие «минимального консонантизма» или «первичных треугольников», лежащих в основе всякой фонологической системы и имеющих свои общие характеристики почти во всех языках мира; 2) сонорные согласные [н], [р], [м] хорошо различимы в слове, то есть они относительно независимы от фонетического контекста; 3) позиция перед сонорными звуками — вторая из основных и обязательных фонетических позиций при формировании слухопроизводительных навыков [2].

Необходимо также напомнить, что артикуляция русских согласных сосредоточена главным образом в передней части ротовой полости, и для большинства русских согласных действующим органом является язык, а наиболее активна при их образовании передне-средняя часть его спинки. Артикуляционные особенности сонорных согласных [н] и [р] как нельзя лучше способствуют развитию подвижности языка — важнейшего произносительного органа русских звуков.

Оптимальная последовательность введения указанных сонорных с учетом их акустических и артикуляционных характеристик методически обоснована и выглядит следующим образом: твердый переднеязычный смычный носовой сонорный согласный [н], твердый сонорный переднеязычный дрожащий согласный [р], твердый губно-губной носовой сонорный [м].

При произношении твердого сонорного согласного [н] задействован язык: передняя часть его спинки образует смычку с альвеолами, кончик опущен к нижним зубам. При артикуляции же согласного [м], как и других губных согласных, язык не задействован и свободно лежит в ротовой полости.

Носовые сонорные согласные [н] и [м] наиболее устойчивы к сохранению своих акустико-артикуляционных характеристик среди русских сонорных согласных, что отмечается в работах Н.А. Любимовой [3] и Е.А. Брызгуновой [2]. Именно артикуляционное сходство [м] и [н] диктует требование изначально разграничить их предъявление, сосредоточив первоочередное внимание на формировании слухопроизводительных навыков сонорного [н], отличающегося определенной устойчивостью акустико-артикуляционных свойств в сочетании с вводимыми гласными, и сонорного [р].

Практическая работа по формированию у иностранных учащихся устойчивых навыков произнесения твердых сонорных согласных [н] и [м] предусматривает обязательное наличие разнообразного фонетического материала. При этом особое значение имеет то, что твердый переднеязычный смычный носовой сонорный согласный [н] должен быть представлен во всех фонетических позициях: а) в различных сочетаниях с гласными, б) в абсолютном конце слова, в) в сочетаниях с последующими и предшествующими соглас-

ными. Рекомендуется предъявлять разнообразный языковой материал на противопоставление: а) гласных в сочетании с твердым согласным [н]: [на — но], [но — ну], [ны — но — ну]; б) противопоставление гласного [ы] и сочетания [ой] в сочетании с твердым согласным [н]: [ны — ной].

Этот же алгоритм действий должен быть предусмотрен и при формировании слухопроизносительных навыков твердого губно-губного носового сонорного [м].

Кроме того, при постановке произношения твердых сонорных согласных [н] и [м] необходимо учитывать их возможное смешение в потоке речи, которому способствует акустико-артикуляционное сходство данных звуков, выражающееся прежде всего в назализации, что приводит к неразличению [н] и [м], например, в произнесении таких слов, как: *марка — норка, домна — догма, вогну — волну, март — нам*.

Особенно часто смешение данных согласных и утрата их основного признака (сонорности) наблюдается в абсолютном конце слова: *дан — дам, Дон — дом*.

Во избежание произносительных ошибок рекомендуется сначала поставить звуки [м] и [н], после этого закрепить их дифференциацию в упражнениях на противопоставление.

Чтобы исключить возможные затруднения в коммуникации следует обратить внимание на то, что согласные [н] и [м] в гоморганных сочетаниях произносятся долго: *Анна — А[н:н]а, передам Марату — переда[м:]арату*.

Одним из самых частотных русских звуков (не только сонорных) является твердый сонорный переднеязычный дрожащий [р].

Согласный [р] встречается во всех фонетических позициях и в зависимости от фонетического контекста подвержен определенным модификациям, что диктует логическую установку на учет определенных фонетических позиций при формировании его слухопроизносительных навыков.

Так, в абсолютном начале слова и после согласного отмечается вокализация звука [р], а также изменения в способе артикуляции: *рад, руда, Родина; труд, вру, агроном, бод-рость* [3]. В интервокальной позиции его консонантные признаки ослаблены, а вокалические усиливаются настолько, что, будучи выделенным из слога, согласный [р] воспринимается носителями языка как гласный: *фура, пора, дорогому*. В абсолютном конце слова возможны одновременно вокализация и оглушение: *мудр, Пётр*.

Для демонстрации особенностей артикуляции данного согласного предлагается начать с изолированного произнесения и предусмотреть разнообразный фонетический материал, включающий: а) сочетания с гласными; б) позицию абсолютного конца слова; в) сочетания с предшествующими и последующим согласными; г) противопоставление гласных в сочетании с твердым согласным [р]: [ра — ро], [ро — ру], [ры — ро — ру]; д) противопоставление гласного [ы] и сочетания [ой] в сочетании с твердым согласным [р]: [ры — рой].

При обучении русскому произношению инофонов отмечается как смешение и неразличение твердых сонорных согласных: [л] — [р], так и смешение согласного [р] с согласным [ж].

Овладение учащимися-иностранцами твердым сонорным согласным [р] требует кропотливой работы [2:72] и достаточного количества языкового материала для усвоения его особенностей во всех фонетических позициях, предусмотренных методикой постановки русского произношения.

Значительные затруднения у носителей многих языков вызывает формирование слухопроизносительных навыков русского твердого переднеязычного щелевого бокового сонорного согласного [л].

Артикуляция звука [л] характеризуется определенной сложностью, так как задействованы разные части языка: при произнесении согласного [л] задняя часть языка поднимается, средняя его часть опускается, передняя образует смычку с альвеолами и верхними зубами, края же языка отделяются от боковых зубов и десен и образуют щель (одну или две), по которым проходит воздушная струя.

Согласный [л] встречается во всех фонетических позициях, по-разному влияющих на его артикуляторные свойства, в силу чего возможны определенные модификации этого звука [3:127].

Рекомендуется избегать постановки артикуляции сонорного согласного [л] в изолированном положении: изолированно и длительно произнесенный согласный [л] в иноязычной аудитории воспринимается как гласный [см. Любимова, Брызгунова].

Особое внимание при формировании слухопроизносительных навыков твердого [л] нужно обращать на его положение в абсолютном начале и абсолютном конце слова. Как уже отмечалось, наиболее полно признаки сонорных согласных, в том числе [л], выражены в абсолютном начале слова, независимо от качества последующего звука. Абсолютный конец слова является позицией, в которой артикуляторные признаки согласных в целом и твердого сонорного [л], в частности, ослаблены (прежде всего в силу инертности произнесения к концу) и подвержены значительным качественным изменениям: отмечается утрата их основного признака — сонорности, что приводит к оглушению [л] в абсолютном конце слова (*встал, взял, много дел* и др.).

При формировании слухопроизносительных навыков твердого [л] в сочетании с гласными наиболее важны такие фонетические позиции: а) с предшествующими и последующими согласными (*вилка, атлас, палка*), б) в ударном слоге в сочетании с согласным (*бланк, плавать, плыть*), в) в конце слова (*столб*) [2].

В потоке речи часто отмечается неразличение и смешение твердых звуков [л] и [р]: *роза* — [л]оза, *раз* — [лас], [л] и [н]: *лом* — [ном], *лось* — [нос], что объясняется определенным сходством в положении языка [см. Любимова, Брызгунова].

Исходя из акустико-артикуляционных характеристик сонорных согласных, можно утверждать: твердый сонорный [л] оказывается более трудным для усвоения иностранными учащимися в сравнении с другими твердыми сонорными согласными.

Таким образом, хотя вопрос о последовательности введения твердых сонорных [р] и [л] при обучении иностранцев остается дискуссионным, практика показывает, что методически правильнее приступить к формированию произношения твердого согласного [л] только после того, как будут прочно сформированы слухопроизносительные навыки остальных сонорных: [м], [н], [р] — и опорных гласных: [ы], [о], [у].

Практическая работа с иностранными учащимися доказывает эффективность данной методики: предложенная в настоящей статье последовательность введения сонорных согласных — [м], [р], [н], [л] — формирует устойчивый навык их правильного произношения и предупреждает возможные ошибки в коммуникации с носителями русского языка.

Список литературы

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. Учебное пособие для студентов пед. институтов. Изд. 5-е, переработанное и доп. М.: Просвещение, 1972. 415 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 2-е изд. М., 1975.
3. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. М.: Русский язык, 1977. 190 с.

Kotikova-Sabayda S.V.

OPTIMAL SEQUENCE OF INTRODUCTION OF PHONETIC MATERIAL AS A BASIS FOR FORMING SKILLS IN RUSSIAN PRONUNCIATION

The article discusses the issues of teaching foreign students to pronounce Russian sonorant consonants, identifies the main difficulties in the formulation of these consonants, suggests the optimal sequence of their introduction.

Keywords: Russian pronunciation, Russian as a foreign language, Russian sonorant consonants, methodological techniques for staging sounds.

*Тюрина Юлиана Юрьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
jultur@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ А2 (УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «РУССКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ»)

В настоящее время в области обучения звучащей речи («фонетике») сложилась практика ограничиваться вводно-фонетическим курсом как отдельным аспектом обучения, предваряющим основной курс, либо распределять фонетический материал лишь в первых 6–10 уроках элементарного уровня (А1). Дальнейшая работа над произношением, как правило, носит фрагментарный и нерегулярный характер. Как следствие, уровень владения звуковой стороной русской речи у учащихся отстает от уровня владения лексикой, грамматикой и другими аспектами. Учебный комплекс «Русский язык сегодня» включает работу над звучащей речью не только на элементарном, но и на базовом (А2) уровне. Авторы комплекса осуществляют попытку повысить уровень обучения фонетике и придать ему более полный и регулярный характер, уделяя большее внимание связи фонетики и орфографии, интонационным конструкциям, синтагматическому членению.

Ключевые слова: слитность, консонантные сочетания, коррекция произношения.

Существует мнение, что переучивать всегда труднее, чем учить. Действительно, избавиться от неправильной привычки, навыка и приобрести новую, правильную привычку иногда бывает сложно. Поэтому, как правило, в методической литературе рекомендуется формировать правильные произносительные навыки уже на самом раннем этапе изучения русского языка. Если такая работа успешна, то в будущем не возникает необходимости корректировать произношение. Вероятно, это возможно при обучении детей либо, в исключительных случаях, особенно одаренных взрослых. Обычная же практика обучения русскому языку взрослых учащихся показывает, что даже при условии тщательного прохождения вводно-фонетического курса формирование правильных произносительных навыков отстает от формирования навыков в области чтения, письма, грамматики и др.

Объяснить это можно, в частности, тем, что формирование навыка управления органами речи и контролирования их требует длительной и упорной работы, специальной тренировки, а также известных способностей в этой области. Как правило, изначальная мотивация учащихся “хочу говорить по-русски как русские” быстро ослабевает и даже исчезает из-за отсутствия времени и быстрого результата, вследствие чего происходит потеря уверенности в своих силах. Кроме того, самых первичных произносительных навыков зачастую бывает достаточно, чтобы учащегося начали понимать носители языка или товарищи по учебной группе. Все это также ведет к снижению мотивации.

К тому же существует общность между большинством (или многими) звуками разных языков. К примеру, слоги *ta* (лат.), *ta* (рус.), *た* (яп.) при всей разности места образования (верхние зубы, нижние зубы, альвеолы), степени твердости/мягкости, звонкости/глухости сводятся в некий общий слог [ta], понятный всем. То же можно сказать и о многих других звуках: *o*, *u*, *y*, *k*, *n*, *ŋ* и др. Это создает широкие возможности для переноса сформированных с детства произносительных навыков родного языка на звуки русского языка.

Что же касается звуков русского языка, отсутствующих в родном языке облучающегося, то им, с одной стороны, уделяется большее внимание со стороны преподавателя, особенно в случае неуспешной коммуникации (неразличение смыслов); с другой стороны, работа над этими звуками прекращается, как только удастся добиться более или менее удачного артикулирования, пусть и далекого от идеала, но как бы «обозначающего» соответствующий звук русского языка.

В области ударения и ритмики работа, как правило, ведется так же фрагментарно, не системно — в основном в тех случаях, когда неверное ударение затрудняет понимание. Редукция же гласных, особенно после мягких согласных, остается на периферии учебного процесса. Изучение интонационных конструкций (ИК) часто носит ознакомительный характер. Часто навыки учащихся в области интонации ограничиваются различением на слух утвердительного предложения (ИК-1) и вопросительного предложения без вопросительного слова (ИК-3). Среди учащихся редко встречается умение уверенно использовать в речи все пять ИК, как правило, представленные в вводно-фонетических курсах.

В целом можно сказать, что после изучения вводно-фонетического курса фонетика как аспект становится объектом внимания лишь в той мере, в какой это позволяет корректировать ошибки смысловоразличения и грамматики.

Уделять достаточное внимание произношению на уроках русского языка мешает, конечно, нехватка времени. С точки зрения эффективности работа над произношением не может и не должна ограничиваться заучиванием соответствующих стихов, песен и т.п. Эффект дает тщательная, кропотливая и регулярная работа по устранению ошибок произношения, при этом заучивание стихов и песен является средством не коррекции, а закрепления уже откорректированных навыков.

В рамках обычного учебного процесса необходимость усвоения большого объема лексико-грамматического, синтаксического материала в ограниченные сроки не оставляет времени для тщательной, длительной и регулярной работы над произношением.

Еще одной причиной отставания в области произношения можно считать недостаточную компетентность преподавателей в области методики работы над звучащей речью. Не каждый преподаватель владеет всем арсеналом приемов постановки того или иного звука или знаком с особенностями всех типов ИК.

Таким образом создается ситуация, когда на начальном этапе обучения формируются лишь первичные, приблизительные навыки произношения, которые на более продвинутом этапе подлежат коррекции, то есть тому самому переучиванию.

Одним из вариантов решения проблемы коррекции произношения является опыт работы курсов русского языка в ИРЯиК МГУ, где до недавнего времени (ограничительных мер в связи с COVID-19) была принята система организации семинаров для студентов уровня А1(+) и выше. Наряду с семинарами по лексике и фразеологии, грамматике, культуре России, русской литературе и др. предлагался семинар «Фонетика» для тех студентов, кто испытывал трудности, связанные с произношением, и кто хотел совершенствоваться в этой области либо интересовался аспектом звучащей речи.

Опыт преподавания фонетики на этом семинаре показал, что сознательное овладение навыками хорошего произношения успешно осуществляется именно на продвинутом

этапе обучения. Углубленное изучение фонетики в рамках семинара имеет следующие преимущества:

1) семинар не носит обязательного характера, его посещают лишь желающие, следовательно, достаточно мотивированные обучающиеся;

2) продвинутый уровень владения русским языком позволяет учащимся лучше понимать тонкости артикуляции и интонирования, связь звука, тона и значения. Такие учащиеся чувствуют себя более уверенно, чем начинающие, им легче расслабиться, что безусловно способствует более успешному овладению навыками правильного произношения;

3) выделение аспекта фонетики в отдельный семинар обеспечивает учащихся и преподавателя тем временем, которого недостает для усиленных занятий произношением при иной организации учебного процесса.

Для систематической работы над произношением можно выбрать и другой подход, применяемый в новом учебном комплексе «Русский язык сегодня», который выпускает издательство «Русский язык. Курсы».

Авторская группа под руководством Галины Владимировны Беляевой (Ольга Олеговна Шувалова, Наталья Владимировна Иванова, Ольга Витальевна Плотникова, Инна Андреевна Хоткевич) поставила задачу создать «интенсивный, коммуникативно ориентированный курс, который дает возможность за короткий срок овладеть основными лексико-грамматическими темами и на их основе не только понимать звучащую речь и письменные тексты, но и грамотно выражать свои мысли в письменной и устной форме по-русски». Особое внимание в этом учебном комплексе уделяется обучению произношению.

Как уже было сказано выше, обычно работа над произношением носит системный характер лишь на этапе вводно-фонетического курса (2–3 аудиторных урока). На данном этапе учащиеся не подготовлены к восприятию нужной информации и мотивированной работе с фонетикой. Учебный комплекс «Русский язык сегодня» ставит в числе других задачу постоянной и компетентной работы над произношением не только на начальном, но и на продвинутом этапе обучения, постоянно и последовательно включая фонетический раздел в ткань каждого урока.

В этом комплексе фонетика занимает достойное место, ничуть не умаляя количество и качество необходимого лексико-грамматического материала.

«Первые два урока учебника посвящены фонетике, — пишут авторы в предисловии к учебному комплексу А1+. — В них представлены основные фонетические особенности русского языка. Учащиеся знакомятся с гласными звуками и их редуцией, согласными звуками и их характеристиками: твёрдостью/мягкостью, звонкостью/глухостью. Учащиеся узнают, как и когда проявляются эти особенности в зависимости от местоположения звуков. Также они знакомятся с ритмикой слов и основным интонационным строем русского языка (ИК-1–ИК-5). Обучение фонетическим особенностям русского языка не ограничивается двумя уроками. Каждый последующий урок начинается с определенной фонетической темы, где обращается внимание на произношение гласных звуков и букв, сочетание согласных, на произносимые согласные, а также отрабатываются особенно трудные для иностранцев согласные звуки [ц], [ш], [ж], [ч'], [ш':], [р], [л]».

Эти задания располагаются под рубрикой «Фонетика». Кроме того, в каждом уроке есть рубрика «Читаем правильно», где учащиеся «совершенствуют не только правильное произношение звуков, но и правильное чтение текста вслух с учетом интонационных особенностей русского языка».

Важной составной частью учебного комплекса «Русский язык сегодня» является «Книга для преподавателя». Фонетическая часть этой книги ориентирована на современную ситуацию в преподавании РКИ, когда в рамках дополнительного образования многие

получают новую квалификацию преподавателя РКИ, не имея базового образования филолога-русиста.

В связи с этим в фонетической части «Книги для преподавателя» подробные объяснения и рекомендации даны с таким расчетом, чтобы ими могли воспользоваться начинающие преподаватели.

Этот раздел содержит характеристики гласных и согласных звуков и наиболее эффективные, проверенные на практике приемы их постановки; правила организации ритмической структуры слова в зависимости от местоположения ударного гласного; перечислены наиболее распространенные акцентные типы слов; описаны интонационные конструкции с указанием их основных значений, а также приведены общие сведения о русской интонации.

Авторы учебного комплекса «Русский язык сегодня» продолжают работу и в настоящее время занимаются созданием следующей ступени комплекса для уровня А2.

По замыслу авторского коллектива работа над фонетикой по-прежнему будет важной составной частью каждого урока. Фонетический материал будет связан с основным лексико-грамматическим и синтаксическим материалом уроков, сопровождать его, носить не отвлеченный, а практический характер, способствуя освоению материала учебного курса в полном объеме.

Таким образом будет решаться задача планомерной и постоянной работы над аспектом звучащей речи.

В заключение необходимо отметить, что современные технологии позволяют сделать учебники намного более удобными в использовании. Например, существенно облегчают работу с материалом учебного курса и расширяют его возможности расположенные на полях QR-коды. Отсканировав их, учащиеся в любое время могут прослушать аудиофайлы, прилагающиеся к фонетическим заданиям.

Список литературы

1. Беляева Г.В., Шувалова О.О., Иванова Н.В. и др. Русский язык сегодня. Учебник для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2020.
2. Одинцова И.В. Звуки, ритмика, интонация. М.: Флинта-Наука, 2008.
3. Чернышов С.И. Поехали! Начальный курс. Часть 1. С.-Пб.: Златоуст, 2012.
4. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. Уровень А1. С.-Пб.: Златоуст, 2008.

Tyurina Yu.Yu.

TEACHING SPOKEN LANGUAGE AT THE A2 LEVEL (THE RUSSIAN LANGUAGE TODAY TRAINING COMPLEX)

Currently, in the field of teaching sounding speech ("phonetics"), there is a practice to limit the introductory phonetic course as a separate aspect of training that precedes the main course, or to distribute phonetic material only in the first 6–10 lessons of elementary level (A1). Further work on pronunciation, as a rule, is fragmentary and irregular. As a result, the level of proficiency in the sound side of the Russian language among students lags behind the level of proficiency in vocabulary, grammar and other aspects. The training complex "Russian language today" includes work on sounding speech not only at the elementary, but also at the basic (A2) level. The authors of the complex attempt to increase the level of phonetics training and give it a more complete and regular character, paying more attention to the connection between phonetics and spelling, intonation constructions, syntagmatic division

Keywords: unity, consonant combinations, pronunciation correction.

Абрамова Екатерина Сергеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
abramova.es@irlc.msu.ru

СОЗДАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ ВВОДНОГО ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА «НАЧАЛО» В ИРЯИК МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Данная статья посвящена проблемам специфики создания иллюстраций для вводного фонетико-грамматического курса русского языка «Начало», разработанного в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. Задачей исследования является привлечение внимания к проблеме как теоретической разработки, так и практической реализации проекта создания оригинального иллюстративного материала в пособиях по иностранному языку для взрослой аудитории.

Ключевые слова: РКИ, дистанционное обучение, педагогика, иллюстрация в учебнике, виммельбух.

В середине 2019–2020 учебного года многие образовательные заведения по известным причинам были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Это создало ряд трудностей для преподавателей, и многочисленные проблемы, решение которых долгие годы откладывалось, встали как никогда остро.

Перед началом 2020–2021 учебного года преподаватели ИРЯиК МГУ провели большую работу по созданию учебных материалов, ориентированных на дистанционное обучение. В нашем Институте был разработан Адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК) для начинающих изучать русский язык. В его основе — презентации PowerPoint, содержащие компиляцию материалов из учебников «Дорога в Россию» и «Я пишу по-русски» и представляющие собой поурочные планы онлайн-занятий.

Этот курс отлично подходил для решения срочных задач, однако руководством Института решено было создать независимый вводно-фонетический курс с уникальным контентом под рабочим названием «Начало». В данный момент он также разрабатывается в программе PowerPoint, а затем эти слайды будут перенесены на онлайн платформу Moodle¹.

Авторами курса была разработана концепция, написаны тексты и составлены упражнения. В ходе работы мы пришли к выводу, что для решения множества методических задач нам необходимы оригинальные иллюстрации.

В основном контингент учащихся на программе предвузовской подготовки представлен слушателями из КНР, среди которых есть много поклонников японских комиксов манга, а также творчества современных корейских и китайских художников. Поэтому изначально стиль рисования был приближен к комиксовой манере, но мы не пошли по пути новейших японских учебников английского языка, где иллюстраторы буквально копируют манеру художников классических аниме. Мы решили, что это будет отвлекать учащихся, но не обошлось и без некоторых отсылок, которые студенты восприняли с радостью и интересом.

Так, одна из композиций иллюстрирует ситуацию на уроке во время обучения в программе Zoom. Мы видим «окошки» студентов и преподавателя, но одно из «окошек» транслирует не видео студента, а его «аватар» с популярным персонажем японского аниме «Наруто».

¹ Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.



Несмотря на то что курс является вводным, мы приняли решение внедрить персонажей, которые сопровождают учащихся на протяжении обучения. Мы дали нашим героям имена, которые позволяют расширить лексику на том небольшом фонетическом материале, которым мы располагаем, а впоследствии продемонстрировать парадигму склонения существительных. Бесспорно, только нарисованные художником иллюстрации позволяют сохранять облик персонажей на протяжении всего курса. Отличным примером для нас послужил учебник «Русский сезон», в котором представлены персонажи-иностранцы, изучающие русский язык [1:11]. Мы создали как персонажей-иностранцев, обучающихся в ИРЯиК МГУ, так и несколько персонажей-россиян, живущих и работающих в Москве. При этом, изображая наших героев, в особенности иностранцев, мы старались всячески избегать слишком явных «штампов» и придерживаться принципов политкорректности.

Мы связали все уроки сквозными персонажами. Чаще всего появляются иностранные студенты Том и Эмма, а также их преподаватель русского языка Наташа. Иногда акцент смещается на русскоговорящих персонажей Бориса, Настю и Ирину. Они, в свою очередь, интересны тем, что проживают в Москве, у них есть дети и пожилые родители, эти персонажи окружены разнообразными предметами быта, которых может не быть у студентов, а также они свободнее перемещаются по городу и за его пределами. Например, у преподавателя Наташи и ее семьи есть дача, куда они приезжают на выходные. Мы считаем, что таким образом мы помогаем студентам формировать правильные понятия о некоторых аспектах русской культуры.

Ограниченность лексики и грамматики на столь раннем этапе изучения русского языка позволяет раскрыть характеры персонажей, показать их хобби и быт исключительно в иллюстрациях.

Далее нужно отметить, что иллюстрации в учебниках выполняют определенные функции. Например, Е.В. Бринюк выделяет 6 типов иллюстраций в популярном учебнике «Дорога в Россию» [2:21]. Некоторые из них являются универсальными, их можно найти в других пособиях по иностранному языку, например, это более всего касается «иллюстраций ситуаций общения», упражнений с иллюстрациями, а также иллюстраций, помогающих понимать грамматику.

В нашем курсе мы также можем выделить 6 типов иллюстраций:

1. Иллюстрация для этикетной формулы или мини-диалога в начале каждого блока.

Наш курс разделен на блоки, содержащие определенный объем грамматики и лексики. Каждый блок открывается этикетной формулой или мини-диалогом. Это стандартные приветствия и обращения типа «Доброе утро!» или «Приятного аппетита!», приветствие учителя и студентов в аудитории и т.д. Иллюстрация этих ситуаций позволяет создавать долговременный образ ситуации, демонстрация иллюстрации стимулирует учащихся вспомнить этикетное выражение или воссоздать диалог. От урока к уроку, от темы

к теме можно возвращаться к этим иллюстрациям, углублять коммуникативную ситуацию, наращивать диалоги, придумывать новые вопросы.

2. Иллюстрации для текстов и диалогов.

Нами были написаны тексты и диалоги, которые было решено снабдить иллюстрациями, так как скудность лексики на таком уровне лишает возможности создать словесную интроспекцию. Например, в нашем курсе комбинация вопроса «Что это?» и ответа «Это машина» уже являет собой текст. Чтобы избежать искусственных диалогов, мы решили использовать естественную ситуацию: ребенок, который еще не очень хорошо рисует, показывает маме рисунок машины, и она спрашивает: «Что это?». Для того чтобы у учащихся сформировался более яркий образ этой ситуации, мы дополняем ее иллюстрацией.

Трижды мы «заставляем» наших персонажей рассматривать сначала фотографии в телефоне, потом фотоальбом и план квартиры. Герои учебника задают вопрос «Кто это?» и «Что это?» и получают ответы. Также можно использовать эти иллюстрации и в дальнейшей работе, на других уровнях, получая такие ответы:

- 1) Это брат.
- 2) Это мой брат.
- 3) Это мой старший брат.

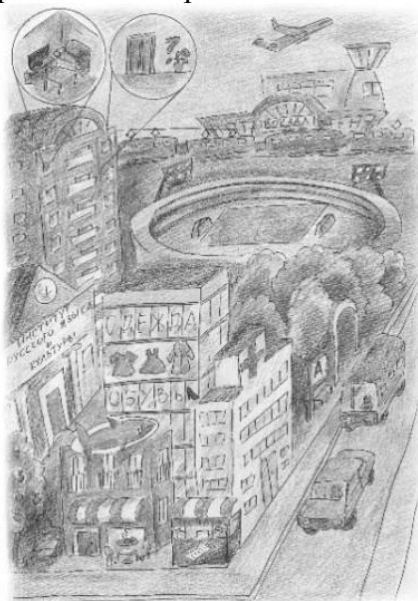
Таким образом мы подсказываем пути интерактивизации учебного процесса и стимулируем наших учащихся вслед за героями показать фотографии своей семьи, друзей, фотографии комнат и рабочих мест.



3. Иллюстрации для усвоения разноплановой лексики.

Лексика первых уроков выбиралась по фонетическому принципу, то есть были отобраны лишь те слова, которые содержали буквы, представленные в уроке. По этой причине в первой половине курса она получилась довольно разноплановой, трудной для распределения по лексическим группам вроде «продукты», «мебель» и т.д. Для лучшего запоминания большого объема разнообразной лексики мы постарались увязать слова урока в некий сюжет. Мы пришли к выводу, что иллюстрация, на которой различные предметы находятся на одной плоскости, например, лежат на одном столе, является более естественной для восприятия учащимися. Это могут быть даже такие разные вещи как паспорт, банан и шапка. Тогда студенты могут описать получившуюся композицию, задать вопросы, прочитать сопроводительный текст и, как итог, лучше запомнить новые слова и повторить пройденные. Таким образом мы старались внести игровой элемент в процесс обучения.

При создании этих наглядных материалов мы вдохновлялись иллюстрациями из книг жанра виммельбух (нем. «мельтешащая книга»). Некоторые специалисты описывают опыт использования этих иллюстраций в процессе изучения РКИ [3]. Однако мы не можем не отметить одну из самых больших проблем: на листе неадаптированной книги виммельбух изображено слишком много объектов, которые мешают студентам на раннем этапе изучения языка, отвлекают их внимание. Поэтому нами были созданы уникальные многоплановые композиции (оригинальные листы формата А3), на которых мы постарались уместить всю возможную лексику урока. Для того чтобы максимально не задействовать язык-посредник и не подсказывать студенту те слова, которые он забыл, мы использовали на наших рисунках так называемые «выноски». Например, рядом со зданием в круглой рамке помещается картинка с изображением этажа и квартиры.



При работе с этим типом иллюстраций можно выделить три важных аспекта:

- 1) Соревновательный аспект: студенты старались назвать как можно больше слов;
 - 2) Творческий аспект: студенты составляли тексты по картинкам, при этом целью было придумать наиболее интересный вариант;
 - 3) Коммуникативный аспект: студенты составляли диалоги по картинкам, причем поощрялось использование разных интенций типа «Я забыл, что это», «Скажи, пожалуйста, что это?» и т.д.
4. Иллюстрации грамматического материала.

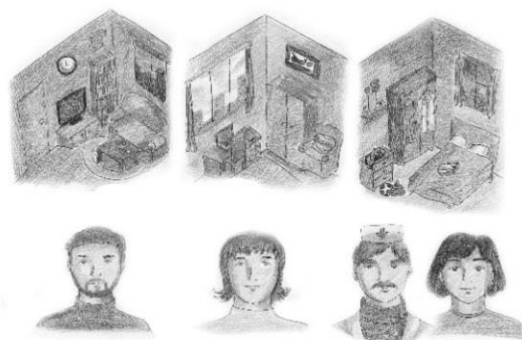
Для этих целей были созданы специальные обезличенные «грамматические дети». Они иллюстрируют, в частности, таблицу личных местоимений, которую мы решили «оживить» по примеру таблиц с «человечками» из книги Г.Г. Малышева «Грамматика русского языка в картинках для начинающих» [4]. Почти во всех пособиях, которые используют таблицы с «человечками», можно найти простую оппозицию *я — ты, вы, он* и т.д., когда персонаж *я* указывает рукой на другого персонажа в роли второго или третьего лица. Здесь мы пошли по такому же пути, но, иллюстрируя местоимения *они* и *мы*, мы добавили небольшой сюжет. При внимательном рассмотрении видно, что смысл местоимения *они* передан следующей композицией: двое ребят (*он* и *она*) стоят в отдалении и едят мороженое, а девочка «обиделась» и не смотрит на *них*. Она не указывает на *них* пальцем, но зритель понимает, что она не с *ними*. Наоборот, смысл общности местоимения *мы* подчеркнут тем, что все дети вместе, все с мороженым. В этой ситуации *мы* — это не *я* и *они*, это нечто большее, *мы* — это друзья.



5. Иллюстрации для грамматических упражнений.

Удачным «квестом», который вызвал интерес у студентов, явилось задание на определение принадлежности комнаты тому или иному персонажу. Цель этого упражнения — отработать притяжательные местоимения и родительный падеж существительного в значении принадлежности.

«Как вы думаете, чья это комната?» — «Я думаю, это комната Николая. Николай — преподаватель. Вот его книги, его диван, его телевизор».



В учебнике «Русский сезон» дается текст с комнатами и персонажами [1:60], но мы решили дать возможность учащимся самим отгадать, в какой комнате кто живет. Так образы персонажей становятся более проработанными, студентам становится интересно следить за ними, как в настоящей графической новелле.

6. Иллюстрации, цель которых — создать яркий образ некоторых труднореализуемых концептов, например «мама», «папа», «мода» и т.д.

Анализируя иллюстрации в учебниках иностранных языков для взрослых учащихся, мы можем отметить то, как обычно эмоционально сдержанно изображены персонажи. Как уже упоминалось ранее, в основном нашими студентами становятся молодые люди, поклонники японской анимации и комиксов, в которых часто эмоции представлены гипертрофированно. Мы решили, что изображение удивления, смущения, испуга, сожаления и т.д. на лицах героев обогатит наши иллюстрации и заставит учащихся сопереживать персонажам.

Также мы пришли к выводу, что эмоционально окрашенные иллюстрации помогут лучше использовать на уроке такой популярный в настоящее время прием, как драматизация учебного процесса, и при воспроизведении диалогов студенты не будут стесняться проявлять эмоции вслед за персонажами, как в мини-комиксе, иллюстрирующем этикетную ситуацию «Извините! — Ничего!»:



Нужно отметить, что работа над иллюстрациями велась всей командой разработчиков, происходили постоянные обсуждения, в ходе которых в иллюстрации вносились различные изменения, которые нетрудно произвести при должных навыках работы в редакторе Adobe Photoshop.

Подводя итоги нашей работы, мы можем отметить, что:

1. нами было проанализировано большое количество иллюстраций в разных учебниках иностранных языков и РКИ, как российских, так и зарубежных;
2. был создан уникальный контент, отвечающий поставленным в учебном пособии задачам;
3. были раскрыты необходимые для учебного процесса персонажи и окружающая их реальность;
4. была создана уникальная образовательная среда, чему во многом способствовали наши качественные иллюстрации.

Стоит отметить, что при разработке этой темы мы не обнаружили большого количества теоретических работ, посвященных изучению иллюстраций в учебниках для взрослой аудитории². Мы ознакомились с несколькими работами критического плана, но в них было крайне мало практических рекомендаций по созданию комплекса иллюстраций в качестве неотъемлемой части учебника и учебного процесса. К сожалению, мы вынуждены констатировать: проблема анализа иллюстраций и эффективности их использования в учебном пособии является недостаточно изученной, но мы надеемся, что наше небольшое исследование поможет тем, кто в будущем планирует разрабатывать иллюстрированный курс иностранного языка.

Список литературы

1. Нахабина М.М. [и др.] Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень М.: Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015.
2. Бринюк Е.В. Контент учебника по русскому языку как иностранному как средство адаптации китайских обучающихся в русскоязычной среде. Педагогическое образование в России, 2016, № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-uchebnika-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-kak-sredstvo-adaptatsii-kitayskih-obuchayuschih-sya-v-russkojazychnoy-srede> (дата обращения: 27.06.2021).
3. Иваненко А.А. Возможности применения виммельбуха в методике преподавания русского языка как иностранного. Филологический аспект № 5 (37), май, 2018. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-primeneniya-vimmelbukha-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html> (дата обращения: 27.06.2021).

² Мы уже некоторое время занимаемся этой темой. Например, ей посвящен доклад «Роль иллюстраций в учебных пособиях по японскому языку», сделанный автором статьи на Конференции преподавателей японского языка России и стран СНГ «Японский язык и методика преподавания» в 2019 г.

4. Малышев Г.Г. Грамматика русского языка в картинках для начинающих. СПб: Златоуст, 2013.

Abramova E.

CREATION OF THE ILLUSTRATIVE MATERIAL FOR THE PHONETIC-GRAMMAR RFL COURSE “NACHALO” (“THE BEGINNING”) AT THE IRLC MSU

The problem of creation of the illustrative material for the RFL course “Nachalo” is highlighted in the article. On creation of the course, a deep research was made as to the illustrative material analysis of different sources, second language textbooks, RFL textbooks and other sources. We think that it is important to raise the question of the development of the conceptual basis for those who want to create illustrative material for a foreign language course for the adults.

Keywords: RFL, distance learning, pedagogy, illustration in the textbook, wimmelbuch.

Шувалова Ольга Олеговна
МГУ имени М.В. Ломоносова
lg-shuvalova@inbox.ru

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ» (A1+)

В статье представлен новый учебно-методический комплекс для начинающих изучать русский язык как иностранный «Русский язык сегодня» (издательства «Русский язык. Курсы»), рассматривается его структура, включающая 5 учебных пособий, а также приводятся методические замечания по использованию курса от авторов.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, русский язык как иностранный, элементарный уровень.

Создание УМК по РКИ соответствует задачам современной методики, в которой преобладает системный подход. В соответствии с этой тенденцией по заказу издательства «Русский язык. Курсы» был создан учебно-методический комплекс «Русский язык сегодня» [1] под руководством известного методиста, автора учебников Г.В. Беляевой. Целью авторов было создать коммуникативно-ориентированный курс, который бы позволил за небольшое время «овладеть основными лексико-грамматическими темами» и на их основе научить «не только понимать звучащую речь и письменные тексты, но и грамотно выражать свои мысли в письменной и устной форме по-русски» [1:1]. Таким образом, главной целью обучения по учебно-методическому комплексу можно назвать формирование у учащихся коммуникативной компетенции путем развития их речевых навыков и умений, мыслительных и творческих способностей.

УМК «Русский язык сегодня» ориентирован на работу преподавателя с иностранными учащимися, которые изучают русский язык с нуля и хотят овладеть русским языком на элементарном уровне. При этом следует отметить, что некоторые грамматические темы представлены в курсе шире, также увеличен объем лексических единиц, что позволило заявить уровень учебника как A1+. В частности, в УМК вошли некоторые значения падежей, которые не относятся к элементарному уровню, дана парадигма изменений прилагательных для пассивного ознакомления. Методической задачей включения данного материала было облегчить учащимся дальнейшее усвоение материала, дать им представление

о системе русского языка, чтобы максимально интенсифицировать обучение на следующем этапе, сократить общее время овладения базовой грамматикой.

Структура УМК «Русский язык сегодня» была определена его целью и задачами. УК позволяет обучать всем видам речевой деятельности с первых уроков, так как включает в себя следующие учебники:

1. Учебник «Русский язык сегодня». Книга для учащегося (Г.В. Беляева, О.О. Шувалова, Н.В. Иванова, И.А. Хоткевич, О.В. Плотникова);

2. Книга для преподавателя к учебному комплексу «Русский язык сегодня» (Г.В. Беляева, Н.О. Сорокина, Ю.Ю. Тюрина);

3. Пособие по письму «Пишем по-русски» (Г.В. Беляева, О.О. Шувалова, Н.В. Иванова, И.А. Хоткевич, О.В. Плотникова) [2];

4. Пособие по говорению «Говорим по-русски» (Г.В. Беляева, О.О. Шувалова, Н.В. Иванова, И.А. Хоткевич, О.В. Плотникова);

5. Пособие по аудированию «Слушаем с удовольствием!» (О.В. Данилина, А.П. Жорова) [3];

6. Пособие по чтению «Читаем с удовольствием!» (О.В. Данилина, А.П. Жорова).

Важной чертой комплекса является единство языкового материала для каждого из пособий, что соответствует принципу взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: «параллельное и сбалансированное формирование четырех видов речевой деятельности на основе общего языкового материала в рамках их последовательно-временного соотношения» [4].

Следует отметить, что пособия по видам речевой деятельности содержат большое количество коммуникативных и творческих заданий, которые помогают развивать не только речевые умения и навыки, но и мыслительные способности учащихся, учат анализировать, сопоставлять, сравнивать.

В пособия включены тексты различной тематики (сюжетные, проблемные, культурологического характера и др.), которые сопровождаются мотивационными заданиями. Таким образом, работа с текстом не ограничивается пересказом, а может проводиться в разных направлениях: развитии аудитивных навыков, чтении с разными целевыми установками, написании текстов по образцу, обсуждении проблемы с высказыванием своего мнения.


Содержательная насыщенность пособий дает преподавателю возможность выбрать гибкую стратегию в зависимости от целей обучения, уделить больше внимания тому или иному аспекту. В этом отношении данный учебно-методический комплекс может использоваться как в рамках педвуза, так и в курсовом обучении, так как пособия, входящие в его состав, могут рассматриваться и как самостоятельные. В то же время все пособия объединяет «методика одной стилистики», которая проявляется в единообразной презентации нового материала, применении общих методических приемов, выстроенной иерархии трудностей.

УМК «Русский язык сегодня» состоит из 10 уроков, каждый из которых имеет название, отражающее центральную тему урока и соответствующее его грамматике. Например, урок 8 «Вы откуда и куда», в котором вводятся глаголы движения, посвящен путешествиям, в уроке 9 «Идем в гости» вводится дательный падеж, что позволяет обсудить тему подарков. В уроках 1 и 2 представлена русская фонетика, в уроках 3, 4, 5, 6, 9, 10 изучается предложно-падежная система, уроки 7 и 8 посвящены глаголу: видам глагола и глаголам движения. Уроки учебника характеризуются также единообразием структуры. Каждый урок содержит определенную фонетическую тему, которая может представлять трудность для учащихся: соответствие гласных звуков и букв, сочетание согласных, произносимые согласные и др. Большое внимание уделяется также формированию навыка чтения вслух с правильной интонацией, которое отрабатывается в рубрике «Читаем правильно!»

ЧИТАЕМ ПРАВИЛЬНО

2 а) Слушайте, повторяйте, читайте. Обращайте внимание на паузы и интонацию.

День в Царицыне



В пятницу мы были в Царицыне. Там находится старинная церковь, / красивые дворцы / и большой парк. Мы видели музыкальные фонтаны, / чистые пруды / и необычные мосты.

Тут императрица Екатерина II (Вторая) / строила летнюю царскую резиденцию.

В Большом царицынском дворце / есть золотой зал Екатерины. Но императрица / никогда не жила в этом дворце. Сейчас / в Царицыне можно отлично отдохнуть.

Мы гуляли в парке / и катались на лодке. У музыкального фонтана / слушали музыку. А вечером / видели, как танцуют разноцветные фонтаны.

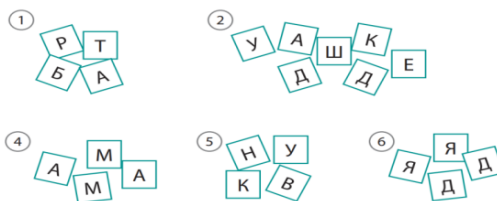
Это очень красиво! В Царицыне / часто бывают музыкальные фестивали. Каждый год в сентябре / здесь можно побывать на фестивале «Круг света».

Обучение грамматике опирается на методический принцип синтаксической основы. Особое внимание учащихся обращается на структуру предложения, без знания которой невозможна грамотная речь. Единицей обучения является речевой образец, который представляет собой единство лексико-грамматических средств языка. Речевые образцы демонстрируют структуру простого и сложного предложения. Учащиеся знакомятся с повествовательными и вопросительными предложениями, а также диалогическими единствами. Новая грамматическая тема отрабатывается сначала в диалогах или микротекстах, а затем в текстах.

Урок	Тексты	Речевые модели
УРОК 8 (восьмой урок)	ТЕКСТЫ: Илья заболел Это интересно! Маша и медведь Вы любите детективы? Экскурсия в Ярославль Оскар — путешественник	Антон идёт в университет. Анна едет в Москву на поезде. Вчера ходил, сейчас иду, завтра пойду на работу. Куда ты хочешь пойти? В 8 часов Антон поехал в институт. Он ехал 45 минут и приехал в 8:45. Сравните! идти / ехать куда ④ ↔ бывать, быть, находиться, жить, работать, отдыхать, учиться, гулять где ⑥. Вчера Антон ходил / ездил на выставку ④. = Вчера Антон был на выставке ⑥. Давай пойдём в музей! = Пойдём в музей! Раньше Ван жил в Китае ⑥. Он приехал в Москву ④ из Китая ②. Сейчас я иду / еду в институт. ↔ Я каждый день хожу / езжу в институт.
ВЫ ОТКУДА И КУДА?	ДИАЛОГИ: Давай пойдём! Оля и Виктор Вы ходите или ездите в университет?	

Важно также отметить отбор лексики и формирование активного словаря в каждом уроке комплекса. На работу с лексикой направлены задания рубрики «Слова, слова, слова...», различные игры, кроссворды, представленные в учебнике и пособии по письму, содержащем также алфавитный словарь урока.

14 Составьте слова. Здесь 10 слов на тему «Семья». Запиши



Плюсом комплекса является тематический визуальный словарь, который размещен в конце учебника и позволяет работать с лексикой по мере ее изучения.



Запоминание новой грамматики и лексики достигается повторяемостью в разных текстовых вариантах учебника и пособий.

УМК «Русский язык сегодня» сочетает эффективные приемы традиционных методов и современные тенденции обучения. Он содержит тексты о современных реалиях, игровые задания, поднимает актуальные вопросы. Комплекс оформлен согласно новым стандартам: активно используется инфографика, работа с цветом, современный иллюстративный материал, даны некоторые ссылки на аутентичные материалы, а также QR-коды, содержащие аудиозаписи текстов, что позволяет быстро и в удобном формате работать с аудиоматериалами.

Таким образом, УМК «Русский язык сегодня» может быть интересен широкому кругу изучающих и преподающих русский язык. В данный момент коллективом авторов ведется работа над следующей частью данного комплекса для базового уровня.

Список литературы

1. Русский язык сегодня: Элементарный (A1+). Учебник для иностранных учащихся. / Г.В. Беляева, О.О. Шувалова, Н.В. Иванова и др. М.: Русский язык. Курсы, 2021.
2. Слушаем с удовольствием!: Элементарный уровень + (A1+): Пособие по аудированию для иностранных учащихся. / О.В. Данилина, А.П. Жорова. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 96 с.: ил. (Русский язык сегодня).
3. Пишем по-русски: Элементарный уровень+ (A1+): Учебник для иностранных учащихся, A1+ / Г.В. Беляева, О.О. Шувалова и др. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 208 с.: ил. (Русский язык сегодня).
4. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. М.: Рус. яз., 1985. 116 с.

Shuvalova O.O.

**A STRUCTURE AND FEATURES OF THE COMPLEX FOR STUDING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE «RUSSIAN LANGUAGE TODAY»
(BY G.V.BELYAEVA, O.O.SHUVALOVA, I.V. IVANOVA ETC.
«RUSSKY YAZYK. KURSY»2021)**

The article is devoted to presentation of a new complex for beginners to learn Russian «RUSSIAN LANGUAGE TODAY» («RUSSKY YAZYK. KURSY» 2021). The article presents the structure of the course, which consists of 5 parts and some author`s notes how to use it.

Keywords: educational complex, Russian as a foreign language, elementary level.

*Данилина Ольга Вячеславовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
olgadanilina@mail.ru
Жорова Анна Петровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
zhorova@bk.ru*

**АУДИРОВАНИЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ:
ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД ИЛИ НОВАЦИИ?**

Статья посвящена вопросам обучения иностранных учащихся аудированию как виду речевой деятельности. Рассматривается подход к формированию аудитивных навыков, который реализован авторами в пособии по обучению аудированию «Слушаем с удовольствием!», охватывающем уровень А1+. Обосновывается включение традиционных и новых компонентов в данное учебное средство.

Ключевые слова: РКИ, речевая компетенция, виды речевой деятельности, аудирование, начальный этап обучения.

Как известно, навыки аудирования входят в состав требований к содержанию речевой компетенции инофона на всех уровнях владения русским языком как иностранным. Так, количественные и качественные параметры аудитивных навыков описаны среди прочего в Стандартах Элементарного (А1) [1:8], а также Базового (А2) [2:8] уровней. Таким образом, работа над данным видом речевой деятельности является неотъемлемым компонентом формирования речевой компетенции иностранных учащихся на всех этапах обучения РКИ, включая начальный. Хотя алгоритмы обучения аудированию отнюдь не новы, давно описаны и реализованы в различных пособиях, в современной методике ведутся дискуссии относительно ряда аспектов работы над этим видом речевой деятельности. Предметом профессиональных споров, в частности, стали такие вопросы, как выбор между аутентичными и специально составленными текстами при подготовке речевого материала, целесообразность включения в аудиотексты элементов живой разговорной речи (в особенности на начальном этапе), масштаб задействования мультимедийных технологий.

Авторами подготовлено пособие по обучению аудированию «Слушаем с удовольствием!», которое представляет собой компонент учебно-методического комплекса «Русский язык сегодня», охватывающего уровень А1+ (т.е. несколько превосходящего требования к Элементарному уровню владения РКИ по объему лексики). На момент написания статьи пособие (наряду с иными составляющими учебно-методического комплекса) сдано в издательство «Русский язык. Курсы» и готовится к публикации.

В ходе работы над пособием авторам было необходимо принять несколько концептуальных решений, касающихся спорных методических вопросов. Рассмотрим реализованный в пособии подход к формированию аудитивных навыков с точки зрения вышеупомянутых дискуссионных тем.

1. Мультимедийные технологии. Обращение к мультимедийным технологиям, безусловно, представляет собой направление разработки учебных средств, отвечающее современным тенденциям общественной жизни и ментальному состоянию поколения студенческого возраста. Диалоги, выступления, сообщения, визуализированные посредством видео, а также разнообразные интерактивные упражнения оживляют учебный процесс и крайне привлекательны не только учащимся, но и многим преподавателям. Однако нельзя не учитывать и некоторые проблемы.

Прежде всего отметим, что плюсы мультимедийного подхода наиболее ярко проявляются, если работа ведется на локальной платформе вуза или в условиях добровольного размещения авторами материалов в сети с обеспечением свободного доступа для всех желающих. Если же мы имеем дело с издательским продуктом, созданным с привлечением мультимедийных технологий, неизбежно встают вопросы, во-первых, защиты авторских прав, а во-вторых, увеличивающихся размеров издательских затрат, которые влияют на конечную стоимость учебного средства для потребителя. Выразим мнение, что окончательного решения данные вопросы пока не получили. Тем не менее очевидно, что иностранные учащиеся крайне неоднородны по финансовым возможностям, и далеко не все будут готовы оплачивать дорогостоящие пособия, в особенности при известной технической доступности “пиратских” способов обзавестись необходимыми материалами бесплатно. Как показывает практика, даже вероятность судебных преследований в соответствии с законодательством для некоторых людей пока является слабым аргументом против пиратства в сети. Подобная ситуация не может устроить ни издательский бизнес, ни дорожащих своим именем авторов учебной литературы. Таким образом, при создании учебных средств необходимо соотносить затраты с возможностями среднего потребителя.

Кроме того, сложный мультимедийный контент требует хорошего технического оснащения, в частности, доступного высокоскоростного интернета. В этом аспекте показателен опыт последнего года: из-за связанных с пандемией коронавируса карантинных мер преподавание РКИ велось по преимуществу в удаленном формате, и интернет стал основной площадкой для нашей учебной деятельности. Накопленные наблюдения позволяют сделать недвусмысленные выводы об уровне техники, которая доступна учащимся. Приходится констатировать, что далеко не все из них располагают стабильным интернетом, а также современным аппаратным и программным обеспечением, что связано со спецификой разных стран мира и регионов внутри каждой страны. Таким образом, обращение на занятиях к сложным мультимедийным учебным средствам может встретить неожиданные препятствия технического характера.

Имея в виду все проанализированные положительные и отрицательные стороны привлечения мультимедийных технологий, при подготовке пособия «Слушаем с удовольствием» авторы сделали выбор в пользу традиционного подхода. Речевой материал (слова, словосочетания, предложения, диалоги, тексты) представлен для прослушивания в аудиоформате. Кроме того, в качестве дополнения в пособие включены текстовые расшифровки всех звучащих материалов, что не только помогает учащимся проверять себя при выполнении заданий по аудированию, но и дает преподавателю ключ к решению возможных технических затруднений: все материалы могут быть прочитаны самим преподавателем с необходимыми конкретной группе скоростью и комментариями. Между тем, аудиозаписи доступны к прослушиванию через интернет по QR-коду со ссылкой. При

приемлемом качестве интернета это существенно облегчает задачу благодаря отсутствию дополнительных носителей (CD или DVD), которые выходят из употребления.

2. Источники текстов. В настоящее время многими коллегами активно продвигается идея привлечения аутентичных звучащих текстов (как более релевантных для реальной коммуникации), начиная с самого раннего периода изучения языка. В защиту этой точки зрения говорит и современный подход к преподаванию других европейских языков (включая разработку учебных средств), где особое внимание уделяется различным аспектам именно аутентичного общения. Такой принцип прослеживается в «Общеввропейской системе рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию иностранного языка» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [4], которая, как известно, получила глобальное распространение и в той или иной степени принимается во внимание при организации обучения и контроля.

Однако, разрабатывая концепцию пособия «Слушаем с удовольствием», авторы остановились на специально составленных текстах. Не оспаривая важности скорейшего погружения иностранных учащихся в условия, приближенные к реальной коммуникации, мы видим весомые аргументы против отказа от таких текстов именно на начальном этапе обучения.

Особенностью начального этапа (а прежде всего — его первой половины, соответствующей Элементарному уровню) является то, что именно в этот период ведется активная работа над формированием фонетического слуха инофона. В это время необходимо сформировать представление о звуковом строе языка (на всех уровнях: звук, звуковой комплекс, ритмика слова и предложения, интонация). Хотя обучение аудированию, безусловно, предполагает работу со смыслом звучащей речи, тренировку восприятия на слух информации, содержащейся в устном высказывании, в этот период в фокусе внимания находятся также и технические навыки узнавания звуковых комплексов. Не случайно в первые недели изучения русского языка учащимся, как правило, предлагается большое количество упражнений на узнавание и различение элементов звучащей речи. А для носителей китайского языка, в частности, важны упражнения на соотнесение графического воплощения языковых элементов со звучащим (что представляет для них большую трудность).

Однако невозможно сформировать представление о звуке или звуковом комплексе, если он отсутствует в речевом материале. Между тем, именно такое явление наблюдается в аутентичных звучащих высказываниях, где может усекается больше половины звуков в слове. Например, звучит [здрас'] вместо *здравствуйте*. Освоить систему языка исключительно на таком материале не представляется возможным. Кроме того, аутентичные высказывания не всегда позволяют подобрать достаточно материала для некоторых типов упражнений (например, для упражнений на сопоставление сходных элементов). Таким образом, составление учебных текстов и диалогов — неизбежная практика.

3. Включение элементов разговорной речи. Анализируя проблему целесообразности включения элементов разговорной речи в учебные пособия по РКИ, необходимо прежде всего уточнить, какой именно материал имеется в виду. Действительно, разговорную речь можно понимать как форму реализации языковой системы, характеризующуюся некими отступлениями от нормы, например, употребление стилистически маркированной лексики (*Закинешь папке молочку?*) или модификации синтаксической структуры (*Вам какой сок? — Который за 120.*) Подобными явлениями вряд ли стоит перенасыщать речевой материал для иностранцев даже при освоении ими высоких уровней владения РКИ. На начальном же этапе, на наш взгляд, включать такие элементы категорически не следует. Однако существует и иной аспект, а именно те особенности устной диалогической речи, которые можно назвать системными. Они последовательно реализуются в ситуации спонтанного диалогического общения и типологически отличают его от подготовленного мо-

ногола. К таким особенностям можно отнести, в частности, эллиптический характер ответной реплики, эллипсис при выражении ряда интенций, инверсии, широкое употребление междометий и прочих средств выражения эмоций. Диалог, полностью лишенный таких особенностей, не отражает реальное речевое поведение носителей языка и производит впечатление искусственного. Между тем, в учебных пособиях такие не вполне естественные диалоги, к сожалению, встречаются.

Разрабатывая диалогический речевой материал для «Слушаем с удовольствием», авторы пытались избежать двух крайностей: с одной стороны, не перегружать диалоги разговорными явлениями, не включать существенно превосходящие требования к ТЭУ и излишне экзотические элементы разговорного стиля, а с другой стороны, не допускать искусственных реплик, которые не могли бы звучать в реальной коммуникации. Насколько это позволяет Элементарный уровень (А1), диалоги пособия приближены к устной повседневной речи современного носителя русского языка. С этой целью, в частности, в них присутствуют эллиптические конструкции, междометия, а также включаются дискурсивные слова различной семантики: например, маркеры хезитации (*м-м...*), дейктические маркеры (*вот*) и т.п.

Примеры диалогов.

Урок 2.

- Здравствуйте, *можно бананы?*
- Пожалуйста. Что ещё?
- Яблоки, пожалуйста.
- Пожалуйста.
- Спасибо, до свидания!

Урок 8.

- Привет! Ты куда идёшь?
- Я иду в магазин.
- *Ой, я тоже.* Пойдём вместе!

Урок 9.

- *М-ммм... Вы... А...* Не знаю, что еще сказать Кате...
- Наташа, ну подумайте.

4. Структура пособия. Пособие состоит из 10 уроков. В первые два урока включены задания на различение звуков, в дальнейшем работа начинается на уровне аудирования слов. Наряду с разговорными темами в каждом уроке можно выделить центральную грамматическую тему («Предложный падеж при выражении места»; «Глаголы движения» и т.п.), для актуализации которой наиболее характерны те ситуации общения, которые представлены в диалогах и текстах.

Задания внутри каждого урока организованы по принципу возрастающей трудности и направлены как на отработку технических навыков аудирования, так и на понимание информации звучащего текста. В частности, предлагаются следующие задания: определить, одинаковые или разные звуки присутствуют в звучащих слогах; прочитать предложенные слоги, слова, предложения и выбрать среди них услышанные; соотнести звучащий материал с картинками; вписать пропущенный элемент (например, слово в реплике диалога); понять информацию звучащего текста или диалога. Все задания содержат подпункт «Слушайте ещё раз. Проверьте ответы», поскольку уровень А1 предполагает восприятие информации на слух при возможности ее повторения, и, таким образом, предполагается двукратное прослушивание всего речевого материала.

Примеры заданий.

Урок 1.

Читайте предложения. Слушайте. Выберите правильный вариант.

- 1) Там дом. Там Том.
- 2) Вот фото. Вот вода.

Урок 8 (посвящен глаголам движения).

Читайте предложения. Слушайте. Выберите правильный вариант.

- 1) Завтра пойду в библиотеку. В кафе пойдём в понедельник.
- 2) Пьер приехал из Испании. Вера приехала из Японии.

Урок 2.

Слушайте диалоги. Пишите слова.

- Кто твой дядя?
- Он _____.

Урок 8.

Слушайте диалоги. Пишите слова.

- Коллеги, какие планы на выходные, куда пойдёте?
- Я никуда не _____. Буду спать и смотреть телевизор.
- А я _____ на дачу.

Итак, с учетом перечисленных особенностей можно констатировать, что пособие «Слушаем с удовольствием!» соответствует традиционным методическим принципам и вместе с тем обладает новаторскими чертами. Оно может служить эффективным современным учебным средством для работы над таким видом речевой деятельности, как аудирование, вне зависимости от возраста или национальной принадлежности учащихся при минимальном техническом оснащении учебного процесса.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Москва — Санкт-Петербург: «Златоуст», 2001.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Москва — Санкт-Петербург: «Златоуст», 2001.
3. Европейский языковой портфель. Спб.: Златоуст, 2006.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Дата посещения: 12.04.2021.

Danilina O.V.
Zhorova A.P.

LISTENING AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING: TRADITIONAL APPROACH OR INNOVATIONS?

The article is devoted to the issues of teaching listening as a type of speech activity for foreign students. The approach to the formation of auditory skills, which is implemented by the authors in the manual on listening "We listen with pleasure!", covering the level A1+, is considered. The inclusion of traditional and new components in this educational tool is justified.

Keywords: RFL; discursive competence; types of speech activity; listening, elementary level.

Новикова Ксения Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ms.kseniya1991@gmail.com

МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

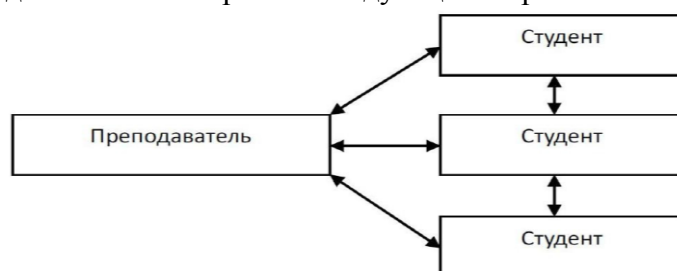
В статье обозначены основные принципы интерактивного взаимодействия на уроках русского языка как иностранного. Обозначен алгоритм построения интерактивного урока по русскому языку как иностранному, а также рассмотрены некоторые методы интерактивного взаимодействия, такие как кейс-метод и тренинг.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные методы, интерактивный урок, кейс-метод, тренинг.

Современное общество, основанное на взаимодействии культур, предъявляет повышенные требования к компетенциям в сфере коммуникаций. В связи с этим высшая школа вынуждена пересматривать подходы к обучению студентов и соответствовать современным критериям развития образования, в котором на первый план сегодня выходит умение взаимодействовать с окружающими. В связи с этим симбиотическая система «преподаватель — студент», которая функционирует односторонне и до сих пор является характерной чертой современного образовательного процесса, утрачивает свою актуальность [1:4]. Сегодня возникает необходимость в поиске новых системных подходов к образовательному процессу, который будет обеспечивать формирование новой личности, способной вступать в коммуникацию, в том числе в межкультурную. Одним из таких подходов является применение интерактивных методов обучения для моделирования учебного процесса.

Интерактивные методы предполагают взаимодействие, нахождение в режиме диалога с кем-либо. В отличие от прямых и активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Схематически взаимодействие участников учебного процесса при использовании интерактивных методов можно изобразить следующим образом:



Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых (деловых) игр, совместное решение проблем. При этом исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи.

Для того чтобы раскрыть полный потенциал использования интерактивных методов на уроке, преподавателю необходимо придерживаться нескольких общих правил построения занятия:

1. В ходе интерактивного урока в работу должны быть включены все студенты. Следовательно, между обучающимися должны быть изначально сформированы позитивные доверительные отношения;

2. В интерактивном уроке важна опора на личный опыт обучающихся. В связи с этим в учебный процесс следует включать яркие примеры, факты, образы из жизни;

3. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много, так как количество участников может негативно повлиять на качество обучения. Оптимально — до 25 человек;

4. Интерактивный урок предполагает многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность [2].

Рассмотрим несколько интерактивных технологий, которые можно использовать на уроках русского языка как иностранного на уровне А2.

Кейс-метод

Кейс-метод (от английского *case* — случай, ситуация) — усовершенствованный метод анализа конкретных ситуаций, метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решения кейсов) [3:41].

Суть кейс-метода состоит в том, что обучающиеся должны проанализировать ситуацию, понять проблему, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы делятся на:

- практические (отражают реальные жизненные ситуации);
- обучающие (искусственно созданные, содержащие значительные элементы условности при отражении жизни);
- исследовательские (ориентированы на проведение исследовательской деятельности посредством применения метода моделирования).

При анализе конкретных ситуаций у обучающихся развиваются навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой тематики.

Основные требования к содержанию конкретной ситуации:

- ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;
- ситуация должна отражать реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет;
- ситуация должна выразительно определять «сердцевину» проблемы и содержать необходимое и достаточное количество информации;
- ситуация должна соответствовать возможностям обучающихся, но в то же время не быть очень простой;
- ситуация должна быть описана простым и доходчивым языком (целесообразно приводить высказывания и диалоги участников ситуации);
- текст ситуационного упражнения не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы;
- ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней [4:43].

При презентации проблемной ситуации можно использовать аудио- или видеозаписи, газетные статьи, официальные документы или их подборки, рассказы, содержащие описания производственных ситуаций.

Приведем пример задания с использованием кейс-метода.

Лексическая тема: Ориентация в городе.

Необходимые материалы: диалог двух студентов, карта города, карта метрополитена.

Содержание задания: прочитать диалог студентов и определить проблему, которая у них возникла. Предполагаемые проблемы: студент не знает, где находится му-

зей/магазин/достопримечательность; студент не знает, как доехать до общежития, прохожий спрашивает студента, как доехать до какого-либо места.

Решение проблемы: с помощью карты города и карты метро предложить оптимальное решение проблемы.

Тренинг

Тренинг (от английского *to train* — воспитывать, учить, приучать) — это процесс получения навыков и умений в какой-либо области посредством выполнения последовательных заданий, действий или игр, направленных на достижение наработки и развития требуемого навыка.

Тренинг может состоять из одного или нескольких занятий, иметь различную продолжительность — от одного часа до нескольких дней.

Цель тренинга — сформировать необходимые навыки поведения. Тренинг подразумевает немедленное применение полученных знаний.

Проведение тренинга на уроке включает в себя 2 этапа:

1. Информационный блок.

Этот этап можно начать с ответов на вопросы из опросников, которые вызвали массовое затруднение. Основной материал может быть преподнесен в виде лекции, мультимедийной презентации.

2. Выработка практических навыков

Учитывая, что любые знания информационного, теоретического плана должны обязательно сочетаться с практическими умениями и навыками, необходимо вырабатывать эти навыки. С этой целью можно использовать ролевые игры, инсценировки, дискуссии, «мозговую атаку» и другие интерактивные формы работы в зависимости от условий и уровня знаний учащихся.

Рассмотрим пример использования коммуникативного тренинга.

Лексическая тема: Городской транспорт.

Необходимые материалы: карта метрополитена, карта автобусных маршрутов, расписание автобусов, билеты на разные виды транспорта, приложение «Яндекс Go».

Цель тренинга: научиться ориентироваться в городском транспорте, научиться находить самую короткую дорогу из одного пункта в другой.

Содержание тренинга:

1. Информационный блок. Преподаватель рассказывает о видах транспорта, которые существуют в городе, показывает билеты, карты городского транспорта, приложения для смартфонов.

2. Выработка практических навыков. Преподаватель заранее выбирает несколько популярных маршрутов, которыми пользуются студенты, например из общежития в институт, от института до известных достопримечательностей и т.д.

Используя карту метрополитена и карту маршрутов автобуса, преподаватель показывает, как найти самый короткий маршрут. Затем преподаватель предлагает студентам разбиться на пары и найти самый короткий маршрут из пункта А в пункт Б. Найдя маршрут, студенты представляют его другим слушателям. Далее преподаватель показывает альтернативные способы поиска самого короткого маршрута, например с использованием мобильного приложения «Яндекс Go». Затем студентам снова предлагается поработать в парах и найти маршрут, но с использованием мобильного приложения.

В рамках тренинга можно попросить студентов составить диалоги на темы «Покупка билета в метро», «Уточнение маршрута у прохожих», «Обсуждение маршрута до необходимого пункта» и т.д.

Таким образом, мы видим, что интерактивные методы обучения способствуют активизации опыта, обмену знаниями, пробуждению чувства нового, творческому подходу к использованию чужого опыта, тем самым обеспечивая формирование новой личности, способной вступать в коммуникацию, в том числе межкультурную.

Список литературы

1. Борисенко В.П. Интерактивные и творческие методы в организации учебного процесса. М: Московский гуманитарный университет, 2017. 82 с.
2. Емельянова Э.Л. Практические занятия по иностранному языку с использованием интерактивных форм обучения: Методические указания. М.: Издательство РГАУ-МСХА, 2021. 24 с.
3. Агеева И. А., Лысенкова И. А., Борченко Е. С. Интерактивные методы, формы и средства обучения: методические рекомендации для студентов и преподавателей кафедры психологии. Бишкек: КРСУ, 2017. 84 с.
4. Бурняшева Л.А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: методическое пособие. М.:КНОРУС; Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. 192 с.

Novikova K.A.

INTERACTIVE INTERACTION METHODS IN THE LESSONS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article outlines the basic principles of interactive interaction in the lessons of Russian as a foreign language. An algorithm for constructing an interactive lesson in Russian as a foreign language is outlined, and some methods of interactive interaction are considered, such as a case method and training.

Keywords: interactivity, interactive methods, interactive lesson, case method, training.

*Абрамова Екатерина Сергеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
abramova.es@irlc.msu.ru*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ЯПОНСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО РКИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ УРОВНЯ А1)

В статье дается краткий обзор учебников по РКИ для уровня А1, выпущенных в Японии. Наша цель — провести анализ грамматических упражнений, представленных в этих учебниках, выявить проблемные аспекты и дать советы по их преодолению. Также мы даем оценку состоянию преподавания РКИ в Японии в целом и делимся опытом преподавания РКИ в японоязычной аудитории.

Ключевые слова: учебник, учебное пособие, уровень А1, грамматические упражнения, Япония.

Целью данной статьи является краткое знакомство читателей с учебниками по РКИ³, издаваемыми в Японии, а именно с тем, как в них представлены грамматические упражнения. Как правило, изданные в Японии книги трудно достать в России, большая

³ В статье мы рассматриваем учебники, разработанные для широкого круга читателей.

часть объяснений в них написана на японском языке, поэтому для преподавателя РКИ, не владеющего японским, составляют большую трудность ознакомление с ними, оценка и использование в работе.

Необходимость обзора трудов японских коллег обусловлена психологией японцев, которым, прежде чем начать изучать что-то новое, тем более иностранный язык, необходимо получить базовые сведения на родном языке. Наша статья поможет составить представление о том, как японцы относятся к изучению иностранных языков, и русского языка в частности, и избежать ряда проблем, которые могут возникнуть при работе с японоязычной аудиторией.

Сначала стоит задуматься о том, кто и с какой целью изучает русский язык в Японии. Японцы любят статистические исследования и постоянно проводят опросы среди респондентов разного пола и возраста. В качестве примера рассмотрим исследование одного языкового сайта⁴. В опросе принимали участие 200 японцев, которым предлагалось выбрать второй иностранный язык для изучения, и только 6 человек (3% опрошенных) заинтересовались изучением русского языка.

Знание иностранных языков чаще всего необходимо японцам, работающим в международных компаниях, но обычно они работают в одной стране не дольше 3–5 лет, и у них нет времени на продолжительные интенсивные занятия. Это также формирует спрос на различные «экспресс-курсы» по освоению любого иностранного языка. Сами японцы шутят, что Япония — «страна книг по введению во что-либо», «базовых курсов» *нуи:тон*⁵, поскольку работа в корпорациях построена таким образом, что сотрудники постоянно осваивают какие-то новые знания, даже выходя за рамки своей специальности⁶.

В Японии развит книжный бизнес, и каждый год издается множество книг⁷. За последнее время японцы преуспели в издании большого количества учебников и учебных пособий по русскому языку⁸, но почти все они являются «вводными курсами» и не превышают уровень А1. По данным сайта fujisan.co.jp, в 2018 году курс «NHK rajio mainichi goshiago» («Русский язык каждый день. Курс радио Эн-Эйч-Кэй») вышел на восьмое место⁹ по продажам среди подобных учебников по иностранным языкам, обогнав аналогичную книгу по изучению китайского языка (двадцать восьмое место).

«NHK rajio mainichi goshiago» представляет собой сборник уроков, где дается диалог, короткое объяснение грамматики на японском языке и словоизменительные таблицы. По сути это разговорник, и таким образом, к сожалению, выглядит большая часть учебников по русскому языку. Сами японцы, обсуждая в блогах эти книги, говорят о полезности диалогов, которые часто представляют собой не упрощенные речевые ситуации, а так называемые *skit* (юмористические скетчи), и о полезности заучивания их наизусть¹⁰. Никаких упражнений, даже на отработку грамматических форм, подобные книги не содержат. Разрабатывая эти пособия, японцы ориентируются прежде всего на родной язык, совершенно не учитывая то, что японский язык — агглютинативный, а русский — флективный. Девушке-японке бессмысленно заучивать диалог двух мужчин о том, каких девушек они предпочитают, так как при обсуждении лиц мужского пола с русской подругой ей придется использовать как минимум прилагательные мужского рода.

⁴ <https://learning-spanish-abroad.com/post-2380>

⁵ Термины на японском языке и названия учебников мы даем на английском языке в транскрипции Хёпбэрна и снабжаем переводом названия на русский язык.

⁶ <https://note.com/globalstrategy/n/nc988af8a137e>

⁷ <https://www.redcircleauthors.com/factbook/80000-new-books-are-published-in-japan-each-year/>

⁸ Только в Институте русского языка с 1997 по 2010 г. издано около 30 учебников и пособий. — https://tokyorus.ac.jp/dictionary/sankousho_04.html

⁹ <https://www.yoshiteru.net/entry/language-popularity>

¹⁰ <https://lmonger.exblog.jp/29530639/>

Еще одной частой ошибкой является желание сделать единообразную серию учебников или разговорников с одинаковым содержанием всех уроков на разных языках, чем активно занимается телерадиовещательная корпорация NHK. Конечно, это не может не повлиять на качество подобных пособий, а также на формирование ложных представлений о грамматической системе или фонетике того или иного языка.

Не последнюю роль здесь играет и менталитет самих японцев, в речевой культуре которых издавна укоренился «светский разговор», похожий на английский *small talk*. Часто в повседневном общении японцы обмениваются лишь этикетными фразами, соблюдая субординацию и избегая выражения собственного мнения, особенно при общении с незнакомцами и людьми «не своего круга» [1:8]. В речи японцы сознательно ограничивают себя в выборе лексических и грамматических единиц, часто отвечают «как в учебнике», так как в их общении намного большую роль играет невербальная коммуникация, которую не может уловить европеец. Напротив, носители русского языка на простой вопрос «как дела?» могут дать самый неожиданный, развернутый и шутливый ответ, который невозможно учесть ни в одном учебнике.

Также важным фактором является ориентированность японского образования на заучивание идиом и речевых моделей, что распространяется и на изучение английского языка.

В системе изучения иностранных языков в Японии популярно деление языка на аспекты, причем каждому соответствует свой учебник. Существуют книги по грамматике, лексике и пособия по работе над произношением и восприятием речи на слух. Остановимся на учебниках по лексике, так как работа с ними отражает отношение японцев и к грамматическому аспекту языка.

Рассмотрим популярный вид учебных пособий, которые по-японски называются *tangocho*, или «словники». Японцы давно создают учебники по лексике родного языка, где даются списки иероглифов по учебным уровням и примеры их употребления в коротких контекстах. Среди пособий по русскому языку рассмотрим книгу «*Kore kara oboerareru! Roshiego tangocho*» («Пришло время все запомнить! Список русских слов»), которая предлагает читателю заучивать по 6 слов и фраз в день. Часто в примерах лексика дана в измененной форме, например:

Вода.

Дайте мне, пожалуйста, стакан воды [2:38].

На соседней странице приведены названия других напитков, но примеров употребления нет, поэтому внимательный читатель такой книги, решивший произвести трансформацию этого предложения, вполне может начать составлять предложения типа «*дайте мне, пожалуйста, стакан кофеы*» или «*дайте мне, пожалуйста, стакан вины*» или все «*стакан вины*».

Также не совсем ясно, как иллюстрирует употребление слова следующий контекст:

Кипяток.

Осторожно, это кипяток! [2:39]

Мы считаем, что словники можно дополнить разделом с повседневными фразами, куда можно было включить и выражение «*осторожно, это ...*», и на простых примерах показать, как могут употребляться те или иные лексические единицы, дав краткий комментарий по поводу словоизменения.

В отзыве на книгу один японец пишет в блоге¹¹, что он устроил себе ежедневный «марафон» и заучил все 1600 представленных слов и большую часть выражений, и это помогло ему во время туристической поездки. Явным минусом книги он считает отсут-

¹¹ https://roshiago.blog.ss-blog.jp/_pages/user/iphone/article?name=2011-08-26

ствии иллюстраций. Они в самом деле важны для обучения, так как японцы — «визуалы» и лучше воспринимают иллюстрированный материал [3].

Следует отметить, что в издательстве «Русский язык» в 1988 г. был издан «Картино-ситуативный словарь русского языка», в котором кратко даны не только лексические единицы, но и их грамматическая характеристика, а также однокоренные слова. Приведем пример словарной статьи из этого словаря:

Жар|а, -ы (мн. нет), ж

Жарк|ий, -ая, -ое, -ие, прилаг

Жарко, нареч.

- *Какой жаркий день!*

- *Да, такая жара в Москве бывает редко.* [4:93]

Это позволяет избежать неудачных примеров, не раскрывающих парадигму спряжения глагола, как, например, в еще одном «словнике» “Rosia juyo tango 2200” («Первые 2200 русских слов»), созданном, судя по аннотации, для подготовки к экзамену ТРКИ:

Готовить

Сейчас он готовит материалы к докладу.

Мать готовит обед на кухне. [5:57]

Теперь перейдем к рассмотрению учебников, содержащих грамматические задания. Выше мы писали о различном строе русского и японского языков. Стоит отметить, что в японском языке все-таки присутствует флективизация, выраженная склонением прилагательных и спряжением глаголов по основам, от которых образуются законченные грамматические формы слова. Однако на уроках родного языка японцы не проделывают грамматические упражнения для освоения этих форм, они читают тексты и пишут сочинения, которые затем исправляют преподаватели. Многолетняя практика такого рода приводит к освоению родного языка.

В учебниках японского языка для иностранцев грамматические упражнения предваряют речевые модели bunkei. Bunkei также часто присутствуют и в учебниках русского языка, написанных японцами, как, например, в популярнейшем учебном курсе «NHK shin goshiago нуи:топ» («Введение в русский язык от Эн-Эйч-Кэй. Новое издание»), где обычно дается два-три предложения с переводом на заявленную грамматическую тему. Но если строй японского языка действительно позволяет использовать конструкцию как сборно-разборную модель, то в японском учебнике эти предложения просто иллюстрируют тему, потренироваться в трансформации на них затруднительно:

(Урок 34)

Отец спросил учителя о своём сыне.

Как дела у моего сына?

Царь приказал собрать всех мужей. [6:154]

Стоит отметить, что в японских учебниках упражнения довольно разнообразны (это и переводные упражнения, и задания на формоизменение, и составление предложений из слов и т.д.), но чаще всего они представляют собой имитативные упражнения, а именно пары «вопрос-ответ», где учащийся в ответе использует определенную конструкцию. Таково одно из самых популярных пособий для изучающих японский язык, «Minna no Nihongo» («Японский для всех»).

В учебниках русского языка мы такого разнообразия не обнаруживаем. Подавляющее большинство упражнений в них — на изменение форм. Действительно, для закрепления большого количества разнообразных форм перед выводом в речь такие упражнения важны [7:278]. Но их выполнение не должно превращать студента в робота, который выдает правильные формы, не задумываясь о контексте.

Подобные задания есть в учебнике «Jishu: roshiago mondaishu:» («Сборник упражнений по русскому языку для самостоятельного изучения») издательства Nakusuisha (первое издание 1992 г.). На развороте книги справа дана таблица изменения прилагательных по падежам и упражнение на изменение данных словосочетаний:

этот красивый город; горячее молоко; молодая артистка; мой младший брат и т.д. [8:43]

Этот вариант упражнений может казаться не таким уж плохим, так как пособие заявлено как книга для самостоятельного обучения. В то же время в японском отделении издательства «Наука» много раз переиздавался сборник упражнений С.А. Хаврониной и А.И. Широной под названием «Renshu mondai de manabu roshiago» («Учим русский язык по упражнениям») с ключами, где словосочетания, которые нужно изменить, встроены в предложения и микротексты, а не существуют сами по себе.

Ещё один распространённый вид упражнений — выписывание всей парадигмы спряжения определённого глагола, как в учебнике «Shikkari manabu roshiago» («Основательно учим русский язык»). Здесь учащемуся не предлагают составить предложения или микродиалог и тем самым вывести формы в речь [9:99].

И конечно, самый популярный вид упражнений, которые есть во всех учебниках, — это упражнения на перевод. Например, в курсе «NHK shin roshiago ну:мон» («Введение в русский язык от Эн-Эйч-Кэй. Новое издание») перевод — единственный вид упражнений. Существуют разногласия по поводу упражнений такого рода, но мы, вслед за исследователем Е.С. Смирновой, придерживаемся той точки зрения, что перевод вызывает отрицательную языковую интерференцию и не стоит злоупотреблять данным видом работы [10:87].

Естественно, на начальном этапе затруднительно использовать весь ассортимент упражнений, использующихся в методике преподавания РКИ [7:278], — например, упражнения на трансформацию или работу с заданными речевыми образцами. В то же время отсутствие разнообразия в заданиях создаёт впечатление монотонности процесса обучения.

В последнее время японцы пытаются переосмыслить варианты организации грамматических упражнений. Например, в относительно новом учебнике «Roshia hyo:gen tokoton tore:ningu» («Последовательная тренировка выражений на русском языке») 2013 г. автор выстраивает систему упражнений, где после простого объяснения грамматики предлагается три ступени:

1. “Uki” («держаться на воде» — вставить пропущенные слова)

Слава, _____ студент? — Да, _____ студент.

2. “Oyogu” («плыть» — ответить на вопросы, раскрыв скобки)

Где ты сейчас? (дома)

3. “En`ei” («пуститьсь в плавание» — написать свой текст с опорой на предложения на японском языке)

Kore wa Masha desu. Kanojo ha kangofu desu.

[11:15]

Это интересная методика с популярной сейчас мотивирующей визуализированной формулой («росток» — «почка» — «цветок»), но даже педантичному японскому учащемуся необходима смена форм работы, разнообразие, которым пока не могут порадовать попавшие в поле нашего зрения учебники русского языка, разработанные японцами.

Подводя итоги, скажем, что виды грамматических заданий в японских учебниках русского языка ограничены формообразовательными и переводными упражнениями, изредка встречается работа с иллюстрациями [12:71].



При этом часто упражнения на образование форм грешат внеконтекстуальным употреблением лексических и грамматических единиц. Оправдаем это тем, что большинство учебников, созданных японцами, рассчитано на самостоятельное освоение материала, так что никто не сможет проверить выполнение творческих заданий.

Как правило, японские учебники содержат небольшой объем заданий, рассчитанный на то, что преподаватель даст группе дополнительные упражнения, как это принято в японской системе образования. Также отсутствуют или представлены в недостаточном количестве упражнения на закрепление пройденного материала.

Практически все описанные нами учебники содержат опоры на примеры и объяснения на японском языке, что, с одной стороны, помогает учащимся лучше понять задание, с другой — ограничивает круг лиц (преподавателей РКИ), которые могут воспользоваться этими учебниками. В процессе обучения японцы предпочитают заучивание фраз, диалогов по методу «разговорников», что впоследствии затрудняет выход в диалогическую речь и процесс коммуникации, а грамматические упражнения, лишённые аспекта трансформации, усугубляют эту проблему.

Еще одной немаловажной проблемой является переиздание старых учебников без каких-либо изменений. Например, «NHK shin roshiago nyumon» («Введение в русский язык от Эн-Эйч-Кэй. Новое издание») пережил уже восемь изданий, но большое количество опечаток и моральное устаревание не позволяют считать его авторитетным пособием, несмотря на большое доверие со стороны японцев.

И конечно, мы надеемся в будущем на укрепление российско-японских отношений в вопросах преподавания РКИ и привлечения русских специалистов к работе над учебниками.

Список литературы

1. Алпатов В.М. Япония: язык и культура. М.: Языки славянских культур, 2008. 140 с.
2. Yanagimachi, Yuko. Kore kara oboerareru! Roshiego tangocho [Пришло время всё запомнить! Список русских слов], Tokyo, NHK shuppan, 2011. 192 p.
3. Абрамова Е.С. Что нужно знать преподавателю русского языка как иностранного при работе с японоязычной аудиторией? // Устный доклад на конференции «Ломоносовские чтения. Секция Института русского языка и культуры. Межкультурная коммуникация на занятиях по общеобразовательным предметам», Москва, Россия, 22 октября 2020 г.
4. Ванников Ю.В., Щукин Л.Н., Муштакова А.П. Картинно-ситуативный словарь русского языка, 1988. 390 с.
5. Sato, Jun`ichi, Kijima, Michio. «Roshia juyo tango 2200» [Первые 2200 русских слов], Tokyo, Hakusuisya, 2009. 235 p.
6. Sato, Jun`ichi. NHK shin roshiago nyumon [Введение в русский язык от «Эн-Эйч-Кэй». Новое издание] Tokyo, NHK shuppan, 2001. 319 p.
7. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.

8. Nakamura, Kennosuke. Jishu goshiago mondaishu [Сборник упражнений по русскому языку для самостоятельного изучения] Tokyo, Hakusuisha, 1992. 118p.
9. Maeki, Sachiko. Shikkari manabu goshiago [Основательно учим русский язык] Tokyo, Beru shuppan, 2004. 227 p.
10. Смирнова В.А. Организация научно-исследовательской работы иностранных студентов-филологов на этапе включенного обучения // Русский язык за рубежом. № 1. С. 87—90.
11. Moriya, Ai. Roshia hyo:gen tokoton tore:ningu [Последовательная тренировка выражений на русском языке], Tokyo, Hakusuisya, 2013. 183 p.
12. Kuwano, Takashi. Ekusupuresu goshiago [Экспресс-курс русского языка], Tokyo, Hakusuisya, 2006. 145

Abramova E.

GRAMMAR EXERCISES IN JAPANESE TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF TEXTBOOKS FOR LEVEL A1)

This article provides a brief overview of the A1 level RFL textbooks published in Japan. Our goal is to analyze the grammatical exercises presented in these textbooks, identify problematic aspects and give advice on how to overcome them. We also assess the state of teaching RFL in Japan in general and share our experience in teaching RFL in a Japanese-speaking audience.

Keywords: textbook, study guide, A1 level, grammar exercises, Japan.

*Фефелова Галина Геннадьевна
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Ufa-ugntu@mail.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ

В статье описывается применение интерактивных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Рассматривается вопрос о том, как эффективно использовать потенциал новых подходов и возможностей в методике, какие виртуальные среды наиболее интересны, как продуктивно организовать дистанционное обучение. Раскрываются аспекты метода проектов и их взаимосвязь с межкультурной коммуникацией.

Ключевые слова: дистанционное обучение, метод проектов, буклет, виртуальная экскурсия.

Дистанционное образование является наиболее адекватным ответом на вызов, который нам бросает жизнь. В учебный процесс стремительно входят новые образовательные технологии, которые направлены на улучшение качества высшего образования, на развитие творческого профессионального потенциала обучающихся. В связи с этим перед преподавателями кафедры русского языка и литературы встали многочисленные задачи — например, как наилучшим образом использовать потенциал новых подходов и возможностей в методике, какие виртуальные среды наиболее интересны, как продуктивно организовать дистанционное обучение, в каком аспекте наиболее эффективно реализовать межкультурную коммуникацию.

Среди разнообразных инновационных технологий, используемых в практике преподавания русского языка как иностранного, адекватными поставленным целям и

задачам являются обучение в сотрудничестве, ситуационный метод — «кейс-метод», веб-квесты, метод проектов, блочно-модульный принцип обучения, онлайн-конференции и т.д.

В рамках демонстрации проектного метода в обучении русскому языку как иностранному кафедра русского языка и литературы реализует цикл разнообразных занятий и мероприятий. В связи с переходом на дистанционный формат обучения студенты-иностранцы столкнулись с дополнительной трудностью — языковой адаптацией в новом формате.

Языковая адаптация иностранных студентов к дистанционному взаимодействию выполняется с учетом коммуникативных особенностей. Работа с иностранными студентами на кафедре русского языка и литературы ведется давно, накоплен значительный опыт, сложился собственный стиль. Дистанционный формат придал новый импульс нашей деятельности. Мы получили уникальную возможность сочетать традиционные подходы к обучению иностранных студентов русскому языку с новыми эффективными методиками.

В процессе дистанционного обучения преподавателю отводится роль тьютора — наставника, руководителя. Основное внимание уделяется процессу обучения и самообучения студентов. Цель обучения является предметом согласования между тьютором и студентами. Анализируются причины ошибок. Преподаватель в этом ракурсе отвечает за качество образования и рассматривается как часть дистанционной системы.

Студент выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемый преподавателем.

Проектная культура является той общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и формирования, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, эстетически реализуя усвоенные средства и способы работы. Проектирование сегодня является одним из основных методов, активно применяемых при обучении языку.

Проект — это самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (в нашем случае это путешествие по зимнему городу).

Новизна заключается в том, что студентам дается возможность самим конструировать содержание общения начиная с первого занятия. Проект разрабатывается в течение 8 часов, тема проекта имеет четкую структуру и делится на подтемы, каждая из которых заканчивается заданиями. Наряду с вербальными средствами выражения студенты широко используют и другие средства: фотографии, картинки, коллажи, анкеты, графики, диаграммы.

В данной системе обучения широко используется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления, воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого.

Многообразие средств выражения смысла выводит студентов в свободное творчество, где языковой элемент играет ключевую роль. Овладение русским языком как иностранным в процессе проектной работы дает студентам истинную радость познания, общения к новой культуре.

Проектная работа может выполняться в устной и письменной форме. При этом необходимо придерживаться некоторых рекомендаций:

1. Это возможность для студентов выражать свои собственные идеи, поэтому важно не слишком явно контролировать и регламентировать обучающихся, желательно поощрять их самостоятельность;

2. Проектные работы, как правило, являются открытыми, и поэтому может не быть четкого плана их выполнения. В процессе работы можно вводить и некоторый дополнительный материал;

3. Большинство проектов студенты могут выполнять в одиночку, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах.

Разнообразие тем — это основа, необходимая для качественного обучения, она способствует поддержанию интереса на любом этапе.

Благодаря таким работам студенты:

- создают собственный образовательный продукт,
- корректируют самооценку,
- оценивают собственную деятельность,
- выстраивают собственную образовательную траекторию,
- приобщаются к открытому образовательному пространству,
- проявляют интерес к усвоению русского языка.

В целом проектное обучение в дистанционном формате отличают от традиционного следующие характеристики: гибкость (возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе), охват (одновременное обращение ко многим источникам учебной информации, общение через сети связи друг с другом и с преподавателем); позитивность (за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения повышается творческий и интеллектуальный потенциал).

На примере проектной работы на тему «Зимний отдых в Уфе» рассмотрим, как реализуется творческая составляющая проектного метода, повышая мотивацию обучающего и поддерживая его интерес к изучаемому языку

Для реализации проекта студенты сформировали небольшие группы, каждая из которых выполнила собственное задание. Одна из групп провела социологический опрос и анкетирование, вторая подготовила буклет на заданную тему, третья представила видеоролик.

Студент Конде Маурисе де Хесус приехал с Кубы. Он провел анкетирование среди иностранных студентов в онлайн-формате, предложив ответить на ряд вопросов: «Нравится ли вам зима? Часто ли вы гуляете зимой? Где вы любите отдыхать зимой? Какие национальные праздники вы посетили зимой?» и др.

Результаты исследования удивили не только самого студента, но и всю группу. Русская зима нравится 71% респондентов, но только 47% признались, что часто гуляют зимой. Исследование показало, что свободное время иностранные студенты проводят так же, как и их русские друзья: ходят на каток, катаются на лыжах, гуляют в парке и т.д. Любимыми национальными праздниками ребята назвали Новый год, Старый Новый год, Масленицу.

12:20 | 2,1 КБ/с

5. Какие национальные праздники Вы посетили зимой в Уфе?

Мой ответ

6. Вам нравится русская зима?

Да

Нет

Другое: _____

7. Вы часто гуляете зимой на улице?

Да

Нет

Другое: _____

8. Вы любите отдыхать зимой в городе или на природе?

В городе

На природе

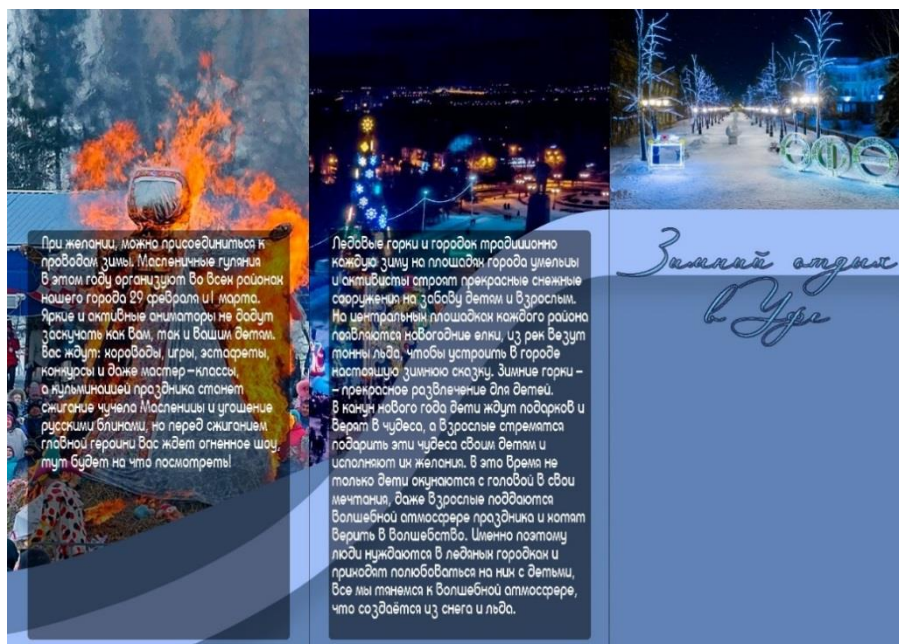
Часто ли вы выходите на улицу зимой?

36 ответов



Автор опроса признался, что впервые проводил социологическое исследование, и возможность получить мгновенный результат вдохновила его на дальнейшую исследовательскую работу.

Вторая группа студентов провела виртуальную экскурсию по зимней Уфе, поделилась фотографиями, сделанными во время прогулок по городу. Слушатели узнали, как иностранные студенты предпочитают проводить свободное время зимой. Результатом проектной работы стали буклеты «Зимний отдых в Башкирии» и «Зимняя Уфа». Авторы буклетов, Дидит-Мено Лойк (Конго) и Л Ргма Нух Али Мохаммед (Йемен), с интересом рассказали о популярных местах зимнего отдыха в Уфе и Республике Башкортостан: горнолыжном комплексе «Ак Йорт», «Олимпик парке», горнолыжном центре «Красный ключ», парке «Лукоморье» и других местах. Красочно оформленные буклеты о достопримечательностях Башкортостана студенты дополнили своими комментариями, в которых максимально полно использовали свои знания.



Третья группа студентов выполнила объемную работу по созданию видеоролика о зимнем отдыхе. В нем Делсио Лопеш, Джасмин Макаранга и Нгамбу Нунеш (Ангола) рассказали о том, чем можно заняться зимой в Уфе. Удивительным для ребят оказалось то, что зимой в Уфе можно посетить открытый бассейн. Студенты впервые создавали

видеоролик и приобрели интересный опыт. По их словам, было трудно прокомментировать кадры и уложиться в хронометраж. Студенты остались рады, что первый в их жизни видеоролик был на русском языке.

Красота зимнего пейзажа не оставила равнодушными остальных участников занятия. Паэс Виктор (Куба) вспомнил стихотворение С. Есенина «Белая береза», Перес Франк Абель прочитал строки стихотворения Ф. Тютчева «Чародейкою зимою околдован лес стоит».

Резюмируя учебную деятельность в процессе работы над проектами, студенты поделились своими впечатлениями. Они признались, что при выполнении проектного задания смогли повысить не только лингвистическую, но и компьютерную грамотность: научились создавать формы обратной связи в онлайн-сервисе, приобрели навыки отбора информации в русскоязычном сегменте интернета, получили опыт социологического опроса и анкетирования. Все это будет востребовано в дальнейшей деятельности.

Мы видим, что студенты анализируют свою деятельность, отмечают собственные успехи, выделяют трудности, с которыми они столкнулись при выполнении работы, и указывают пути их преодоления.

Участие студентов в проектах повышает мотивацию, их активность в освоении знаний, умений, навыков. Проект «Зимний отдых в Уфе» характеризуется высокой коммуникативностью, предполагает выражение обучающимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Данный проект мы рассматриваем как законченный самостоятельный образовательный продукт по итогам периода обучения, направленный на решение определенной задачи в достижении общей цели овладения русским языком как иностранным. Через проект организуется коммуникативно-познавательная деятельность в процессе обучения.

Список литературы

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
2. Фефелова Г.Г. Инкорпорирование юмористического дискурса в межкультурную коммуникацию // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Уфа, 2019, №3. С. 86–90.
3. Фефелова Г.Г. Экспрессивность как внутренний код писателя-сатирика // Теоретические и практические проблемы развития современной гуманитарной науки: материалы VI Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 157–161.

Fefelova G.G.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND LANGUAGE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN AN ONLINE FORMAT

The article describes the use of interactive technologies in teaching Russian as a foreign language. The question of how to use effectively the potential of new approaches and opportunities in the methodology, which virtual environments are most interesting, and how to organize distance learning productively is considered. Aspects of the project method and their relationship with cross-cultural communication are revealed.

Keywords: distance learning, project method, booklet, virtual tour.

Щитова Ольга Григорьевна

*Томский политехнический университет
shchitova2010@mail.ru*

Щитов Александр Григорьевич

*Томский государственный университет
shchitovtoms@mail.ru*

ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АСПЕКТЕ РКИ

Рассмотрены проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному с учетом требований цифровизации на материале опыта работы в томских университетах. Освоение языка осуществляется в нескольких направлениях: общеязыковой подготовки, профессиональной подготовки и в различных формах учебной и научно-исследовательской деятельности. Русское культурное пространство представлено в процессе обучения на всех этапах подготовки иностранных специалистов.

Ключевые слова: РКИ, цифровизация, онлайн-образование, профессиональный русский язык, разноуровневое обучение, научно-исследовательская деятельность.

Система дистанционного обучения русскому языку как иностранному в вузах обусловлена глобализацией экономической и социальной жизни мирового сообщества и в условиях вызовов новейшего времени сегодня актуальна как никогда [1]. Мир совершил цивилизационный разворот в сторону цифровизации всех сфер деятельности человека, в том числе и в образовании [2].

Надо признать, что это очередной этап становления новой социально-экономической модели мира на основе искусственного интеллекта и роботизации [3]. Цифровизация — итог многолетних разработок специалистов разного профиля [4]. В результате многолетних реформ всех уровней образования в условиях пандемии сложились условия для реализации этого рискованного проекта [5]. По словам министра просвещения РФ Сергея Кравцова, проект по внедрению цифровизации направлен на повышение качества традиционного образования: «Цифровая образовательная среда — это прежде всего проверенный электронный контент для повышения качества традиционного образования» [6].

В статье обсуждаются предварительные итоги дистанционного обучения русскому языку как иностранному с элементами информатизации и цифровизации на основе личного опыта с целью выбора оптимальных путей реализации этого проекта с учетом специфики изучаемого предмета.

Онлайн-образование стало реальностью школ и университетов [7]. Происходящие перемены настолько стремительны, что академическая наука невольно отстает в осмыслении результатов применения новых технологий в обучении, поэтому о своих впечатлениях пишут не только ученые [8], но и журналисты и сами участники образовательных процессов [9]. Пользователи осваивают новые методы обучения и отмечают положительные результаты в применении дистанционного образования [10]. Цифровизация в образовании создается на базе информатизации. Информатизация образовательного процесса — это использование возможностей компьютерных сетей в обучении [11].

Томские университеты активно осваивают цифровые образовательные платформы в учебной практике. *Актуальность* данной темы выходит за рамки академической проблемы. Цифровизация сегодня касается всех: «Ответственные за цифровую трансформацию появятся в каждом департаменте, исполнительном органе государственной власти и органе местного самоуправления. Им предстоит «оцифровать», сделать удобными для

людей все учреждения, оказывающие услуги людям. Власть изменяется, модернизируется, превращаясь из командира и контролера в помощника для общества и бизнеса, становится сервисной службой» [12].

Внедрение дистанционного обучения, пришедшего на смену заочному, осуществляется уже не один год, преподаватели посвящают немало времени освоению новых технологий на курсах повышения квалификации. И это приносит свои результаты [13, 14].

Авторы статьи наряду со своими коллегами регулярно проходят курсы повышения квалификации по освоению новых образовательных технологий: «Электронный курс: от разработки к реализации учебного процесса (на основе LMS Moodle) (СО)»; «Инженерная педагогика П6791, П67915»; «Новые образовательные технологии: технология проблемно-ориентированного обучения (PBL)»; «Технологии реализации сетевого онлайн-обучения по программам ДПО»; «Проектирование и продвижение образовательных программ на основе профессиональных стандартов с учетом особенностей целевой аудитории».

Использование новых инструментов в учебной практике на гуманитарных и технических направлениях стало постоянным; на основе совершенствующихся и развивающихся компьютерных программ создаются образовательные продукты по различным дисциплинам. В последние годы авторы данной статьи осуществляют преподавание на основе следующих электронных курсов: «РКИ. Первый сертификационный уровень», «РКИ. Второй сертификационный уровень», «Теория первого иностранного языка. Грамматика», «Теория первого иностранного языка. Лексикология», «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)», «Русский язык и культура речи», «Профессиональный русский язык (машиностроение, приборостроение)», «Профессиональный русский язык (экономика)», «Пишем квалификационную работу» и др.

Интерактивные, электронные и медийные ресурсы стали весомой частью образовательного процесса и используются на всех уровнях изучения русского языка как иностранного: фонетическом, акцентологическом, вербально-семантическом и речевом.

Разноуровневое изучение русского языка как иностранного обусловлено двумя причинами: разноязычием студентов и разным уровнем базовых знаний [15]. Есть студенты, владеющие 5–10 языками, но есть и такие, которые за семестр не могут усвоить фонетику. Это обстоятельство учитывается при формировании учебных групп, студентам предлагаются разные учебные курсы, ориентированные на элементарный, первый, второй сертификационный уровни, профессиональную сферу общения (лингвистический профиль) и т.п.

Традиционным образовательным инструментом является привлечение студентов к участию в научно-исследовательских проектах и программах — в научных онлайн-конференциях разного уровня, написании курсовых и квалификационных работ, публикации статей в журналах — в течение всего процесса обучения.

Поэлементно формируется индивидуальная образовательная траектория, соответствующая задачам обучения и личным интересам студента. Общеязыковая подготовка предшествует профессиональной. Погружаясь в русский культурный мир с его климатом, кухней, искусством, новыми отношениями и в атмосферу русской речевой стихии, одновременно осваивая язык на всех его уровнях, студент приобщается к научно-исследовательской деятельности, делает первые шаги в этом направлении. Представим некоторые примеры студенческих работ, написанных в соавторстве с научным руководителем — такова принципиальная позиция университета.

- «Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе (на материале русского, английского и вьетнамского языков)». Нгуен Тхи Лан. ТПУ.
- «Сопоставительное описание терминологии лесопользования в русском и английском языках (на материале законодательных текстов)». Нгуен Тхи Ань. ТПУ.

- «Когнитивные механизмы цветообозначения в русском и китайском языках». Хуа Кай. ТПУ.
- «Неисконная экологическая терминология в русском и английском языках». Дам Тхи Нгок Чинь. ТПУ.
- «“Семья” в образах и смыслах русской и китайской фразеологии: сравнительный аспект». Ли Вэнь Вэнь. Филология (профиль «Русский язык»). ТГУ.
- «Русские и китайские фразеологизмы с компонентом “здоровье”: сопоставительный аспект». И. Вэньцин. ТГУ.
- «Возраст человека во фразеологической картине мира русских и вьетнамцев (на материале пословиц)». Нгуен Тхи Тхуи Чам. ТГУ.

Особую актуальность приобретает интеграция научного и образовательного процессов, изучение профессионального русского языка, предметной терминологии на репродуктивном и исследовательском уровнях [16–19]. Естественным продолжением занятий профессиональным русским языком с использованием LMS Moodle, Zoom являются выступления студентов на научных онлайн-конференциях, например на X Всероссийской научно-практической конференции «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов» в Томском политехническом университете. Данная научная и профессиональная коммуникация выходит за рамки академического общения и развивается в цифровом пространстве на иных платформах [20, 21].

Цифровые инструменты активно используются в научно-исследовательской работе студентов, участвующих в работе конференций и подготовке публикаций в научных журналах во время обучения [22, 23]. Освоение профессионального русского языка обретает зримые формы в выпускной квалификационной работе.

Дидактические материалы ежегодно обновляются, язык живет и развивается, появляются новые слова и термины, подлежащие введению в активный словарный запас, переосмысливается классика.

Цифровые технологии — это способ представления предметного материала, его сохранения, обновления и доставки студенту в любую точку пространства в любое время. Преподаватель получает доступ к широкому кругу научной информации из разных источников. Гуманитарное знание характеризуется изменчивостью содержания, преподаватель и студент работают в режиме диалога и сотрудничества.

Активные процессы в языке фиксируются в процессе учебно-исследовательской работы, изучению терминосистем сопутствует научная работа в области точных и естественных наук. Практически ежегодно осуществляется корректировка и адаптация учебных материалов к новым условиям и возможностям электронных ресурсов.

Динамические процессы в языке, отражающие развитие науки, сохраняются в памяти на уровне лексики как в виде новых терминов, так и в виде их разговорных вариантов в форме модулей, или тематических блоков. Появление новых терминов и слов обретает бытие в научном дискурсе и закрепляется в речевой сфере.

Цифровизация создает новую образовательную среду. Появление электронных носителей информации и образовательных технологий с широкими возможностями создает студентам условия для освоения новых знаний. Оптимизация образовательных программ, ориентированных на потребности рынка, сокращает разрыв между академическим знанием и социально-экономической реальностью.

Сложной проблемой цифровизации в обучении русскому языку как иностранному остаются неалгоритмизируемые темы и задачи — ударения, разговорный синтаксис, идиоматика. Глубокое осмысление семантики метафор и образов возможно только в рамках научно-исследовательской работы студентов. Субъективность языковых ассоциаций

рассматривается как пространство лингвистического эксперимента для соотнесения опыта, мысли, слова и прямого и обратного перевода. Их исследование требует участия преподавателя.

Подготовка электронного курса отнимает немало времени, при этом созданный продукт не всегда сохраняется в учебных планах следующего года и работа по его созданию не учитывается при оплате труда и не включается в счет нагрузки.

В образовательном процессе ежедневно используются информационные медиаресурсы. Электронные курсы и учебные пособия, словари, национальные языковые корпуса создают новую образовательную среду с новыми возможностями (с текстом, автопереводом, звуком и видеорядом) [24]. Активно используемая система управления образовательным контентом LMS Moodle не отвечает потребностям, а коммуникация посредством ZOOM и Skype по разным (в том числе и техническим) причинам не является альтернативой живому общению. Мысль по форме изложения не всегда укладывается в рамки формальной логики и выходит за пределы валидности тестовых заданий и методик.

Центры повышения квалификации преподавателей в университетах постоянно работают над поиском ответов на вызовы времени [25].

В условиях ограничительных мер обостряется вопрос внеучебной коммуникации на русском языке студентов, пребывающих в изоляции дома или в студенческом кампусе [26, 27]. Неформальное общение сузилось до формата социальных сетей. Ограничения ставят под угрозу работу летних языковых школ. Отвечая на вызов времени, преподаватели отделения русского языка ТПУ организовали цикл бесплатных онлайн-занятий по русскому языку для иностранных студентов [28].

Подводя итоги обсуждению заявленных в статье проблем, можно положительно оценить следующие результаты: цифровизация осуществляется на основе успешно внедренной в образовательный процесс информатизации, работают курсы повышения квалификации преподавателей, проводится мониторинг результатов обучения, подготовлен целый кластер электронных курсов по изучению разных аспектов русского языка и смежных гуманитарных дисциплин, создана и действует модель дистанционного образования, активно ведется учебно-исследовательская работа со студентами по освоению профессиональной коммуникации. Осложняют работу технические проблемы, также отсутствует достаточная учебно-дидактическая база, адаптированная к разноуровневым группам студентов.

Учитывая сказанное, следует адаптировать содержание учебных модулей к условиям образовательных платформ и искать лучшие решения возникающих проблем. Изучение иностранного языка сопряжено с вниманием к языковой картине мира и различиям культур, которые определяют личный опыт восприятия. Информационные медиаресурсы, электронные словари, национальные языковые корпуса способствуют успешному освоению родного и иностранного языков, но участие преподавателя остается необходимым требованием.

Список литературы

1. Кастельс М. Власть коммуникации: учеб. пособие. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 591 с.
2. Семь задач цифровизации российского образования // РБК Тренды. М., 1995–2021.
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93ee> (дата обращения 19.02.2021).
4. Шваб К. Четвертая промышленная революция. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5ab942b5c3321b06f8b824a1/chetvertaia-promyshlennaia-revoliuciia-5ad863ef2f578c173b63fc7a> (дата обращения 19.02.2021).

5. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019, № 2 (28). С. 108–113.
6. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования, 2020, № 1. С. 52–55
7. Кравцов С. Цифровая образовательная среда — это, прежде всего, проверенный электронный контент для повышения качества традиционного образования. 2020 // Минпросвещения России. Новости: сайт. URL: <https://edu.gov.ru/press/3196/sergey-kravcov-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-eto-prezhde-vsego-proverennyy-elektronnyy-kontent-dlya-povysheniya-kachestva-tradicionnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 19.02.2021).
8. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе», 2014, № 2 (29). С. 1–11.
9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: серия коллективных монографий / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 343 с.
10. Цифровизация образования — основные плюсы и минусы // Плюсы и минусы. Образование. 2016–2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://plusimiusi.ru/cifrovizaciya-obrazovaniya-osnovnye-plyusy-i-minusy/> (дата обращения 19.02.2021).
11. Иванова Т.И., Железнякова С.Н. Из опыта дистанционного преподавания русского языка как иностранного слушателям разных стран // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016, №№ 1–4. С. 27–29.
12. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/27_3983_informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie.html (дата обращения 19.02.2021).
13. Замгубернатора Огородова будет отвечать за цифровую трансформацию в Томской области. 2020 // VTOMSKE.RU. Новости: сайт. URL: <https://news.vtomske.ru/news/180329-zamgubernatora-ogorodova-budet-otvechat-za-cifrovuyu-transformaciyu-v-tomskoi-oblasti> (дата обращения 19.02.2021).
14. ТГУ первым в РФ создал новое пространство для смешанного обучения. 2020 // Томский государственный университет. Новости: сайт. URL: <http://www.tsu.ru/news/tgu-pervym-v-rf-sozdal-novoe-prostranstvo-dlya-sme/> (дата обращения 19.02.2021).
15. ТПУ — на пятом месте среди российских вузов по развитию коммуникаций в соцсетях // Экспертный совет журнала «Аккредитация в образовании» [Электронный ресурс]. URL: https://akvobr.ru/tpu_na_pyatom_meste.html (дата обращения 19.02.2021).
16. Доценко М.Ю., Ильина Н.О. Организация учебных занятий по русскому языку как иностранному в больших разноуровневых группах // Вопросы методики преподавания в вузе, 2018, Том 7, № 26. С 53–61.
17. Кожевникова М.Н. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020.
18. Щитова О.Г., Щитов А.Г., Хуа К. Когнитивное моделирование цветообозначения в русском и китайском языках // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2018, № 6. С. 71–78.
19. Щитов А.Г., Тхи Кам Чьеу Доан. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном с WEB-поддержкой в системе LMS MOODLE. Филологические науки.

- Вопросы теории и практики, 2016, № 5 (59), ч. 3. С. 210–212.
20. Щитов А.Г., Тхи Кам Чьеу Доан. Язык в русских и вьетнамских пословицах: образы и смыслы. Молодой ученый, 2015, № 10 (90), ч. XIV. С. 1453–1455.
 21. Иностранцы студенты ТГУ — призеры конференции «Научная инициатива». 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tsu.ru/news/inostrannye-studenty-tgu-prizery-konferentsii-nauch/> (дата обращения 19.02.2021).
 22. Каталог научных и творческих работ. Томск — V всероссийский смотр научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17raznoe/289686-1-katalog-nauchnih-tvorcheskih-rabot-wwwiietpuru-smotr-tomsk-vserossiyskiy-smotr-tvorcheskie-raboti-nauchnih-tvorcheskih.php> (дата обращения 19.02.2021).
 23. ТУСУР участвует в просветительском проекте о развитии цифровизации в Томской области. 2018 // Томский государственный университет систем управления. Новости: сайт. URL: <https://tusur.ru/ru/novosti-i-meropriyatiya/novosti/prosmotr/-/novost-tusur-uchastvuet-v-prosvetitel'skom-proekte-o-razvitii-tsifrovizatsii-v-tomskoy-oblasti> (дата обращения 19.02.2021).
 24. Эксперименты с Big Data: как Томск продвинет страну в цифровизации. 2020 // РИА Томск. Новости: сайт. URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20200131/boljshie-dannie-podgotovka-upravlencev-tgu-tomsk/> (дата обращения 19.02.2021).
 25. Русско-китайский параллельный корпус НКРЯ [Электронный ресурс]. URL: <https://ruzhcorp.github.io> (дата обращения 19.02.2021).
 26. Более тысячи преподавателей вузов освоили новые цифровые технологии в Томске. 2020 // ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/10041459> (дата обращения 19.02.2021).
 27. Томск — город студентов. 2021 // Томский государственный архитектурно-строительный университет. События: сайт. URL: <https://www.tsuab.ru/article/aboutTomsk> (дата обращения 19.02.2021).
 28. Жвачкин С.А. Томск расширил географию иностранных студентов до 91 страны. 2019 // РИА Томск. Новости: сайт. URL: <https://news.vtomske.ru/news/168740-jvachkin-tomsk-rasshiril-geografiyu-inostrannyh-studentov-do-91-strany> (дата обращения 19.02.2021).
 29. Бесплатные онлайн-занятия по русскому языку в ТПУ. 2021 // Отделение русского языка. Школа базовой инженерной подготовки. Томский политехнический университет: сайт. URL: <http://russian.tpu.ru/novosti/onlajn-zanyatiya-rki> (дата обращения 19.02.2021).

*Shchitova O.
Shchitov A.*

DIGITAL SPACE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The problems of distance learning of Russian as a foreign language are considered on the basis of work experience at Tomsk universities granting the requirements of digitalization. The acquisition of the language is carried out in several directions: general language training, professional training, and in various forms of educational and research activities. The Russian cultural space is represented in the learning process at all stages of training foreign specialists.

Keywords: Russian as a foreign language, digitalization, online education, professional Russian, multilevel education, research activities.

*Булыгина Екатерина Викторовна
МГУ им. М.В. Ломоносова
catrin111@yandex.ru*

СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ С ПОМОЩЬЮ СЕРВИСА WIZER. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Данная статья посвящена созданию интерактивных заданий с использованием сервиса Wizer, а также их интеграции в учебный процесс. В ней описываются преимущества и основные функции данного сервиса.

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, дистанционное обучение.

Не вызывает сомнений, что в настоящее время электронные образовательные ресурсы приобрели не просто важное, а решающее значение в образовании. Быстрый переход системы образования в дистанционный формат сделал проблему отбора и эффективного использования электронных средств обучения одной из ключевых в современной методике.

В данной статье речь пойдет об одном из эффективных и удобных сервисов, позволяющих создавать интерактивные задания, которые могут как повышать мотивацию обучающихся, так и делать работу преподавателя более эффективной.

Как отмечают исследователи, особенно важными принципами иноязычного образования с применением ИКТ становятся принцип разделения труда между преподавателем и компьютером, а также принцип автономности самостоятельной деятельности обучающегося [1:49]. Эти принципы успешно реализованы в сервисе Wizer, который объединяет преподавателей из разных стран в сообщество пользователей.

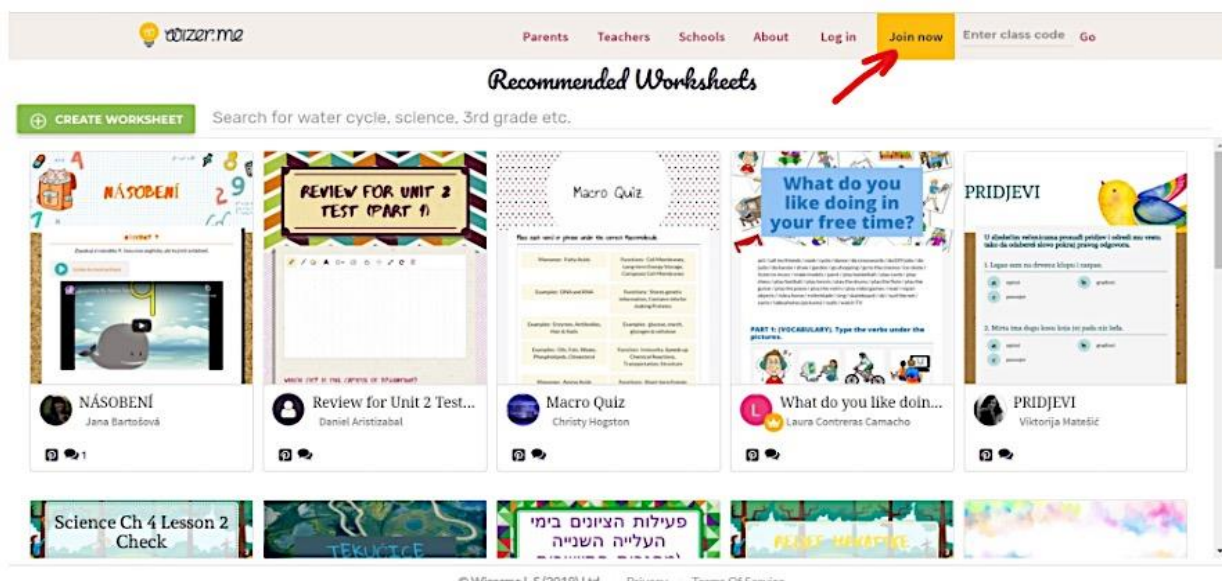
Wizer представляет собой конструктор рабочих листов. Он дает возможность как создавать абсолютно новые задания, так и использовать рабочие листы коллег, сохраняя и редактируя их материалы в соответствии с образовательной программой, уровнем группы и текущей учебной задачей (повторение, контроль, закрепление нового материала и т.п.).

К преимуществам рассматриваемого ресурса следует отнести возможность создавать множество типов интерактивных заданий, и это позволяет не перегружать обучающихся большим количеством дополнительных образовательных ресурсов.

Также отметим следующие достоинства Wizer:

- может применяться как при дистанционном, так и при традиционном (очном) обучении, а также в рамках смешанной модели обучения;
- позволяет преподавателю экономить время на проверке выполненных заданий, так как в большинстве типов заданий существует автоматическая проверка;
- позволяет комментировать ответы учащихся, а также давать им возможность выполнить задание повторно, что индивидуализирует учебный процесс.

Несмотря на то что интерфейс сервиса англоязычный, он прост, привлекателен и интуитивно понятен.



Для пользователей доступны платная и бесплатная версии. Практически все основные функции и типы заданий представлены в бесплатной версии, что открывает широкие возможности использования сервиса Wizer преподавателями всего мира.

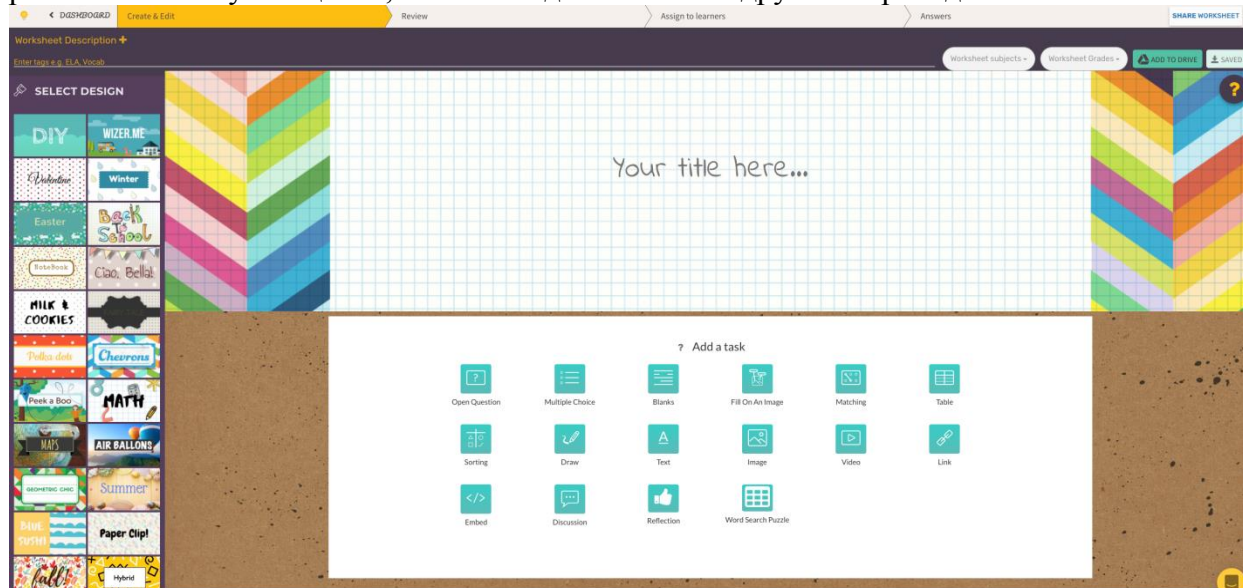
Обратимся к процессу создания интерактивных заданий.

Последовательность работы с сервисом включает следующие шаги:

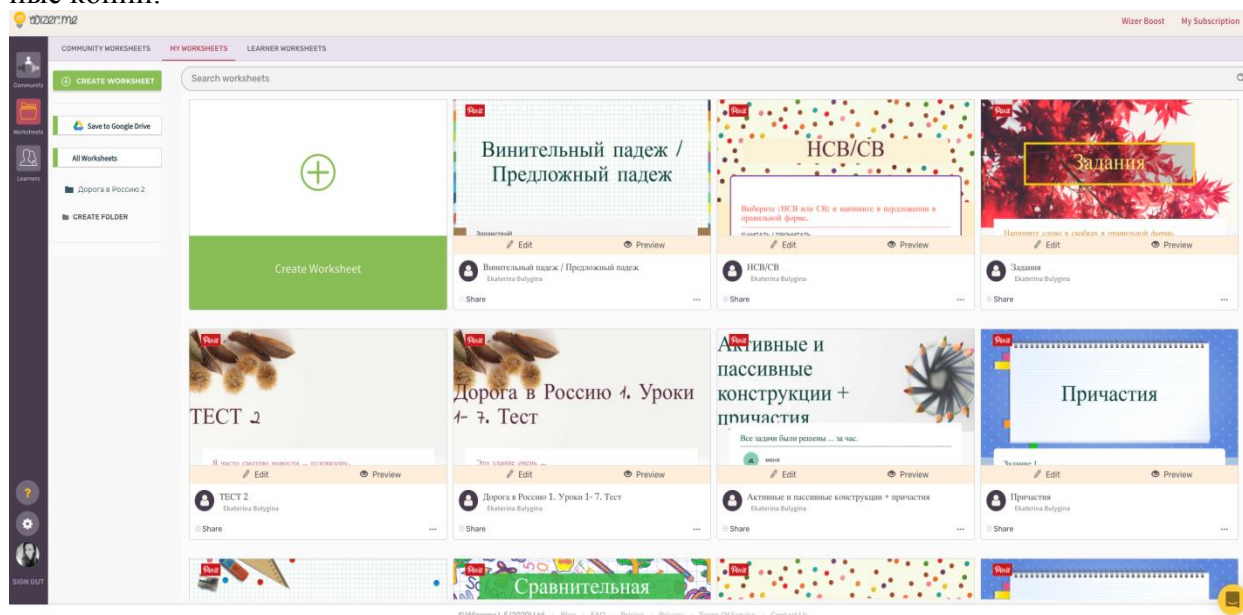
- регистрация,
- создание рабочего листа,
- информирование учащихся о необходимости зарегистрироваться и объединение их в группу,
- отправка учащимся ссылки на созданный рабочий лист,
- оценка и комментирование результатов работы.

Процедура регистрации проста и понятна и не занимает много времени, несмотря на отсутствие русского интерфейса. Для преподавателей и учащихся предусмотрены различные типы учетных записей.

При создании рабочего листа можно выбрать вариант оформления и типы заданий (любые комбинации доступных типов в одном рабочем листе), увидеть созданный материал глазами обучающихся, а также поделиться им с другими преподавателями.



В личном кабинете преподавателя доступны все созданные им рабочие листы, которые можно дополнять и видоизменять, а также создавать их расширенные/ сокращенные копии.



Типы интерактивных заданий, доступные при создании рабочих листов:

- **Open question** — вопрос открытого типа, учащийся может оформить свой ответ в виде текста, а также в виде аудио; данный тип вопроса требует проверки преподавателем;
- **Multiple Choice** — множественный выбор; учащийся выбирает из предложенных вариантов ответа, которые могут быть как текстовыми, так и в виде фотографий; кроме того, у преподавателя есть возможность создать инструкцию к заданию как в текстовом формате, так и в форме аудио или видео;
- **Blanks** — вставка пропущенных в тексте или предложении слов; учащиеся могут как вписывать самостоятельно нужные слова или формы слов, так и выбирать из предложенных вариантов. Есть возможность автоматической проверки;
- **Fill On An Image** — предлагается изображение, на котором нужно подписать названия различных предметов или частей;
- **Matching** — задание на установление соответствия: необходимо соединить одинаковые/близкие по смыслу слова с другими словами или фотографиями;
- **Table** — заполнение таблицы;
- **Sorting** — распределение слов по группам (можно использовать при изучении категории рода существительных, падежей и т.д.);
- **Draw** — создание учащимися рисунка, схематичного изображения чего-либо (может использоваться при изучении глаголов движения и т.д.);
- **Text** — текст (может сопровождаться заданием (объяснением) от преподавателя в форме аудио или видео);
- **Image** — добавление картинки/фотографии с текстовым или аудио-/видео пояснением;
- **Video** — добавление видео (будет доступно сразу на рабочем листе);
- **Link** — добавление ссылки на любой необходимый в обучении ресурс (учащемуся необходимо перейти по ссылке);
- **Embed** — добавление заданий, созданных в других сервисах (например, LearningApps);

- **Discussion** — создание коллективных обсуждений различных тем;
- **Word search puzzle** — задание на поиск слов.

Большая часть заданий доступна пользователям бесплатной версии.

В заключение сформулируем основные достоинства и недостатки рассмотренного в статье сервиса.

Достоинства	Недостатки
Множество типов интерактивных заданий (в том числе задания на аудирование)	Некоторые типы заданий и функции доступны только в платной версии
Привлекательный, интуитивно понятный интерфейс	Англоязычный интерфейс
Автоматическая проверка для многих типов заданий	Необходимость регистрации как для преподавателей, так и для учащихся
Возможность общения с коллегами	
Множество открытых материалов, которые каждый преподаватель может сохранять, а также корректировать с учетом своих задач	
Удобный доступ ко всем заданиям, выполненным учащимися, возможность отслеживать их активность и прогресс	
Широкие возможности интеграции в учебный процесс как для самостоятельной работы, так и для работы на уроке (в процессе семантизации, работы с аудированием, в качестве текущего контроля)	

Таким образом, Wizer позволяет эффективно организовать самостоятельную работу обучающихся, дает обратную связь, поддерживает мотивацию к обучению и оптимизирует труд преподавателя.

Список литературы

1. Александров К.В., Голубева К.Г., Александрова А.В. Принципы применения ИКТ в обучении иностранным языкам и их отражение в платформе Magister // Иностр. яз. в шк. 2014, № 6. С. 46–54.
2. Онлайн-ресурс Wizer. URL: <https://wizer.me/> (дата обращения: 20.01.2021).

Bulygina E.

CREATING INTERACTIVE TASKS USING THE WIZER SERVICE

This article is devoted to the creation of interactive tasks using the Wizer service, as well as their integration into the educational process. It describes advantages and basic functions of this service.

Keywords: online resources, distance learning.

Желлали Эльнура Ибрагимовна
 МГУ им. М.В. Ломоносова
 melnura@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данной статье рассмотрены интернет-ресурсы по созданию интерактивных заданий для занятий РКИ. Были предложены различные игровые задания, которые можно использовать в дистанционной форме обучения.

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, дистанционное обучение, интерактивные задания, интернет.

Интернет является одной из важных составляющих современного общества. Использование интерактивных онлайн-ресурсов облегчает работу преподавателя, помогает разнообразить учебный процесс, повышает мотивацию обучения, способствует повышению эффективности обучения, а также дает новые возможности в обучении.

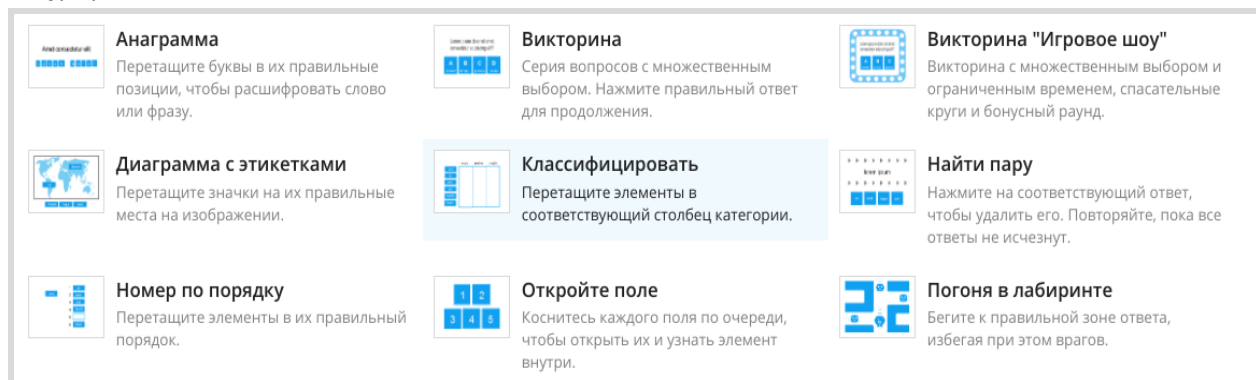
Интерактивные онлайн-ресурсы особенно необходимы в условиях дистанционного обучения. Они помогают повысить мотивацию к изучению русского языка, облегчают закрепление нового и повторение старого материала, поддерживают активность учащихся, а также развивают определенные речевые умения.

В данной статье нами будут рассмотрены и описаны интерактивные онлайн-ресурсы Wordwall и Learningapps.

Онлайн-ресурс Wordwall используется для создания различных интерактивных заданий для разных форматов обучения — как для дистанционного, так и для очного.

Данный сервис предлагает готовые шаблоны для составления заданий: анаграмма, викторина, диаграмма с этикетками, поиск слов, номер по порядку, найти пару, викторина «Игровое шоу», открой поле и так далее (см. рис. 1). После создания учебного задания можно переключиться на другой шаблон. Такая функция является одним из преимуществ данной программы, поскольку, используя большое количество шаблонов, можно представить одну грамматическую или лексическую тему в виде разных интерактивных заданий. Для этого нужно найти с правой стороны каждой страницы панель «Переключить шаблон». Так преподаватель экономит время для создания нового задания.

Рис. 1.

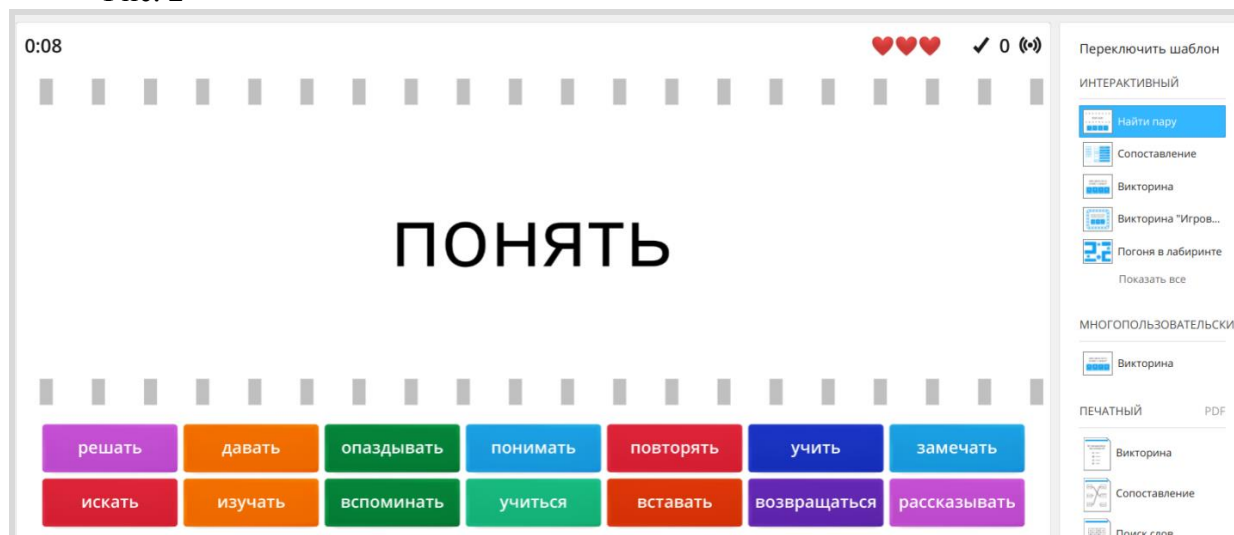


Приведем ниже примеры игровых интерактивных заданий, которые можно создавать с помощью данного ресурса.

Игра «Найти пару».

Учащиеся ищут пару к представленному слову, нажимая на соответствующий ответ. В данном задании это парный глагол совершенного или несовершенного вида (см. рис. 2).

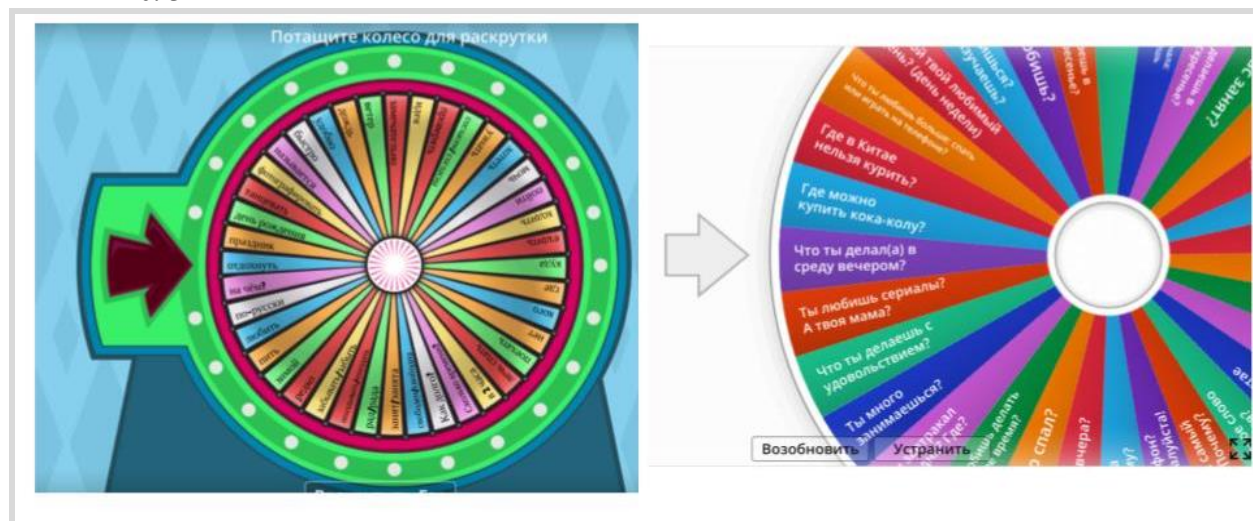
Рис. 2



Игра «Случайное колесо».

Ее можно использовать для повторения лексики. Учащиеся крутят колесо и составляют предложение с тем словом, которое выпало. Можно представить задание и в виде вопросов. Отвечая на них, учащиеся используют лексику и грамматические конструкции, которые осваивались на занятии (см. рис. 3).

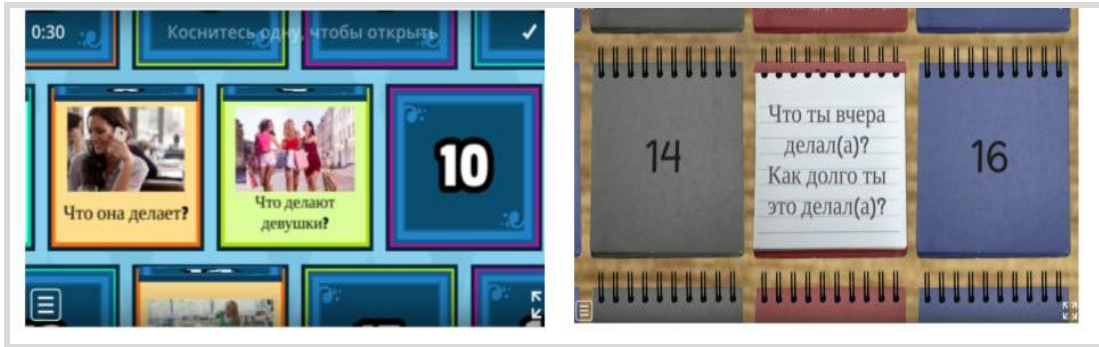
Рис. 3



Игра «Открой поле».

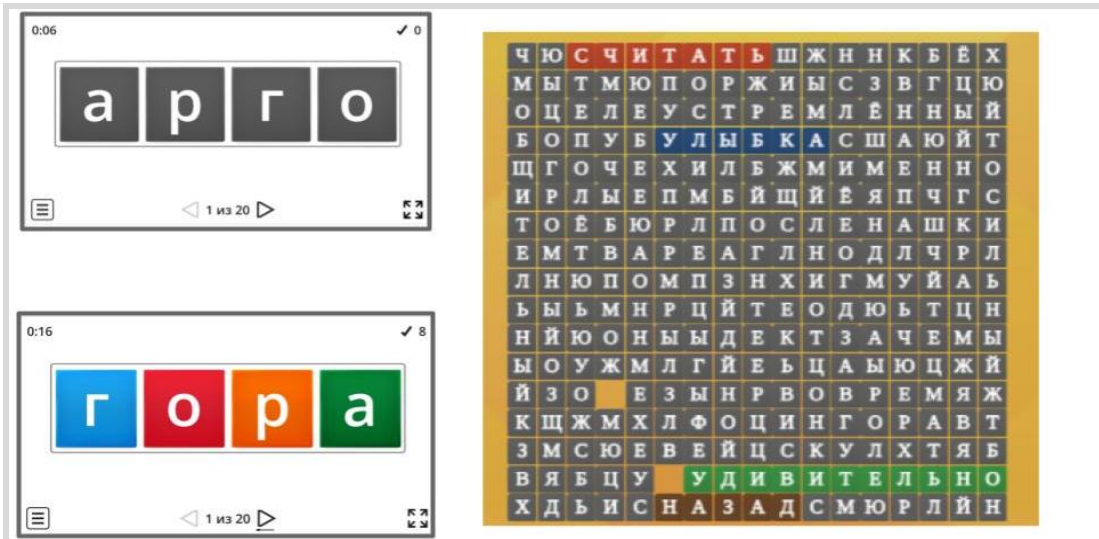
Учащиеся по очереди открывают поле, чтобы узнать, какое задание под ним скрывается. С помощью этой игры удобно повторять грамматические конструкции, лексику, различные темы и т.д. В поле можно не только писать, но и добавлять картинки, которые не обязательно искать в интернете: они есть в банке самого ресурса, преподавателю не нужно готовить их отдельно. Это облегчает работу (см. рис. 4).

Рис. 4



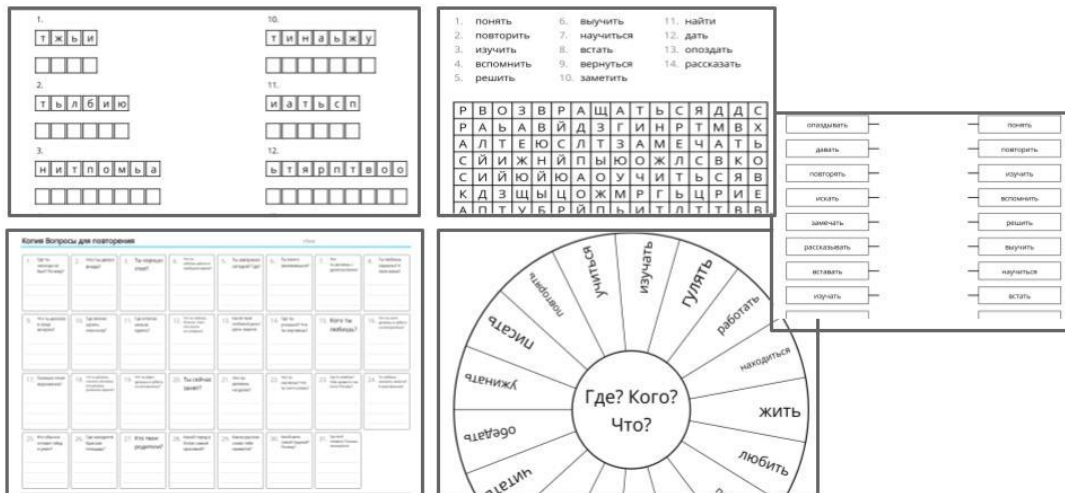
Игры «Анаграмма» и «Поиск слов» помогают учащимся запомнить лексику урока в развлекательной форме. В игре «Поиск слов» есть таймер. Студентам нужно найти слова как можно быстрее. Как только заканчивается время, заканчивается игра (см. рис. 5).

Рис. 5



Большинство шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной форме. Они могут быть использованы как вспомогательный материал (см. рис. 6).

Рис. 6



Онлайн-ресурс LearningApps полностью бесплатен. Как и в Wordwall, в LearningApps представлены готовые шаблоны, с помощью которых можно создавать общедоступные интерактивные задания. Всего шаблонов насчитывается 20. Их легко интегрировать в сценарий урока.

Одна из категорий ресурса — РКИ, представленная различными игровыми заданиями по фонетике, лексике, грамматике. Преподаватель может редактировать эти задания и использовать на своих уроках.

Приведем ниже примеры игровых интерактивных заданий, которые можно создавать с помощью LearningApps.

Задание «Найди пару».

В LearningApps, так же, как и в Wordwall, есть задание, которое называется «Найди пару». С его помощью можно повторить лексику, грамматический материал и т.д. Так же можно выбрать картинки из банка ресурса (см. рис. 7).

Рис. 7



Игра «Простой порядок».

Задача — расставить слова в правильном порядке. Например, с помощью данного задания можно повторить числительные от 10 до 100 (см. рис. 8).

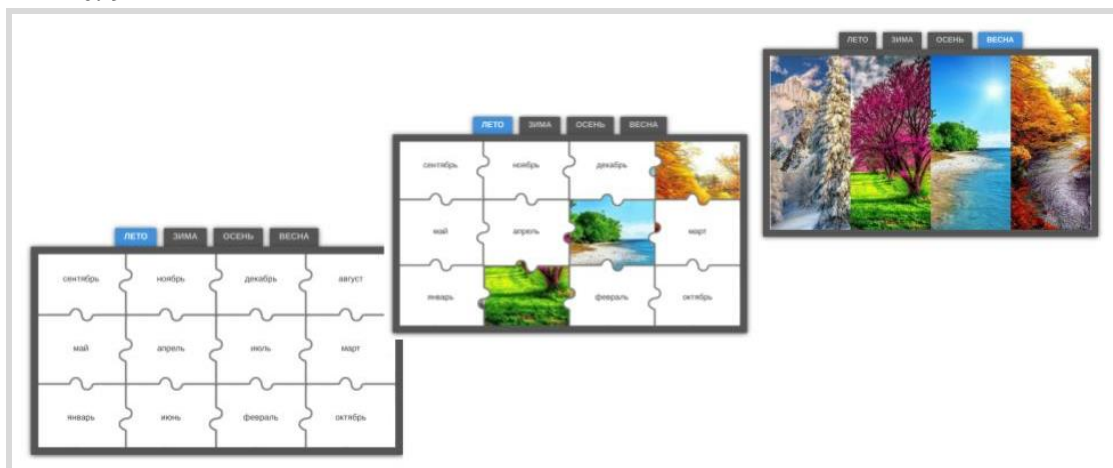
Рис. 8



Задание «Пазл»

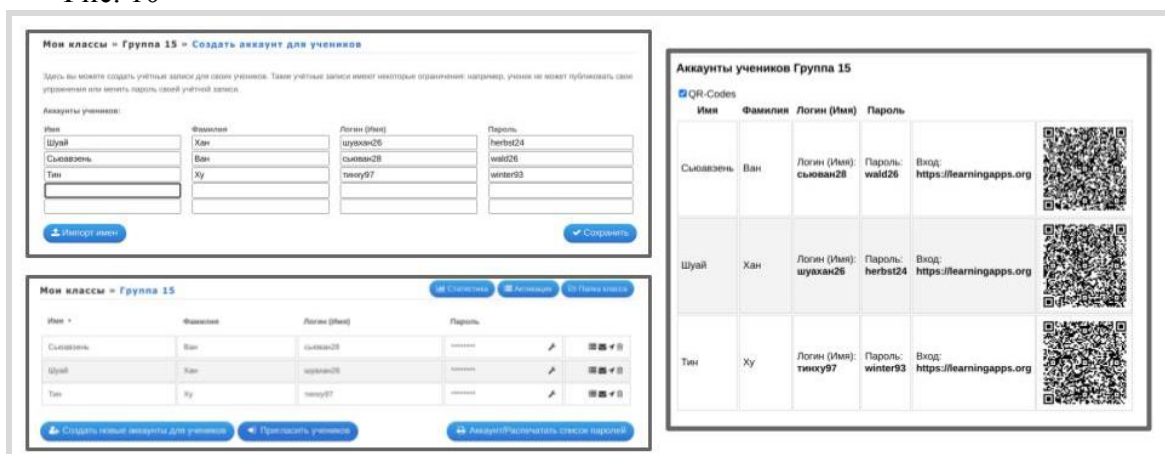
Это распределение слов по категориям. В одном пазле должны быть собраны слова одной категории. Каждое найденное слово показывает часть основного изображения (см. рис. 9).

Рис. 9



Несомненное преимущество этого ресурса — то, что в нем можно создавать аккаунты для своих учеников. Преподаватель пишет имя и фамилию ученика, а программа сама генерирует пароль и логин. Также доступна страница статистики класса, на которой можно увидеть результаты своих учеников. Преподаватель также может написать комментарий к заданиям, выполненным учащимися (см. рис. 10).

Рис. 10



Ресурсы Wordwall и LearningApps богаты возможностями. С помощью данных ресурсов можно быстро и просто создавать различные интерактивные задания, которые внесут разнообразие в учебный процесс и повысят эффективность обучения.

Список литературы

1. Онлайн-ресурс Wordwall. URL.: <https://wordwall.net/ru/myactivities> (дата обращения: 19.01.2021).
2. Онлайн-ресурс LearningApps. URL.: <https://learningapps.org/createApp.php> (дата обращения: 17.01.2021).

Zhellali E.

THE USE OF INTERACTIVE ONLINE RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is about online resources for creating interactive tasks for Russian as a foreign language classes. Author were offered various game tasks, which can be used in the distance learning form.

Keywords: online resources, distance learning, interactive tasks, Internet.

Немец Галина Ивановна

*Кубанский государственный университет
nemets-gala@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается роль проектной деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному. Различные виды проектов призваны мотивировать студентов на изучение языка путем активизации речевой практики в рамках социально значимых проблем. Создание проекта, подготовка его презентации, участие в полемике в ходе обсуждения и творческое обобщение (синквейн) — все это направлено на преодоление психологического барьера, неизбежно возникающего при изучении иностранного языка, и умение применять полученные знания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, проектная деятельность, типология учебных проектов, презентация проектов, полемический диалог, синквейн.

Проектная деятельность — один из наиболее востребованных сегодня методов обучения. Он позволяет еще в условиях аудитории ощутить «вкус знаний». Студент, работая над тем или иным проектом, учится не только заниматься поиском необходимой информации, но и обобщать свои наблюдения, делиться размышлениями и практическими предложениями. Все это приобретает особую значимость, когда речь идет об изучении иностранного языка.

Учить язык — задача нелегкая. Именно поэтому проект, выполненный студентом на изучаемом языке, значительно повышает самооценку, усиливает мотивацию, демонстрируя то, что знание падежей и специфики глагольного управления имеет выход в языковую практику, в речь.

Знания, соединенные с опытом их применения, — характерная черта деятельности проектных технологий. Однако, чтобы использовать проектную деятельность как эффективное средство обучения иностранному языку, необходимо учитывать интересы студента, уровень владения языком, степень подготовленности (что он уже знает и умеет к началу работы над проектом, а что только предстоит усвоить).

Кроме того, нужно ясно представлять не только то, какие именно умения и навыки приобретет студент, работая над проектом, но и то, каким образом будет строиться вся его деятельность (имеется в виду поиск необходимого материала для его дальнейшего изучения и обобщения, оформление в виде презентации или иного готового продукта, а также выступление, предполагающее участие в дискуссии в рамках заявленной тематики).

При всем их многообразии принято различать следующие виды проектов:

Информационный проект (развивает навыки работы с информацией: умение анализировать тексты, ранжировать и проверять сведения из различных источников). Цель —

сбор, оформление и представление информации. Результат — брошюры, таблицы, схемы, графики, диаграммы, которые могут быть как опубликованы, так и размещены в интернете.

Исследовательский проект (развивает аналитические способности, критическое мышление, умение сопоставлять, сравнивать, проводить аналогии, прогнозировать). Цель — доказательство или опровержение гипотезы проекта. Результат — научная статья, буклет, брошюра, модель, макет, учебный фильм, компьютерная презентация, учебная экскурсия.

Практико-ориентированный проект (совершенствует практические предметные умения и навыки учащихся, опирается на междисциплинарные связи. Цель — создание словаря, игры, сценария. Результат — создание материальных проектных продуктов: иногда в мероприятиях или письменных инструкциях, рекомендациях и т.п.

Творческий проект (активизирует внутренний потенциал студента, использует имеющиеся у него навыки для того, чтобы реализовать задуманное). Цель — проявить себя в нестандартной ситуации. Результат — создание произведений искусства различных жанров или проведение творческих мероприятий.

Игровой проект (позволяет примерить на себя разные социальные и коммуникативные роли, вовлечь в деятельность окружающих). Цель — смоделировать ситуацию, близкую к реальной. Результат — мероприятие, в рамках которого наилучшим образом раскроется умение «вживаться» в роль, т.е. отстаивать определенные взгляды, передавать свойственную героям манеру поведения.

Так, игра-дебаты «Атомная энергетика: за и против» раскрывает суть проблемы, учит избегать простых решений в ситуации, когда есть поле для дискуссии, убедительно отстаивать свою точку зрения.

Рассмотрим специфику разработки междисциплинарной темы «Экология» на разных этапах в зависимости типа проекта.

Этапы работы	Тип проекта		
	Исследовательский	Творческий	Практико-ориентированный
Проблема	Загрязнение окружающей среды продолжает оставаться актуальной проблемой, несмотря на предпринимаемые меры.	Многие люди не считают загрязнение окружающей среды одной из важнейших проблем.	Существуют экологические проблемы, которые требуют решения.
Цель проекта	Выявить причины нарастания экологических проблем.	Показать красоту природы, которую мы можем потерять.	Выявить наиболее острые экологические проблемы и показать пути их решения.
Название	«Почему экологическая проблема остается трудно решаемой»	«Красота, которую нужно спасти!»	«Поможем сохранить этот мир»
Проектный продукт	Презентация «Экологическая проблема: решим вместе?»	Видеофильм «Я весь мир заставил плакать над красотой земли моей»	Презентация «Экологические проблемы» (на материале одной страны)

Планирование	Выявление основных этапов работы и частных шагов, их последовательности и сроков		
Реализация	Поиск необходимой информации; осмысление прочитанного, отбор источников и их обобщение; выявление трудностей в работе экологических организаций; обобщение причин, приводящих к ухудшению экологической ситуации; создание презентации, ее обсуждение.	Знакомство с художественными произведениями (поэзии, живописи), воспевающими красоту природы; подготовка к чтению стихотворения наизусть; подготовка видеозаписи и других художественных материалов для последующего монтажа видеофильма; презентация видеофильма, его обсуждение.	Поиск необходимой информации; осмысление прочитанного, отбор источников и их обобщение; выявление в стране основных экологических проблем; поиск сведений о мерах, предпринимаемых для их решения; создание презентации, ее обсуждение.
Рефлексия	Осмысление полученного опыта: какую пользу принесла эта работа самим участникам проекта и какую пользу другим — для распространения экологического знания. Выявление допущенных ошибок, определение перспектив работы. Самооценка работы — обзор трудностей, с которыми столкнулся студент в ходе работы, и способов их преодоления.		

Приведем примеры студенческих работ.

Человек и природа в фильме Такахата Исао «Помпоко: Война тануки»

Японская анимационная студия «Сутадзио дзибури» является всемирно известной. Особенно популярны такие анимационные фильмы, как «Мой сосед Тоторо», «Унесенные призраками», созданные выдающимся режиссером и признанным мастером этого жанра Хаяо Миядзаки.

Среди многочисленных замечательных работ этой студии есть один уникальный аниме-фильм — «Помпоко: Война тануки в период Хэйсэй». Его сценарист и режиссер Такахата Исао рассказывает своим зрителям об опасности уничтожения природы.

Действие происходит в Японии в 70-х годах прошлого века. Люди решили расширить город и начали вырубать леса, чтобы освоить новые территории на окраинах Токио. В результате этого они лишили привычного места обитания енотовидных собак тануки. Для того чтобы защитить свою землю и свой дом, тануки вынуждены прибегнуть к искусству превращений. Некоторые из них отправляются за помощью к магистрам магии, которые их обучают тому, как можно победить людей, разрушающих их жизненный уклад. Тануки изучили людей, их привычки, характер. У них есть сверхъестественные способности, чтобы навредить человеку, не дать осуществить его план, и они ими пользуются, стараясь изо всех сил. Они уничтожают технику, которая вырубала лес, чтобы расчистить место для новых домов. Несмотря на то, что их старания окончились провалом, все-таки тануки показали людям, насколько прекрасна была природа до ее освоения. В конце кон-

цов тануки решили, используя свое искусство превращения, попробовать жить так, как живет человек, постоянно испытывающий стресс.

Мне кажется, что автор «Помпоко: Война тануки в период Хэйсэй» хотел, чтобы мы задумались о том, что не только тануки, но и вся природа испытывает стресс. Она страдает от действий человека. А значит, нам надо жить, обращая внимание на природу и не считать ее объектом завоевания.

В Японии есть слово «сатояма». Оно означает «лес рядом с домом». Это форма жизни, организации пространства, которая возникла под влиянием человека и его потребностей. «Сатояма» — это комфортное существование для обеих сторон этого конфликта: человека и животных. Именно «сатояма», по мнению создателей фильма, является удачной моделью взаимодействия человека и природы. И я уверен, что «сатояма» — это то, к чему нужно стремиться, чтобы достичь гармонии. *Маэмура Таучи (Япония)*

«Амоко Кадиз»: кораблекрушение и его последствия

Я живу в замечательном регионе, в провинции, которая называется Бретань. В этой части Франции обширные леса с дикими животными и длинные берега с красивыми пейзажами. У нас есть два природных парка, или заповедника, один — на юге региона, а другой — на западе. Парк, находящийся в западной части Бретани, особый — морской. Здесь обитает сто двадцать видов рыб и очень много морских птиц. В южном заповеднике, кроме птиц и рыб, живут тюлени.

Но, к сожалению, недалеко от наших берегов неоднократно происходили аварии, связанные с разливом нефти в результате многочисленных кораблекрушений. «Танио», «Торрей Канион», «Амоко Кадиз», «Ерика» потерпели здесь бедствие. Сотни тонн вылившейся нефти распространились по берегам этого живописного региона.

Мне бы хотелось рассказать о самой серьезной экологической катастрофе, которая когда-либо происходила у берегов Бретани. Это авария на нефтяном танкере «Амоко Кадиз». Этот танкер был построен в 1974 году для американской компании «Амоко», но был под флагом Либерии. В марте 1978 года он шёл из Раса-Тануры (Саудовская Аравия) в Роттердам. 16 марта, увидев, что судовой руль не работает, капитан обратился за помощью к буксирам, которые находились неподалеку. Два судна направились к терпящему бедствие танкеру, но неблагоприятные погодные условия не позволили спасательной операции завершиться удачно. Шторм, девятиметровые волны и порывы ветра, достигавшие ста километров в час, — все это привело к тому, что буксировочные тросы лопнули, а танкер дрейфовал до рифа. Двигатели оказались под водой, на корабле отключилось электричество и перестала работать связь. Нефть вылилась из танкера, а сам танкер затонул. В результате 227 тонн нефти покрыли берег длиной 370 км. Погибло 37 тысяч птиц, 64 тонны устриц. Тысяча триста рыбаков не могут больше работать. Четырнадцать тысяч добровольцев, военных, фермеров очищали берега и пляжи от нефти. Вместе они работали шесть месяцев. Экология и экономика всего региона пострадали из-за этой катастрофы. А спустя двадцать лет в этих местах вновь произошла авария — затонул танкер «Ерика». Мои дедушки, бабушки, тёти, дяди, родители видели нефть на берегах Бретани собственными глазами и были шокированы этим. Все понимали, насколько серьезно то, что произошло. Даже сегодня, хотя с тех пор прошло много лет, на нескольких пляжах остались следы этих катастроф.

Природа этого региона Франции очень сильно пострадала, и защищать ее необходимо. *Гросси Франсуа (Франция)*

Заключительное обсуждение презентаций проектов — прекрасная возможность выработать умение корректно полемизировать в рамках определенной проблемы. При обучении

русскому языку как иностранному следует исходить из того, что полемика — это аргументированное, последовательное отстаивание своей точки зрения и открытое возражение собеседнику, высказывающему свое отношение к действительности» [1:48]. Безусловно, уровни полемики в среде специалистов в области русской словесности и в учебной аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык, несопоставимы. Однако умение высказать свою точку зрения, отличную от мнения оппонента, аргументированно и корректно чрезвычайно важно для студентов-иностранцев, поэтому обучению грамотному ведению полемики уделяется внимание в практике преподавания русского языка.

Полемический диалог — способ активизации речевой деятельности студентов. При этом наиболее важными педагогическими условиями, по ее мнению, являются: определение ценностно-смыслового единства всех функций полемического диалога; разработка комплекса диалогических заданий на основе процессов восприятия, выражения и воздействия с учетом индивидуальных особенностей и интересов студентов; влияние полемического диалога на становление субъектной позиции студента; создание благоприятной эмоциональной атмосферы [2].

В учебных целях полезно использовать различные интерактивные образовательные технологии, такие как ролевые игры, в рамках которых иностранные студенты отстаивают тот или иной тезис, активизируя определенные речевые клише, способствующие структурированию высказывания. При этом в качестве предмета полемики продуктивно использование того, что действительно является социально значимым и вызывает в социуме противоречивые суждения.

Как известно, важнейшей чертой устной формы коммуникации является ее неподготовленность. Однако степень неподготовленности может быть различной. В условиях публичной деловой коммуникации в основе спонтанности и эффектных импровизаций лежит основательная предварительная работа.

Чтобы полемика получилась яркой, необходимо подготовиться к ней заранее, обобщив и согласовав с участниками речевого взаимодействия тему и примерный ход диалога. Студентам предлагается некая модель организации полемики, которую они могут наполнить необходимым им содержанием. Тема должна не только вызывать интерес у обоих полемистов, но и иметь широкий общественный резонанс, выражающийся в непрекращающихся или же вспыхивающих время от времени спорах относительно тех или иных социально значимых явлений. К их числу относится и «Экология». Тема должна сопровождаться неким тезисом и противоположными интенциями: согласиться с тезисом или возразить.

Вступление в полемику предполагает также владение клише, которые, с одной стороны, помогают организовать общение, а с другой — делают его максимально корректным по отношению к собеседнику и его точке зрения. Помимо общих фраз, используемых участниками какой-либо дискуссии для выражения своего мнения: «Я думаю, что...», «Я считаю, что...», «Мне кажется, что...», «Моя точка зрения такова: ...», «С моей точки зрения, ...», «Мое мнение заключается в следующем. ...», «По моему мнению, ...», «У меня есть собственный взгляд на эту проблему. Он заключается в следующем. ...», при обучении полемике целесообразно обратить внимание студентов-иностранцев на разнообразные способы выражения в русском языке частичного согласия, сомнения, несогласия и разной степени их проявления: 1) частичное согласие («В основном (целом) я согласен с вами, однако...»; «С этим нельзя не согласиться, но...», «Согласен, но при условии, что...»); 2) сомнение («Ваше утверждение вызывает у меня сомнение»; «Позвольте выразить сомнение в правильности вашего вывода»; «Ваше утверждение представляется мне недостаточно аргументированным»); 3) несогласие («Я (абсолютно, категорически) не со-

гласен с этой точкой зрения (с вами)»; «У меня другое (иное) мнение по этому вопросу»; «Я не разделяю эту точку зрения»; «У меня есть (имеется) возражение»).

Данные фразы в большей степени, чем известные студентам и применяемые ими в бытовом общении выражения «вы не правы», «вы ошибаетесь», «это не так», отражают специфику делового дискурса.

«Человек, подготовленный к спору, должен быть способен играть свою партию, импровизируя в условиях импровизации других, не сбивая мысль, а подхватывая ее, вливаясь в мелодию другого оппонента, чувствуя биение ритма и придерживаясь общей темы» [3:46]. Подготовка к полемике, таким образом, включает несколько этапов: выбор темы, изучение материала, формулирование тезиса, распределение ролей («за» и «против» данного тезиса), подбор соответствующих аргументов и заучивание клише.

В формате учебной ролевой игры распределение ролей может быть любым. Оно не всегда соотносится с истинными воззрениями участников речевого взаимодействия. Если пара полемистов не складывается естественным образом, а все участники хотят высказываться в поддержку одного тезиса, необходимо прибегнуть к методу случайного выбора путем жеребьевки. Если же планируется обсуждение нескольких тем, то целесообразно заблаговременно согласовать с участниками их роли, в которых план выражения (умение корректно возразить собеседнику) не менее важен, чем план содержания (умение сформулировать ту или иную точку зрения).

Что касается участия в конкурсах, связанных с написанием синквейнов в рамках какого-либо проекта, то следует отметить, что подобного рода задания стимулируют учащихся к самостоятельной деятельности, а также помогают студентам выработать и закрепить навыки устной и письменной речи, активизировать знания по грамматике, пополнить словарный состав новой лексикой и фразеологией.

Загрязнение воздуха.

Вредное, опасное.

Угнетает дыхание, заражает легкие, приводит к серьёзным заболеваниям. Современные очистные сооружения необходимы на всех промышленных предприятиях.

Чистый воздух — основа здоровья человека.

В процессе создания синквейнов становится очевидным то, что синонимов, имеющих в активном словаре иностранцев, оказывается недостаточно, вследствие чего учащиеся вынуждены обращаться к словарям, чтобы найти те лексические единицы русского языка, которые наиболее точно соответствуют их творческому замыслу.

Таким образом, интегративная проектная деятельность является креативной формой активизации мыслительных процессов, которая может быть успешно применена в практике преподавания русского языка как иностранного. Работа над тем или иным проектом вселяет в студентов уверенность в собственных силах, побуждает к творчеству, избавляет от уже сложившихся психологических барьеров на пути овладения русским языком.

Список литературы

1. Немец Г.И. Полемика как эффективный метод развития коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. 26–27 мая 2017 г. Краснодар: КВВАУЛ, 2017. С. 43–56. Режим доступа: // URL: [https:// www.kvvaul.ru/nauka/](https://www.kvvaul.ru/nauka/)
2. Сапун Т.В. Полемический диалог как средство активизации речевой деятельности студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004.
3. Шешов А.В. Как победить в споре. О культуре полемики. Л., 1991.

Nemets G.

PROJECT ACTIVITIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

The article examines the role of project activities in the process of teaching Russian for foreign students. Various types of projects are designed to motivate students to study the language by activating speech practice within the framework of socially significant problems. Creation of a project, preparation of its presentation, participation in polemics during discussion and creative generalization (syncwine) — all this is aimed at overcoming the psychological barrier that inevitably arises when learning a foreign language, and the ability to apply the knowledge gained.

Keywords: Russian for foreign students, project activities, typology of educational projects, presentation of projects, polemical dialogue, syncwine.

*Лактычкина Екатерина Аркадьевна
Московский политехнический университет
obux84@mail.ru*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье рассматриваются проблемы совершенствования компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам. С этой целью анализируется опыт моделирования небольших электронных изданий и разработки сложных и многоцелевых учебных комплексов.

Ключевые слова: компьютерная лингводидактика, новый подход, иностранные языки.

Рост технических возможностей компьютеров и распространение телекоммуникационных технологий повлекли за собой кардинальные изменения в обучении иностранному языку. Главной особенностью настоящего этапа развития компьютерной лингводидактики является массовое и целенаправленное использование мультимедийных курсов, целью которых является полное погружение учащихся в среду изучаемого языка и более эффективное развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся. Появление все более совершенных программных продуктов, нацеленных на создание компьютерных курсов, позволяет внедрять в учебный процесс новые интерактивные мультимедийные учебные материалы, которые соответствуют личностной мотивации обучаемых и росту их заинтересованности в расширении приобретенных компетенций.

Новое программное обеспечение и специализированные веб-ресурсы позволяют преподавателю самостоятельно создавать компьютерные курсы, обновлять их, размещать в глобальной сети и управлять без непосредственного контакта с преподавателем. Эти шаги в развитии технологий предоставляли преподавателю гораздо больше свободы в реализации своих творческих замыслов. Теперь преподаватель может создавать не только текстовые, графические, мультимедийные материалы, но и использовать специальные программные средства разработки компьютерных курсов с элементами представления учебного материала и контроля его усвоения учащимися.

При обучении иностранному языку ведущим компонентом содержания обучения становятся не теоретические основы иностранного языка, а виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Обучение этим видам речевой деятельности происходит в ходе выполнения соответствующих действий и операций. Таким образом, электронное обучение способствует решению принципиально важных задач любого учеб-

ного процесса: передать знания, контролируя достигнутый уровень владения ими, и развивать на этой основе собственно речевую деятельность на изучаемом языке.

Таким образом, компьютер становится востребованным на всех этапах процесса обучения: при введении нового материала, его закреплении, контроле его использования в речевой деятельности, причем не только со стороны преподавателя, но и в ходе самоконтроля обучающихся. Компьютерное тестирование стало востребованным как при проведении итоговой и промежуточной проверки, так и при развитии и совершенствовании умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

Контролирующие, обучающие и комбинированные программы (контролирующие с элементами обучения, контролирующие игровые, моделирующие с элементами контроля и др.) должны обладать определенным «интеллектом».

Так, современные контролирующие программы:

1. позволяют оперативно изменять содержание учебного курса;
2. обеспечивают повышение или понижение уровня трудности заданий;
3. позволяют обучаемому работать в индивидуальном режиме.

Одним из самых распространенных в настоящее время компьютеризированных вариантов контроля является система тестовых заданий. К ним предъявляются следующие требования:

- вопросы и варианты ответов должны быть четкими и понятными для обучаемых;
- компьютерный тест должен быть простым в использовании;
- в тестовую систему следует включить оценку степени правильности ответа на каждый вопрос;
- последовательность вопросов формируется в случайном порядке и не является подсказкой;
- выполнение тестовых заданий проходит в ограниченном временном режиме, исключая его превышение.

При овладении чтением на иностранном языке важным преимуществом компьютерных технологий являются звуковое сопровождение текста, использование иллюстративных материалов и параллельный перевод с комментариями, поскольку словарные статьи, как правило, избыточны, и в них сложно выбрать эквивалентный вариант. Таким образом, знакомство и «присвоение» (А.Н. Леонтьев) нового лексическо-грамматического и страноведческого материала становится менее трудоемким и происходит в увлекательной форме.

Мультимедийные технологии перспективны для образовательной деятельности: они интерактивны, гибки и позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся. Можно в индивидуальном режиме изменять настройки, оценивать результаты, регулировать скорость подачи материала и число повторений. В работе с гипертекстом студент становится активным участником образовательного процесса, так как он должен делать выводы из прочитанного материала и самостоятельно выбирать последовательность переходов по гиперссылкам. Обучение становится ориентированным на студента. Использование средств мультимедиа и гиперссылок на страницах курсов позволяет:

- улучшить представления учебного материала;
- обеспечить удобный интерфейс.

Кейс-метод является новой технологией при обучении английскому языку. Кейс (от англ. case) — это описание конкретной ситуации или случая в какой-либо сфере: социальной, экономической, медицинской и т.д. Как правило, кейс строится на реальных фактах и содержит не просто описание, но и некую проблему или противоречие. С помощью кейсов учащиеся погружаются в созданную преподавателем ситуацию и пытаются найти

верный алгоритм для дальнейшего ее решения. Особенностью этого метода является то, что он обеспечивает развитие мыслительной, исследовательской и аналитической деятельности. Перед учащимся стоит конкретная ситуация, ему нужно выявить проблему и выразить свое отношение в виде написания эссе. Кейс-метод позволяет:

- повысить мотивацию к изучению языка;
- развить навыки письма;
- научиться моделировать ситуации в контексте поставленной задачи.

В процессе обучения иностранным языкам новые технологии играют ключевую роль: они способствуют созданию естественной иноязычной среды, мотивируют обучающихся к использованию иностранного языка как средства межкультурного общения, делают процесс обучения лично значимым для каждого конкретного учащегося. Как показывает практика применения компьютерного курса в МПУ, студенты по достоинству оценили возможность быстрого поиска по тексту, организацию учебной информации в виде гипертекста, наличие мультимедиа и системы самопроверки знаний. Особенно студенты выделили возможность повторно пройти тест, используя подсказки и гиперссылки. Таким образом, новые информационные технологии создают более эффективные условия для развития билингвальной личности и поликультурного образования, формирования критического мышления, познавательной активности и учебной автономности студентов.

Список литературы

1. <http://elektest.narod.ru/p7aa1.html>
2. Кахриманкызы, Аида. Использование компьютерной лингводидактики в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. Краснодар, август 2017 г. Краснодар: Новация, 2017.

Lakhtychkina E.

NEW APPROACHES TO DEVELOPMENT OF COMPUTER LINGUODIDACTICS

The article deals with the problems of improving computer technology in the process of teaching foreign languages. For this purpose, the experience of modeling electronic publications and the development of complex and multipurpose educational complexes is analyzed.

Keywords: computer linguodidactics, new approach, foreign languages.

*Луцкая Наталья Эрвильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
lutskaya.nataliya@yandex.ru*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ РКИ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В статье говорится о методике преподавания фонетики РКИ в системе дополнительного образования, о фонетической составляющей профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного.

Ключевые слова: методика преподавания фонетики, дополнительное образование, формирование профессиональной компетенции.

Курс «Методики преподавания фонетики РКИ» входит в программу профессиональной переподготовки, которая действует в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова с 2006 г. Программа соответствует образовательным стандартам, принятым в системе дополнительного образования МГУ, и имеет 2 формы обучения: очную (дневную) и заочную (дистанционную). Целевую аудиторию — слушателей программы — условно можно разделить на три категории. Первая — это преподаватели-русисты школ и вузов, вторая — преподаватели иностранных языков, третья — представители самых разных профессий, которые хотят приобрести новую профессию. Они различаются по возрасту, по профессиональному статусу, по уровню подготовки. Цель программы — подготовить слушателей курсов к их будущей профессии преподавателя РКИ.

Курс «Методики» начинается после лекционного курса «Современный русский язык. Фонетика. Лексика. Грамматика».

Цель курса «Методики» — познакомить слушателей программы с практической фонетикой РКИ, с основами теории и методики обучения произношению иностранных учащихся на уроках русского языка. Методика преподавания русского языка как иностранного создавалась на основе достижений отечественной лингвистики, а также практики преподавания фонетики иностранным учащимся, что нашло отражение в работах многих современных исследователей. Лекционно-практический курс «Методики» составлен на основе теории Е.А. Брызгуновой, изложенной в ее трудах.

В общей системе обучения русскому языку как иностранному обучение произношению занимает особое место, так как «общение между людьми, средством которого является язык, осуществляется через его звуковую сторону и благодаря ей» [3].

Основной задачей практической фонетики РКИ является формирование слухопроизносительных (фонетических) навыков в области звуков, ритмики русского слова и интонации. Общеизвестно, что недостаточное владение слухопроизносительными навыками затрудняет процесс общения или является препятствием для него. Обучение фонетике непосредственно связано с обучением звучащей речи. Фонетика — это и есть звучащая речь, ее материальное выражение. Формирование слухопроизносительных навыков создает основу для развития всех видов речевой деятельности на русском языке: аудирования, говорения, чтения и письма, так как именно фонетические навыки (слухопроизносительные и ритмико-интонационные) входят автоматизированными компонентами во все виды речевой деятельности. Успешное овладение слухопроизносительными навыками ускоряет процесс овладения языком и значительно повышает уровень языковой подготовки учащихся. «Усвоение правильного произношения одинаково важно и для понимания, и для говорения» [4].

Профессиональная компетенция преподавателя РКИ складывается из множества аспектов, функций и компонентов. Ее фонетическая составляющая является неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя.

Что должен знать и уметь преподаватель РКИ, который обучает иностранных учащихся русскому произношению? Чему он должен научиться? Какие знания, навыки и умения он должен приобрести?

1. Ознакомиться с фонетической системой русского языка, выделяя фонологический (функциональный) и фонетический аспекты в изучении звуковой системы. Усвоить необходимую терминологию.

2. Ознакомиться с артикуляционной фонетикой: с общими принципами классификации гласных и согласных (вокализм и консонантизм), с артикуляционной характеристикой звуков русской речи, с особенностями русской артикуляционной базы (АБ), с основными смыслоразличительными противопоставлениями гласных и согласных русского языка.

При объяснении артикуляции звуков обращается внимание на фонологически значимые признаки гласных и согласных. Неправильное усвоение системных категорий фонетики русского языка (и в первую очередь противопоставлений по признакам «твердость/мягкость» и «глухость/звонкость») приводит к ошибкам в области произношения, к неразличению смысла звучащей речи. Необходимо показать, какие ошибки приводят к нарушениям фонологического или фонетического (артикуляционного) характера.

Большое внимание уделяется специфике артикуляционной базы русского языка и методике работы по ее формированию, поскольку «полное усвоение иностранного произношения означает усвоение его АБ» (Зиндер, 1979).

3. Изучить позиционные закономерности русской фонетической системы и особенности звукового варьирования в русском языке.

4. Изучить фонетическое строение русского слова (типы слогов и их особенности), характер русского ударения, основные ритмические модели русского слова, правила редукации.

Перенесение ритмических моделей родного языка учащихся на русский приводит к ритмическим нарушениям русской речи, что является яркой чертой иностранного акцента. «Недостаточная развитость ритмических представлений непосредственно отражается на механизмах восприятия» [5]. Усиление и спад напряженности в слове не воспринимается иностранными учащимися, они не слышат ударение, которое «центрирует» слово, не различают количество слов во фразе и т.д.

5. Познакомиться с интонационной системой русского языка: со смыслоразличительной ролью интонации, интонационными средствами русского языка, с основными типами интонационных конструкций и их употреблением в речи, синтагматическим членением речи и понятием синтагмы. Приобрести навыки интонационного оформления диалогических и монологических текстов.

6. На основе сопоставления фонологических систем русского и родного языка учащихся, а также слухового анализа речи учащихся научиться прогнозировать и выявлять типичные отклонения (ошибки) в речи обучаемых. Ошибки возникают в результате фонетической интерференции, которая проявляется на всех уровнях фонетического яруса. Фонетическая интерференция затрагивает не только артикуляционный уровень, но и слуховой. Известный ученый и методист Е.Д. Поливанов считал, что «необходимо научить прежде всего слышать различие русских звуков, затем воспроизводить его, затем улавливать данное различие в словах, уже тогда писать данные слова». Таким образом, определив последовательность работы над звуком и словом, Е.Д. Поливанов создал программу действий для преподавателя, которой следует придерживаться при выработке слухопроизносительных навыков.

7. Овладеть методическими приемами постановки и коррекции произношения на звуковом, акцентно-ритмическом и интонационном уровнях. Познакомиться с системой упражнений, формирующих слухопроизносительные навыки. Научиться устранять наиболее типичные отклонения в произношении иностранных учащихся, добиваясь минимизации иностранного акцента в русской речи.

8. Научиться сочетать коррекцию произношения с работой по активизации навыков разговорной речи.

9. Научиться составлять план занятия по фонетике с учетом последовательности представления учебного материала.

10. Освоить фонетическую и интонационную транскрипцию.

Все перечисленные темы в курсе «Методики» рассматриваются в теоретическом и в практическом контексте. Методика обучения произношению РКИ опирается на

лингвистические данные сопоставительного анализа. Результаты сопоставительного анализа помогают понять и объяснить причину многих ошибок. Обучение произношению невозможно путем простого подражания, оно требует сознательного усвоения новых артикуляторных движений, способа сочетаемости звуков, ритмико-интонационного оформления слова, фразы, текста через сравнение с аналогичными явлениями родного языка.

Постановка и коррекция произношения взаимосвязаны и должны оставаться в поле зрения и преподавателя, и учащегося на протяжении всего периода обучения.

Преподавателю РКИ следует помнить, что обучение произношению, выработка слухопроизносительных навыков подчинены основной цели обучения языку — повышению уровня коммуникативной компетенции учащихся.

Как показала практика, программа профессиональной переподготовки, в том числе ее фонетический аспект, помогает слушателям приобрести необходимые знания и навыки, необходимые для их будущей профессии.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: изд. МГУ, 1963. 305 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 3-е издание, перераб. М., 1977. 280 с.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 310 с.
4. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. // Уч. пособие для студентов филологического факультета. 3-е изд., испр. и доп. М., 2002.
5. Богомазов Г.М. Роль ритмических упражнений в процессе обучения иноязычных учащихся восприятию русской речи. // Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. методических статей, № 23. М.: Русский язык, 1984. С. 27.
6. Поливанов Е.Д. Чтение и произношение на уроках русского языка в связи с навыками родного языка. // Сб. «Вопросы психолингвистики и преподавание русского как иностранного» под ред. Леонтьева А.А. и Рябовой Т.В. Изд. МГУ, 1971. С. 58.
7. Пархударова Е.А., Короткова О.Н., Красильникова Л.В. Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование. // Уч. пособие. М.: Ключ-С, 2017. 248 с.

Lutskaya N.

METHODOLOGY OF TEACHING PHONETICS OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAMME

The article deals with methodology of teaching phonetics RFL in the system of the additional training course, as well as as the phonetics component in the professional competence of teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: methodology of teaching phonetics, additional training course, professional competence.

Чжао И
 Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
 Синьцзянский университет КНР
 287262478@qq.com

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ RAIN CLASSROOM

С популяризацией информатизации образования в высшем образовании появляется новая тенденция: в полной мере использовать высококачественные ресурсы и передовые технологии для содействия модернизации содержания образования, технологий и методов обучения, а также для реализации цифрового режима обучения. В статье представлен обучающий инструмент Rain Classroom, проанализированы три учебных звена обучения китайских студентов русскому языку (перед уроком, на уроке и после урока) с помощью Rain Classroom, и отмечено, что учителя должны лучше использовать информационные инструменты для улучшения режима обучения.

Ключевые слова: Rain Classroom, XuetangX, обучение китайских студентов русскому языку, смешанное обучение.

Развитие науки и технологий делает нашу жизнь более удобной, а также вносит революционные изменения в образование и обучение [1:107]. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) являются важной частью модернизации образования. Их применение раскрывает высокий потенциал компьютера как средства обучения. Компьютерные технологии обладают большими преимуществами по сравнению с традиционными методами обучения.

В наши дни наряду с беспроводными сетями и смартфонами появляется Rain Classroom. Это интеллектуальный инструмент обучения, разработанный совместно Xuetang Online и онлайн-образовательным офисом Университета Цинхуа. С момента его выпуска в июне 2016 года он использовался в более чем 16 000 реальных классов по Китаю [2:61].

В 2020 году в Китае проводился один из самых масштабных образовательных экспериментов в мире: из-за коронавируса все школы и вузы перешли на онлайн-обучение. Rain Classroom возглавил революцию в обучении в Китае, активно использовал преимущества информатизации и ресурсов цифрового обучения, соответствовал принципу «приостановление занятий без прекращения обучения», удовлетворяя разнообразные потребности студентов.

Rain Classroom и XuetangX

Для анализа эффекта Rain Classroom сначала необходимо проанализировать XuetangX.



XuetangX — это платформа массовых открытых онлайн-курсов (МООК), созданная Университетом Цинхуа в октябре 2013 г. в Китае. Она предлагает онлайн-курсы по нескольким дисциплинам, а также программы сертификации и получения степени. XuetangX является третьей по величине платформой МООК в мире. Сотрудничество с Россией в сфере образования началось 12 ноября 2017 г., платформа XuetangX подписала меморан-

дум о сотрудничестве с Российским Рыбаковским фондом. В июне 2019 г. XuetangX подписала соглашение о сотрудничестве с СПбГУ и получила эксклюзивное разрешение на проведение онлайн-курсов СПбГУ в Китае [3].

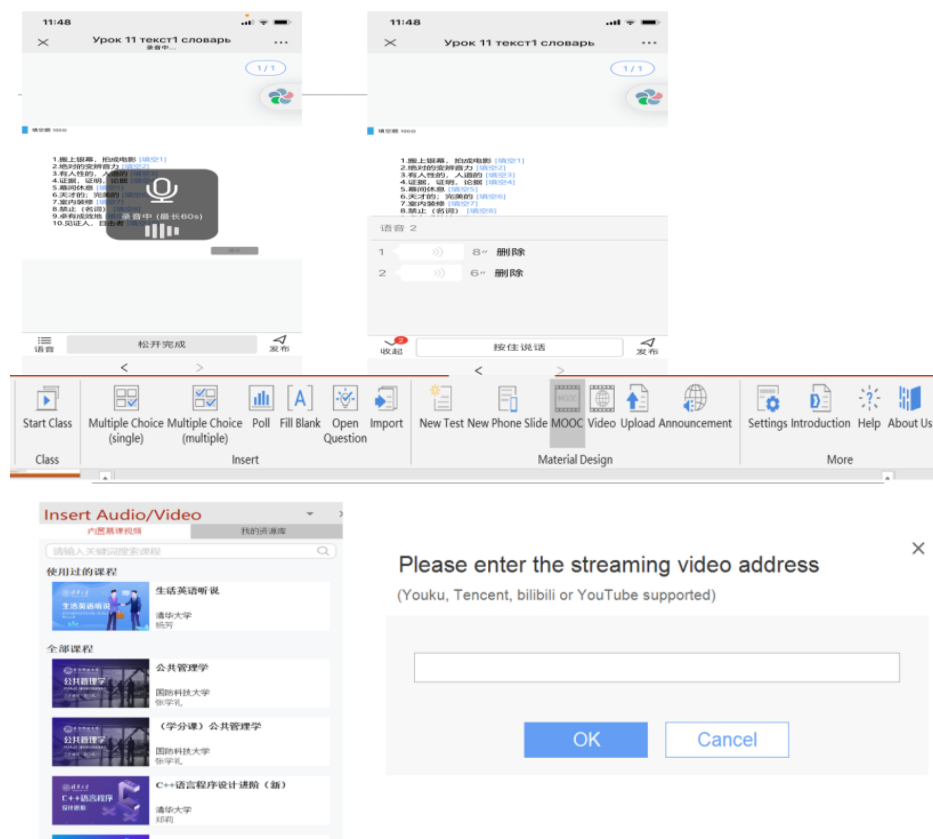
Rain Classroom — это сервис интеллектуального обучения, созданный совместно Университетом Цинхуа и платформой MOOK XuetangX. Сервис был специально разработан для использования в модели смешанного обучения. Rain Classroom был запущен в апреле 2016 г., он в основном работает через онлайн-платформу XuetangX, и является одним из проектов MOOK-CN Education для обучения [4].

Rain Classroom работает на базе PowerPoint и популярного в Китае мессенджера WeChat. Для регистрации нужен номер телефона пользователя этого сервиса.

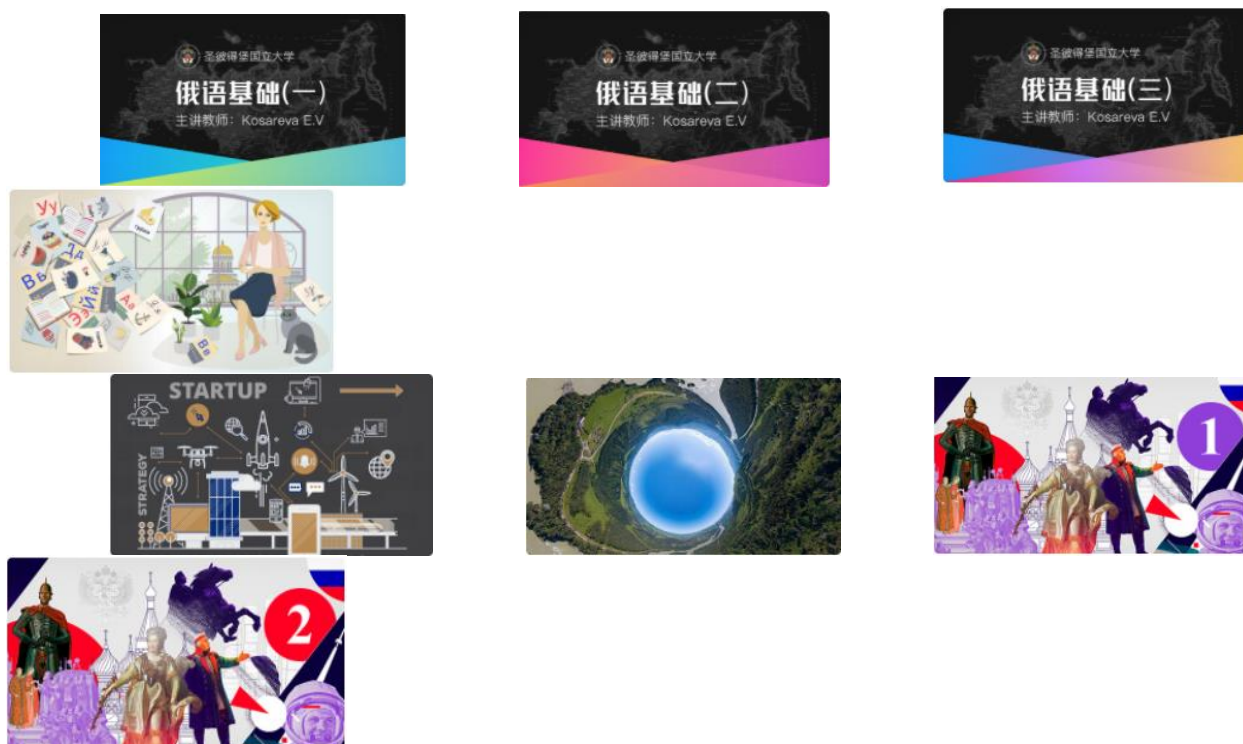
Чтобы начать занятия с использованием Rain Classroom, преподаватель должен иметь компьютер и мобильный телефон с подключением к интернету, а студент — только мобильный телефон.

Обучение перед уроком

Используя Rain Classroom, преподаватель может легко создавать перед уроком «подготовительные презентации». В презентации он может добавлять упражнения, видео, аудио и другие материалы. Максимальная длина одной записи аудиофайла составляет 60 секунд. Количество записей не ограничено. Свой голос преподаватель может записать на мобильный телефон, компьютер использовать необязательно.



Можно добавлять видео MOOK и интернет-видео из библиотеки ресурсов Rain Classroom, а также собственные аудио- или видеофайлы. В настоящее время на XuetangX есть 11 курсов, созданных СПбГУ для преподавания русского как иностранного и других специальностей, включая платные и бесплатные версии. Но вообще ресурсов крайне мало, а преподаватели не имеют достаточного опыта работы в формате MOOK.



Источник:

<https://www.xuetangx.com/search?query=%E5%9C%A3%E5%BD%BC%E5%BE%97%E5%A0%A1&page=1>

После успешной синхронизации и просмотра на телефоне преподаватель может отправить материалы учащимся для просмотра в удобное для них время. Он может в любой момент проверить, завершили ли учащиеся просмотр, прочитать и отметить вопросы, заданные учащимися. Преподаватели используют эти функции для объяснения новых слов студентам.

Обучение на уроке

Когда занятия начинаются, преподаватель отправляет студентам QR-код, который нужно сканировать, чтобы войти в класс. Затем преподаватель использует функции Rain Classroom для проверки присутствия на занятиях.

В начале занятия преподаватель может отправить контрольную работу по лексике, подготовленную перед уроком. Студенты достают телефоны и отвечают, стремясь уложиться во время, отведенное преподавателем. После завершения контрольной работы преподаватель может видеть на компьютере результат. Таким образом, у преподавателя есть четкое понимание, какие слова студенты усвоили, а какие нет. В дальнейшем преподаватель может сосредоточиться на недостаточно усвоенных словах, стараясь, чтобы студенты использовали в речи как можно больше неусвоенной лексики, и помогая им увеличивать активный словарный запас.

Преподаватели, которые хотят знать, насколько хорошо учащиеся владеют содержанием материалов для аудирования, также могут использовать функцию ограничения времени ответов на вопросы. Можно отправить вопросы с одним вариантом ответа, с несколькими вариантами ответов, со свободным ответом.

Когда опрос закончен, преподаватель может незамедлительно проверить результаты, потому что после отправки вопроса система автоматически оценивает и подсчитывает ответы студентов.

По окончании урока преподаватель получает сообщение со ссылкой на страницу итогов урока в системе Rain Classroom.



Обучение после урока

В Rain Classroom можно использовать материалы, загруженные преподавателями, или использовать встроенные бесплатные видеоролики MOOK известных университетов, чтобы помочь учащимся в целенаправленной практике аудирования и улучшении их навыков. Преподаватель может размещать и отправлять домашние задания после уроков с помощью Rain Classroom.

Кроме того, преподаватели могут создать банк вопросов для контрольных работ, модульных тестов или семестровых экзаменов. Типы вопросов могут включать вопросы с одним, несколькими вариантами ответов, вопросы со свободным ответом, а также могут использовать массовый импорт вопросов. Тесты или проверки могут быть выполнены в форме презентаций, к каждому вопросу можно добавить аудиозапись, чтобы студенты могли сами проверить себя. В то же время преподаватель может создать свой собственный MOOK, то есть загрузить видео своих собственных занятий, отредактировать его и загрузить в университетский интранет для создания материала MOOK.

Итог

Rain Classroom в значительной степени помогает учебной работе вузов в условиях глобального распространения коронавируса. Практика обучения основному курсу русского языка на основе Rain Classroom — это активное использование информационного обучения.

Обучение с помощью Rain Classroom может быть очень эффективным, намного облегчая труд преподавателя и повышая интерес обучаемых и мотивацию. Упражнения и тестовые задания сопряжены с техническими средствами обучения. Логично и целесообразно максимально автоматизировать всю процедуру с помощью электронных обучающих средств.

Хотя Китай уже вернулся к очному обучению, Rain Classroom — не просто вспомогательный инструмент. Он будет продолжать использоваться в смешанном обучении, оказывая глубокое влияние на образовательную систему Китая. Все больше и больше преподавателей находят ему применение в своей практике, сочетая традиционное преподавание с современными технологиями, что повышает мотивацию учащихся.

Список литературы

1. Лу Жуйцзюань, Ли Чжи и др. Исследование применения Rain Classroom в обучении английскому языку в университете. // Внешкольное образование в Китае, 2018 (21). С. 107–108.
2. Фу Жуй, Ван Сяолинь, Цуй Хайин. Практика преподавания в Rain Classroom в университете. Перевернутый класс английского языка. // Журнал профессионального и технического университета электроэнергетики Цзянси, 2018, № 6 (6). С. 60–61.
3. <https://www.xuetangx.com/>
4. <https://www.yuketang.cn/>
5. Ян Лисинь, Сяо Шэнцинь. Применение Rain Classroom в обучении русскому языку в рамках концепции инновационного образования. // Модернизация образования, 2019 (58).
6. Яо Цзе, Ван Вейли. Эмпирическое исследование применения модели смешанного обучения Rain Classroom WeChat. // Исследование высшего образования, 2017. (09). С. 50–54.
7. Гао Сюеман, Ян Чунян, Цуй Дэгуи. Практическое освоение смешанного режима обучения русскому языку в вузах на фоне информационной мобильной обучающей платформы. // Вестник Института Хэйхэ, 2020 (11).
8. Ян Цюцзюй, Ли Чэн. Исследование и анализ влияния режима обучения информатизации русского языка. // Вестник Технологического института Хэйлунцзян, 2020, (10).
9. Накузиева Г.З. Смешанное обучение русскому языку как иностранному. // Молодой ученый, 2019, № 9 (247). С. 200–202.

Zhao Yi

ON TEACHING CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN WITH THE HELP OF RAIN CLASSROOM

With the popularization of informatization of education in higher education, a new trend is emerging — to make full use of high-quality resources and advanced technologies to promote the modernization of educational content, technologies and teaching methods, as well as to implement a digital learning regime. The article presents the “Rain Classroom” teaching tool, analyzes the three educational links of teaching Russian to Chinese students (pre-lesson, pre-lesson, in-class and after-lesson) using the “Rain Classroom”, and notes that teachers should better use information tools to improve the learning regime.

Keywords: “Rain Classroom”, “XuetangX”, teaching Russian to Chinese students, blended learning.

ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Кузьменкова Валентина Алексеевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

valentinaleks@gmail.com

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ТЕКСТА

В статье обсуждаются лексико-синтаксические особенности и структура естественно-научного текста. Представлена классификация терминов, дана характеристика слов-показателей смысловых отношений, показана роль вопросительных предложений и концептуальных метафор. Приводятся метатекстовые средства разного функционального предназначения.

Ключевые слова: естественно-научный стиль, термины, лексико-семантический вариант, однозначность, девербативы, показатели смысловых отношений, концептуальные метафоры, метатекстовые средства.

Как известно, традиционное системное описание языка оказалось недостаточным для организации преподавания языка специальности. Это обстоятельство стимулировало появление большого количества работ, направленных на исследование и описание подязыков отдельных наук и посвященных профессиональной дифференциации языка. О внимании к научному стилю свидетельствуют работы М.Н. Кожиной, Н.М. Лариохиной, О.Д. Митрофановой, Л.В. Славгородской и др. Вместе с тем лексический и синтаксический анализ языка естественно-научных текстов приводит к выводу о существовании и функционировании общенаучного лексического ядра [1:73].

Это ядро складывалось исторически и обязано своим развитием трудам многих выдающихся мыслителей. Его основы формировались еще в трудах и трактатах древнегреческих философов, таких как «Физика» Аристотеля. Однако стиль научного изложения со всеми его лексическими и синтаксическими особенностями выделился гораздо позже, и научные проблемы долго оставались «сюжетом» поэтических произведений. Достаточно вспомнить, что М.В. Ломоносов писал прекрасные поэтические произведения, в которых излагались научные проблемы, — например, «О пользе стекла».

В общенаучном лексическом ядре разные науки представлены неодинаково. Физика, как наука мировоззренческая, оказала большое влияние на формирование этого ядра. В нем также широко представлена математика, увеличивается вклад химии и биологии, особенно в связи с развитием биофизики, молекулярной биологии, генетики, физической химии. Следовательно, общенаучное лексическое ядро может быть основой обучения специалистов естественно-научного профиля.

Разумеется, история языка науки представляет самостоятельный научный интерес, связанный с изучением духовного наследия человеческой цивилизации. В статье обсудим лишь некоторые проблемы, связанные с изучением лексических и синтаксических особенностей естественно-научного текста.

При чтении научного текста на русском языке иностранные учащиеся в первую очередь преследуют прагматическую цель — извлечь из текста профессионально значимую информацию. Нередко эта информация оказывается для них недоступной. Необхо-

димо помочь иностранным учащимся овладеть языком специальности, опираясь на знание особенностей стиля научного изложения.

Основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при чтении научных текстов, заключаются в следующем:

- незнание терминологической лексики;
- незнание синтаксических особенностей стиля научного изложения;
- незнание метатекстовых средств, с помощью которых оформляется основное информативное содержание;
- неумение трансформировать текст.

Перечисленные проблемы определяют задачи, стоящие перед преподавателем в практике преподавания языка специальности иностранным учащимся.

Общенаучное лексическое ядро в первую очередь обнаруживается в обзорных статьях, которые ставят своей целью познакомить научный мир с новейшими научными достижениями в разных областях наук. Общенаучное лексическое ядро мы находим также в обзорных докладах на симпозиумах, конференциях, в монографиях и вузовских учебных пособиях. Эволюция общенаучного лексического ядра определяется процессом интеграции лексики и связанным с ним процессом взаимного проникновения. В книгах по физике можно найти изложение механизма наследственности, в учебниках по биологии читаем: *«Одно из основных положений современной биологии состоит в том, что явления жизни в значительной степени можно объяснить в понятиях химии и физики, не привлекая для этого таинственные жизненные силы»* [2:19].

Любое количественное определение общенаучного лексического ядра будет неточным, поэтому попытаемся дать качественное определение этого понятия, указав его основные свойства.

К основным свойствам общенаучного лексического ядра относятся:

Предельная семантическая емкость слов

Способность лексической системы к минимизации обеспечивает постоянно возрастающий семантический вес общенаучного лексического ядра. В справедливости данного утверждения убеждают нас следующие слова ученых-физиков: *«Если бы в результате какой-то мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались бы уничтоженными и к грядущим поколениям живых существ перешла бы только одна фраза, то какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это — атомная гипотеза: все молекулы состоят из атомов — маленьких телец, которые находятся в непрерывном движении, притягиваются на небольшом расстоянии, но отталкиваются, если одно из них плотнее прижать к другому. В одной фразе, как вы убедитесь, содержится невероятное количество информации о мире, стоит лишь приложить к ней немного воображения и чуть соображения»* [3:23].

Займствуя слова из общеупотребительного языка, наука обогащает их новой семантикой и в таком состоянии «возвращает» в общелитературный язык, делая их достоянием человеческой культуры. Таковы слова *волна, частица, связь* в физике, *рост, обмен* (веществ) в биологии и т.п. Как известно, в контексте слово употребляется лишь в одном лексико-семантическом варианте (ЛСВ). По справедливому замечанию Л.В. Щербы, любое слово «многозначно», «диалектично» и способно в контексте выражать все новые и новые оттенки.

Точность и однозначность

Семантическая емкость слов не делает язык науки неточным. Это достигается за счет того, что определенные понятия в языке науки переводятся на язык математики, самой точной из всех наук.

Непрерывный динамизм

Эта особенность связана со сложным процессом словообразования, словоизменения и словоупотребления. Предварительный анализ этого процесса показывает, что в нем доминируют следующие факторы:

- внутренние потребности развития науки, стремление к употреблению лексики, не привносящей путаницу в представления;
- рождение новых понятий, для наименования которых берутся слова из далекого от науки ряда: *очарование, странность* — в физике элементарных частиц; *тощее множество, бочечное пространство, звездная окрестность* — в математике;
- отказ от употребления слов, отражающих понятия, не подтвержденные на опыте или при наблюдениях, как, например, слово *теплород*.

Указав основные свойства общенаучного лексического ядра, мы охарактеризуем также его структурные особенности, так как для эффективного овладения языком специальности необходимы также четкие представления о структуре научного текста. К структурным элементам естественно-научного текста относятся:

1) термины, которые условно можно разделить на четыре больших класса:

- слова-термины и терминологические сочетания, принятые в данной области науки (*электрон, позитрон, нейтрон, рекомбинация, распад, ионизация, кварк, гармонические колебания*).
- наименование объектов, приборов и установок (*клетка, электрон, осциллограф*);
- наименование явлений, процессов, эффектов (*спектроскопия, электромагнитная индукция*);
- наименование научных понятий, представлений (*масса, спин, странность*).

Термины разных классов обладают разной степенью влияния на окружающую их лексику, они сужают возможности вариативности синтагм, определяют структуру и организацию высказывания. Наличие терминов является стилеобразующей чертой научного изложения. Термины, пронизывающие научные тексты, делятся на национальные и интернациональные. В процессе проникновения иностранных слов в русский язык важная роль принадлежит научному и техническому авторитету страны-носителя языка, из которого заимствуется слово. Так, например, вместо русского термина *живая сила* стали употреблять термин *потенциальная энергия*. В процессе адаптации происходят фонетические изменения облика заимствованного слова, поэтому при «узнавании» этого слова полезно опираться на словообразование и контекстную догадку [4:78–84];

2) слова-показатели смысловых отношений, отражающие отношения ‘зависимости’, ‘включения’, ‘вхождения в состав’, ‘различия’, ‘отождествления’ (*Лагранжиан зависит от состояния полей в бесконечно малой окрестности*);

3) отглагольные существительные (девербативы): *распад, ионизация, рекомбинация*. Подобные слова вместе с полусвязочными глаголами (*делать, совершать, производить, происходить* и др.) образуют описательные предикаты: *происходит распад частиц, произведем перестановку слагаемых, находится в зависимости* [5:52–59];

4) сочетания лексики и символов, обозначающих определенные характеристики, операции, действия: $a=b$, $b > a$ и т.п.;

5) устойчивые клишированные словосочетания и конструкции: *легко видеть, трудно доказать*;

6) синтаксические структуры, представленные в учебниках по русскому языку для иностранных учащихся как обязательные для изучения: *что состоит из чего, что делится на что, что содержит что* и т.п. Действительно, в текстах по физике мы находим: *атом состоит из...*, в текстах по химии — *вещество состоит из...*, в текстах по матема-

тике — *множество состоит из...* Конструкция *состоит из...* означает «соединено», «собрано», «содержит» и, следовательно, может «делиться на...»;

7) высказывания, вводящие термин с помощью конструкции *что называется чем* (*Среднее относительное содержание каждого элемента, выраженное в атомных или массовых процентах, называется его распространенностью, или кларком*);

8) предложения, содержащие вопрос, но по форме не являющиеся вопросительными (*Для изучения проблемы излучения выясним, что происходит, когда электрон переходит с одной дискретной орбиты на другую*). Одна из важнейших семантических функций вопросительных предложений в научных текстах состоит в постановке задачи. При этом обеспечивается наиболее точная и ясная формулировка проблемы и цели исследований. Поэтому многие названия научных статей оформляются как вопросительные предложения: *Зависит ли инерция тела от содержащейся в ней энергии?* В таком же виде могут формулироваться параграфы монографий: *Как следует понимать корпускулярно-волновой дуализм?* Или отдельные проблемы в научных текстах: *Каким образом клетка получает питательные вещества?* [6:106–112];

9) концептуальные метафоры как одно из эффективных средств познания и описания новых явлений. Концептуальная метафора — это результат такого метафорического переноса, целью которого является появление нового понятия. В языке науки используются так называемые фундаментальные метафоры, которые обуславливают целые направления в научных исследованиях — например, в физике (*строение атома — солнечная система*) или в информатике (*мышление — процесс обработки информации*). Одной из самых распространенных метафор является фундаментальная метафора, обозначающая жизненный цикл — рождение, старение, смерть: *Это обстоятельство находит выражение в экспериментально установленном законе парного рождения «странных» частиц... Это и обеспечивает жизнедеятельность на Земле, так что тепловая смерть ей не грозит... Частицы рождаются и умирают, у них есть время жизни, замедление старения, существует атом-близнец*;

10) метатекстовые средства разного функционального предназначения:

а) средства аргументации, указывающие на известность информации: *Эти соотношения хорошо известны в классической физике*;

б) средства авторизации, указывающие на источник информации: *Согласно теории Бомы...; Как показал Тарасов...*;

в) метатекстовые средства, указывающие на порядок следования информации: *во-первых...; во-вторых...; в-третьих...* и др.

Понимание, воспроизведение и продуцирование научного текста предполагает умение производить различного рода трансформации. В.Г. Гак выделил «три основных пути трансформации: а) изменение конфигурации актантов; б) развертывание формы выражения предиката; в) добавление и устранение актантов» [7:268]. Функционально-коммуникативная грамматика располагает типологией трансформаций, характерных для русского предложения. Среди способов трансформации можно выделить следующие: 1) описательные предикаты — однословные предикаты: *частицы распадаются — происходит распад частиц*; 2) конверсивы: *Мы провели ряд экспериментов — Нами был проведен ряд экспериментов*; 3) различного рода синонимические перефразировки: *чтобы измерить давление — для измерения давления*. Владение способами трансформации текста является одной из важнейших задач обучения русскому языку как неродному.

Стоит вкратце сказать о требованиях к подбору текстов, которые способствуют эффективному изучению русского языка. При подборе текстов на первый план выступает их информативность, тематика, в той или иной мере затрагивающая профессиональные интересы обучаемых или общечеловеческие интересы. Тексты должны соответствовать современ-

ному уровню развития науки, сфере коммуникативного подключения учащихся. В них может содержаться информация о проблемах экологии, о генетике, об успехах вычислительной техники, о космических достижениях, о наиболее общих законах природы и общества.

Наметим возможные пути интенсификации обучения:

- изучение языка науки сразу после вводно-фонетического курса. Это обеспечивает интенсивное погружение в язык специальности, так необходимый учащимся;
- тщательный отбор и последовательность подачи грамматического материала в соответствии со сферой общения;
- использование при обучении «базисных», или ключевых слов, которые «поддерживают смысл»;
- презентация научного текста с использованием графических опор, диаграмм, таблиц, иллюстративных материалов.

Изучение и описание особенностей общенаучного лексического ядра, структурных элементов естественно-научного текста, особенностей его грамматики, способов синонимических трансформаций имеет не только теоретическую значимость, но и прагматическую направленность, так как дает возможность применить полученные результаты исследований в практике преподавания русского языка как неродного.

Список литературы

1. Кузьменкова В.А. Общенаучное лексическое ядро как основа обучения русскому языку специалистов естественнонаучного профиля. // *Innere und aussere Faktoren einer Intensivierung der Russischfbsbildung. 7 Internationalies Simposium // Wissenschaftliche Beitrage*, 1986/75 (F-64). Halle (Saale). 1986. С. 73–78.
2. Вилли К. Биология. М.: Мир. 1968. 808 с.
3. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. Т.1. М.: Мир, 1965. 267 с.
4. Кузьменкова В.А. Роль терминов в организации научного высказывания // *Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. // Материалы городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах»*, вып. 3. М.: ИЦ МГТУ СТАНКИН, 2005. С. 78–84.
5. Кузьменкова В.А., Лариохина Н.М. Описательные предикаты в профессионально ориентированном обучении РКИ. // *Русский язык за рубежом*, 2005, №№ 1–2. С. 52–59.
6. Кузьменкова В.А. Основные характеристики, семантические функции и особенности употребления предложений, содержащих вопрос, в научной речи. // *Грамматика и прагматика текста*. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 106–112.
7. Гак В.Г. Языковые преобразования: Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию. М.: Либроком, 2009. 368 с.

Kuzmenkova V.

LEXICAL-SYNTACTIC FEATURES AND STRUCTURE OF SCIENTIFIC TEXT

The article discusses structure of scientific text and its lexical-syntactic features. Author presents a classification of terms, characterizes words that are indicators of semantic relations, and shows the role of interrogative sentences and conceptual metaphors. Furthermore, the paper offers metatext tools of different functional purposes.

Keywords: scientific text, terms, lexical-semantic variant, unambiguity, deverbatives, indicators of semantic relations, conceptual metaphors, metatextual means.

Щурова Анна Валерьевна
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
AVShchurova@pushkin.institute
Добренький Сергей Иванович
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
SIDobrenky@pushkin.institute

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается специфика преподавания дисциплины «Обществознание» иностранным слушателям подготовительного факультета. Авторы уделяют особое внимание особенностям учебной дисциплины «Обществознание» и проблемам ее освоения иностранными слушателями в современных условиях. В статье авторы делятся опытом применения практико-ориентированного подхода в преподавании обществознания. Наряду с этим затрагивается проблема академической адаптации иностранных слушателей. Авторы акцентируют внимание на использовании дистанционных образовательных технологий в преподавании обществознания иностранным слушателям подготовительного факультета на современном этапе.

Ключевые слова: обществознание, подготовительный факультет, дистанционные образовательные технологии, практико-ориентированный подход, академическая адаптация иностранных слушателей.

Обществознание — одна из базовых гуманитарных учебных дисциплин, которую должны освоить иностранные слушатели подготовительных факультетов российских вузов, выбравшие для обучения образовательную программу гуманитарной или экономической направленности.

Как известно, нормативно-правовым актом, установившим обществознание в качестве обязательного предмета для обучения слушателей-гуманитариев и экономистов, стал Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304 от 3 октября 2014 г. [6].

Обществознание как учебная дисциплина имеет сложную структуру и специфику, которая в первую очередь заключается в его междисциплинарном характере.

Дополнительные трудности иностранных слушателей подготовительного факультета при освоении обществознания обусловлены не очень высоким уровнем знания русского языка и зачастую не слишком высокой базовой предметной подготовкой, а также дифференцированным возрастным, этническим, социальным, профессиональным составом учащихся [8:886].

В 2020–2021 учебном году, который проходит полностью в дистанционном формате, возникли новые сложности, обусловленные данным форматом обучения: замедление темпа обучения и усвоения материала, увеличение времени на освоение русского языка и предметов, отсутствие языковой среды, проблема цифрового неравенства слушателей и др.

Особенно активно и масштабно дистанционные образовательные технологии (ДОТ) [4] стали внедряться в системе высшего образования РФ во втором семестре 2019/2020 учебного года в условиях ограничительных мер карантинного характера в связи с объявленной пандемией новой коронавирусной инфекции COVID-19.

Не стал исключением в процессе интенсификации применения ДОТ и Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина. Однако стоит обратить внимание, что здесь столь оперативное внедрение ДОТ в учебный процесс было подготовлено планомерной работой по введению электронного обучения и ДОТ на протяжении многих лет.

В первую очередь необходимо выделить функционирующий с 2014 г. на базе Института интернет-портал «Образование на русском». Его характеристика дается в статье Е.В. Колтаковой, Н.В. Татариновой, И.А. Лешутиной «Портал “Образование на русском” как информационно-образовательная среда обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете». В частности, авторы отмечают, что «портал предоставляет возможность любому желающему: изучать русский язык самостоятельно или под руководством преподавателя (тьютора); пройти тестирование на знание русского языка и получить сертификат, подтверждающий уровень владения языком; получить знания в различных областях на открытых онлайн-курсах на русском языке; стать партнером портала, заявив о себе и приняв участие в реализуемых проектах в сфере изучения, продвижения и сохранения русского языка» [2:12].

Именно интернет-портал «Образование на русском» стал готовой информационно-образовательной средой, на базе которой удалось в кратчайшие сроки перевести обучение всех слушателей в дистанционный формат. Для этого все слушатели были зарегистрированы на портале и получили доступ к курсам по дисциплинам, предусмотренным программой направленности обучения. Преподавателями были оперативно созданы электронные курсы по дисциплинам «Русский язык», «Язык специальности», «Литература», «История России», «Математика», «Страноведение России» и «Обществознание». По предмету «Обществознание» были разработаны и размещены на портале три курса для будущих филологов, гуманитариев и экономистов. Курсы состоят из разработанного авторами настоящей статьи учебного пособия по обществознанию для иностранных слушателей подготовительного факультета, видео- и аудиоматериалов, тестовых заданий, ссылок на дополнительные материалы по разделам курса, находящиеся в открытом доступе, и отдельного модуля, включающего в себя материалы и контрольные вопросы для подготовки к экзамену. Электронные курсы по обществознанию используются как в рамках самостоятельной работы слушателей, так и во время практических занятий.

Практические занятия по обществознанию проводятся со второго семестра 2019/2020 учебного года и в 2020/2021 учебном году в режиме реального времени с использованием системы видеоконференцсвязи Zoom.

Ресурсы Zoom предоставляют возможность командной работы, а командная работа играет особую роль при отсутствии личного общения. Потенциал системы Zoom позволяет применять практико-ориентированный подход в преподавании обществознания на подготовительном факультете [6] и, в частности, командные и игровые формы работы со слушателями в дистанционном формате обучения. Например, в рамках практических занятий проводится серия игр по обществознанию. Среди них — командная игра «Терминологический турнир», командная игра-викторина «Обществознайка» (в формате телевизионной игры «Что? Где? Когда?»), командная деловая игра по экономике (с конкурсами и экономической квест-игрой) и др.

Кроме того, в рамках командных игр и других коллективных форм работы студенты интернациональных групп участвуют в подготовке общего задания, активно общаясь между собой, что способствует формированию сплоченного коллектива и более глубокому межкультурному общению [5:889].

В дистанционном формате продолжается использование и такой практико-ориентированной формы внеаудиторной работы с иностранными слушателями, как мастер-классы с участием приглашенных специалистов. Так, для слушателей групп экономической направленности в формате Zoom был проведен мастер-класс, посвященный электронной торговле «Торговля: внешняя, внутренняя, оптовая, розничная... Зачем, почему и сколько (на примере работы международной маркетинговой компании Nielsen)». Такие мастер-классы имеют важное значение для более осознанного выбора учащимися

будущей профессии и специализации. Проведенные мастер-классы способствуют росту мотивации к изучению обществознания и других общеобразовательных предметов, так как слушатели лучше осознают практическую пользу от освоения научной терминологии, понятийного аппарата, лексики общественных наук.

Опыт обучения слушателей в дистанционном формате показывает перспективность использования проектной деятельности учащихся в рамках таких форм проведения практических занятий, как урок-дискуссия, семинар-конференция и др. В дистанционный формат переведена и такая практико-ориентированная форма, как экскурсии (натурные уроки).

В рамках проведения занятий по обществознанию в дистанционном формате особенно востребованы такие онлайн-ресурсы Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, как «Мультимедийный лингвострановедческий словарь “Россия”» и портал «Русский язык для наших детей».

В дистанционный формат переведены и внеаудиторные формы работы со слушателями, которые активно практикуются в рамках академической адаптации на подготовительном факультете Института Пушкина. Например, одной из таких форм, способствующей активизации проектной деятельности слушателей, является их подготовка и участие в проводимой с 2017 г. Институтом Пушкина Международной олимпиаде для слушателей подготовительных факультетов [1]. В 2020 г. IV Международная Олимпиада прошла в дистанционном формате.

На наш взгляд, опыт обучения в дистанционном формате, который широко используется в современной системе высшего профессионального образования, стал одним из компонентов академической адаптации на этапе довузовской подготовки иностранных слушателей, планирующих дальнейшее обучение в российских вузах. Особую актуальность эти компетенции приобрели в настоящее время в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19.

Список литературы

1. Волкова С.Н., Татаринова Н.В. I Международная олимпиада по русскому языку для слушателей подготовительного факультета Института Пушкина: из опыта проведения. // II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 г., Москва): сборник статей / Отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 76 — 81.
2. Колтакова Е.В., Татаринова Н.В., Лешутина И.А. Портал «Образование на русском» как информационно-образовательная среда обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете. // II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва): сборник статей / отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С.11–16.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. № 1304 [Электронный ресурс] // Российская газета. — URL: <https://rg.ru/2014/12/03/trebovaniya-dok.html>.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/.

5. Щурова А.В. Из опыта преподавания дисциплины «Обществознание» иностранным слушателям подготовительного факультета // III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 г., Москва): сборник статей. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 886–889.
6. Щурова А.В., Добренский С.И. Практико-ориентированный подход в обучении иностранных слушателей подготовительного факультета дисциплине «Обществознание». // IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (18 октября 2019 г., Москва): сборник статей. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. С. 652–657.

*Shchurova A.
Dobrenky S.*

FEATURES OF TEACHING THE DISCIPLINE “SOCIAL STUDIES” TO FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY IN MODERN CONDITIONS

The article describes the teaching of the discipline “Social Studies” to foreign students of the preparatory faculty. The authors focus on the use of distance learning technologies when teaching the discipline in a foreign audience.

Keywords: social science, preparatory faculty, distance learning technologies, practice-oriented approach, academic adaptation of foreign students.

*Касарова Валерия Георгиевна
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет
kas.ler@mail.ru*

*Широкова Ольга Алексеевна
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет
kafedra-str@madi.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье приводятся примеры, как преподаватель истории может помочь иностранным студентам во время их учебы в дистанционном формате, в частности в организации и выполнении самостоятельной работы. Авторы размышляют, как можно повысить результативность выполнения домашних заданий, мотивировать иностранных учащихся искать ответы на вопросы при изучении истории. Самостоятельная работа имеет большое значение для их подготовки к дальнейшей учебе в вузах России. Задача преподавателей, работающих с иностранными учащимися, — повысить результаты их учебной деятельности.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, самостоятельная работа, дистанционный формат, изучение истории, результативность, контролировать, выполнять.

История России является достаточно трудным предметом для иностранных учащихся. В настоящее время ситуация еще больше осложнилась в связи с переходом в дистанционный формат. Образовательные проблемы можно решать с помощью интернет-ресурсов, но обойтись без помощи преподавателя иностранным учащимся очень сложно. Самые большие проблемы для них в дистанционном формате — это отсутствие языковой среды и информационное неравенство. Изучение предметов идет тяжелее, дольше, сложнее, темы изучаются намного медленнее, чем в аудитории. Информационное неравенство можно наблюдать, когда у иностранных учащихся есть проблемы с интернетом, с поиском информации для учебы или самостоятельной работы. С этими двумя проблемами, присутствующими дистанционному обучению приходится, по нашему мнению, считаться каждому преподавателю, работающему в иностранной аудитории.

Но в ситуации, связанной с дистанционным форматом образования, имеются и большие плюсы — например, определенная академическая адаптация преподавателей и иностранных учащихся к сложившейся ситуации, их креативность. В интернете можно найти много информации, которая поможет обеим сторонам учебного процесса. Главное — предотвратить перенасыщенность самостоятельных работ новыми технологиями.

Задача преподавателя истории — помочь учащимся в организации самостоятельной работы в дистанционном формате, проконтролировать ее выполнение и при необходимости помочь в выполнении.

В процессе обучения истории необходимо предлагать учащимся знакомиться с различными точками зрения на исторические процессы, события, факты. Преподаватель может оптимизировать и повысить результативность самостоятельной работы, мотивировать познавательную деятельность, изменив методический подход.

Для самостоятельной работы по истории нужно использовать вопросы с четкой и понятной формулировкой. Когда в вопросе есть ключ к ответу, дополнительная конкретизация, появляется стимул к постоянному процессу изучения истории.

При организации самостоятельной работы по истории преподавателю необходимо составлять вопросы так, чтобы обучающиеся могли найти ответы, используя тексты пособия, и сделать при этом выводы об исторических событиях. Также возможно использование текстов с новым материалом, выполнение устных и письменных домашних заданий, написание сочинений, докладов и рефератов на заданные темы.

С помощью самостоятельной работы можно реализовать образовательную, воспитательную и развивающую функции обучения. Она необходима, чтобы иностранные обучающиеся самостоятельно овладевали знаниями и умениями, углубляли их, закрепляли изученный материал при помощи повторения — это пригодится им после окончания подготовительного факультета [1].

Аудио- и видеоприложения необходимо дополнять комментариями преподавателя и увязывать с программой обучения.

Самостоятельная работа в дистанционном формате должна обеспечивать восприятие программного материала и способствовать всестороннему развитию учащихся.

Также важной составляющей является форма образовательного процесса. Познавательные возможности учащихся напрямую связаны с их возрастом и уровнем умений и исторических знаний. Представляется целесообразным создавать для учащихся ситуации выбора. Для этого нужно, чтобы они были знакомы с разными, порой альтернативными точками зрения на исторические процессы, факты, события. Следует формировать умение отстаивать свою позицию по различным историческим проблемам: это стимулирует познавательную деятельность обучающихся.

Если в процессе самостоятельной работы обучающийся продумывает факты, содержащиеся в новом материале, он повышает продуктивность своей дальнейшей работы.

Поэтому необходимо организовывать самостоятельную работу таким образом, чтобы она не только обеспечивала восприятие изучаемого материала, но и помогала всестороннему развитию обучающегося.

Обратная связь помогает при контроле самостоятельной работы обучающихся, обеспечивая в случае необходимости оперативную помощь при выполнении заданий.

Дистанционное обучение расширяет возможности оптимизации, повышает эффективность учебной деятельности и самостоятельной работы обучающихся, но при этом от преподавателей требуются иной стиль и методика работы. Если все продумать и организовать, можно не только мотивировать познавательную деятельность учащихся, но и помочь им воспринимать историю как нечто живое. Одним из таких методов являются познавательно-развивающие вопросы. Нельзя забывать, что они могут стимулировать познавательную деятельность обучающихся, только если:

1. Формулировка вопроса является достаточно ясной и лаконичной;
2. В вопросе содержится «подсказка» (ключевое слово, вспомогательная конкретизация, ссылка на известную информацию и пр.), которой могут воспользоваться обучающиеся, чтобы быстро прийти к верному ответу;
3. Поиск ответа не только развивает умственные способности обучающегося, но мотивирует его на дальнейшее изучение истории;
4. Ответ на вопрос как результат деятельности не только способствует укреплению положительной обратной связи между преподавателем и обучающимся, но и дает чувство обоюдного удовлетворения от учебного процесса, развивает желание продолжать совместную работу.

В процессе дистанционного обучения обучающиеся должны:

- 1) при изучении текстов отвечать на вопросы о различных событиях, при возникновении затруднений находить ответы в пособии;
- 2) делать выводы о событиях, самостоятельно искать материал.

Дистанционное обучение необходимо наладить так, чтобы все его этапы, начиная с изложения учебного материала и заканчивая контролем знаний и выставлением итоговых оценок, были автоматизированы.

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса, ее можно осуществлять во время уроков, поручая изучать текст нового материала или выполнять задания. Как вид самостоятельной работы широко распространены устные и письменные домашние задания.

Методы самостоятельной работы — это подгруппа методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Отдельно выделяются такие их виды, как метод работы с печатными учебными материалами, метод самостоятельного выполнения письменных заданий, написания сочинений. Все они представляют особую ценность для отработки практических учебных умений и навыков: умения без самостоятельных действий вряд ли перейдут на уровень навыков автоматизированного и творческого характера. В воспитательном плане эти методы также важны, поскольку формируют такие важные черты личности, как самостоятельность и познавательная активность. Самостоятельная работа также помогает развивать мыслительные умения и навыки [2].

Проблема эффективности дистанционного обучения в преподавании истории остается чрезвычайно острой. Из-за быстрого развития компьютерных технологий и возрастания их роли в учебном процессе необходимо постоянно пересматривать подходы к обучению в целом [2]. Становится очевидным, что эффективность процесса обучения сейчас напрямую зависит от глубины интеграции новых технологий обучения в уже имеющиеся традиционные.

Список литературы

1. Кременецкая Л.С. Особенности обучения вьетнамских студентов в условиях неязыковой среды. // Международное образование и сотрудничество: сб. материалов международной науч.-практич. конференции: в 3 томах. Москва, 2015. С. 139–143.
2. Кременецкая Л.С. Дополнительные требования к преподавателям, работающим с иностранными учащимися из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе // Международное образование и сотрудничество. Москва, 2012. С.51–55.

*Kasarova V.G.
Shirokova O.A.*

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN A DISTANCE FORMAT ON THE EXAMPLE OF STUDYING HISTORY BY FOREIGN STUDENTS

The article provides examples of how a history teacher can help foreign students during their distance learning, in particular, in organizing and performing independent work.

The authors bring up questions about how to improve the effectiveness of homework, to motivate foreign students to independently search for answers to their questions during the study of the history. Independent work is of great importance for preparing foreign students for further studies in Russian universities. The task of teachers working with foreign students is to improve the results of their educational activities.

Keywords: foreign students, independent work, distance learning, history study, efficiency, control, perform.

*Купчина Марина Николаевна
МГУ им. М.В.Ломоносова
marina-kupchina@mail.ru*

ПРИЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕРИАЛОВ ПО ЭКОНОМИКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ ПРЕДМАГИСТРАНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В статье обосновывается необходимость визуализации учебного экономического материала в рамках довузовского обучения китайских предмагистрантов как технологии, соответствующей конкретно-образному типу мышления китайцев и поддерживающей доминирующий код восприятия ими информации. Рассматриваются вопросы преимуществ использования средств и техник визуализации, в частности ментальных интеллект-карт.

Ключевые слова: китайские предмагистранты, обучение экономическим дисциплинам, визуализация учебной информации, карты памяти.

Основным содержанием и важнейшей задачей учебной деятельности является передача учебной информации учащимся, обеспечение эффективности восприятия и усвоения ими знаний. Важную роль при этом играет вид предъявления, форма подачи информации. По мнению психолога С.Л. Рубинштейн, прочность усвоения и запоминания в значительной степени обусловлена характером и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся [1:505]. Одним из наиболее эффективных способов презентации научной информации в процессе обучения является метод визуализации учебного материала.

Визуализация рассматривается в качестве способа представления информации в виде оптического изображения (в виде рисунков, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т.д.), наиболее полно отвечающего особенностям восприятия, понимания информации и формирования на ее основе знаний. Около 80–90% информации человек воспринимает визуально, с помощью глаз [2]. Психологи утверждают, что визуализация учебного материала, его восприятие с помощью зрительных анализаторов в структурированном виде позволяет лучше осмыслить и понять информацию, быстрее воспроизвести материал, обобщить и создать единую картину изучаемого материала.

Проблемы визуализации учебной информации получили широкое освещение в трудах ученых-психологов, преподавателей-практиков Б.Г.Ананьева, Р. Арнхейма (концепция визуального мышления), Т. Бьюзена (теория радиантной структуры информации), Д. Гриндера (визуальная модальность), А.А. Вербицкого, В.В. Давыдова (теория содержательного обобщения), Л.Я. Зориной, Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Манько, Н.А. Неудахиной, А.М. Сохор, В.Ф. Шаталова (теория опорных сигналов), В.Э. Штейнберга (логико-смысловые модели), П.М. Эрдниева (теория укрупнения дидактических единиц). Об использовании визуальных средств в преподавании РКИ писали А.А. Акишина, И.Е. Бобрышева, М.А. Иванова, Е.И. Пассов, И.А. Пугачев, Тань Я., А.Н. Щукин и др.

Однако проблематика визуализации в преподавании предметов естественно-научного и гуманитарного циклов в аудитории китайских учащихся предвуза недостаточно разработана. Задачей данного исследования является анализ возможностей и эффективности использования визуализации учебной информации и рассмотрение некоторых техник, в частности использования ментальных карт, в практике преподавания экономических дисциплин китайским предмагистрантам.

Актуальность проблемы и необходимость использования приемов визуализации учебных экономических материалов в обучении китайских предмагистрантов в рамках предвуза связана с рядом факторов.

Во-первых, технология визуализации учебного материала соответствует когнитивным особенностям мышления китайских учащихся. Им свойственен конкретно-образный тип мышления, что во многом связано с иероглифической письменностью. Китайский иероглиф передает понимание смысла мгновенно, как картинку, образ без деления на графемы и звучания, без его проговаривания про себя. Этим объясняется тот факт, что китайцы мыслят образами. В результате этого:

- у китайских слушателей менее развито абстрактное, логическое мышление, что зачастую оборачивается недостаточной сформированностью умений аналитически осмысливать информацию, связи явлений или процессов, логически рассуждать;

- китайские слушатели испытывают трудности в работе с абстрактными понятиями, категориями. Любое теоретическое, абстрактное знание или термин при их презентации китайским учащимся требует детализации и конкретизации;

- китайские учащиеся склонны к медленному восприятию и пониманию новой информации, к запоминанию не сути явления, а алгоритма, последовательности действий, операций. Это свидетельствует о низкой когнитивной скорости усвоения материала: китайцам нужно время на обдумывание. В школах Китая новый материал обычно задают сначала для домашней, самостоятельной работы, а затем, на уроке, преподаватель его объясняет [3].

Второй фактор, предопределяющий необходимость использования визуализации информации для китайских слушателей, — визуальное мышление (Р. Арнхейм, А.Р. Лурия), или визуальная модальность восприятия информации (Д. Гриндер). В значительной степени на это повлияли иероглифика и клиповое мышление молодого китайского поко-

ления Y (теория поколений Н. Хоува и У. Штрауса). Под последним понимается мышление, основанное на визуализации потребляемой информации посредством ее фрагментарного схематичного восприятия.

По определению Р. Арнхейма, при визуальном мышлении визуальные образы, картинки являются не иллюстрацией к мыслям автора, а конечным проявлением самого мышления [4]. Визуал понимает и помнит только то, по поводу чего у него есть четкие представления, картинка, образ. Это характерно для китайских слушателей. Зрительный канал восприятия у них является основным и в получении, и в хранении информации, основой освоения и усвоения материала.

В силу «клиповости», нелинейности восприятия информации современным китайским поколением Y информация в виде книжного текста в форме длительной линейной однородности усваивается плохо, навыки анализа текста формируются трудно. Китайским слушателям сложно отделять главное от второстепенного, делать резюме, трансформировать и сокращать текст, выявлять в иноязычном тексте причинно-следственные связи и закономерности, восстанавливать в сознании целое [5:69–70].

Третий фактор, определяющий важность использования технологий визуализации, связан со спецификой материала по экономическим дисциплинам:

- большой объем информации;
- формализация языка экономических дисциплин, особенно учебных материалов по менеджменту: обилие клише, штампов, труднопереводимых терминов, абстрактных положений, сложных для понимания даже для российских, а тем более для китайских слушателей при отсутствии у них умений апперцепции. Примерами сложных понятий могут быть такие категории, как распределение функциональных обязанностей, системная модель внутренних переменных организации, целевое начало организации, нормативная регуляция поведения и т.д.

В сложившейся ситуации задачами преподавателя-предметника являются:

- использование форм обучения и презентации материала, поддерживающих визуальный код восприятия информации;
- определение оптимального способа подачи вербального текста, его комбинации с иконической, невербальной информацией, создание поликодовых материалов;
- поиск способов и форм подачи информации, способствующих ее запоминанию.

Визуализация учебного материала помогает решению многих этих проблем, соответствует конкретно-образному типу мышления и зрительной модальности восприятия информации китайскими слушателями.

Методологической основой технологии визуализации являются принципы системного квантования и когнитивной визуализации. Принцип системного квантования означает сжатие учебной информации на основе обобщения содержания и укрупнения дидактических единиц. Представление информации в сжатом виде или, по выражению известного психолога А. Вербицкого, свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ [6] является важнейшим свойством визуализации как технологии обучения. Речь идет об обобщении содержательного характера, укрупнении, систематизации информации (теория академика В.В. Давыдова). Системное квантование, представление знаний в сжатом виде отвечает специфике функционирования мыслительной деятельности человека, свойству человека мыслить образами в различных знаковых системах: языковой, символической, графической.

Принцип когнитивной визуализации предполагает, что наглядность или зрительные «опоры» (рисунки, схемы, модели) не только иллюстрируют содержание, но выполняют когнитивную функцию, т.е. являются органичной частью познавательной деятельно-

сти учащихся, средством развития не только наглядно-образного, но и абстрактно-логического мышления.

Средствами визуального представления информации являются графики, диаграммы, чертежи, формулы, символические средства, а также ассоциативные опорные сигналы, которыми могут быть рисунки, картинки и др. На их основе создаются различные формы структурирования информации и ее визуализации.

Существует множество техник визуальной подачи информации: графы, логические схемы, фреймовая модель, метапланы (Н.Е. Эрганова), схемоконспекты (М.С. Каган) и т.д. Определенный интерес представляет использование карт памяти, или ментальных карт в аудитории китайских предмагистрантов-экономистов.

Ментальная карта, одним из авторов идеи которой является Т. Бьюзен, представляет собой инструмент структурирования информации. Для карты памяти характерен специфический вид записи информации в виде **радиантной структуры**, т.е. структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. В центре располагают образ или слово, передающее тему изучаемого предмета. От центрального изображения отходят основные линии или ветви разных цветов, на которых помещают ключевые слова/понятия исследуемой темы. От этих основных линий могут отходить более мелкие линии или ветки, на которых располагается детализирующая информация.



По мнению Т. Бьюзена, ментальная карта наиболее точно, адекватно отражает **реальное многомерное радиантное мышление человека**, которое организовано не как текст, не линейно, а имеет ветвящуюся структуру: каждое понятие в голове человека связано с другими понятиями, а эти другие понятия связаны с третьими и так далее до бесконечности [7].

Точно так соединяются нейроны в человеческом мозге: около каждого нейрона находится сеть дендритов других нейронов, и от одного нейрона по цепям связей можно перейти к другому нейрону.

Ментальная карта с радиантной структурой отображения информации — это попытка скопировать древовидную структуру нейрона, приблизить форму записи к естественной работе мозга по восприятию информации. Таким образом мозг получает адекватную структурированную основу для формирования ассоциаций, хранения информации.

В картах памяти обязательными элементами являются изобразительные образы — картинки, создающие ассоциативный ряд для предлагаемых терминов. Эти иллюстрации играют роль «якорей» для запоминания информации, напоминания смысла, значения слов, используемых в карте памяти, что важно для иностранного учащегося. С помощью изображений (картинок) информация визуализируется, преобразуется в изображение и четче «записывается», задерживается в памяти человека.

Известно, что если человек воспринимает информацию в вербальной, словесной форме, то активизируются только некоторые участки мозга, которые ученые называют районами Брока и Вернике, — они отвечают за расшифровку слов, их перевод в значения. Когда же при презентации информации присутствует изобразительный ряд, образы, работы и другие области мозга, что способствует лучшему запоминанию материала. При этом психологи установили, что информация хорошо запоминается, даже если картинка не относится к содержанию текста, но находится рядом. Так, в газетной полосе лучше запоминается статья, расположенная рядом с яркой рекламой, хотя она никак не связана с темой статьи.

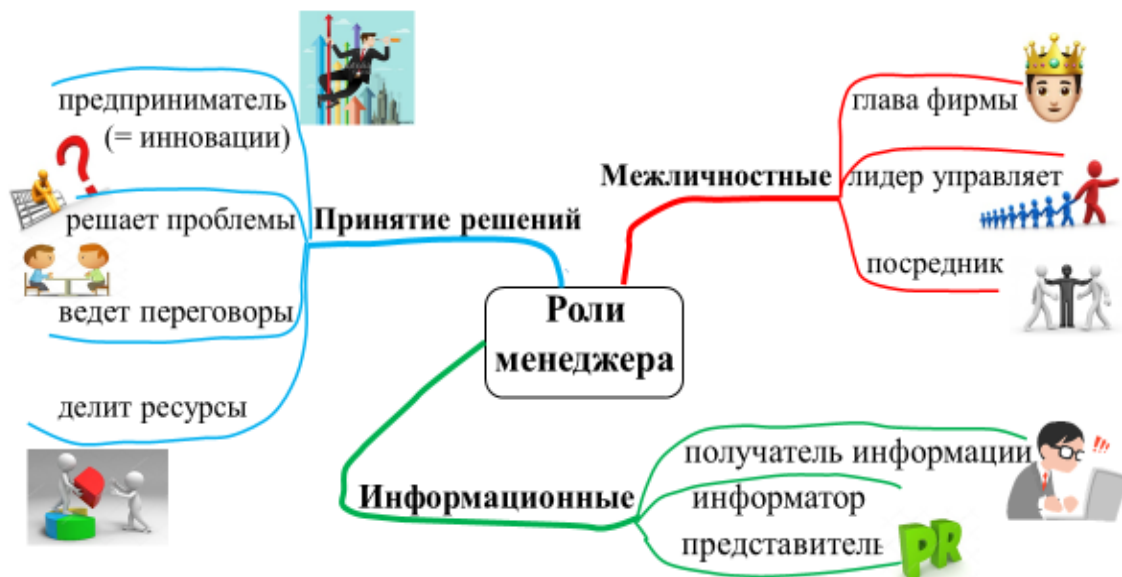
Для материалов по темам менеджмента, где очень большой массив информации, много абстрактных понятий, создана серия ментальных карт, включенных в новое учебное пособие «Менеджмент» для иностранных предмагистрантов-экономистов. У слушателей есть возможность сравнивать материал, предложенный в текстовой форме, и в виде ментальных карт.

Использование карт памяти позволяет:

- легче воспринимать информацию (есть структура и образы),
- структурировать, систематизировать информацию, наглядно выявлять логические и иерархические связи явлений или процессов,
- концентрировать внимание на сути явления или процесса, что важно, учитывая ограниченность объема внимания учащегося,
- обобщать материал в виде схемы-картинки, создавать единое компактное представление материала всей темы или раздела, которое можно окинуть одним взглядом. Предъявлять ментальную карту можно в начале рассмотрения темы в качестве анонса или в заключении в качестве резюме,
- удобнее повторять материал, что особенно важно при большом объеме материала в курсе менеджмента,
- быстрее и эффективнее запоминать информацию за счет работы обоих полушарий мозга, своеобразного графического радиантного расположения материала, ассоциаций,
- иметь план для написания эссе, устного высказывания.

Ментальная карта по теме «Стратегическое планирование в компании»



Ментальная карта по теме «Управление человеческими ресурсами»**Ментальная карта по теме «Роли менеджера»**

В целом использование ментальных карт как инструмента структурирования информации способствует более удобному для китайских слушателей восприятию, обработке, хранению и запоминанию учебной информации. При предъявлении информации в форме ментальной карты, объединяющей вербальную информацию с изображениями, задействуются оба полушария: левое, отвечающее за логическую структуру карты, и правое, отвечающее за наглядность ее представления. В результате благодаря своей структуре ментальные карты способствуют развитию логического мышления, аналитических способностей учащихся, раскрытию их интеллектуального потенциала. Стоит заметить, что

ментальные карты активно используются в школах Финляндии, имеющей лучшие показатели успеваемости школьников среди европейских стран.

В заключении следует подчеркнуть, что визуализация в обучении китайских слушателей позволяет обеспечивать более глубокое и адекватное понимание, усвоение и запоминание материала экономических дисциплин. Ведь если XX в. был веком текстовой цивилизации, то XXI в. — это век цивилизации изображения.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л.Рубинштейн. СПб.: Питер, 2005. 723 с.
2. Кийкова Е.В., Соболевская Е.Ю., Кийкова Д.А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза. // Современные проблемы науки и образования, 2017, № 6. Электронный ресурс. Код доступа URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27292>.
3. Лазарева М. Проблемы обучения китайских учащихся в вузах Российской Федерации. Электронный ресурс. Код доступа: pandia.ru/text/80/510/36810.php
4. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Р. Арнхейм. Зрительные образы: Феноменология и эксперимент. Душанбе, 1973. С. 8–98
5. Арнхейм Р. Визуальное мышление. // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 97–108.
6. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного [текст]: монография // И.А. Пугачев. М.: РУДН, 2011. 284 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [текст] / А. А. Вербицкий. М.: Высш. Шк., 1991. 207 с.
8. Тони и Бари Бьюзен. Супермышление. /Электронный ресурс. С.12–14. Код доступа: https://readme.club/books/141_supermyshlenie.pdf.

Kupchina M.N.

METHODS OF ECONOMIC MATERIALS VISUALIZATION IN PROCESS OF TEACHING CHINESE PREMAGISTRATES-ECONOMISTS

The author of the article gives grounds to the necessity of using training economic materials visualization method at the stage of preuniversity education of Chinese premagistrates, explaining that visualization is the technology that corresponds to the concrete – figurative type of thinking of the Chinese and supports the dominating code of their information perception.

Questions of advantages of using means and ways of visualization as well as mental memory cards are being considered in the article.

Keywords: Chinese premagistrates, teaching economic subjects, mental memory cards, visualization of training information.

Комовская Елена Витальевна
Санкт-Петербургский государственный аграрный университет
komovskaya86@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ НАУЧНОЙ МЕТАМОДЕЛИ

В статье рассматривается специфика метамоделей при обучения русскому как иностранному студентов нефилологического профиля. Описаны типы метамоделей. Акцент сделан на специфике научных метамоделей, представлена их классификация.

Ключевые слова: мета модель, структурная схема, научная мета модель, минимальная структурная схема, расширенная структурная схема.

Практика обучения иностранных студентов, особенно из КНР, показывает, что предложенные В.В. Виноградовым [1] минимальные структурные схемы не обладают достаточным коммуникативным заданием для инофонов, так как Виноградов в своем фундаментальном исследовании преследовал иные цели: осмысление языковых процессов на основе грамматических конструкций и их теоретизацию для последующего изучения носителями языка. Так, например, под предложенную Виноградовым схему **N1+Vf** попадает обширный круг предложений: *Мальчик идет, Мальчик идет в школу, Мальчик идет в школе* и т.д. Эта минимальная структурная схема показывает грамматические законы построения высказывания с позиции лексико-грамматических основ, но не с позиции коммуникативно значимых ориентиров.

Предложенные В.А. Белошапковой [2] расширенные схемы уточняют минимальные, но данное уточнение недостаточно для развития и тренировки коммуникативного навыка у инофона, так как под схему **N1+Vf+ADV** подпадают разные в коммуникативном значении предложения. Это могут быть предложения *Мальчик идет в школу, Мальчик идет в школе* и *Мальчик идет быстро*. Однако расширенные схемы Белошапковой представляют собой первую попытку наглядно представить для инофона коммуникативные аспекты русского языка, что несомненно стало прорывным моментом в 80-е гг. Эта методика до сих пор используется в преподавании РКИ, но в целом расширенные схемы не дают инофону коммуникативный ориентир, который так ему необходим, чтобы избежать речевых ошибок.

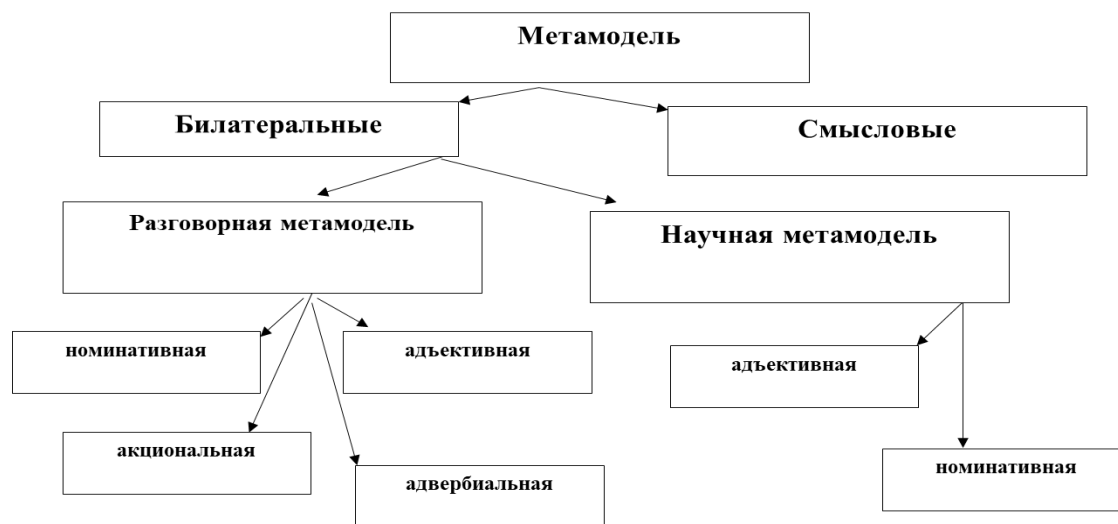
Исходя из существующих методик представления речевого высказывания, мы предприняли попытку разработать мета модели для эффективного обучения русскому как иностранному.

Под мета моделью мы понимаем минимальную структурную модель, содержащую лексико-грамматическое значение с обязательным коррелирующим элементом, который очерчивает потенциальный круг грамматических форм и коммуникативных возможностей.

Так, например, предложения *Мальчик идет в школу, Мальчик идет в школе* и *Мальчик идет быстро* с позиции метамоделей наиболее эффективно усваиваются учащимися, так как модель, состоящая из миниблоков, различна за счет коммуникативно значимого коррелята и может выглядеть следующим образом: **N1+Vf+в+N2**; **N1+Vf+в+N6**, **N1+Vf+ADV**. То есть ввод коррелирующего элемента способствует правильному коммуникативному заданию и сужает круг возможных речевых ошибок. Под коррелирующим элементом мета модели мы понимаем предлог, если модель предложного типа, глагол, если модель беспредложного типа, и сочетание предлога и глагола, или предложно-

глагольные модели, которые наиболее характерны для языка научного, или языка специальности. Подробнее о метамоделях и их элементах можно прочитать в статьях «Научные метамодели современного русского языка (на примере сельскохозяйственных терминов)» [3], «Критерии и принципы отбора агрономической терминологии из базовых учебников курса для будущего пособия» [4], «Грамматические модели в преподавании русского как иностранного» [5], «Концепции описания и представления грамматики русского языка в преподавании РКИ» [6].

В целом структуру научных метамodelей можно представить следующим образом. Схема 1.



В плане практического использования при обучении инофонов билатеральным моделям, которые выражают типовое лексическое значение через типовое грамматическое выражение, можно отметить представленные ниже упражнения, ставшие частью пособия, созданного на базе Санкт-Петербургского аграрного университета, в котором активно применяется грамматический принцип метамоделирования.

Для составления пособия, основываясь на принципе наибольшей частотности, мы отобрали лексику из пяти основных базовых учебников курса по сельскому хозяйству. С опорой на описанные ранее метамодели научного типа был составлен словник, который в свою очередь подвергся коммуникативному моделированию. В пособии активно используются адъективные и номинативные метамодели, которые наиболее частотны в научной речи сельскохозяйственных специальностей.

В пособии даются четыре основные модели упражнений на грамматическое метамоделирование. **Первый тип заданий** направлен на построение высказывание по заданной метамодели из слов для справок.

Слова для справок из профессиональной лексики

Предмет	Функция
севооборот	Чередование с/х культур
земледелие	Возделывание земли
дискование	Частичное обрачивание почвы

В данных упражнениях отрабатывается специальная лексика за счет самостоятельного подбора учащимся определения к понятию. Упражнения двухуровневые: первый уровень помогает учащемуся познакомиться с терминами и их значениями, осознать их

основное коммуникативное грамматическое оформление. Второй уровень заданий (усложненного типа) предполагает не только подбор к перечисленным понятиям правильной грамматической формы, но и подбор верного лексического определения, исходя из информации, которую учащиеся узнали ранее.

Второй тип заданий направлен на подбор схемы выделенных в высказывании объектов коммуникации и постановку к ним вопроса. Этот блок упражнений призван довести до автоматизма использование грамматической формы и направлен на осознанное запоминание профессиональной лексики.

Например, ***Сельское хозяйство** — отрасль экономики, направленная на обеспечение населения продовольствием (пищей, едой) и получение сырья для ряда отраслей промышленности.*

Какая из грамматических моделей точно описывает высказывание: N1+N2+N4; N1+N4+N2; AJV+N1+N4+N2; AJV+N1+N2+N4?

Задайте вопросы по модели: N1 является N5; N5 является N1.

Третий тип заданий — самостоятельное составление грамматических моделей для подчеркнутых высказываний и подбор к ним вопросов. Данный блок направлен в первую очередь на проверку тех элементов, которые усвоил учащийся, показывает эффективность работы учителя и пробелы в понятийной составляющей высказывания у учащегося.

Например: *Сеялка — машина для посева семян в почву.*

Четвертый тип заданий. Чтение текста по специальности с отработанными ранее грамматическими конструкциями и лексикой. Ответы на предтекстовые и послетекстовые задания тестового и открытого типов.

Практика показывает, что подобные метамоделю в иностранной аудитории задают правильное коммуникативное задание, в результате чего учащиеся совершают меньше речевых и грамматических ошибок и, кроме того, доводят до автоматизма употребление коррелирующих элементов, что позволяет увеличить скорость и осознанность коммуникации.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. Избранные труды. М., 1977. 580 с.
2. Белошапкова В.А. Расширенные структурные схемы простого предложения. // Русский язык за рубежом, 1979, № 5.
3. Комовская Е.В. Грамматические модели в преподавании русского как иностранного. // Сб.: Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения, 2020. С. 232–236.
4. Комовская Е.В. Критерии и принципы отбора агрономической терминологии для будущего пособия // Вестник Вятского государственного университета, 2017, № 6. С. 50–53.
5. Комовская Е.В., Углова З.П. Концепции представления и описания грамматики русского языка в преподавании русского как иностранного // Сб.: Образование и педагогика: перспективы развития. Сборник Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Чебоксары, 2020. С. 244–247.
6. Комовская Е.В. Научные метамоделю в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) // Филология и культура, 2020, № 2 (60). С. 45–51.

Komovskaya E.

TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE OF AGRICULTURAL SPECIALTIES BASED ON SCIENTIFIC METAMODEL

The article considers the specifics of metamodels when teaching Russian as a foreign non-philological student. Types of metamodels are described. The emphasis is placed on the specifics of scientific metamodels, their classification is presented.

Keywords: metamodel, structural diagram, scientific metamodel, minimal structural diagram, extended structural diagram.

Купчина Марина Николаевна
МГУ им. М.В. Ломоносова
marina-kupchina@mail.ru

ВЫПУСК 2020: МОНИТОРИНГ ИТОГОВ ОБУЧЕНИЯ И ПОСТУПЛЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЫ МГУ ПРЕДМАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Для обеспечения эффективной академической адаптации предмагистрантов экономических специальностей в рамках довузовского образования необходима целостная система работы преподавателя по управлению процессом обучения, включающая планирование, организацию, стимулирование и контроль, оценку работы. Мониторинг результатов обучения и поступления иностранных слушателей на факультеты МГУ — важный аспект работы преподавателя-предметника. В статье содержится подробный анализ итогов обучения в ИРЯиК и поступления в магистратуру факультетов МГУ иностранных предмагистрантов экономических специальностей в 2020 г.

Ключевые слова: иностранные предмагистранты, экономисты, итоги обучения, итоги поступления, магистратура, иностранные слушатели.

Для обеспечения эффективной академической адаптации китайских предмагистрантов-экономистов в рамках довузовского образования необходима целостная система работы преподавателя по управлению процессом обучения. Согласно законам дидактики и менеджмента, этапами управления процессом обучения являются планирование, организация, регулирование и стимулирование, а также контроль, оценка и анализ результатов. Таким образом, важным аспектом работы преподавателя по созданию системы, обеспечивающей реализацию модели академической адаптации иностранного слушателя, является мониторинг результатов обучения и поступления слушателей на факультеты МГУ. Для изучения этого вопроса была составлена база данных, позволившая проанализировать ситуацию в 2020 г. и сделать некоторые выводы.

У предмагистрантов-экономистов есть несколько вариантов поступления в магистратуру МГУ по экономическим специальностям. Первый вариант — магистратура экономического факультета и Московской школы экономики (МШЭ). При поступлении в магистратуру на эти факультеты абитуриенты сдают два экзамена: сложный экзамен по экономической теории (по полному курсу микро- и макроэкономики) с решением задач, а также по менеджменту на экономическом факультете и экзамен по английскому языку. Подготовку иностранных учащихся к поступлению на эти факультеты условно можно обозначить, как направление «**Экономика**».

Второй вариант — магистратура факультета государственного управления (ФГУ), Высшей школы управления и инноваций (ВШУиИн), Высшей школы культурной полити-

ки и управления в гуманитарной сфере (ВШКПиУГС), Высшей школы администрирования (ВША) и др. На этих факультетах абитуриентам предстоит сдать один экзамен по менеджменту. Такой вариант поступления и обучения на этих факультетах можно назвать направлением «**Менеджмент**».

Учитывая особенности требований к поступлению в магистратуру на разных факультетах МГУ, иностранным слушателям ИРЯиК предлагаются две программы обучения: программа «Экономика» для слушателей, выбравших магистратуру экономического факультета и Московской школы экономики, и программа «Менеджмент» для остальных предмагистрантов экономических специальностей.

Слушатели, обучающиеся по программе «Экономика» (далее — предмагистранты-экономисты), изучают в ИРЯиК полный курс по экономической теории, включающий решение задач по микро- и макроэкономике, и курс по менеджменту. Это очень сложная программа, требующая достаточного времени для изучения. В 2019/2020 учебном году были сформированы две группы предмагистрантов-экономистов.

Учащиеся по программе «Менеджмент» (далее — предмагистранты-менеджеры) слушают элементарный курс по экономике (включающий знакомство с небольшим объемом экономической лексики, простейшую информацию о рыночной экономике, без решения задач) и полный курс по менеджменту. По этой программе обычно занимаются слушатели, выбравшие программу, а также учащиеся позднего заезда, которые в силу ограниченности времени не могут освоить с конца декабря сложную, очень объемную программу по экономике и менеджменту по программе «Экономика». В 2019/2020 учебном году были группы предмагистрантов-менеджеров, в которые входили в том числе слушатели, желающие поступать в магистратуру экономического факультета по направлению «Экономика».

В 2019/2020 учебном году в ИРЯиК обучалось по экономическим специальностям 104 предмагистранта, из них поступили в магистратуру МГУ 92 чел. (88,5%), никуда не поступали 9 чел. (8,5%), не было информации о 3 слушателях.

Из общего количества поступивших (92 чел.) успешно сдали экзамены в магистратуру экономического факультета и МШЭ по направлению «Экономика» 24% (22 чел.) слушателей, а в магистратуру по направлению «Менеджмент» — 76% (70 чел.).

Поступили в магистратуру МГУ — 92 чел. из 95 чел. поступавших	
Экономика (экономический фак. и МШЭ)	Менеджмент
22 чел.	70 чел.
24%	76%

Направление «Экономика». Из 22 человек, успешно сдавших экзамены в магистратуру по направлению «Экономика», половина предмагистрантов ИРЯиК (11 чел.) поступили на экономический факультет и половина (11 чел.) — в МШЭ. По количеству это в 2–3 раза больше, чем выпускников ИРЯиК обучалось в магистратуре на этих факультетах МГУ в предыдущие годы.

Экономический факультет широко известен и традиционно популярен у иностранных предмагистрантов. На этом факультете могло быть большее число выпускников ИРЯиК в 2020 г., но высокий проходной балл по некоторым специальностям (например, по программе инновационного менеджмента) не позволил некоторым достаточно сильным слушателям поступить в магистратуру этого факультета.

Московская школа экономики привлекла некоторых выпускников ИРЯиК программами по финансам, а также отсутствием на вступительном экзамене вопросов по менеджменту. Большую роль также сыграла интересная встреча с этим факультетом, проведенная директором, академиком А.Д. Некипеловым.

Ниже перечислены программы, которые выбрали выпускники ИРЯиК, поступившие в магистратуру по направлению «Экономика»

Программы обучения в магистратуре по направлению «Экономика»	Поступали	Поступили
Международные финансы — МШЭ (англ. яз.)	15	11
Аудит и финансовые рынки — Экономический фак.	4	3
Международный бизнес (ИВМ)– Экономический фак. (англ. яз.)	6	4
Мировая экономика — Экономический фак.	1	1
Инновационный менеджмент — Экономический фак.	5	1
Анализ данных — Экономический фак.	1	1
Маркетинг — Экономический фак.	1	1
Управление проектами — Экономический фак.	1	0

Обращаем внимание на следующие моменты:

- значительный интерес предмагистрантов ИРЯиК к **программам по финансам** в МШЭ и на экономическом факультете: поступили 14 чел. (**64 %** от общего количества поступивших по направлению «Экономика» — 22 чел.), поступало 19 чел.,
- большое количество слушателей (**68%** от 22 чел.) выбрали программы **на английском языке** — это программы по финансам в МШЭ и новая программа по менеджменту в международном бизнесе (ИВМ) на экономическом факультете,
- слушателей заинтересовала программа по **инновационному менеджменту** на экономическом факультете. Кроме того, был большой интерес к магистратуре в ВШУиИн,
- сократился интерес слушателей к программе по управлению проектами на экономическом факультете.

Важным аспектом анализа стала связь между группами (экономистов и менеджеров) и результатами поступления в магистратуру экономического факультета и МШЭ.

Слушатели, поступившие в магистратуру по направлению ЭКОНОМИКА 22 чел.



Оказалось, что большая часть (почти 70%) поступивших по направлению «Экономика» в магистратуру экономического факультета и в Московскую школу экономики — это учащиеся из групп менеджеров. Из 22 человек:

– 7 чел. (32%) — слушатели из групп экономистов;

– 15 чел. (68%) — слушатели из групп менеджеров.

С одной стороны, **из 17 чел.**, занимавшихся в группах экономистов по программе «Экономика», т.е. прослушавших *полный* курс по экономической теории с решением задач по микро- и макроэкономике, менеджменту, — только 7 чел. (40%) — поступили в магистратуру экономического факультета (3 чел.) и МШЭ (4 чел.), а 10 чел. (60%) — поступили в магистратуру на направление «Менеджмент». Из этих 10 слушателей из групп экономистов:

– 3 чел. — **не смогли поступить** (поступали, но не поступили) по направлению «Экономика». Причинами были: 1) техническая — отключился на экзамене интернет; 2) прошли по конкурсу (получили на вступительном экзамене не «2»), но не хватило баллов по специальности «Инновационный менеджмент на экономическом факультете» (проходной балл — 62);

– 7 чел. — **передумали в последний момент** (3 слабых слушателя; 4 вполне успешных слушателя).

Таким образом, оказалось, что 60% работы в группах экономистов — это напрасные усилия и преподавателя, и слушателя. Преподаватель предлагал большой объем материала.

С другой стороны, 15 чел., или 20% слушателей из групп менеджеров поступили на экономический факультет или в МШЭ (по направлению «Экономика»), хотя на уроках они **не изучали** *полный* курс экономической теории (у них был *элементарный* курс по экономике без решения задач). Эта категория слушателей:

– изучала экономическую теорию в бакалавриате в Китае,

– самостоятельно готовилась к вступительному экзамену по экономике. У них были учебники по экономике, полученные в первом семестре (при очном обучении в аудитории). Кроме того, они получали информацию у своих сокурсников. Часть слушателей не сообщали преподавателю о решении поступать на экономический факультет или в МШЭ,

– «недополучила» информацию на уроках по экономике в ИРЯиК.

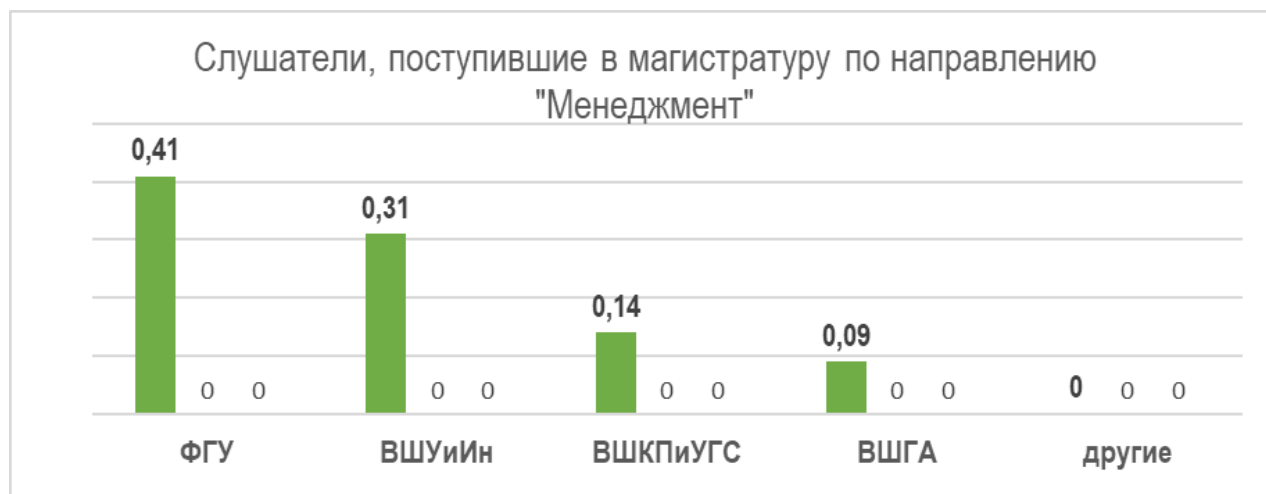
Учитывая сложившуюся ситуацию, в 2020/2021 учебном году было принято решение организовать поточные лекции/занятия по полному курсу «Экономика», которые могли бы посещать слушатели разных групп, формирующихся по времени заезда, а не по экономической специализации «Экономика» / «Менеджмент»).

Кроме того, целесообразно было бы обратить внимание агентских фирм, набирающих в Китае учащихся для ИРЯиК, на необходимость разъяснить потенциальным слушателям, что существуют две разные программы обучения «Экономика» / «Менеджмент» и важно начать занятия в ИРЯиК по направлению «Экономика» в начале сентября, а не в октябре.

Также важна работа преподавателей-предметников по профессиональной ориентации слушателей, организации встреч иностранных предмагистрантов экономических специальностей с факультетами МГУ, чтобы как можно раньше помочь иностранным слушателям сделать выбор в пользу одной из двух программ обучения по экономическим дисциплинам.

Направление «Менеджмент». По направлению «Менеджмент» поступило в магистратуру МГУ **70 чел.**: 60 чел. из групп менеджеров и 10 чел. из групп экономистов. Наибольшее количество выпускников ИРЯиК поступило в магистратуру факультета госу-

дарственного управления (ФГУ — 29 чел., или 41%) и Высшей школы управления и инноваций (ВШУиИн — 22 чел., или 31%).



Сравнивая 2019/2020 учебный год с предыдущим периодом, можно заметить:

– рост доли выпускников ИРЯиК, поступивших в магистратуру ВШУиИН. Возможно, сказались возросший интерес иностранных слушателей к программам обучения по проблематике «Инновации» в ВШУиИН, удачные встречи с факультетом и с его преподавателями, общающимися на китайском языке, высокие баллы на вступительном экзамене (были вопросы по менеджменту, которые изучались на занятиях в ИРЯиК, факультет лоялен к иностранным студентам), хорошая организация работы факультета с иностранными абитуриентами магистратуры (факультет быстро дал им предложения о зачислении и заселении на места в общежитие);

– некоторое сокращение доли слушателей ИРЯиК, поступивших в магистратуру ФГУ. Опрос иностранных слушателей показал, что факультет не очень оперативно предоставил информацию о проходном балле, и некоторые иностранные абитуриенты — выпускники ИРЯиК подписали контракты с другими факультетами МГУ (из-за виз и общежития).

Важным аспектом исследования итогов обучения предмагистрантов в 2019/2020 учебном году был вопрос сравнения баллов, полученных на выпускном экзамене в ИРЯиК, и результатов при поступлении в магистратуру факультетов МГУ.

У слушателей-экономистов (из групп экономистов), поступивших по направлению «Экономика» в магистратуру экономического факультета и в Московскую школу экономики, «разрыв» в оценках составил 16 баллов, что считается вполне допустимым, учитывая сложность заданий на вступительном экзамене и волнение иностранных слушателей, не очень хорошо знающих русский язык.

Средний балл выпускного экзамена в ИРЯиК по полному курсу экономики	Средний балл вступительного экзамена в магистратуру	Δ
87,6	71,3	16,3

У слушателей-менеджеров, поступивших по направлению «Менеджмент», оценки на вступительном экзамене оказались на 21 балл ниже, чем на выпускных испытаниях в ИРЯиК. Это можно объяснить тем, что многие выпускники ИРЯиК получили достаточно

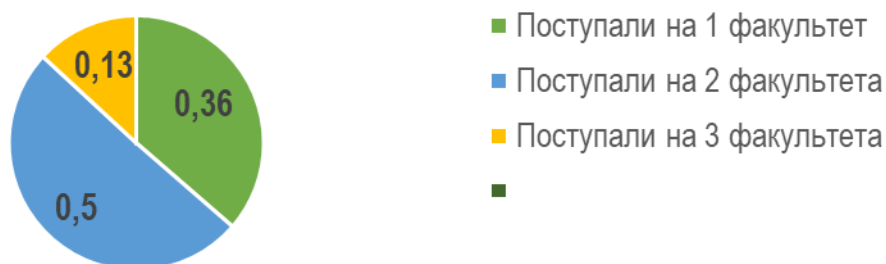
низкие баллы на экзамене на ФГУ (40–44 балла при проходном балле 40). В 2020 г. ФГУ предложил абитуриентам на вступительном экзамене вопросы по разделу «Макроэкономика» (а не по менеджменту), которые прошлые годы не включались в экзаменационные задания для иностранных абитуриентов. В текущем году следует включить в программу обучения «Менеджмент» соответствующие разделы.

Средний балл выпускного экзамена в ИРЯиК по менеджменту	Средний балл вступительного экзамена в магистратуру	Δ
82,4	61,4	21

Вместе с тем наблюдалась и другая картина: у части слушателей (более 10 чел.) оценка по менеджменту на вступительном экзамене на выбранном факультете МГУ была выше, чем на выпускном экзамене в ИРЯиК. При этом у 4 слушателей оценка на вступительном экзамене на 30–40 баллов (т.е. в 2 раза) превышала баллы, полученные учащимся на выпускном экзамене в ИРЯиК. Можно предположить, что на вступительном экзамене имели место списывание или «помощь друга».

И еще одна интересная информация о выпускниках ИРЯиК — предмагистрантах экономических специальностей 2020 г. касается количества факультетов, на которые они поступали. Половина из них сдавала вступительные экзамены в магистратуру **двух** факультетов МГУ.

Количество факультетов, на которые слушатели поступали



Подводя итоги исследования выпуска предмагистрантов экономических специальностей в 2019/2020 учебном году, следует подчеркнуть важность:

- дальнейшего совершенствования организации учебного процесса, в частности практики проведения поточных занятий по программам «Экономика» и «Менеджмент»,
- корректировки учебных программ, подготовки новых учебных материалов с учетом интересов слушателей (в частности, подготовки словаря терминов по финансовому блоку информации),
- развития связей с факультетами МГУ, в магистратуру которых поступают выпускники ИРЯиК, организации серии встреч с ними учащихся ИРЯиК).

Kupchina M.

GRADUATION OF 2020 RESULTS SUMMARY

To ensure the effective academic adaptation of pre-graduate students in economics within the framework of pre-university education, an integral system of the teacher's work in managing the learning process is necessary — planning, organization, stimulation and control. Monitoring the results of training and admission of foreign students to the faculties of Moscow State University is an important aspect of the work of a subject teacher. The article contains a detailed analysis of the results of training at IRLC and the admission of foreign pre-graduate students of economic specialties to the master's program of the Moscow State University faculties in 2020.

Keywords: foreign pre-master's students-economists, the results of training and admission to the master's program of foreign students.

Лосицкая Анастасия Петровна

МГУ имени М.В. Ломоносова

lositskaya.ap@irlc.msu.ru

Очнева Александра Геннадьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

zarya1997@yandex.ru

Шматко Артём Сергеевич

МГУ имени М.В. Ломоносова

artem_shmatko@protonmail.com

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ОСНОВА КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЛГО ЗООЛОГИИ БЕСПОЗВОНОЧНЫХ)

Лексико-грамматическая основа — это «лексический минимум» нового типа с грамматическим расширением. В статье представлен подход к составлению ЛГО зоологии беспозвоночных, реализованный с использованием компьютерной обработки текстов учебников в сочетании с частотным принципом отбора лексем и экспертными решениями, базирующимися на принципе методической целесообразности. Данный подход дает возможность отразить концептуальный каркас специальности, то есть позволяет студенту осваивать ее системно.

Ключевые слова: лексико-грамматическая основа, зоология беспозвоночных, лексический минимум, принцип частотности.

ЛГО — это «лексический минимум» нового типа с грамматическим расширением [1]. Первая ЛГО неорганической химии была создана в 2019 г. под руководством профессора филологического факультета Марины Юрьевны Сидоровой [1]. В настоящее время разработка материалов для преподавания языка специальности является актуальным направлением в связи с необходимостью подготовки иностранных учащихся к поступлению в российские вузы.

В качестве языка специальности нами была выбрана зоология беспозвоночных, так как это первый предмет, с которого начинается обучение студентов-первокурсников на биологическом факультете. Нужно сразу отметить, что язык биологии имеет свою специфику. Уже на первом курсе биологического факультета параллельно изучаются зоология (беспозвоночных и позвоночных), ботаника (высших и низших растений) и цитология — дисциплины, которые существенно различаются по составу базовых терминов, что созда-

ет дополнительную языковую нагрузку на обучающегося и проблему отбора терминов для преподавателя языка специальности. Далее, в случае специализации студента, например, по кафедре биофизики, значительная часть терминов из изученных на первом курсе дисциплин для него оказывается нерелевантна [2]. Например, из первых 100 слов лексического минимума по зоологии беспозвоночных в число 100 самых употребительных слов зоологии позвоночных входят всего 25. Для сравнения: первые 100 слов из органической и неорганической химии совпадают на 98%. Таким образом, лексический каркас языка биологии включает значительное количество специальных терминов и слов, которые из-за своей разнородности не всегда позволяют сформировать полноценную лексическую базу, позволяющую студенту постепенно осваивать профессиональные предметы.

Формат ЛГО не только позволяет представить наиболее релевантные лексические единицы языка специальности, но и предлагает сильные контексты для большинства из них. Отбор релевантных единиц осуществляется на основе компьютерного анализа с включением ручной обработки полученных данных. Учебники по зоологии беспозвоночных составили основу корпуса ЛГО. Из корпуса, в соответствии с общей методологией проекта, были изъяты 2000 самых употребляемых слов по словарю О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова, а также лексический минимум, представленный в требованиях по русскому языку как иностранному для иностранных граждан, претендующих на владение уровнем В1.

Из корпуса было отобрано 500 слов с частотностью от 3469 до 106 употреблений. Далее на основе 500 слов были составлены 500 лексических семей, куда вошли слова с частотностью до 20 употреблений. По экспертному решению биолога и лингвиста некоторые слова исключались из списка, а некоторые, наоборот, оставались в списке несмотря на несоответствие принципам методики разработки ЛГО.

Особый интерес в языке зоологии беспозвоночных представляют диминутивы. Дело в том, что в литературном языке диминутивы играют вполне понятную роль. В ходе обучения иностранных учащихся часто используются словообразовательные модели с «уменьшительно-ласкательными» суффиксами. Однако в процессе работы над корпусом была отмечена одна важная особенность лексики зоологии беспозвоночных: слова, образованные с помощью диминутивных суффиксов, не всегда имеют значение диминутивности. Слова *мешок* и *мешочек* действительно являются предметами разного размера, а слова *жгутик* и *жгут* взаимозаменяемы в одном контексте и не дают представление о размере объекта. Термины *хобот* и *хоботок* используются в разных контекстах: *хоботок* может быть у бабочки, *хобот*, использующийся для захвата пищи, есть у немертин (лентовидных червей), — что также не дает представления о разнице между размерами объектов. Особый интерес представляют слова, терминологическое значение которых отличается от общепринятого значения: *глазок* — стигма, светочувствительный органоид одноклеточных, *стебелек* — конечности раков, на которых располагаются глаза, *стебель* — основная растущая часть колонии гидроидов или сифонофор, *червец* — насекомое.

Можно предположить, что работа над терминами зоологии беспозвоночных через словообразовательные модели будет создавать определенные трудности, чем объясняется необходимость обращать особое внимание учащихся на контексты, в которых стабильно употребляются вышеизложенные термины.

В соответствии с методологией проекта в корпус не входят слова, которые образуются по словообразовательным моделям, знакомым учащимся Первого сертификационного уровня. Однако в связи с особенностью «поведения» слов с диминутивными суффиксами в языке зоологии беспозвоночных было принято решение оставить их в ЛГО (в том случае, если частотность их употребления в корпусе была достаточна для внесения в список). Во второй части ЛГО для заголовочных слов предлагаются сильные контексты как для начальной формы слова, так и для однокоренного с ним слова с диминутивным суф-

фиксом: *хоботок* — *сосуций хоботок*, *длинный хоботок*; *хобот* — *короткий хобот*, *длинный хобот*. Включение типовых сочетаний (биграмм) отражает функционирование различных грамматических форм и организацию синтаксических отношений, что определяется спецификой русского языка.

Таким образом, ручной анализ корпуса позволяет нам отбирать лексику не только по принципу частотности, но и в соответствии с особенностями предмета изучения. В данном случае мы придерживаемся методики, которую в свое время описал В.В. Морковкин: «...методика минимизации лексики включает в себя два метода: объективный (определение наиболее употребительных слов с помощью лексико-статистических данных), субъективный (расширение списка с учетом принципов учебно-методической целесообразности, тематической ценности и других)» [3:59].

По принципу учебно-методической целесообразности в ЛГО был включен (помимо списка частотных слов, списка частотных лексических семей и списка типовых сочетаний) грамматический раздел. Включение данного раздела — попытка представить грамматический каркас языка специальности, расширить общепринятый формат лексического минимума. В грамматический раздел с указанием частотности (в скобках) вошли:

Список служебных слов: *подобно* (276), *наряду* (178), *посредством* (131) и др.

Список интенсификаторов и деинтенсификаторов: *непосредственно* (448), *преимущественно* (352) и др.

Список неполнознаменательных глаголов: *нести* (296), *служить* (150), *вести* (150) [4].

Особый интерес представляет третий подраздел, в котором содержатся не только частотные неполнознаменательные глаголы, но и контексты их употребления. Неполнознаменательные глаголы играют важную роль в любом научном тексте, однако состав глаголов и контексты употребления различаются в зависимости от языка специальности. Контексты также подбираются с учетом частотности употребления единиц в корпусе. Таким образом, в процессе создания ЛГО мы постоянно придерживаемся принципа учебно-методической целесообразности, как уже было отмечено, но в первую очередь принципа частотности, так как компьютерный анализ позволяет избежать субъективности в отношении лексических единиц, что невозможно, когда лексический минимум формируется исключительно на основе личного опыта исследователя.

Еще одной особенностью языка зоологии беспозвоночных является наличие большого количества терминов — названий животных, которые, почти без исключений, не участвуют в словообразовательных процессах и не формируют лексические семьи. Такие слова были вынесены в отдельную часть — классификацию, где наименования животных представлены в виде схемы: классы, подклассы, отряды, виды. Наше решение обусловлено тем, что в данном формате система иерархии беспозвоночных выглядит более понятно и структурированно, чем в составе частотного списка слов.

Разработка ЛМ — трудоемкий процесс. Однако с новыми возможностями компьютерного анализа мы можем с меньшими усилиями получить объективно организованный каркас языка специальности и уделить больше времени методологии формирования минимума, а также особенностям каждого отдельного языка специальности.

Список литературы

1. Сидорова М.Ю., Шматко А.С. Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии на русском языке — «лексический минимум» нового типа. // Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития. Ереван, С. 670 — 675.
2. Сидорова М.Ю. Подходы к минимизации лексики для преподавания языка специальности иностранцам: «вакуумный» или интегральный? // Метапредметный

подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам, 2020. С. 196 — 204.

3. Морковкин В.В., Дорогонова И.А. О новом типе лексического минимума современного русского языка // Русский язык за рубежом, 1976, № 2. С. 59–62.
4. Лосицкая А.П., Очнева А.Г., Шматко А.С. Лексико-грамматическая основа курса зоологии беспозвоночных для иностранных учащихся // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» [Электронный ресурс] / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2020.

*Lositckaia A.P.
Ochneva A.G.
Shmatko A.S.*

THE LEXICAL AND GRAMMATICAL BASIS AS A WAY OF REPRESENTING A LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSE

The lexical and grammatical basis is a “lexical minimum” of a new type with a grammatical extension. The article presents an approach to the development of LGO of invertebrate zoology, implemented using computer processing of textbooks in combination with the frequency principle of the selection of lexemes and expert decisions based on the principle of methodological expediency. This approach makes it possible to reflect the conceptual framework of the specialty, that is, it allows the student to learn it systematically.

Keywords: the lexical and grammatical basis, invertebrate zoology, lexical minimum, frequency principle.

*Желаннова Ирина Ипполитовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
iikorsakova@bk.ru
Райдер Евгения Григорьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
rayder.eg@irlc.msu.ru*

ОПЫТ СОЗДАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО КУРСА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (ОБЛАСТЬ — ХИМИЯ)

В статье представлено описание методической разработки «Лабораторный практикум по химии», предназначенной для слушателей подготовительного отделения. Целью данной методики является ознакомление учащихся со всеми этапами проведения химического эксперимента и с сопутствующей узкоспециальной лексикой.

Ключевые слова: иностранные студенты, химия, толковый словарь узкоспециальных терминов, практическое занятие.

Курс «Введение в лабораторный практикум по химии», описание которого представлено ниже, является оригинальной разработкой, так как данный вид работы обычно не проводится в рамках предвузовской подготовки и не выделяется в самостоятельный курс в силу разных причин (недостаточного количества аудиторных часов, отсутствия необходимого оборудования и т.д.). Даже поверхностное знакомство с лабораторным практикумом не может обеспечить будущим студентам успешную учебно-практическую деятель-

ность в химической лаборатории. Учеба в МГУ на основных факультетах предполагает бóльшую подготовленность и бóльшую языковую компетенцию иностранных учащихся, тем более что лабораторный практикум занимает до 30% времени при изучении химии на профильных факультетах.

Наиболее полезной данная разработка может стать для будущих магистрантов, проходящих в ИРЯиК предвузовскую подготовку. В магистратуре основных факультетов обучаются не только выпускники бакалавриата, но и выпускники ИРЯиК, изучавшие русский язык всего один год. Действительные бакалавры, обладая бóльшей языковой компетенцией и бóльшими практическими навыками, ставят выпускников ИРЯиК в неравное положение, и данный курс может являться необходимым компенсаторным инструментом для успешной подготовки будущих магистрантов к учебе в МГУ.

Не вызывает сомнений тот факт, что именно эксперимент является самой интересной и наглядной частью подтверждения теории при изучении естественно-научных дисциплин. Для того чтобы облегчить будущим студентам обучение на основном факультете (а иногда просто дать им возможность попасть в лабораторию экспериментаторами), необходимо познакомить иностранных слушателей в рамках общей подготовки по предмету с основными этапами работы в лаборатории, и в первую очередь с лексическим минимумом, требующимся для этого.

Этот курс, названный межпредметным, рассчитан на всех слушателей, изучающих химию в качестве основного или дополнительного предмета на подготовительном факультете, в основном на аудиторию начального этапа изучения русского языка. Он состоит из трех модулей:

Модуль 1. Основные правила работы и техники безопасности в химической лаборатории.

Модуль 2. Химическая посуда и оборудование.

Модуль 3. Простейшие химические операции и необходимый лексический минимум, сопутствующий работе в лаборатории.

МОДУЛЬ 1. Основные правила работы и техники безопасности в химической лаборатории.



Посмотрите на слайд. Девушка работает в халате и в перчатках. Это необходимо для защиты. Эксперимент может быть опасным. Посмотрите, что это?

Это оборудование, а это химическая посуда.

Какие предметы вы узнали?
Почему ученый должен работать в халате и перчатках?
Что делает учёный сейчас?

необходимо = нужно
лабораторный халат (что?)
перчатки (они) (что?)
лабораторное оборудование
химическая посуда (что?)
прибор (что?)



Химик, особенно начинающий, должен понимать, что химическая лаборатория — место повышенной опасности, поэтому в первую очередь необходимо усвоить общие правила работы в лаборатории и правила техники безопасности. Нужно понимать, что не-

продуманное использование химической аппаратуры и посуды могут привести к неудачам при проведении экспериментов и даже к несчастным случаям.

Основную трудность при разработке этого модуля представляет отнюдь не выборка из большого количества названий химического оборудования. Названия денотатов всегда значительно легче поддаются усвоению, так как лишены абстракции и всегда конкретизированы.

Наибольшая трудность — это количество глаголов, сопровождающих этот модуль. Вот некоторые из них:

глаголы		
трогать/потрогать	опустить/опускать	придержать/придерживать
отделить/разделить	отмерить/отмерять	приподнять/приподнимать
прокалить/прокаливать	продуть/продувать	разрушаться/разрушиться
задержать/задерживать	насыпать/насыпáть	поддержать/поддерживать
пропустить/пропускать	отлить/перелить	провалиться/проваливаться
укрепить/укреплять	закрутить/закручивать	фиксировать/зафиксировать
выровнять/выравнивать	разобрать/разбирать	привинтить/привинчивать
поместить/помещать	смазать/смазывать	дёргать/выдёргивать/выдернуть
прижать/прижимать	повернуть/поворачивать	прекратить(ся)/прекращать(ся)
закрепить/закреплять	приобрести/приобретать	обеспечить/обеспечивать
соединить/соединять/подсоединить/присоединить/отсоединять/отсоединить		



Приведенные в таблице глаголы не входят в предметную компетенцию преподавателя-химика: они принадлежат к пласту общеупотребительной лексики и не являются терминами или узкоспециальными лексическими единицами. Поэтому учащиеся никогда не встречаются с ними на занятиях по химии. С другой стороны, они также не встретят эти глаголы на занятиях по русскому языку и языку специальности, так как данная лексика выходит далеко за пределы уровня В1.

Совместная работа преподавателя химии и преподавателя-русиста на данном этапе заключается в выделении опасных ситуаций в работе с оборудованием, в выделении групп глаголов, обслуживающих этот процесс, в частотной выборке и в соотношении их с уровнем В1, языком специальности, с предметной и языковой компетенцией студентов, а также в моделировании высказываний преподавателя химии, которые с максимальной пользой и минимальными временными затратами помогут достичь поставленных целей. Показ видео и слайдов, помогающих соотнести действие и глагол (название), облегчает работу химика. Следует добавить, что при изучении вышеуказанных глаголов преподавателю химии нужно уделить особое внимание формам повелительного наклонения, так общение с преподавателем в условиях лабораторной работы часто предполагает использование императивов: соберите, прикрепите, налейте, не трогайте и т.д.

Целью модуля 1 является ознакомление учащихся:

- с основными правилами поведения во время работы в химической лаборатории и правилами техники безопасности;
- с элементарными правилами действий при возникновении нештатной ситуации в химической лаборатории.

Необходимо отметить, что модуль 1 существует лишь в предварительном варианте и требует существенной доработки и последующей апробации в группах учащихся.

МОДУЛЬ 2. Химическая посуда и оборудование.

Предполагается, что данный модуль поможет с помощью наглядных пособий познакомить учащихся с предметами химической посуды и оборудованием, которые используются при работе в лаборатории, а также сформировать у учащихся навыки узнавания названий химической посуды и оборудования в устной и письменной речи, в методических указаниях и рекомендациях руководителя.

Основные цели и задачи модуля 2:

- дать учащимся первичное представление о лабораторных установках, используемых в эксперименте;
- познакомить учащихся с предметами химической посуды и оборудованием, используемым в лаборатории;
- сформировать у учащихся навыки узнавания названий химической посуды и оборудования в устной и письменной речи, в методических указаниях руководителя.

Разработка данного модуля — приоритетная работа преподавателя химии.

Особенностью данного модуля является максимальная визуализация занятий, то есть занятие сопровождается показом видеofilмов и слайдов. Плюсом видеодемонстрации является отсутствие необходимости посещения химической лаборатории, так как при изучении данного курса ознакомиться с посудой можно виртуально.

И наконец, основная разработка, законченная и апробированная в студенческих группах, — это модуль 3 лабораторного практикума.

МОДУЛЬ 3. Элементарные этапы подготовки и проведения химического эксперимента в лабораторных условиях, анализ полученных результатов и выводы. Необходимый лексический минимум, сопутствующий работе в лаборатории.

Так как этот курс является практическим, основной акцент делается на демонстрацию необходимых действий для проведения химического эксперимента, что позволяет минимизировать громоздкие лексические и синтаксические конструкции при объяснении задач.

Для более результативного проведения занятий авторами был составлен толковый словарь узкоспециальной и терминологической лексики, который является неотъемлемой частью данного курса.

Цель данного модуля:

- ознакомление учащихся со всеми этапами проведения химического эксперимента и с сопутствующей специальной лексикой, для придания будущему студенту уверенности в лабораторной среде на факультете при одновременном обучении с русскоязычными студентами.

Задачи данного модуля:

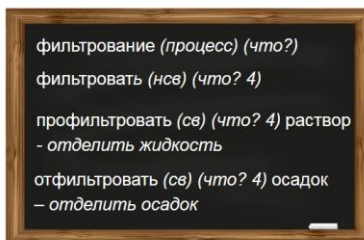
- познакомить учащихся с основными этапами проведения химического эксперимента в лабораторных условиях;
- сформировать у учащихся навыки использования узкоспециальной лексики, овладение которой является необходимым условием для успешной работы в химической лаборатории;
- научить слушателей различать специальные слова и выражения в устной и письменной речи, в методических указаниях и рекомендациях научного руководителя, а также использовать их при планировании и проведении эксперимента;
- отработать фонетически терминологическую лексику.

Весь модуль занимает 8–10 уроков.

В качестве иллюстративного примера предлагается рассмотреть практическое занятие «Фильтрование».



Сегодня мы тоже будем проводить эксперимент. Он называется "Фильтрация".



За неимением возможности провести этот эксперимент в условиях химической лаборатории преподаватель демонстрирует все процессы на своем столе. Практическая работа включает в себя знакомство с составными частями прибора, с другим необходимым оборудованием (лабораторный штатив, муфта, кольцо, лапки, химические стаканы, бумажные фильтры, стеклянная палочка, промывалка), затем сборку прибора, а также элементарное практическое задание — сложить бумажный фильтр.

В процессе подготовки к практическому занятию происходит отбор лексики, сопровождающей данный эксперимент. Это названия элементов оборудования, процессов, происходящих в ходе эксперимента, и глаголов, определяющих действия экспериментатора. Данная лексика нашла свое отражение в толковом терминологическом словаре.

Преподаватель химии определяет содержание данного эксперимента, используемую лексику, порядок предоставления материала, а русист, основываясь на знании программы русского языка, программы по языку специальности и собственном опыте, определяет текстовое оформление комментариев преподавателя химии, выбирает грамматические конструкции, которые позволят ему с минимальными временными затратами донести до слушателей суть, а слушателям ответить на вопросы и прокомментировать свои действия в ходе эксперимента.

В данной ситуации важны не только навыки аудирования студентов (так как преподаватель демонстрирует все, о чем говорит), но и навыки говорения, так как учащийся должен отвечать на вопросы и комментировать свои действия. Поэтому выбранные грамматические конструкции базового уровня (важна обратная связь «преподаватель — студент») являются наиболее оптимальными, так как не все студенты даже к концу предвузовской подготовки имеют уровень русского языка В1.

Грамматические конструкции

Чтобы + инфинитив, (нам) нужно (надо) + инфинитив

Чтобы + инфинитив, мы должны + инфинитив

Чтобы + инфинитив, можно + инфинитив

Что (1) состоит из чего? (2)

Что (1) входит в состав чего? (2)

Если, то

«который» (в И.П., П.П, В.П, Д.П.,)



На следующих слайдах отображены на три параллельных процесса:

- демонстрация материала на экране проектора;
- практические действия и комментарии преподавателя;
- информация, которая отображается на доске.

Штатив
стержень
подставка

Кольцо

Муфта
Муфта держит кольцо.

Штатив состоит из стержня и подставки

Муфта держит кольцо

штатив (что?)
 стержень (что?)
 подставка (что?)
 состоять (нсв) (из чего? 2)
 штатив состоит из стержня и подставки
 муфта (что?)
 держать (нсв) (что? 4) кольцо
 кольцо (что?)

Особое внимание следует обратить на предельную доступность комментариев. Преподаватель может развить свой рассказ, но не выходить за рамки В1, а лучше базового уровня.

Например:

- Не забывайте, что химическая лаборатория — опасное место.
- Я буду собирать прибор, а вы наблюдайте, анализируйте и запоминайте.

После того как преподаватель показал, как надо собирать и разбирать прибор для эксперимента, он задает вопросы аудитории:

1. Что входит в состав прибора? (Из каких частей состоит прибор?)
2. Что нужно сделать, чтобы собрать прибор?
3. Какие предметы нужно использовать, чтобы собрать прибор?

Следующий этап — совместная сборка прибора в соответствии с комментариями преподавателя (закрепление связи действий учащегося с используемой лексикой).

1
2
3

Сначала нужно установить штатив

Потом нужно соединить штатив с муфтой.
Нужно соединить муфту и кольцо.






На штативе под кольцом нужно установить приёмный сосуд. Приёмный сосуд — химический стакан.

устанавливать (нсв) (что? 4) штатив
 установить (св) (что?) штатив
 соединять (нсв) (что? 4) с (с чем? 5)
 соединить (св) (что? 4) с (с чем? 5)
 соединять (нсв) (что? 4) и (что? 4)
 соединить (св) (что? 4) и (что? 4)
 приёмный сосуд (что?)

В конечном итоге учащийся должен будет сам собрать прибор и прокомментировать свои действия. На завершающем этапе преподаватель проводит фильтрацию раствора, вовлекая в этот процесс всю группу и параллельно прописывая на доске названия своих действий.

При дистанционной форме обучения этот важный этап выпадает из практикума, что весьма печально, так как суть данного курса — подготовка студента к реальной работе в химической лаборатории.

И в завершение еще раз вернемся к толковому словарю, который может использоваться в качестве раздаточного материала. Если во время занятия учащийся что-то не понял или забыл, преподаватель отправляет его к словарю, специально составленному для этих целей и включающему в себя терминологию, узкоспециальную лексику с определениями. Объем данного словаря закрывает лексические потребности проведения многих экспериментальных действий, так содержит описание приборов, основные понятия и глаголы (55–60 слов).

<p>ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛОВ И ВЫРАЖЕНИЙ, СОПУТСТВУЮЩИХ РАБОТЕ В ХИМИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ.</p> <p><u>Агрессивные вещества</u> — кислоты, щелочи, горячие жидкости и металлы.</p> <p><u>Аналитические весы</u> — лабораторные весы, которые взвешивают с особо высокой точностью.</p>  <p><u>Баня</u> — устройство, которое поддерживает нужную температуру до конца эксперимента.</p>  <p><u>Вакуум</u> — среда, в которой давление газа ниже, чем атмосферное.</p> <p><u>Вакуумный насос</u> — устройство, которое используют, чтобы удалить (откачать) газ или пар до вакуума.</p> 	<p><u>Взвешивание чего?</u> (2) — определение массы тела или вещества с помощью весов.</p> <p><u>Взвешивать НСВ</u> (взвесить, СВ) <u>что?</u> (4) — определять массу тела или вещества с помощью весов.</p>  <p><u>«Взорвали смесь газов»</u> — значит, что вещества прореагировали со взрывом. Колба или сосуд при этом не взрываются!</p> <p><u>Водная баня</u> — устройство, которое нагревает реакционную смесь до температуры 100 °С при нормальном атмосферном давлении.</p> <p><u>Выпаривать НСВ</u> (выпарить СВ) <u>что?</u> (4) — удаление из раствора лишней жидкости (например, воды)</p> <p><u>Демпферные весы</u> — аналитические весы, в которых есть специальные устройства (демпферы).</p>  <p><u>Детергент</u> (моющее средство) — вещество или смесь, которое помогает мыть грязные вещи и посуду.</p> <p><u>Дистиллят</u> — конечный результат дистилляции.</p> <p><u>Дистилляция</u> — процесс, в результате которого жидкость сначала испаряется, потом её пары охлаждаются и конденсируются.</p> <p><u>Колба-реактор</u> — сосуд, в котором проходит реакция.</p>
--	--

Слова в словаре сопровождаются иллюстрациями. Эти иллюстрации выполняют не только сопровождающую, но и инновационную функцию, так как позволяют войти в словарь и через изображение, что особенно важно в условиях работы в лаборатории: увидел прибор — посмотрел в словарь и вспомнил (или узнал) его название. Толкования в словаре в большинстве отличаются от общепринятых, но полностью отражают суть и не выходят за рамки уровня В1. Авторы старались максимально упростить текст толкования, чтобы сократить время, необходимое студенту на осмысление текста и его перевод. Например, см. АГРЕССИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА. Простое перечисление агрессивных веществ позволяет избежать громоздкого определения этого понятия, так как опирается на предметную компетенцию учащегося.

Надо обратить внимание, что если в словаре представлен глагол, то необходимо вводить еще отглагольное существительное, так как эти лексические единицы имеют разные модели управления. Очевидно, что словарь будет дополняться и дорабатываться.

Каковы же ожидаемые результаты от введения подобных лабораторных занятий в программу обучения будущих студентов естественно-научного и медико-биологического профиля? А они таковы:

1. Данный курс позволит учащимся приобрести начальные знания для лабораторного практикума и отработать сопутствующую лексику;

2. Знакомство с простейшими лабораторными операциями и сопутствующей лексикой позволит снять некоторые проблемы при понимании текстов заданий вступительных контрольных испытаний;

3. Данный курс поможет преподавателю провести подготовку к экскурсии на профильные факультеты, поможет будущим студентам уверенно ориентироваться в лаборатории на основном факультете при одновременном обучении с русскоязычными студентами. Особенно актуальным данный курс может стать для будущих магистров, так как они поступают на пятый курс университета и не прошли обучение лабораторной практике в российском вузе на начальном этапе, но лабораторный практикум станет основой их учебы в магистратуре;

4. Ознакомление с правилами техники безопасности будет способствовать снижению вероятности наступления несчастного случая во время эксперимента.

Курс «Введение в лабораторный практикум по химии» предлагается к изучению в конце основного курса химии, когда слушатели овладели основным лексико-грамматическим материалом, а также терминологией данной предметной области.

С учетом введения дистанционной формы обучения в курс были внесены правки и доработки, и он остается востребованным и в этой непростой ситуации.

Список литературы

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень общее владение. М.-СПб.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2000.
2. Т.Е. Аросева, Л.Г. Рогова, Н.Ф. Сафьянова. Научный стиль речи: технический профиль. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. // Москва, 2017.
3. Практикум по неорганическому синтезу повышенной сложности. // Кафедра неорганической химии. Химфак МГУ, 2009. <http://chembaby.com/uchebnye-materialy/xim/1-kurs/neorganicheskaya-ximiya/>
4. И.Э. Нифантьев, П.В. Ивченко, Практикум по органической химии Методическая разработка для студентов факультета биоинженерии и биоинформатики. // МГУ имени М.В. Ломоносова. Химический факультет. Кафедра органической химии. М., 2006.

*Zhelannova I.
Rayder E.*

CREATING AN INTERDISCIPLINARY COURSE FOR FOREIGN STUDENTS OF NATURAL SCIENCE (CHEMISTRY)

The article describes the methodological development “Laboratory workshop in Chemistry”, intended for students of the preparatory department. The purpose of this technique is to familiarize students with all stages of the chemical experiment and with the appropriate highly specialized vocabulary.

Keywords: foreign students, chemistry, explanatory dictionary of specialized terms, practical lesson.

Киба Олег Александрович

Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова

kibaoleg@yahoo.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ФИЗИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА ПО ФОРМЕ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИНЖЕНЕРНЫЙ ДИСКУРС)

Статья посвящена дискурс-анализу физического объекта на примере характеристики по форме. Данный признак играет важную роль в общей параметризации инженерного дискурса, поскольку соотносит профессиональный язык с действительностью (материальным миром). В центре внимания в статье находится языковой механизм приписывания признаков определенному физическому объекту и их распределения по смысловой оси. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, а также всем специалистам, которых интересуют вопросы практического применения результатов дискурс-анализа.

Ключевые слова: инженерный дискурс, аутентичный текст, физический объект, геометрический признак, ассоциативный признак, дискурсивный образец.

Главной категорией при обучении иностранному языку является понимание. Когда учащийся погружается в многомерное смысловое пространство аутентичного текста, перед ним разворачивается сеть смыслов. Профессиональный дискурс может ориентировать человека в этом пространстве, сопровождая на пути к пониманию. Однако для этого он должен быть концептуализирован в том или ином виде. В качестве одного из вариантов такого упорядочивания выступает признаковая модель, которая фиксирует значимые характеристики описываемого физического объекта.

В целом физический объект имеет 10 базовых признаков: 1) количество, 2) причина, 3) местоположение, 4) материал, 5) форма, 6) цвет, вкус, запах и консистенция, 7) возникновение и существование, 8) функция, 9) действие, 10) сопоставление с другим объектом [4]. В настоящей статье мы сосредоточим внимание на характеристике объекта по форме, которая в инженерном дискурсе имеет две разновидности: геометрический и ассоциативный признак.

Главный геометрический признак в инженерном дискурсе выражается с помощью эквивалентных синтаксических конструкций «(Что?) имеет форму (чего?)» / «(Что?) имеет (какую?) форму». На первом месте в этих конструкциях находится описываемый физический объект (И. п.), а на втором — плоская или объемная геометрическая фигура (Р. п. / В. п.). Для того чтобы задать «систему координат», относительно которой будет строиться описание любого физического объекта, учащемуся предъявляется дискурсивный образец (таблица 1).

Таблица 1. Выражение главного геометрического признака (первый способ)

(Что?) имеет форму (чего?).	
а) объемный объект:	
Главный вход в Лувр имеет форму пирамиды.	
физический объект (И. п.)	объемная фигура (Р. п.)
б) плоский объект:	
Скаты шатровой крыши имеют форму равнобедренного треугольника.	
физический объект (И. п.)	плоская фигура (Р. п.)

На первом этапе изучения геометрического признака учащемуся предлагается задание, в котором необходимо сопоставить описание физического объекта (например, пищевого продукта) с его графическим изображением и закончить предложение, используя одну из эквивалентных конструкций. На занятии задание такого типа можно представить в виде таблицы, в левом столбце которой находится фотография описываемого объекта, а в правой — его описание с пропущенным словом, выражающим форму:

1. «До революции икру кеты называли «царской» и экспортировали за границу. Крупные икринки имеют ... форму, яркий янтарно-оранжевый цвет и хорошо заметное жировое пятнышко-зародыш» [3].

2. «Советским людям очень понравилось мороженое «Лакомка», которое имело форму ... и было покрыто взбитой и насыщенной воздухом шоколадной глазурью» [5].

Лингводидактический смысл рассматриваемого задания заключается в том, что при его выполнении у учащегося формируется представление о двухкомпонентной смысловой структуре предложения, включающей в себя физический объект и приписываемый ему признак-форму. В зависимости от уровня владения иностранным языком это задание можно упростить, указав слова (параллельные существительные и прилагательные), которые обозначают форму, например, *сфера / сферический* (пример 1), *цилиндр / цилиндрический* (пример 2).

На втором этапе учащийся должен выполнить более сложное (квалификационное) задание, в котором необходимо прочитать микротекст, а затем сопоставить полученную информацию с набором признаков физического объекта. При этом в одном микротексте может быть выражен не один признак. На занятии квалификационное задание также можно представить в виде таблицы, в левой части которой даны микротексты, описывающие физический объект, а в правой — набор его признаков. В качестве примера задания такого типа приведем сегментированный текст о Национальной библиотеке Таджикистана:

1. «Здание библиотеки было запроектировано симметричным в плане и объёме относительно центрального входа. Оно состоит из 4 блоков, которые имеют различную этажность и разделены между собой антисейсмическими швами. Центральный блок имеет 9 этажей, дугообразный в плане. Правый и левый блоки — шестиэтажные, в плане имеют форму трапеции. Задний блок — четырехэтажный, также дугообразный в плане».

2. «Размер здания по фронту составляет порядка 155 м. Высота — 152 м. Общая площадь здания библиотеки — 44 478 м². Национальная библиотека Таджикистана — самая большая в Центральной Азии».

3. «Возле центрального фасада здания расположены 22 бюста известных героев истории, деятелей науки и литературы таджикского народа».

4. «Новая библиотека разделена на 4 зоны: книгохранения, чтения, обслуживания и культурной деятельности» [6].

Набор признаков для изучаемого текста будет выглядеть следующим образом: а) количественная характеристика, б) сопоставительная характеристика, в) характеристика по форме, г) пространственная характеристика. Как видно из приведенных фрагментов, количественный признак выражается во всех микротекстах, сопоставительный признак — во втором микротексте, форма — в первом микротексте, пространственный признак — в третьем микротексте. В результате выполнения квалификационного задания у учащегося формируется представление об информационной структуре инженерного дискурса как совокупности признаков физического объекта, реально или потенциально выраженных в тексте (рис. 1).

Рис. 1. Признаковая структура физического объекта



Главный ассоциативный признак в инженерном дискурсе выражается с помощью синтаксической конструкции «(Что?) по форме напоминает (что? / кого?)». На первом месте в ней находится реальный физический объект (И. п.), наблюдаемый в действительности, а на втором — мысленный объект (В. п.), форма которого приписывается рассматриваемому (реальному) объекту. Дискурсивный образец ассоциативного признака, предъявляемый на занятии, выглядит следующим образом (таблица 2).

Таблица 2. Выражение главного ассоциативного признака

(Что?) по форме напоминает (что? / кого?).		
Здание Шанхайского банка по форме напоминает древнюю китайскую монету.		
реальный физический объект (И. п.)	~	мысленный физический объект (В. п.)

На первом этапе изучения ассоциативного признака учащийся выполняет грамматическое задание, в котором нужно закончить предложение, приписав реальному объекту определенный признак (форму), обозначаемый винительным падежом. В качестве примера задания такого типа можно привести описание плавучего дома Exbury Egg: «Британский дизайнер Стивен Тернер разработал уникальный проект — плавучий дом Exbury Egg, который внешне напоминает ... (деревянное яйцо)» [7]. Как и в случае с геометрическим признаком, в процессе выполнения этого задания формируется представление о смысловой структуре предложения.

На втором этапе учащемуся предлагается выполнить более сложное задание на основе аудирования. В качестве материала для аудирования на наших занятиях выступают телепередачи о достижениях инженерии в России и странах СНГ. Для демонстрации ассоциативного признака мы обычно используем передачу о производстве печенья в национальном стиле в Казахстане: «В Семее на кондитерской фабрике запустили линию по выпуску сахарного печенья. По форме оно напоминает ... (казахская юрта). Сладости быстро стали популярны среди населения. В будущем здесь хотят производить такие же конфеты» [1]. Как видно из приведенного фрагмента, это задание по типу повторяет предыдущее, но усложнено за счет восприятия информации на слух. Учащийся должен правильно сегментировать звучащий текст, найти в нем актуальную информацию и закончить предложение.

Дополнительный (геометрический и ассоциативный) признак в инженерном дискурсе имеет несколько вариантов выражения. Первый способ — это выражение с помощью синтаксемы «(что?) в форме / в виде (чего?)»; второй способ — это выражение с помощью прилагательного, которое выступает в качестве атрибута описываемого объекта (например, *сферический*); третий способ — это выражение с помощью причастного оборота (*имеющий форму / по форме напоминающий*). Дискурсивный образец дополнительного признака, демонстрируемый на занятии, выглядит следующим образом (таблица 3).

Таблица 3. Выражение дополнительного геометрического признака (первый способ).

(что?) в форме / в виде (чего?)		
Необычный планетарий в форме шара находится в Музее науки в г. Нагоя.		
физический объект	доп. признак (форма)	главный признак (местоположение)

Как видно из таблицы, дискурсивный образец имеет три смысловых компонента. На первом месте находится описываемый физический объект, затем этому объекту приписывается дополнительный признак (форма), но на этом развертывание информации не заканчивается, поскольку за дополнительным признаком обязательно должен следовать главный признак (например, местоположение объекта). На первом этапе учащийся должен придумать несколько вариантов такого развертывания, заменив местоположение (главный признак), как деталь конструктора (или игры-головоломки), на любой другой (например, количество или материал): «Необычный планетарий в форме шара имеет N этажей (количество) / сделан из N (материал) / ...».

На втором этапе изучения дополнительного признака учащемуся предлагается выполнить квалификационное задание на материале статьи о необычной чайхане-дыне в Таджикистане. Приведем фрагмент этого задания: «В Гиссаре, находящемся в 20 км от Душанбе, построили гигантскую чайхану в форме дыни. На открытие объекта, приуроченное к 3000-летию местности, прибыл Президент Таджикистана Э. Рахмон. В пресс-службе Главы Республики сообщили, что гиссарская чайхана была построена за год с небольшим. В её строительстве принимали участие более 650 строителей. Данный объект занимает 4,5 га. В ближайшем будущем планируется построить вокруг чайханы на площади 22 га парк культуры и отдыха» [2]. Набор признаков для данного фрагмента выглядит следующим образом: а) количественная характеристика (во всем микротексте), б) характеристика по форме (в первом предложении), в) пространственная характеристика (в последнем предложении).

Последовательный дискурс-анализ, реализуемый на занятии по профессиональному русскому языку, играет важную роль в формировании компетенции будущего инженера. Во-первых, учащийся воспринимает аутентичный текст не как нечто монолитное, а как совокупность смыслов, регулируемых признаковой структурой физического объекта. Во-вторых, он учится сегментировать предложение и конструировать смыслы, актуальные для его будущей профессии.

Список литературы

1. В Семее запустили линию по выпуску печенья в национальном стиле [Электронный ресурс]. URL: http://www.youtube.com/watch?v=Мou_fPUov3g (Дата обращения: 28.02.2021).
2. В Таджикистане появилась чайхана в виде гигантской дыни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.news-asia.ru/view/8879> (Дата обращения: 28.02.2021).

3. Как выбрать красную икру [Электронный ресурс]. URL: <http://09.rospotrebnadzor.ru/content/kak-vybrat-krasnuyu-ikru> (Дата обращения: 28.02.2021).
4. Киба О.А. Русский язык как иностранный: инженерный дискурс. Формативный уровень, ч. 1. // Физический объект и его признаки: учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ. Барнаул: Изд-во АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2016. 117 с.
5. Мороженое ванильное пломбир, покрытое шоколадной глазурью [Электронный ресурс]. URL: <http://x-prod.ru/pmprod/48-morozhenoe/74-smorozhenoe.html> (Дата обращения: 28.02.2021).
6. Национальная библиотека Таджикистана [Электронный ресурс]. URL: <http://vdushanbe.ru/catalog/culture/nacionalnaya-biblioteka-tadzhikistana> (Дата обращения: 28.02.2021).
7. Плавающий дом Exbury Egg, который имеет форму яйца [Электронный ресурс]. URL: <http://alexander-belov.com/plavuchij-dom-exbury-egg-kotoryj-imeet-formu-ujasa> (Дата обращения: 28.02.2021).

Kiba O.

CHARACTERISTICS OF PHYSICAL OBJECT IN TERMS OF SHAPE IN PROFESSIONAL RUSSIAN TEACHING (ENGINEERING DISCOURSE)

The article is devoted to discourse analysis of physical object on the example of characteristics in terms of shape. This feature plays an important role in general parameterization of engineering discourse, because it correlates professional language with reality (material world). The article examines the linguistic mechanism of feature attribution and its distribution on semantic axis. The article is addressed to teachers of Russian as foreign language and those who are interested in practical application of the discourse analysis.

Keywords: engineering discourse, authentic text, physical object, geometric feature, associative feature, discourse model.

*Чалова Ольга Валерьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ovelikoborceva@yandex.ru*

ОТБОР ЗВУЧАЩИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНИМИРОВАННЫХ РОЛИКОВ КАНАЛА «ПОСТНАУКА»)

Статья посвящена опыту отбора звучащих текстов по специальности для занятий РКИ со студентами естественно-научных факультетов МГУ. Исследование анимированных научно-популярных роликов канала «ПостНаука» методом семантического коммуникативного анализа позволяет сделать выводы о наметившихся тенденциях при подаче научного знания.

Ключевые слова: коммуникативный уровень русского языка, семантический коммуникативный анализ, звучащий научно-популярный текст.

Актуальность развития навыков аудирования непреходяща. При работе со студентами естественно-научных специальностей перед преподавателем РКИ стоит практическая задача поиска текстов, которые отвечали бы нескольким известным требованиям.

Анализ подводит к выводу, что, несмотря на обилие разного рода аудио- и видеоконтента в современном интернет-пространстве, поставленную нами задачу решить непросто.

Перед создателями искомого материала стоит не новая, но практически невыполнимая задача: **короткая монологическая речь должна совместить в себе научную информативность и выразительность**. Насколько по-разному решают поставленную задачу авторы и в чем причины неудач, покажем на проанализированном материале — на примере анимированных научно-популярных роликов канала «ПостНаука» (<http://postnauka.ru>), которые могут быть отнесены к научно-популярному подстилю. Большим преимуществом выбранного материала является их продолжительность: 4–5 минут. Просветительский проект, рассчитанный на широкую аудиторию, коротко освещает какой-либо один вопрос той или иной области естественно-научных знаний (*Почему на Земле тает лед? Как устроена клетка? Как цифровые технологии изменяют мир? Насколько опасна ядерная энергия?* и т.п.)¹².

С нашей точки зрения, материал соответствует требованиям, во-первых, истинности информации (у каждого видео есть научные консультанты), во-вторых, грамотности научной речи на номинативном уровне (лексика, синтаксис научной речи лишь отчасти упрощены по сравнению со строгим научным стилем), однако вопросы возникают при анализе коммуникативной дорожки текстов.

Звучащие тексты были проанализированы с помощью метода семантического коммуникативного анализа. Основы коммуникативного анализа звучащей речи заложены Е.А. Брызгуновой [1, 2] и получили развитие в работах М.Г. Безяевой [3, 4 и др.], давшей определение особой коммуникативной подсистемы русского языка и описавшей законы реализации ее семантики. В отличие от значений *номинативного уровня*, предназначенного для отражения в языке представлений говорящего о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, *коммуникативный уровень языка отражает соотношение позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой ими ситуации*. Естественной формой существования коммуникативного уровня является диалог, но и в монологической речи он функционирует с определенными особенностями.

Базовым понятием коммуникативного уровня является *целеустановка* (языковой тип воздействия); целеустановки реализуются *вариативными рядами конструкций*; конструкции формируются *средствами* коммуникативного уровня, которые представляют собой две группы: 1) собственно коммуникативные, предназначенные для передачи коммуникативных значений в первую очередь (например, частицы, междометия, интонация¹³, порядок слов), и 2) средства номинативного уровня, способные передавать также коммуникативные значения (полнозначные лексические единицы, а также грамматические категории — вид, время, число, падеж и др.). Каждое средство обладает собственными *семантическими инвариантными параметрами*¹⁴, в конструкциях они реализуются согласно *алгоритму развертывания* (отнесенность к позициям говорящего, слушающего или к ситуации; антонимическое развертывание).

Добавим, что носители языка владеют коммуникативной семантикой интуитивно и прекрасно чувствуют те смыслы, которые лингвисты начали описывать относительно недавно.

¹² Около 50 мультфильмов «КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ВСЕГО» («мы расскажем, о чем не говорили в школе, а взрослым спрашивать уже стыдно»), «КРАТКАЯ ИСТОРИЯ БУДУЩЕГО» и другие проекты «Яндекса» (<http://postnauka.ru>).

¹³ Семантический анализ коммуникативного уровня опирается на системное описание русской интонации, разработанное Е.А. Брызгуновой, и использует разработанную ею усложненную интонационную транскрипцию [1].

¹⁴ В статье использованы инварианты русских коммуникативных средств по материалам публикаций и спецкурсов, прочитанных М.Г. Безяевой на филологическом факультете МГУ в 2006/2017 учебных годах («Инвариантные параметры средств коммуникативного уровня русского языка», «Анализ коммуникативной семантики звучащего текста», «Эстетика знака» и др.).

Анализ материала методом коммуникативного семантического анализа позволил выявить три блока особенностей: 1) свойственные любой научной монологической речи, 2) характеризующие звучащий текст как научно-популярный, не строго научный, 3) абсолютно недопустимые, неадекватные при озвучивании научных фактов.

К **первому блоку** средств относятся самые разные средства и приемы их использования, **встречающиеся у многих лекторов и типичные для названного жанра**¹⁵. Примеры такой речи есть в любом из роликов, приведем некоторые из них. Преимущественно в подобном нейтральном варианте озвучивания сделаны материалы по экологии, геологии, биологии 2018 г.¹⁶

Почему на Земле тает лёд?

Почему растёт уровень моря / и увеличивается количество пустынь? / Почему всё чаще / возникают аномальные / погодные условия? / На Земле меняется климат./ Происходит глобальное потепление.

Почему извергаются вулканы?

Жизнь на Земле / неспокойна. / На протяжении всей истории / стихийные бедствия / уносят миллионы жизней. / Вулканы не раз провоцировали / глобальные катастрофы / и полностью уничтожали / города и цивилизации. / Но почему / вулканы / извергаются?

Как устроена клетка?

В многоклеточном организме / у каждой клетки / есть / специализация. / Клетка инфузории туфельки / или кишечной палочки / — это отдельный / самодостаточный организм. / Но любая клетка, / кому бы она ни принадлежала, / имеет несколько ключевых компонентов / в своём строении.

Умеренный темп, отчетливая артикуляция, нейтральный порядок слов, обоснованное синтагматическое членение, частая **ИК-6** в реализации 'говорящий обладает знаниями, которым делится со слушающими' соседствует с **ИК-1**, с которой оформляется ввод информации, находящейся в пределах нормы, или нейтральной реализацией **ИК-2** со значением 'говорящий выделяет вариант на фоне других возможных'; **ИК-4** вносит значение соотношения фактов или позиций; периодически встречается **выделение каждого слова в отдельную синтагму** или **послоговое произнесение слова** с целью дополнительно зафиксировать внимание аудитории на отдельных фактах; **ИК-3** реализуется как ориентация слушающего на вводимую информацию.

Ко **второй группе средств** и приемов их использования отнесем то, что делает рассматриваемые звучащие тексты более живыми и выразительными, чем академическая лекция, придает тексту **черты научно-популярного жанра**. Во многом выразительность зависит от личности и воли говорящего, то есть от дикторов, актеров или чтецов, которым доверили озвучивание роликов. Эти средства и приемы крайне разнообразны, поэтому приведем лишь некоторые примеры.

¹⁵ См. работу А.А. Мальцевой «Коммуникативные показатели компетентности говорящего в жанре научной и научно-популярной лекции», маг. дисс., МГУ, 2020.

¹⁶ Эти ролики удостоены доброжелательных отзывов аудитории: «Очень приятный голос для прослушивания полезной информации», «Хорошие выпуски», «Яндекс молодцы».

Так, **ИК-5** отражает идею высокой степени бенефактивности и регулярно появляется в высказываниях, содержащих качественную или количественную характеристику объекта. Оформление с этой интонацией конструкций, вводящих термины, например, квалификации с глаголом *называться* выглядит странно, так как значение высокой степени чего-либо при нейтральном введении термина не предполагается, т.е. скорее всего так выражается идея высокой степени бенефактивности всей вводимой информации для говорящего (маркер увлеченности говорящего темой [5]) и слушающего:

- Сегодня / существует около полутора тысяч действующих вулканов.

- За последние двести пятьдесят лет произошло / четыре промышленных революций.

- Тогда в воздух попадёт метан, / сильный парниковый газ, / и на планете станет / ещё жарче.

- За это время / температура существенно / не менялась, / но в середине двадцатого века началось / глобальное потепление...

- Вулканы есть / и внутри литосферных плит. / Такие участки / в геологии называются / горячими точками.

- Внешняя оболочка клетки / называется / плазматической мембраной.

Похожий эффект (захваченность говорящего темой и вовлечение в сходное эмоциональное состояние слушающего) создается при использовании **модальной реализации ИК-3** с колебанием тона со значением резкого слома нормы, говорящий выражает собственное удивление, чего не предполагает строгий научный текст, содержащий именно нормы, законы, то, что соответствует научным данным:

- А мы живем / в эпоху **четвертой** / промышленной революции. / Наш мир меняют / цифровые технологии.

Другие способы «оживления» научных фактов — **понижение фонетического регистра** (вносит оттенок интимизации, значение важности информации для говорящего и слушающих лично), **модальная реализация ИК-2 склонная к 3**, со значением отсылки к норме, очевидному:

- У дерева / и человека, / бактерии / и носорога / больше общего, / чем кажется. / Мы все / состоим из клеток / — элементарных / частиц / жизни. — эффект ‘я расскажу тебе секрет’.

- Нейросеть / — одна из главных технологий / в области искусственного интеллекта. // Во второй половине двадцатого века / появились портативные компьютеры и интернет. — эффект ‘вот так легко и непринужденно мы осознали связь научных достижений с тем, что стало для нас бытовой нормой’.

Наконец обратимся к **третьей группе** примеров, рассмотрим языковые средства, а точнее — приемы, стратегии их использования, которые удивляют или вызывают протест своей **неуместностью** в тексте, претендующем на статус научного. Нами были обнаруже-

ны две тенденции, две крайности: 1) механизированное, не похожее на живую человеческую речь, озвучивание и 2) подача научной информации в крайне эмоциональной манере рекламы или спортивного репортажа.

Первую тенденцию проявляют ролики 2019 г. о новых технологиях¹⁷.

Когда искусственный интеллект станет умнее человека.

Искусственный интеллект / — это ↑направление исследований / в современной науке. / Учёные создают умные устройства / и программы, / которые частично имитируют работу нашего мозга / и выполняют / интеллектуальные задачи.

Как цифровые технологии изменяют мир .

Это стало технически реализуемо, / когда мы научились эффективно / передавать / огромное количество коротких пакетов информации, / хранить большие объёмы данных, / а также быстро интерпретировать / и извлекать из них / полезную информацию.

При «очищенность» от коммуникативных средств, которая прогнозируема, когда мы имеем дело с закадровым чтением текста в ограниченных временных рамках, достаточно **быстрый темп речи, повышенный фонетический регистр** (эффект «приподнятого» настроения говорящего) маркирует значимость вводимой информации для всего социума, **отчетливая артикуляция** с выделением более дробных синтагм, чем в естественной лекции, встречающийся **резкий обрыв звучания**, обилие синтагм с **ИК-6**, нагнетающих интерес слушателей, **ритмизованная речь** — бесконечное количество **повторов сочетания ИК-6+ИК-1** при членении речи на примерно **равные по длине синтагмы** или, напротив, очень ровное движение тона на **длинных предцентах**, большое количество **ИК-4** (идея соотношения, слушающему предоставляется возможность соотнести вводимую информацию с его собственной базой знаний и лучше усвоить, эффект дистанцированности говорящего), — все это создает впечатление «искусственности» речи, многие черты сближают ее со стереотипом робота в советском кино [6]. Иногда встречается необычное синтагматическое членение, привлекающее особое внимание к вводимой информации:

- Как / это / работает?

- Распознавание лиц может использоваться для / анализа поведения покупателей / или для / безопасного электронного голосования.

Противоположную тенденцию демонстрирует ролик 2020 г. о безопасности на АЭС¹⁸ («Насколько опасна атомная энергия»). Концентрация коммуникативных средств, которые вносят дополнительную семантику, необоснованно высока: **Однажды / мы сделали невозможное / — расщепили ядро атома! / <вдох> ↑И тут же / начали использовать эту технологию для войны.** **ИК-5** вносит идею высокой степени бенефактивности достижений науки (человек научился делать расщеплять ядро атома), за этим следует

¹⁷ Не случайно среди комментариев аудитории встречаются такие замечания: «Ролик создан искусственным интеллектом явно», «Только меня одного раздражает этот диктор?»

¹⁸ Озвучивание ролика Петром Гланцем, чей голос знаком зрителям по мультфильмам и компьютерным играм, оценивается аудиторией положительно («Гланца пригласили, солидно»), в целом же слушатели раскритиковали ролик («Какая-то реклама», «отвратительная агитка»).

вдох и **повышение фонетического регистра**, маркирующее соотношение информации с нормами социума, это обращение говорящего к слушающим с призывом оценить, как отклонилось человечество от норм и ценностей социума в дальнейшем (начало использовать расщепление ядра для войны), **ИК-6** со значением знания, **длинный предцентр** при повышенной скорости речи и **ИК-1** в конце вводят информацию, находящуюся в пределах нормы, создается эффект ‘как мы все знаем, норма людей — так нелепо нарушать норму и интересы человечества’.

В то же время ввод темы следующей части текста происходит не с нейтральной ИК-1, а с упомянутой выше **модальной реализацией ИК-3** с колебанием тона и значением резкого отклонения от нормы: *Как работает / атомная станция?* Объяснить рационально появление такой интонации в тексте не представляется возможным. С нашей точки зрения, этим средством актер злоупотребляет: *...оболочку реактора / строят так, / чтобы она выдержала падение самолёта. / ↑Да! / Самолёты никогда / не падали на АЭС, / но вдруг упадет?* В приведенном примере интересна коммуникативная конструкция **да + МР ИК-3 + ... но** (классический прием диалогизации монолога): **да** значит ‘говорящий признает адекватность возникших у слушателей возражений’, **модальная ИК-3** говорит о резком сломе нормы — ‘ситуация, когда самолет падает на АЭС — абсолютно ненормальна, такого не было никогда’, **но** «гасит» предшествующую бенефактивность, успокоенность аудитории невозможностью катастрофы.

Темп речи изначально задается предельно допустимый, очень высокий даже на фоне современной тенденции прослушивать информацию видео и аудио на повышенной скорости. Но постепенно актеру удается еще больше наращивать темп, нагнетать интенсивность и громкость речи, описывая процесс работы атомной электростанции, как если бы это была гонка биатлонистов (говорящий удивляется происходящему в реакторе, как и слушатели, фиксируя резкое отклонение от нормы с **модальной реализацией ИК-3**):

При ядерной реакции / выделяется тепло, / тепло испаряет воду, / а водяной пар крутит турбину, / которая даёт нам / электричество. / Ядерное топливо в реакторе / состоит из двух изотопов урана. / Один из них так / нестабилен, / что начинает самопроизвольно делиться, / выпуская при этом нейтроны / или альфа-частицы. / Эти частицы / попадают в соседние ядра атомов, / делая их такими же нестабильными. / И они так же начинают делиться, / и так далее, / и так далее...

Изумление говорящего достигает своего апогея — **ИК-5** и **модальная ИК-3** появляются чуть ли не в одной синтагме, нагнетаются, предцентр удлиняется или, наоборот, в отдельную синтагму выделяется каждое слово: *Десятки тысяч / датчиков / снимают показания в режиме реального времени. // При проектировании / важно продумать даже самую жуткую / и невероятную ситуацию.*

Большое количество малых средств звучания передает самые разные смыслы: усиление смычек согласных и твердый приступ гласных подчеркивают расхождение позиций и сильное воздействие ситуации на говорящего (*расщепили ядро атома // несколько месяцев идёт / кропотливая проверка*), лабиализация и одновременная задвинутость арти-

куляции гласных назад отражает соотношение представлений говорящего и ситуации, дистанционированность, создает эффект разговора взрослого с маленькими детьми. Этот «взрослый» носитель знания раскрывает слушателям секреты, понижая фонетический регистр и удлиняя гласные для того, чтобы произвести более сильное впечатление на слушающего: *Э²то и е¹сть / цеп³ная ядер¹ная реак³ция. / Но если ее не контроли³ровать, / реак³тор, / а за ним и глав³ный циркуляци²онный трубопр³овод / могут разруш²иться. / И то⁶гда радиоак⁶тивные продук⁶ты распада / попа⁶дут в окружающ¹ую среду. / ↓А это / **очень страшно**. Эф⁶фект втолковывания производит и послоговое произнесение слова, и **модальная ИК-2 с колебанием тона** со значением учета следствия из вводимой информации, и **модальная ИК-2** со всплеском тона в предцентре, вносящая значение ‘твоя точка зрения расходилась с моей и научными данными, но теперь должна измениться и совпасть’:*

- На каждой электростанции / работают психологи, / **ре-гу-лярно** тестирующие работников. / Склонность к риску, например, / **не-до-пу-стима** для работы на АЭС.

- Люди думали, что некоторые ситуации / просто никогда не случатся. / <вздых>

Но они случились.

- Но **станции**, работающие на угле, / убивают в **разы** больше людей каждый день!

Приведенные «анти-примеры» подводят к выводу, что каждое малое средство звучания имеет свое коммуникативное значение, исследование этой семантики — задача для дальнейших исследований.

Специфика семантики средств коммуникативного уровня языка — в ее неосознаваемости, что не мешает носителям языка пользоваться этим семантическим кодом, отвечающим за отражение и формирование соотношения позиции говорящего, слушающего и квалифицируемой ими ситуации.

При знакомстве с коммуникативными дорожками звучащих текстов 2018, 2019 и 2020 гг. создается впечатление, что авторы научно-популярных роликов все больше стремятся к отходу от классических, «скучных» вариантов озвучивания, происходит борьба строгой информативности и привлекательной выразительности. Однако очевидно, что короткая монологическая речь не может совместить в себе то, что есть в живой, диалогизированной лекции. Кроме того, чтецы — не профессиональные лекторы, они не всегда понимают то, что произносят, отсюда при выверенности номинативного уровня возможны нелепые ошибки на коммуникативном уровне. Таковыми можно назвать не появление определенных средств, но приемы их использования, сочетания, концентрацию тех или иных значений.

Материал рассмотренных роликов, с нашей точки зрения, можно использовать выборочно для занятий с иностранными учащимися, одновременно знакомя их со звучанием реальных лекций.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т.1, М., 1980. Т.2, М., 1982. 1492 с.
2. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984. 116 с.
3. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. 752 с.

4. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия). // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105–129.
5. Чалова О.В. Образ говорящего» и коммуникативная стратегия транслятора знания (на материале одной рубрики «Детского радио») // Язык. Литература. Культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания, т. 6. М., 2010. С.177–191.
6. Коростелева А.А. Коммуникативный стереотип робота в детском кино. // Stephanos, Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2019, № 4 (36). С. 68–95.

Chalova O.V.

SELECTING UTTERED TEXTS FOR LESSONS IN THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY (ON THE MATERIAL OF POPULAR SCIENCE VIDEO BY POSTNAUKA.RU)

The article describes a problem of selecting uttered texts for lessons of Russian as a foreign language for MSU natural science faculties students. A research of popular videos by *postnauka.ru* made with the help of a semantic communicative analysis leads to certain conclusions concerning current trends in presentation of scientific knowledge.

Keywords: communicative level of the Russian language, a semantic communicative analysis, voice acting of a popular science text.

*Вереитинова Мария Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
marwer1@yandex.ru*

МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ ПОДЪЯЗЫКА ПЕДИАТРИИ)

В статье рассматриваются особенности современной медицинской терминологии, включающей в себя значительную долю общих по языковому происхождению лексических и словообразовательных единиц, анализируются способы терминообразования, делается акцент на специфике и различной этимологии, которую имеют медицинские термины. В статье рассматривается «Потенциальный терминологический минимум подъязыка педиатрии».

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, медицинская терминология, терминология подъязыка педиатрии, лексический минимум, профессиональный модуль.

При обучении языку специальности особенно важно знание терминологии, поскольку основным, определяющим компонентом профессионально-языковой компетентности является, по словам О.С. Ахмановой, «владение термином как особой языковой единицей, обусловленной как системой понятий данной области знаний, так и системой языка». В настоящее время в теоретическом и практическом разделе современной медицины изучение медицинской терминологической лексики является одной из актуальных научно-методических задач.

Медицинской терминологией принято называть совокупность специальных наименований, обозначающих понятия медицины как науки, а также специальных номенклатурных наименований медицины как сферы профессиональной деятельности.

Современная медицинская терминология — это результат многовекового развития мирового врачевания и медицинской науки. Независимо от того, на каком национальном языке представлены медицинские термины, они включают в себя значительную долю общих по языковому происхождению лексических и словообразовательных единиц. Это объясняется тем влиянием, которое оказывали на медицинскую терминологию древнегреческий и латинский языки.

В отечественной медицинской терминологии принято выделять исконно русские наименования (*бедро, воспа (оспа)*), а также интернационализмы греческого или латинского происхождения, которые могут иметь и свои русские эквиваленты (*систола* — сокращение, *трансплантация* — пересадка, *паротит* — свинка и пр.). В медицинской терминологической лексике широко представлены слова, которые содержат несколько терминологических элементов, например *поли/фибро/миоз/ит, гастро/энтеро/кол/ит* и др. Терминологические элементы позволяют образовывать однотипные термины, построенные по одной и той же словообразовательной модели.

Самую распространенную модель можно представить так: первый элемент обозначает клетку, ткань, орган или систему организма; второй обозначает либо характер болезненного состояния (болезнь, патологический процесс), либо вид оперативного вмешательства, способ обследования или лечения, либо тип прибора, технического устройства. Звуковой комплекс термина может состоять из одного слова или словосочетания. Термин в виде словосочетания составляет определяемое слово (имя существительное) и определяющие его слова (имя существительное в родительном падеже или имя прилагательное, либо то и другое вместе (*врожденная аномалия пищеварительного тракта*)).

Различие между понятиями, представленными сочетаниями «медицинская терминология» и «медицинская лексика», базируется на следующем: первое словосочетание («медицинская терминология») подразумевает специальные термины современной официальной медицинской науки, второе («медицинская лексика») — наименования болезней и способов их лечения [1:31].

Каждый термин представляет собой элемент определенной микротерминосистемы (анатомической, терапевтической, эндокринологической, педиатрической). В педиатрии изучается здоровье ребенка в процессе его развития, физиология, патология, методы профилактики и лечения заболеваний.

В настоящее время педиатрия является одной из ведущих медицинских дисциплин, занимающихся здоровьем. В процессе преподавания педиатрии необходимо научить студента различать заболевания, понимать противоречивость протекающих в организме ребенка процессов, принимать правильное решение при постановке диагноза и выборе тактики лечения. Все это невозможно осуществить без знания терминов, относящихся к подязыку педиатрии. Терминология педиатрии продолжительный период времени развивалась как непосредственная составная часть медицинской терминологии. Терминологии детских болезней свойственны специфические и универсальные черты и характеристики, среди которых: терминология нормальной и патологической анатомии и физиологии человека, кардиология, общемедицинские термины, универсальные терминологические модели и способы и т.п. История терминологии педиатрии непосредственно связана с историей формирования самой науки о детских болезнях. Источниками изучения формирования терминологии выступают письменные памятники медицины, народный эпос и фольклор. Термины педиатрии представлены словами греко-латинского происхождения, исконно русскими терминами, а также заимствованиями из западноевропейских языков.

Можно встретить и термины-гибриды, в состав которых входят два разноязычных элемента: *тонзилэктомия* (слово *tonsillectomia* происходит от латинского слова *tonsilla* + греческого *ectomia*), что означает «удаление миндалин». Термины греко-латинского происхождения обладают более высокими словообразовательными возможностями, в отличие от их русских дублетов. Например, от термина «плацента» можно образовать прилагательное «плацентарный», а от термина «детское место» сделать это не представляется возможным. Отрицательным явлением в данной терминосистеме принято считать синонимию. Трудности, возникающие в процессе изучения терминологии, имеют, как правило, семантический характер. Иностранцы учащиеся не представляют конкретного содержания русских терминов. В основе этого явления лежит тот факт, что в терминологии любой из частных медицинских дисциплин присутствуют функциональные компоненты: узкоспециальная медицинская лексика; профессиональная медицинская лексика, к которой относятся термины, функционирующие в нескольких медицинских дисциплинах; общемедицинская лексика, т.е. термины, обозначающие понятия, общие для всех медицинских дисциплин [2:67].

Сочетание всех этих функциональных компонентов приводит к такому состоянию терминологической системы, при котором резко возрастает терминологическая синонимия, препятствующая адекватному восприятию научной информации, адекватному переводу научной медицинской литературы и тормозящая упорядочение терминосистемы. Синонимы занимают примерно 30% всей терминологической лексики (подъязыка педиатрии), например, *липоидный нефроз — болезни малых отростков подоцитов, сердечный блок — сердечная блокада; лапаротомия — чревосечение*.

Необходимо отметить, что такие термины вызывают у студентов, не владеющих, например, европейскими языками, особые трудности при изучении русского языка, так как в восприятии иностранцев синонимы — абсолютно разные слова. Для китайских учащихся данный материал представляет трудности, поскольку это не характерно для китайской терминосистемы. В ней вся терминологическая лексика — китайские лексемы, хотя также могут встречаться иностранные слова, но оформляются они фонетическими средствами китайского языка.

В настоящее время актуальной задачей методики преподавания русского языка как иностранного является разработка лексических минимумов для модулей по специальностям.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на достижение учащимися того или иного уровня владения языком. Поэтому любой языковой материал, предлагаемый иностранным учащимся, должен найти свое место в лингводидактических описаниях уровней, а те или иные лексические единицы (в нашем случае педиатрическая лексика) должны быть включены в словарь лексического минимума определенного уровня сформированности коммуникативной компетенции.

На основе «Энциклопедического словаря медицинских терминов» В.И. Покровского (2005) и глоссария по учебной дисциплине «Педиатрия. Лечебное дело» был сформирован «Потенциальный терминологический минимум подъязыка педиатрии», который состоит из двух разделов: терминов, относящихся к неонатологии (раздел медицины, занимающийся изучением новорожденных, их роста, развития, заболеваний и патологических состояний): *гипогалактия 乳汁减少* — пониженное образование молока у кормящей матери *使哺乳母性的产奶量减少*, *спазмофилия 手足抽搐症* — склонность к судорогам *有抽筋的趋向*, *омфалит 脐炎* — воспаление пупка и околопупочной ткани *肚脐和脐带组织发炎* (30 лексем); и терминов, относящихся к дисциплине «Педиатрия»: *врожденная аномалия пищеварительного тракта — 消化道先天畸形* (congenital anomaly of digestive tract), *квашиоркор* — вид тяжелой дистрофии на фоне недостатка белков в пи-

щевом рационе 蛋白质缺乏综合症 (恶心营养不良综合症, kwashiorkor), 82 лексемы. Лексические единицы были также переведены на китайский и английский языки. Представляется целесообразным в дальнейшем включение данных слов в профессиональные модули («Медицина. Биология»), но лексический материал, конечно же, должен будет пройти экспертную оценку у авторов-составителей лексических минимумов.

Данные лексические единицы в дальнейшем могут пополнить также профессионально ориентированные учебные словари и лексические минимумы. Распределение по уровням этих лексических единиц — задача авторов-составителей лексических минимумов.

Список литературы

1. Абрамова Г.А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: дис. д-ра филол. Наук. М.: РГБ, 2003.
2. Тихонов В.К. Национально ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: дис. канд. пед. Наук. М.: РГБ, 2003.
3. Покровский В.И. Энциклопедический словарь медицинских терминов. М.: Медицина, 2005.
4. 孙光斌. 新俄汉医学词典[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2004.
Сунь Гуанбинь. Новый русско-китайский медицинский словарь. Харбин: Народное издательство Хэйлунцзян, 2004.
5. 王重稼. 俄汉医学词汇-2版[M]. 人民卫生出版社, 2007.
Ван Чунцзя. Русско-китайский медицинский словарь, 2-е издание. М.: Народное медицинское издательство, 2007.

Vereitinova M.

MEDICAL TERMINOLOGY AS AN OBJECT OF STUDY IN A FOREIGN AUDIENCE (ON THE EXAMPLE OF THE TERMINOLOGY OF THE PEDIATRIC SUBLANGUAGE)

The article examines the features of modern medical terminology, which includes a significant proportion of lexical and word-forming units common in linguistic origin, analyzes the methods of term formation, focuses on the specificity and various etymologies that medical terms have. The article discusses “Potential terminological minimum of the sublanguage of Pediatrics”.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, medical terminology, terminology of the sublanguage of pediatrics, lexical minimum, professional module.

Соловьёва Инна Владимировна
Саратовский государственный медицинский университет
имени В.И. Разумовского
titus-s-i-v@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье рассматриваются результаты свободного ассоциативного эксперимента среди студентов Саратовского госмедуниверситета. Предмет обсуждения — дистанционное образование. Приводятся типичные женские и мужские ответы, рассматривается влияние этого вида обучения на здоровье учеников и косвенно — на общество в целом.

Ключевые слова: студенты-медики, дистанционное образование, электромагнитное облучение, СанПиН, постановление правительства о цифровой образовательной среде.

Данная статья написана на основе анализа материала, полученного от студентов Саратовского государственного медицинского университета осенью 2020 г. Анонимный опрос проводился среди первокурсников (возраст от 17 до 24 лет). По результатам анкетирования получено 34 ответа от студентов мужского пола и 82 — от студентов женского пола.

Первый вопрос был общего характера: *Как вы относитесь к дистанционному образованию?* Необходимо отметить исключительную серьезность ответов, что редко встречается в молодежной аудитории. Молодые люди старались писать развернуто, обосновывая свою точку зрения. Это показывает значимость данного вопроса для студентов. Ответы приведены в таблице 1.

Таблица 1. Реакции студентов мужского пола на первый вопрос:
Что вы думаете о дистанционном образовании?

Отношусь отрицательно. Неприемлемо в медицинском вузе. Учиться намного сложнее. Ничего полезного в долгосрочной перспективе Хотелось бы, чтобы это все поскорее закончилось!	25%
Неэффективно. Низкое качество знаний. Ученики ничего не учат. Будет низкое качество специалистов. От образования осталось только название.	22%
Свои плюсы и минусы. Проще учиться.	16%
Необходимая на сегодня мера в связи с ситуацией. Лучше, чем ничего, но недостаточно эффективно.	16%
Снижается понимание. Трудно понимать без живого общения.	12%
Нейтрально.	9%

Самая типичная реакция: «отношусь отрицательно». Единичные оценочные: «ничего полезного в долгосрочной перспективе», «будет низкое качество специалистов». В целом подавляющее большинство студентов — 59% — выразили свое негативное отношение к этому явлению.

Меньшая часть реакций (41%) показывает терпимое отношение. «Свои плюсы и минусы» — 16%, «лучше, чем ничего, но недостаточно эффективно» — 16%, «нейтрально» — 9%. Второй вопрос выявлял позитивные детали этой ситуации.

Таблица 2. Реакции студентов мужского пола на второй вопрос:
Какие плюсы вы увидели в дистанционном образовании?

Возможность свободно распоряжаться своим временем. Удобно делать письменные работы в любое время. Свободный график. Больше времени на сон. Не надо тратить время и деньги на дорогу в разные корпуса.	41%
Уютная домашняя обстановка. Возможность вести конспекты в удобной форме. Можно иметь при себе кофе на занятии.	19,5%
Безопасность в период пандемии. Полезно зимой.	17%
Ничего хорошего.	17%

Подчеркнем, что даже при такой постановке вопроса 17% студентов ответили: «Ничего хорошего». 41% опрошенных отметили преимущества экономии времени. Почти 20% одобрили повышение собственного комфорта при такой форме обучения.

Третий вопрос предполагал детализацию недостатков дистанционного образования.

Таблица 3. Реакции студентов мужского пола на третий вопрос:

Чем не понравилось дистанционное образование?

Нет живого общения с преподавателем, интерактива, возможности переспросить.	25,5%
Низкий уровень знаний, потеря информации, плохо усваивается материал.	23,5%
Всем не понравилось. Ничего хорошего. Нет обучения.	13,8%
Отсутствие практики (анатомия, химия).	13,5%
Психологически сложно заставить себя учиться. Много отвлекающих факторов. Снижение внимания.	8,5%
Технические неполадки, перебои со связью.	8,3%
Нет общения с друзьями.	5%

Как видно из приведенных ответов, больше всего студентам не хватает общения с преподавателем — 25,5%, затем они выделяют две стороны снижения качества знаний: потерю информации — 23,5%, отсутствие практики — 13,5%. Кроме общей негативной оценки — 13,8%, — выделяется психологический аспект: много отвлекающих факторов, снижение внимания — 8,5% и еще один психологический аспект: отсутствие общения с друзьями — 5%. Достаточно важны и технические недостатки: перебои со связью — 8,3%.

Последний вопрос вытекал из проекта Правительства РФ «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования... профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых» [1, п. 4]. В пояснительной записке к документу говорится: «Эксперимент проводится с целью создания и апробации ЦОС (цифровой образовательной среды) и обеспечения возможности использования ЦОС на постоянной основе, на всей территории Российской Федерации». **В Постановлении нет ни слова о временных, карантинных мерах, как нет и упоминания об альтернативе для не желающих входить в ЦОС. Но студенты не желают переходить на дистанционное образование.**

Таблица 4. Реакции студентов мужского пола на четвертый вопрос:

Согласны ли вы на постоянное дистанционное образование?

Нет. Для медика нет смысла в этой форме. Нет образования.	80%
На данный момент, но не навсегда. На время, но практику оставить очно.	12%
Согласен.	8%

Та же картина и в ответах респондентов женского пола.

Таблица 5. Реакции студентов женского пола на четвертый вопрос:

Согласны ли вы на постоянное дистанционное образование?

Нет, думаю, это плохо отразится на успеваемости, образовании и будущем России. Не согласна. Будущим медицинским работникам нужна практика, развитие	78%
---	-----

разговорной речи, т.к. им нужно общаться с пациентами.	
Частично — лекции, но с сохранением практики.	8%
На время эпидемиологической ситуации.	7%
Да.	7%

В ответах девушек на первые вопросы больше рубрик, но сохраняются те же тематические блоки.

Таблица 6. Реакции студентов женского пола на первый вопрос:
Что вы думаете о дистанционном образовании?

Отрицательно отношусь к д.о.	46%
Есть плюсы и минусы .	13%
Положительно отношусь к д.о.	9%
Актуально в период эпидемии.	7,5%
Лекции удобнее пересматривать.	6%
Технические неполадки.	6%
Не хватает практических занятий.	3%
Не хватает связи с преподавателем.	3%
Отношусь нейтрально, но лучше учиться очно.	3%

«Отрицательно отношусь» — 46%, «технические неполадки» — 6%. И т.д. — итого 58% отрицания по разным основаниям.

«Есть плюсы и минусы» — 13%, «актуально в период эпидемии» — 7,5%, «нейтрально, но лучше учиться очно» — 3%, всего 23,5%.

«Положительно отношусь к д.о.» — 9%, «лекции удобнее пересматривать» — 6%, итого 15% положительных ответов, чего не было в мужских реакциях.

Таблица 7. Реакции студентов женского пола на второй вопрос:
Что хорошего в дистанционном образовании?

Экономится время — не надо ездить по разным корпусам.	34%
Лекции можно пересматривать несколько раз.	16,5%
Никаких плюсов нет.	16,5%
Время можно проводить дома, с семьей, комфортно.	12,5%
Исключается возможность заражения.	12,5%
Появляется свободное время.	8%
Самостоятельно планируешь время.	7%
Экономит деньги на дорогу.	4%
Удобно отчитываться за пропуски и работать во время болезни.	4%

Итого 61,5% одобрительных реакций связаны с увеличением свободного времени. Тем не менее, даже на этот вопрос были ответы «ничего хорошего» — 16,5%. Девушек больше, чем юношей, беспокоит здоровье: 12,5% ответов объединены темой «исключается

возможность заражения». Кроме того, среди девушек есть работающие люди со средним профессиональным образованием (24 года). Их устраивает совмещение разных видов деятельности (4%).

Таблица 8. Реакции студентов женского пола на третий вопрос:
Чем не понравилось дистанционное образование?

Снижение качества знаний.	23%
Технические неполадки. Ограниченное количество времени занятия в «Зуме».	20%
Отсутствие связи с преподавателем.	17%
Недостаток практики (анатомия, химия, биология).	15%
Большое напряжение: задают много домашнего задания на малое количество времени, не успеваем выполнять.	7%
Желание списать, не напрягаться. Халтура.	5,5%
Вред здоровью от компьютера.	5%
Недостаток живого общения.	5%
Психологические трудности самоорганизации.	3%

Результаты, представленные в таблице, говорят сами за себя. Хотелось бы подчеркнуть два важных момента, на которые преподаватель может не обратить внимания: «большое напряжение: задают много домашнего задания на малое количество времени, не успеваем выполнять» — 7%. Естественно, при этом возникает ситуация отторжения, «желание списать, не напрягаться. Халтура» — 5,5%. Это ответы только самокритичных людей. В перспективе можно провести отдельный анонимный опрос на тему списывания. Действительно, дистанционное образование предоставляет безграничные возможности в этом виде «учебной» деятельности.

На практике студенческий и ученический «продукт», получивший «образовательные услуги» весной этого года дистанционно, уже значительно потерял в объеме и качестве знаний. Об этом говорят и полученные анкеты, и работа в классе с теми, кто пришел после такой формы обучения.

Особенностью реакций на вопрос о недостатках д.о. от студентов женского пола является особая графа «вред здоровью от компьютера». Всего 5% опрошенных выделили этот фактор, но это можно объяснить тем, что молодые люди вообще не склонны заботиться о здоровье. Однако профессиональные медики провели свой, гораздо более масштабный опрос. Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей Минздрава провел опрос в 79 регионах страны среди почти 30 тысяч учащихся с 5 по 11 класс [2]. Режим самоизоляции и дистанционное обучение стали причиной ухудшения психического состояния 84% российских школьников; у 42% из них наблюдались проявления депрессии, еще у 42% — астении. Более чем у трети школьников (37%) отмечались признаки обсессивно-фобического состояния, у 27% — синдром головных болей, у 56% — нарушения сна. Каждый пятый ученик указал, что самоизоляция была невыносима, а понравилась она только 17% опрошенных.

При этом надо отметить, что даже в сильно урезанном виде последнего постановления Правительства [3] компьютерное оборудование отнесено к разделу 7, «производственное» — не предназначенное для использования в школах. В последнем документе учтено мнение экс-директора НИИ гигиены детей Владислава Кучмы, кото-

рый на основе результатов длительных международных исследований убедился во вреде мобильных телефонов для здоровья детей — и предложил полностью запретить их использование несовершеннолетним в образовательных целях (т.е. использовать их можно непродолжительное время и исключительно как средство связи ребенка с родителем). «Не допускается использование смартфонов для образовательных целей (чтение, поиск информации)». Далее: «продолжительность непрерывного использования компьютера с жидкокристаллическим монитором на уроках составляет: для учащихся 1–2-х классов — не более 20 минут, ... для учащихся 7–11 классов — 35 минут. «Непрерывная и суммарная продолжительность использования различных ЭСО (электронных средств обучения) на занятиях должны соответствовать гигиеническим нормативам. ... для детей старше 13 лет — не более 4 часов в день». «Режим занятий и отдыха для обучающихся от 15 до 18 лет должен строиться на соотношении “один к одному” — (на каждые 45 минут работы — 45 минут отдыха)».

Как видно из приведенных рекомендаций специалистов, тот режим работы, который был нам навязан во время дистанционного обучения, не соответствует никаким гигиеническим стандартам.

Сейчас образовательными организациями разных уровней проводится много исследований, предлагаются новые методики по обучению работе в цифровой среде как для учителей, так и для учеников, много внимания уделяется созданию новых учебников и электронного контента. **Профессиональное сообщество трудится над заполнением новых предложенных им электронных сот, не задумываясь над тем, хороши ли эти соты.**

При этом в планах проекта «**Цифровая экономика**» в России прямо предусмотрена «цифровая трансформация государственного управления» и «исключение участия человека в процессе принятия решения при предоставлении приоритетных государственных услуг» (см. федеральный проект «**Цифровое государственное управление**» [4]). Образование теперь тоже относится к числу «приоритетных государственных услуг», и, выполняя заказ на внедрение ЦОС и дистанционного образования, мы строим систему, которая не будет нуждаться в учителе.

Профессиональное сообщество должно в полной мере осознать опасность уничтожения как сообщества, так и образования в целом. 30 сентября в Санкт-Петербурге было написано открытое письмо правительству деятелями науки и образования [5] — и таких писем должно быть больше и из разных мест, если мы хотим сохранить дело нашей жизни и независимое будущее нашей страны.

Список литературы

1. Постановление о проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению ... цифровой образовательной среды в сфере общего образования, ..., профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=59532#09283143511411489>.
2. Исследование: режим самоизоляции стал причиной депрессии более чем у трети школьников. <https://tass.ru/obschestvo/9448809>.
3. Постановление Правительства РФ от 8 октября 2020 г. № 1631 «Об отмене нормативных правовых актов ... при осуществлении федерального государственного санитарно-эпидемиологического надзора». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74653334/>, <https://www.km.ru/v-rossii/2020/10/26/obrazovanie-v-rossii/881196-tsifropremer-mishustin-otmenil-sanpiny-zashchishchay>.
4. Паспорт федерального проекта Цифровое государственное управление.

<https://digital.gov.ru/uploaded/files/pasport-federalnogo-proekta-tsifrovoe-gosudarstvennoe-upravlenie.pdf>.

- б. Академики против огульной цифровизации в образовании.
<https://andoc.livejournal.com/802813.html>.

Solovjova I.

DISTANCE EDUCATION IN THE EYES OF MEDICAL STUDENTS

The article examines the results of a free associative experiment among students of the Saratov State Medical University. The subject of discussion is distance education. Typical female and male responses are given, the impact of this type of education on the health of students is considered end indirectly, on society as a whole.

Keywords: medical students, distance education, electromagnetic irradiation, sanpin, government decree on the digital educational environment.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Антонова Валерия Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
valerose@yandex.ru

ЕЩЕ РАЗ ПРО КИНО (ФИЛЬМЫ, КОТОРЫЕ МЫ ВЫБИРАЕМ)

В статье рассматривается проблема отбора фильмов для семинара «Смотрим русское кино» и предлагается вариант выбора автором определенных режиссеров и фильмов.

Ключевые слова: фильм, режиссер, оператор, главная роль, сценарий, сценарист.

Значение демонстрации художественных фильмов при обучении РКИ давно известно всем преподавателям. В условиях межкультурной коммуникации для формирования лингвокультурологической компетенции ничто не может заменить использование аутентичных видеоматериалов. Это положение не дискутируется. Проблема состоит лишь в отборе материалов для показа. Считается вполне обоснованным вести эту работу со студентами, достигшими уровня В1 (хотя можно начинать и значительно раньше, выбирая подходящий фильм и проведя соответствующую подготовку, о чем также пишут многие исследователи), и я придерживаюсь этой точки зрения.

Особенно остро встает вопрос об отборе фильмов при организации семинара «Смотрим русское кино», куда записываются студенты соответствующего уровня В1+, без которого рассчитывать на понимание демонстрируемого просто несерьезно. Понятно, что списки фильмов, при некоторых совпадениях, будут сугубо индивидуальными, но все же, разрабатывая такой курс, необходимо иметь в виду некоторую программу, включающую в себя много факторов, которые влияют на выбор того или иного фильма. Попробую изложить свое видение этой проблемы.

Начинать такой курс я предпочитаю с фильмов «оттепели», эры нового русского кино, тогда советского, и даже с конкретного «артефакта»: памятника выпускникам ВГИКа, главного института, «производящего гениев» киноискусства. Этот памятник, находящийся возле здания ВГИКа, представляет собой, как известно, три фигуры — Г. Шпаликова, А. Тарковского и В. Шукшина.

Г. Шпаликов — «мимолетное виденье» нашего кинематографа, очень талантливый человек с короткой трагической судьбой, писавший стихи, сценарии, успевший как режиссер поставить только один фильм, — стал автором сценария абсолютно прецедентного произведения: фильма «Я шагаю по Москве», который гениально поставил Г. Данелия. Этот фильм был выбран еще и потому, что его герои — молодые люди, ровесники наших студентов, и, хотя действие фильма длится только один день, характеры героев обрисованы настолько ярко, что их интересно обсуждать. Мы берем не только текст песни, но и другие стихи Шпаликова, помогающие создать его портрет этого. Также нельзя не отметить первую главную роль Н. Михалкова в роли Кольки, обращаем также внимание на работу оператора В. Юсова и композитора А. Петрова. Все они под руководством Г. Данелии создают неповторимую атмосферу этого фильма, ставшего безусловной классикой нашего кино.

Основным его лейтмотивом, как ни странно, стала тема женитьбы, семьи, измены. Несколько раз мы слышим фразу «он сегодня женится», относящуюся к Саше. Начинается фильм со сцены на аэродроме, где происходит диалог Володи и девушки, встречающей

своего мужа, и Володя с недоверием говорит: «И что, у вас все хорошо?», а она отвечает: «Все хорошо», на что он опять-таки скептически говорит: «А ведь так не бывает», а она отвечает: «А вот бывает». Есть еще тема жены брата Коли, которая встречается с другим мужчиной, за что Саша предлагает «просто убить ее и все». Поэтому мы смотрим еще одну работу Г. Данелии, вышедшую через 20 лет, где тема измены становится основной, — «Осенний марафон».

Продолжаем связывать события для лучшего запоминания. В фильме «Я шагаю по Москве» мы видели первую главную роль Н. Михалкова. Интересно посмотреть на него через 20 лет. Представляем одного из известнейших наших режиссеров Э. Рязанова и его замечательный фильм «Жестокий романс». Здесь мы решаем не двойную, а тройную задачу, расширяя культурологический кругозор, так как в основе сценария, написанного, кстати говоря, самим Э. Рязановым, — пьеса А.Н. Островского. Делаем небольшой экскурс в русскую литературу XIX века, что всегда приятно, тем более что это имя, как правило, незнакомо иностранным студентам. Основной метод — как всегда, комментирование по ходу просмотра. После просмотра можно обсудить игру Н. Михалкова в роли Паратова, почитать диалоги по ролям, поговорить о судьбе женщины в XIX веке и в наше время, можно организовать дискуссию вокруг вечных нравственных вопросов — например, такое ли «честное слово купеческое» Вожеватова, подлец ли Паратов, как он сам себя называет, и т.д. Кроме того, в фильме есть несколько прекрасных романсов, тексты которых тоже читаем и разбираем.

Мы смотрели на работу Михалкова-актера, но он и один из знаменитых русских режиссеров, поэтому следующий показ — «Несколько дней из жизни И. И. Обломова». Здесь, как и в предыдущем случае, есть литературная основа, а значит, возможность познакомиться с новым (почти для всех) именем в золотом веке русской литературы, И. Гончаровым, и с его персонажем с прецедентной фамилией. Кроме прекрасной актерской работы, обращаем внимание на работу оператора (П. Лебешев) и композитора (Э. Артемьев). При обсуждении критериев отбора фильмов для показа на уроке РКИ обычно указывается невысокий темп речи как предпочтительный. В этом фильме герои иногда говорят намеренно очень быстро, но все же, на мой взгляд, это не должно быть причиной отказа от него. Преподаватель может повторить слова персонажа медленнее, чтобы помочь учащимся.

После драматических и даже трагических сюжетов русской литературы надо сменить жанр, так как иностранные учащиеся, как показывает практика, привыкли смотреть «облегченное», развлекательное кино. Делаем перерыв: показываем одну из знаменитых советских комедий Л. Гайдая, а также еще один фильм «оттепели» — «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен» блистательного Э. Климова по сценарию С. Лунгина и И. Нусинова. Это совсем другая комедия, дающая возможность поднять большие страноведческие пласты: пионерский лагерь, вожатые, линейка и все наше пионерское детство. А вытаскивание политического подтекста, то есть скрытых смыслов, помогает нашим ученикам уловить важнейшую функцию произведения искусства — эстетическую.

Вернемся, однако, ко второй фигуре памятника выпускникам ВГИКа — В. Шукшину. Его биография — режиссера, сценариста, актера, писателя, человека, который сам себя сделал и так много успел за свою короткую жизнь, — обычно производит впечатление. Мы смотрим практически первый фильм В. Шукшина, «Живет такой парень». Он создавался одновременно с «Я шагаю по Москве», только главный герой не шагает, а едет по Алтаю, по Чуйскому тракту. Он тоже молодой человек, шофер, с легким веселым характером, но не такой уж и простой: ищет идеал, думает о том, что такое счастье. Мы не можем относиться к нему снисходительно, в нем есть какая-то загадка, как и во всех героях Шукшина. Язык фильма, надо признать, пестрит просторечными и сни-

женными словами и выражениями, у Пашки есть свои «авторские» словечки (*пирамидон, сфотографировать*), но это и интересно, так как это тоже русский язык, его часть, не все жители России говорят на чистом литературном языке с исключительно московским произношением. Этот фильм производит легкое, хорошее впечатление, и тут самое время переходить к третьей фигуре — соученику Шукшина, А. Тарковскому.

Шукшин и Тарковский — «лед и пламень» ВГИКа. Люди из разных социальных страт, с разным базовым образованием, но оба очень талантливые; их вклад в отечественный кинематограф огромен. То, что фильмы Тарковского очень трудные, — общее место. Если уровень группы достаточно высокий, надо показывать «Андрея Рублева». Этот фильм — не только урок культурологии (как русские жили в XV веке), у него глубочайшее содержание, а мы, работая с уровнем В1+, должны предпочитать такие произведения. Понятно, что фильм не столько про Андрея Рублева, сколько про Андрея Тарковского, вообще про художника, его страдания и сомнения, особенно в советское время, когда существовала цензура и Тарковскому (да и Шукшину, кстати) не давали делать то, что он хотел. Фильм состоит из нескольких новелл, так что у преподавателя есть возможность выбора. Если же уровень группы не позволяет «вознестись», можно смотреть «Солярис». Там есть фантастическая «обложка», хотя мы понимаем, что это только на поверхности, а в глубине Океана Солярис — те же земные человеческие проблемы вины, совести, ответственности и пр.

После такого сложного кино можно «спуститься» и посмотреть фильм 1980-х — «Курьер» К. Шахназарова. (От Данелии — к Шахназарову: Коля и другие ребята в «Я шагаю по Москве» — и Иван в «Курьере».) В центре опять молодой человек — современный нигилист, немножко провокатор, но, по сути, забавный остроумный парень, и 1980-е годы с их брейк-дансом, модой, Афганистаном, вообще позднесоветским стилем жизни, отношения между молодыми людьми, и все это прекрасно показано К. Шахназаровым, интересным режиссером, который внес свою весомую лепту в наш кинематограф. На этом фильме можно показать использование разных стилей речи: когда Иван говорит высоким стилем XIX века, мы воспринимаем его слова как иронию. Это бывает трудно уловить даже ученикам с продвинутым уровнем. Смешение высокого и сниженного стиля — типичная ошибка этого этапа.

Еще один странный персонаж — мальчик Бананан в фильме С. Соловьева «АССА». Опять фильм о 1980-х (1987 — год производства): и приключения, и криминал, и предпрестроечная «Мы ждем перемен», и, собственно, сам В. Цой, и БГ, и легализация рока, и театр абсурда — все в «Ассе», а главное — удивительная атмосфера, которую может создать только очень талантливый режиссер. Как сказала о нем скромно сама Т. Друбич, «не скажу выдающийся, но из ряда вон». В центре повествования — экстраординарная девушка с необычным именем и чарующей внешностью постоянной музыки С. Соловьева и «вообще не живущий жизнью», потому что «жить жизнью — скучно» Бананан, а также отлично сыгранный С. Говорухиным криминальный (еще советский) авторитет Крымов. Культовый фильм 80-х (и до сих пор — больше 30 лет прошло — культовый), фильм о молодежи, а значит, и для иностранной молодежи, изучающей русский язык.

Старая тема в советском (1980) кино — «Вам и не снилось» И. Фрэнца по повести Г. Щербаковой. Классика советского кино, советские Ромео и Джульетта, изумительная песня на стихи Р. Тагора, прекрасная игра актеров, особенно молодых, особенно шестнадцатилетнего Н. Михайловского. Текст фильма довольно сложный, литературный, но его хорошо использовать еще и для чтения после просмотра. В фильме несколько сюжетных линий, хорошо обрисованы характеры героев. В центре, конечно, история Ромки и Кати, но есть еще тема Танечки, учительницы, ее непростая судьба с открытым финалом, где можно писать варианты продолжения. Тема отцов и детей: мама и бабушка Ромки —

ужасные или «нормальные», заботящиеся о своем ребенке? Превосходная работа И. Фрэза, одного из лучших мастеров детского советского кино.

2000 год, последний год XX века, подытоживая 90-е, добавил еще один портрет в галерею персонажей, изображающих молодых людей: Данилу Багрова в фильме А. Балабанова «Брат 2». Это симпатичный стеснительный парень с обаятельной улыбкой легко устраняет всех, кто ему мешает добиться справедливости. Но ведь это законы войны (да и революции, как мы помним): если не мы их, то они нас. А он и пришел с войны, и эта травма останется с ним, скорее всего, на всю жизнь. Мы можем вспомнить и другого молодого человека, из аристократической семьи, М.Ю. Лермонтова, который, как известно, на другой чеченской войне проявлял чудеса необыкновенного бесстрашия. И мы понимаем, что это значит: «...Резались жестоко как звери, молча, с грудью грудь, ручей телами запрудили. Хотел воды я зачерпнуть..., но мутная волна была тепла, была красна» [1:164]. Фильм «Брат 2» взорвал пространство интернета и СМИ, его пересматривали по многу раз, обсуждали, герой ли нашего времени Данила... Добавил эффекта и саундтрек: практически на протяжении всего фильма звучали рок-хиты того времени, рок-тусовки, близкой Балабанову еще со Свердловска: «Наутилус» с гениальными текстами И. Кормильцева и другие. В конце фильма уже язык притчи: «В чем сила, брат? Ты думаешь, в деньгах, а я вот думаю, что сила в правде». Интересно сравнить Данилу с Колькой-метростроевцем из «Я шагаю по Москве».

Ну и наконец — XXI век. Новый век — новые фильмы? В 2003 году появился режиссер, которого сразу назвали новым Тарковским — так он поразил всех своим дебютом. Я говорю, конечно, о «Возвращении» А. Звягинцева. Фильм-притча, вызывающий библейские ассоциации, и при этом его с не ослабевающим до самого конца интересом смотрят иностранные студенты. Актеры не играют, они просто живут в фильме. Безлюдные улицы и пейзажи напоминают картины Джорджо де Кирико. Загадочность, недоговоренность как бы поднимают фильм над реальностью. Он заставляет размышлять, вызывает эмоциональный отклик, и там как раз не очень много текста, что позволяет его смотреть студентам не очень высокого уровня. Он многократно встречается в списках фильмов, рекомендуемых к просмотру при изучении РКИ, и мне остается только присоединиться к этим рекомендациям.

Еще одно событие нового века — это, безусловно, фильм 2006 года «Остров» П. Лунгина, неожиданное для этого режиссера высказывание. Уникальная актерская работа П. Мамонова, суровая природа Белого моря, аскетичная обстановка монастыря — все это завораживает зрителя. Собственно, в центре внимания — совесть, мучающая главного героя (отца Анатолия), во время войны под страхом смерти совершившего, как он думает, убийство шкипера баржи, на которой он служил кочегаром. Он молится об искуплении страшного греха беспрестанно, выполняя в монастыре самую тяжелую работу. Как ни далеко друг от друга этот остров в Белом море и станция над Океаном Солярис, я тут вижу переключку человеческих судеб: так же Крис чувствует свою вину в самоубийстве его жены, тема-то та же самая.

2011 год — фильм В. Сторожевой «Мой парень — ангел»: новогодняя история или рождественская сказка, которая вполне может заменить «Иронию судьбы». Это история тем более подходящая для иностранных студентов, что ангел, появившийся в предновогодней Москве, хотя и говорит по-русски, но воспринимает некоторые понятия буквально: преподавателю предоставляется возможность объяснить, что значит «сушить голову», «ставить чайник» и т.п. К тому же герои фильма Сторожевой — студенты, они ближе нашим слушателям, да и время другое: интернет, современная Москва.

Примерно таков мой список фильмов, которые я показываю на семинаре «Смотрим русское кино».

Список литературы

1. Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений, М.: Воскресенье, 2002, т. 2, 404 с.

Antonova V.

ONCE AGAIN ABOUT MOVIES WE CHOOSE

In this article we discuss the problem of choosing movies for “Watching Russian movies” lesson.

Keywords: movie, director, cameraman, main role, script, screenplay, writer.

Вольская Наталия Павловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

panivolska@gmail.com

УРОК РКИ КАК ПЕРЕКРЕСТОК КУЛЬТУР

В статье говорится о проблемах преподавания русского языка и культуры в иноязычной аудитории. Обучая языку, мы, преподаватели, должны обучать еще и правилам поведения, коммуникации с носителями языка. Необходимо уделять внимание не только переводу, но и правильно-му употреблению фразеологизмов, мемов, паремий и т.д. иностранными студентами, чтобы они правильно использовали их во внеаудиторных ситуациях общения.

Ключевые слова: коммуникация, традиции, речевые стереотипы, речевой этикет, культурно-специфичные особенности.

Межкультурные контакты имели большое значение во все времена, и в наше время, когда мир стал глобальным, они тоже имеют значение. Мы получаем информацию о жизни других людей, о жизни обществ из различных СМИ, смотрим фильмы, читаем зарубежную литературу, ходим в рестораны с национальной кухней. И те процессы, которые происходят при этом в нашем сознании, оценки, которые мы даем другой культуре, изменение наших собственных взглядов — все это составляет ключевые моменты подготовки и реализации концепции межкультурного обучения и задает новую ориентированность обучению русскому языку иностранцев.

Ведь на уроке мы пытаемся создать реальную ситуацию, в которой легко может оказаться наш студент, иными словами, мы уже на уроке, обучая иностранному языку, формируем у учащегося межкультурные компетенции, готовим их к общению, к коммуникации с носителями языка.

Существует еще один термин — кросскультурность. Кросскультурность основана на синтезе двух наук — лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, поэтому наш урок должен проходить на перекрестке культур. И именно поэтому на факультете проходят и тематические вечера, на которых студенты знакомятся друг с другом, с традициями и культурой других стран, и просмотр фильмов, и совместные походы в театр. Кроме этого, преподаватель каждый день общается со студентами на русском языке и через язык знакомит их со своей культурой.

Первый, главный навык, который усваивает учащийся, — это способность извлекать из соответствующих единиц языка культурную информацию и пользоваться этой информацией в различных ситуациях общения. С самого первого урока мы обучаем нашего студента русскому этикету. Вспомните, как мы, калькируя европейские обычаи, представляемся по имени, без отчества, так как знаем, что в этой культуре не существует отчеств.

Нашим студентам зачастую тоже трудно произносить отчества, хотя мы их и обучаем произнесению отчества. Например, Виктор Михайлович звучит как Виктор Михальч, а Наталия Павловна звучит как Наталь Пална. Однако мы закрываем глаза на то, что наши студенты обращаются к нам по имени. Со стороны, конечно, это звучит неуважительно. Кроме того, иногда студентам трудно осознать, что Юра — это мужское имя, а Ира — женское. Далее следует, что у русских есть уменьшительно-ласкательные имена, а у китайцев, например, нет.

Каждая культура включает и то, что общество думает и делает, и то, что создается носителями этой культуры, — от философии, религии, искусства, музыки, литературы, живописи до предметов постоянного обихода, т.е. одежды, мебели, украшений, жилища и т.п. Человек, как правило, формируется той культурой, в которой он растет и формируется как языковая личность. Культурно-специфичные (родные ему) особенности являются для него понятными и привычными. В рамках собственной культуры создается прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно возможного и, главное, единственно приемлемого.

Когда же он вступает в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинает осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для него формами и способами. Многие вещи он воспринимает как непонятные и странные. Поэтому иностранный студент должен не только изучать иностранный язык, но и приобщаться к культурным ценностям изучаемого языка, понимать основные особенности восприятия мира, времени, пространства.

Владение культурными концептами является одним из условий изучения языка, так как их совокупность, характерная для каждой культуры, передает картину мира языковой личности, позволяет узнавать систему ценностей и мировоззрение носителя чужого языка, принимать чужие нормы поведения.

Существенные особенности языка и культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языка и культуры. Если языковой барьер становится сразу очевидным, то барьер культур проявляется только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее — в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными и даже шокирующими.

Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового. Он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неосязаем до тех пор, пока не столкнешься с этой невидимой преградой. Культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, подобно различию языков, нет ни грамматик, ни словарей культур. Однако если ошибки в иностранных языках носители языка обычно встречают довольно добродушно, то культурные ошибки, как правило, часто производят отрицательное впечатление.

Только выйдя за рамки своей культуры, то есть столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением и т.п., можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» различие или конфликт культур.

Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми при сопоставлении иностранного языка с родным и чужой культуры со своей родной, привычной.

Отсутствие межкультурных знаний и умений может привести к коммуникативным неудачам в общении с собеседником. Студент должен научиться понимать, почему люди другой культуры поступают определенным образом в каждой конкретной коммуникатив-

ной ситуации. Чем обширнее знания о чужой культуре, тем меньше возможность появления в будущем коммуникативных неудач в общении с носителями языка.

Понимание может быть достигнуто только в том случае, когда наш студент не только овладеет языковыми знаниями, навыками и умениями, но и узнает русскую культуру. В этом ему помогает знание культурных традиций, с которыми его знакомят на уроках русского языка.

Картина мира выражается через систему концептов, а концепты формируются на основе языка, опосредованы языком и служат основной единицей национального менталитета, можно сказать, «сгустком культуры в сознании человека». Таким образом, национальная культура — это система концептов, которая передается из поколения в поколение. Концепты существуют в каждой культуре, но у носителей разных культур они вызывают разные ассоциации, не совпадающие или совпадающие частично. Концепты могут выражаться безэквивалентными лексическими единицами, фразеологическими, афористическими средствами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеведческими тактиками.

Владение культурными концептами является одним из условий изучения языка, так как их совокупность, характерная для каждой культуры, передает картину мира языковой личности, позволяет узнать систему ценностей и мировоззрение носителя чужого языка, принять чужие нормы поведения.

Так, например, русские люди очень любят украшать свою речь фразеологизмами, крылатыми выражениями, паремиями, цитатами, прецедентными феноменами. Соответственно, преподаватель должен учитывать эту особенность и изучать фразеологические единицы.

Фразеологические единицы могут изучаться в сопоставительном ключе. Например, общеизвестная в русском языке фразеологическая единица *в Тулу со своим самоваром*, которая означает «брать или доставлять что-либо туда, где это имеется в избытке» имеет аналогичные высказывания в других языках: в английском «возить уголь в Ньюкасл» (центр угольной промышленности Англии) или в арабском «возить стекло в Алеппо» (центр производства стекла).

Множество синонимичных выражений посвящены чертам характера человека. Русские говорят о жадном человеке, что у него *зимой снега не выпросишь*, а арабы в этом случае говорят о таком же человеке, что он «даже зернышко проса из рук не выпустит», а финны скажут, что такой человек «камня с дороги не даст». Когда мы говорим о сопоставлении, сравнении или похожести предметов или лиц, то говорим *как две капли воды*, а финны в этом случае скажут «как две ягоды», а арабы «как две половинки миндального зернышка».

Однако всегда надо контролировать перевод фразеологизмов на русский язык, потому что встречаются случаи неправильного понимания фразеологического выражения. Приведу несколько примеров. Наше выражение *маменькин сынок* китайцы переводят как «ласковый сын»; *бегать за каждой юбкой* в китайском переводе получается «быть галантным по отношению к женщине», а *базарная баба* — это женщина-продавец на рынке; они полагают, что быть *в костюме Евы* — это носить красивую женскую одежду. Чтобы избежать такого неправильного толкования, необходимо проводить с китайскими учащимися большую работу над фразеологией, привлекая широкий лингвострановедческий материал, показывающий различия культур.

Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми при сопоставлении иностранного языка с родным и чужой культуры со своей родной, привычной. Поэтому в «мир изучаемого языка» рекомендуется включать элементы такого сопоставления.

Список литературы

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
2. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура М.: Индрик, 2005.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.

Volskaya N.

FOREIGN LANGUAGE LESSONS AS A CROSSROADS OF CULTURES

The article discusses problems of teaching Russian language and culture during lessons. While teaching a language, we, teachers, must also teach the rules of behavior and communication with native speakers. It is necessary to pay attention not only to translation, but also to correct usage of phraseological units, memes, proverbs, etc. in foreign students' speech, so that they can use them correctly in extracurricular communication situations.

Keywords: communication, traditions, speech stereotypes, speech etiquette, cultural-specific features.

*Гуревич Павел Юрьевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
gurevichpavel@mail.ru*

ОБРАЗ ЧИЧИКОВА В КОНТЕКСТЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РЕЦЕПЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ ДИХОТОМИИ «ВОСТОК — ЗАПАД»

Сложность рецепции Гоголя вызвана предельной насыщенностью смыслов его произведений, незавершенностью, сопутствующей скрытому трагизму. Исследование посвящено особенностям рецепции творчества Гоголя во Франции и в Китае, трансформации восприятия образа Чичикова, прогнозируемым культурологическим разночтениям.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, рецепция, художественный текст, межкультурная коммуникация.

Один из признаков концепта «тоска» Ю.С. Степанова: «огарок свечи, готовый погаснуть» [1:907]. Его можно встретить у Достоевского: «Огарок, светивший на столе в конце комнаты, совсем потухал, изредка чуть-чуть вспыхивая. Через несколько минут должна была наступить совершенная тьма» [2:152]. У Тургенева, в предсмертных словах Базарова: «Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет...» [3:183], в последнем обращении Рудина к Лежневу: «...всё кончено, <...> лампада разбита, и вот-вот сейчас докурится фитиль...» [4:319]. В уже наступившей тьме не будет такого надрыва, трагизм в ожидании, колебании. Это остро чувствовал Достоевский. Черт говорит Ивану Карамазову: «Но колебания, но беспокойство, но борьба веры и неверия — это ведь такая иногда мука <...>, что лучше повеситься» [5:80]. Эта противоречивость, незавершенность сопутствует скрытому трагизму, характерному для Гоголя: «Горьким словом моим посмеюся». Сложность рецепции Гоголя вызвана трехмерностью мышления Гоголя, модусом «а если бы произошло иначе» [6:694]. Образ Чичикова амбивалентен, уже внешнее его описание «ни толст, ни тонок», «яркость в рисовке безличия» (А. Белый)

вызывают ассоциации с Антихристом («ни холоден, ни горяч»), но, с другой стороны, его имя и предполагаемая судьба — аллюзия к апостолу Павлу. Ю.В. Манн отмечает в Чичикове «„странные“, „противоречащие“ его характеру движения», интроспекцию персонажа, отражающую «близость Чичикова к автору» [7:270, 275]. В. Кривонос говорит о связях образа Чичикова с житийной литературой: «“подвижник” на поприще материальной, житейской выгоды <...> Поведение Чичикова — это вывернутое наизнанку поведение житийного героя» [8:124–125, 127]. Незавершенность — константа художественного метода Гоголя: «в гоголевском человеке происходит извечная борьба доброго и злого начал...» [9:133]. С одной стороны, покупая души, «Чичиков оказывается едва ли не самим чертом» [9:133]. С другой стороны, бесовские аллюзии визита Чичикова к Коробочке усложняются тем, что он оказался там «не по своей воле», а далее двойится и виновник, лукавый конь, «эвфемизм черта», почему-то запряженный «с правой стороны, а не с бесовской левой», но главное: «разрушение корыстного проекта» Чичикова — шаг «на пути его духовного преображения» [9:134]. Чичиков причастен и противопоставлен дьявольскому началу. Любопытно пробуждение Чичикова в доме Коробочки из-за мухи, которую «он потянул впросонках в самый нос». «Муха в носу в традиции принадлежит к демонологическому контексту. <...> мухи реализуют характерную для них тему “малого, ничтожного, вредящего большому и значительному”» [10:124]. Поляризованны и женские образы: «смехотворно суетны» и «в то же время озарены горним смыслом бытия» [9:133–137]. Овал лица губернаторской дочери подобен свеженькому яичку, из которого может выйти и чудо, и дрянь [9:132].

Рецепция «Мертвых душ» во Франции насчитывает более чем полуторавековую историю. Впервые отрывок поэмы был переведен на французский язык в 1851 г. П. Мериме, отметившим «неправдоподобие изображенного, а также остроумие Гоголя на манер английского сатирика». Э. Моро перевел первый том в 1854 г. и видел в названии «лишь прямой смысл (“умершие крепостные”）」 [11:9]. Если перевод Моро отличался скрупулезностью, старанием «передать подлинник как можно ближе» [12:225–226], то во втором переводе поэмы Э. Шаррьера (1859 г.) «изменена макроструктура текста <...> произведение делится не на главы, а на “песни”, при этом деление не соответствует оригиналу», более того, Шаррьер «решается придать завершенность поэме, заимствовав сюжетный материал у Ващенко-Захарченко» [11:17; см. также: 13]. Переводческие отклонения были преднамеренными, преследующими «политические цели» [14:278; см. также: 15:VI] — оказать «посильную помощь русскому императору в деле отмены крепостного права» [16:70]. Именно этот вольный перевод вызвал «появление ряда рецензий (Ксавье Мармье, Филарета Шаля, Барбе Д’Ореви́ли)», в которых «Мертвые души» относились к жанру плутовского романа, Чичиков «сравнивался с байроновским Дон-Жуаном, с Жеромом Патюро, со Скапенем», а в Гоголе видели подражателя и узконационального художника [11:10]. В 1890-е гг. возникли политические причины, влиявшие на рецепцию поэмы: был заключен франко-русский союз (1891–1894), развивалось культурное сотрудничество России и Франции, русские перестали быть варварами, а французы «якобинскими царевубийцами» [17:5–6]. В 1886 г. Э.М. де Вогюэ увидел в «Мертвых душах» «резервуар современной литературы, “чрево”, где уже зародились все будущие литературные изобретения» [18:113–114]. По мысли Вогюэ, «Чичиков должен быть по возможности максимально обезличен, так как в нем нам хотят показать не какого-то конкретного человека, но дать изображение коллективное: это — русский, не ответственный за свое падение» [18:112]. «Как и главный герой, большая часть странноватых персонажей, его окружающих, в основе своей недурные люди; это — <...> продукты истории, общественных нравов, правления, всех фатальных случайностей, которые обезображивают русского человека, ибо русский человек есть существо прекрасное, испорченное лишь общественным состоянием, в

котором он живет» [18:112]. Мнение Вогюэ важно, поскольку он свободно говорил по-русски и «мог изучить русских писателей без посредства предательских переводов» [19:722]. Появившаяся в начале 1930-х гг. у Монго идея сопоставления «Мертвых душ» и «Божественной комедии» Данте становится популярной в 1940–1950-х гг. В 1939 г. становится доступным перевод книги Д. Мережковского «Гоголь и черт», а в 1948 г. появляется статья Ж. Мадоль «Черт у Гоголя и у Достоевского». А. Труайя полагал, что «Мертвые души» написаны «по формуле плутовского романа», с разницей в «товаре»: «покупая мертвых крепостных», Чичиков «привносит нотку сверхъестественности в свое мошенничество» [20:351–353]. Труайя определял Чичикова дьяволом, считая, что если бы Гоголь закончил трилогию, то «чистилище и рай <...> были бы лишь бледными ремесленными поделками по сравнению с великолепным адом...» [20:552]. Католический священник Ж. Стейнман увидел в поэме «тесное соединение мощного символизма и отталкивающего реализма», а в Гоголе — русского Домье, не забывающего о Данте [21:339]. «Мертвые души» — «сошествие в ад, дьявол Гоголя не в ледящем бесстрастии, а в его смехе. Путь к спасению не показан, Бог не показан в поэме, а у дьявола развязаны руки» [21:339]. Психологический ад Достоевского, по мнению Стейнмана, возник из ада Гоголя: «Гримасничающие персонажи Бесов — это сыновья Чичикова» [21:339]. Ж. Мадоль отождествлял Чичикова с Гоголем, а Л. Райку рассматривал поэму через призму «бессущности»: «...все его творчество окрашено изумлением, что человек с легкостью может прикинуться чем угодно и кем угодно, заставить поверить себе и никогда себя не выдать» [22:9]. Трактовки Гоголя во Франции были обобщены Э. Триоле, видевшей реализм Гоголя причиной неудачи второго тома поэмы: «Типов, которых он задумал изобразить во второй части, не было в природе» [23:8]. Клод де Грев, принадлежащая к крупнейшим современным французским исследователям Гоголя, отмечала безоговорочное представление о Гоголе во Франции «как художнике-реалисте, <...> моралисте, стремящемся бичевать злоупотребления своих соотечественников» и видела причину «замедленной рецепции Гоголя во Франции» в отсутствии «убедительной любовной интриги <...>: любовь Сони и Раскольникова, Наташи Ростовской, Анны Карениной сильнее трогали французского читателя, чем приключения Чичикова» [24:767].

В Советской России 1920-х гг. Гоголя приспособляли к новым идеологическим требованиям эпохи («красный сатирик» [25:17]). В схожем ключе писали и в коммунистической прессе послевоенной Франции: «Гоголь вскрывает <...> самую суть капиталистического общества: мир Дюкре, <...> взяточников, мир, в котором загнивает правящий класс страны...» (Ж. Перюс) [26:304–305]. Примерно так изначально воспринималось творчество Гоголя и в Китае: «как оружие борьбы с феодальным самодержавием» [27:248]. Актуальность Гоголя возросла с появлением «новой китайской литературы»: в 1950—1970 гг. в Китае перевели заново и переиздали почти все произведения Гоголя. Это был ответ на призыв Мао Цзэдуна начать «борьбу с коррупцией и вульгарной пошлой идеологией капитализма» [27:248]. С 1980-х гг. «политика реформы и открытости» привела к социальным и эстетическим изменениям, пересматриваются «догматические исследовательские установки революционно-прагматического подхода» [28:31, 70]. Предметом внимания китайских литературоведов становится художественная специфика произведений Гоголя [27:249].

Культурологические разночтения в художественном анализе «Мертвых душ» начнутся уже с названия, поскольку «в китайской культуре исконно отсутствовало единое, сопоставимое с западным <...> понятие души», оно терминологически расщепляется «на спектр более узких понятий» [29:114]. «Согласно классической концепции, развитой в особенности даосами, человек наделен двумя душами — хунь и по, представляющими соответственно светлое начало ян и темное начало инь» [30:100]. «Из них по ответственна за

физиологические процессы и двигательные функции тела и после смерти возвращается в субстанциально близкую ей землю. Хунь же более легкая и после смерти воспаряет в небеса» [31:152]. Они обе зависят от жертвоприношений, которые могут совершать только мужчины. Прекращение жертвоприношений говорит «об уничтожении родового клана» [32:240], поэтому сыновья больше «других благословений» [33:42]. Отсюда особый взгляд на семейную жизнь гоголевских персонажей «с позиции гендерного благополучия семей», то есть имеющих наследников [32:240]. Здесь благополучен только Манилов, имеющий двух сыновей. Восприятие гоголевских персонажей китайскими читателями отличается от устоявшегося в отечественном литературоведении. Так, «...непослушание детей с древних времен осуждается в Китае как тяжкий грех», поэтому для китайских читателей виновными в семейной драме Плюшкина будут его дети, нарушившие «сыновнее благочестие» [34:345]. На рецепцию влияет и представление о времени, которое отличается от европейского: в китайской традиции неведомое будущее позади, а известное прошлое впереди [35]. Указанный аспект существенен, так как хронотоп «определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе» [36:235].

Анализ читательских откликов на художественные тексты Гоголя в китайской социальной сети «Доу Бань» показал, что наибольшее внимание вызывают «острый язык» гоголевских текстов, «беспошадная речь», в которой «есть что-то жестокое, искажённо эстетическое, вызывающее изумление» [27:252]. Характерны жалобы на перевод, его отличие от оригинала: «...я три раза читала китайский перевод <...> и была утомлена его бесконечным живописным описанием и часто раздражалась его вечным отклонением от линии развития сюжета», но когда «я решила перечитать этот текст на русском языке», «расстояние между мной и автором» исчезло и нудная прежде «речь стала мне казаться интимной и интересной» [27:251]. Других читателей привлекает гротеск, в котором «фантастический элемент <...> переплетен с реалистическим» [27:252].

За последние полвека произошла трансформация рецепции образа Чичикова: пришло «сострадание и понимание» «вместо пренебрежения и ненависти». «Меня поразило горькое покаяние Чичикова. Оно заставляет меня перечитывать эти страницы. <...> мне его стало жалко когда я услышал как он плакал над крушением надежд. Чичиков не виноват, виновата существующая социальная система. Поведение Чичикова можно рассматривать как деконструкцию упадочной империи» [27:253]; «...в наши дни тоже есть Чичиковы. Умение обращаться с людьми <...> поможет им быстро добиться определённых успехов, однако значительных высот ни за что не достигнут» [27:253–254]. Места гоголевских произведений узнаваемы для китайских читателей, канцелярии Петербурга напоминают «китайской читательской аудитории <...> аналогичную ситуацию чиновничества в Китае». «Вам нужно посмотреть гоголевский Петербург, а может быть и не нужно, потому что мы все живём в нём. <...> Петербург Гоголя — это ваш Пекин, Шанхай. Они находятся на одной широте земли на краю гибели» [27:254]. «Оказывается, что люди в прошлом ничем не отличаются от наших современников. Даже великие души могут заплакать как маленький человек»; «Гоголь обнажает абсурдность всего мира и предсказывает конечное состояние человечества!»; «Говорят, что все мы вышли из гоголевской шинели, а на самом деле, никто из нас так и не вышел из неё» [27:253].

Жэнь Гуансюань услышал «эхо конфуцианства» в «Выбранных местах из переписки с друзьями»: гоголевский «замечательный человек» подобен «благородному мужу» Конфуция, а «секретарь» Гоголя схож с «низким человеком» Конфуция [37]...

Конфуций, безусловно, не оказал никакого воздействия на Гоголя, но этот пример важен для понимания существенности влияния на рецепцию мировоззренческой парадигмы, в которой существует читатель, «контекста предзнания» [38:34–84]. «Китайским

ученым свойственно акцентировать присутствие традиционных форм в современных» текстах, находя следы конфуцианства [28:75]. «Изменения в восприятии поэмы <...> коррелируются с изменениями “горизонта ожиданий” читателя...» [11:14]. Ценность мифов в представлении реальности такой, как она должна быть, «миф есть бытие личностное» [39:97].

Таким образом, рецепция произведений Гоголя и на Западе, и на Востоке была затруднена неточностью переводов, появлением рецензий на текст, который Гоголь никогда не писал.

Темы, интуитивно понятные французам — христианство, inferнальность, воскрешение, — вызывали куда меньший интерес в Китае и трактовались иначе, просто в силу разности культур. Уникальным отличием рецепции гоголевских текстов в китайском литературоведении является взгляд через призму конфуцианства. Хотя, и как здесь не вспомнить слова Достоевского о всечеловечности нашего человека, нашлись отечественные последователи, предлагающие «обрисовать фигуру Павла Чичикова из «Мёртвых душ», наложив на текст поэмы матрицу дальневосточной культуры в её идеальном, традиционном виде» [40:50; см. также: 41:17–20]. В результате пожелание Чичиковым Тентетникову столетней жизни рождает удивительные размышления о даосских алхимиках, «пытавшихся отыскать эликсир бессмертия» [40:58]. А гоголевская фраза из других редакций «Деревня звучала и пела, как будто новорожденная» [42:153] трактуется с «привлечением далёкого контекста»: «Поёт тот, кто стар, но ощущает в себе противозаконную по природным соображениям молодость. Это высший и редко достигаемый идеал даосской алхимии: лучшая старость — возврат к состоянию рождения, <...> поэтому Лао-цзы в китайских житийных преданиях мы зачастую видим в качестве старца, помещённого в материнскую утробу и тихо, с улыбкой напевающего радостную мелодию» [40:59]. На несостоятельность предположений в духе «Китай и Испания совершенно одна и та же земля» [43:211] указывает и то, что в основном тексте «Мертвых душ» Гоголь изменит эту фразу, уберет сравнение с «новорожденной»: «Деревня звучала и пела, как бы на свадьбе» [42:30].

Список литературы

1. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
2. Достоевский Ф.М. Записки из подполья // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский дом). Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1973. Т. 5. 407 с.
3. Тургенев И.С. Отцы и дети // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом). М.: Наука, 1981. Т. 7. 559 с.
4. Тургенев И.С. Рудин // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом). М.: Наука, 1980. Т. 5. 543 с.
5. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский дом). Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1976. Т. 15. 624 с.
6. Лотман Ю.М. О «реализме» Гоголя // Лотман Ю.М. О русской литературе. СПб.: Искусство-СПБ, 1997. 848 с.
7. Манн Ю.В. Творчество Гоголя: смысл и форма. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2007. 743 с.
8. Кривонос В.Ш. Гоголь. Проблемы творчества и интерпретации. Самара: СГПУ, 2009. 420 с.
9. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш.

- учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 336 с.
10. Толстогузов П.Н. Муха в гоголевском тексте. // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, 2017, № 1 (26).
 11. Завгородний А.М. Поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души» во французской рецепции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: М., 2018. 20 с.
 12. Михайлов М.Л. Сочинения: в 3-х т. М.: ГИХЛ, 1958. Т.3. 749 с.
 13. Ващенко-Захарченко А.Е. Мертвые души: Окончание поэмы Н.В. Гоголя «Похождения Чичикова». Киев: Унив.тип., 1857. 350 с.
 14. Барбе д'Ореви́ли Ж. Николай Гоголь / примеч. М.П. Алексеева/ // Н.В. Гоголь: материалы и исследования: в 2-х т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. Т. 1. 502 с.
 15. Gogol N. Les Ames Mortes / trad. du Russe par E. Charrière. Paris: Hachette, 1859. Vol. 1. XXXI+346 p.
 16. Wailly L. de. Chronique littéraire. Les Âmes mortes, par Nicolas Gogol, traduit du russe par Ernest Charrière // L'Illustration. 1859. 23 juillet. Vol. XXXIV. № 856.
 17. Combes E. Profils et types de la littérature russe. Paris: Fischbacher, 1896. 415 p.
 18. Vogüé E.M. de. Le roman russe. Paris: Plon, Nourrit et Cie, 1886. LV+355 p.
 19. Венгерова З. Русский роман во Франции // Вестник Европы. 1899. Т. 1. № 2.
 20. Troyat H. Gogol. Paris: Flammarion, 1971. 618 p.
 21. Steinmann J. Notes sur Gerard de Nerval et Nicolas Gogol // Etudes (1945). 1946. Т. 251. Octobre-novembre-décembre.
 22. Raïcu L. Avec Gogol. Essai sur l'inconsistance. Lausanne: Age d'homme, 1992. 281 p.
 23. Triolet E., Charbonnier G. Petit entretien sur Gogol // Europe. 1952. № 79.
 24. Клод де Грев/ Восприятие Гоголя во Франции на рубеже XX и XXI веков (1980—2009) // Феномен Гоголя: Материалы Юбилейной международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Н.В. Гоголя / Под ред. М.Н. Виролайнен и А.А. Карпова. СПб.: Петрополис, 2011. 850 с.
 25. Виноградова З.В. Гоголь в литературном процессе 1920-х годов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2004. 20 с.
 26. Клод де Грев/ Н.В. Гоголь во Франции (1838–2009) / пер. с фр. Е.Е. Дмитриевой и др. М., Новосибирск: Новосибирский издательский дом, 2014. 480 с.
 27. Сунь Е. Динамика восприятия художественных текстов Гоголя в китайской аудитории // III Международный научно-практический форум «Языки. Культуры. Перевод». М.: Издательство Московского университета. 2015.
 28. Чжао Сюе. Рецепция современной русской литературы в китайском литературоведении: дис. ... канд. филол. наук. Сибирский федеральный университет, Красноярск, 2017. 183 с.
 29. Кобзев А.И. Душа, дух и духи // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. Т. 2. Мифология. Религия. М.: «Восточная литература» РАН, 2007. 869 с.
 30. В.В. Малявин. Народные верования // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. Т. 2. Мифология. Религия. М.: «Восточная литература» РАН, 2007. 869 с.
 31. Рубец М.В. Восприятие тела в китайской традиции // Телесность как эпистемологический феномен / Отв. ред. И.А. Бескова. М.: ИФРАН, 2009. 231 с.
 32. Крюкова Г.М. Поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души» в контексте межкультурного диалога // Вестник ИрГТУ, 2011, № 5 (52).
 33. Фицджеральд С.П. Китай. Краткая история культуры. СПб.: Евразия, 1998. 456 с.
 34. Сидихменов В.Я. Страницы прошлого. М.: Наука, 1987. 448 с.
 35. Панков Ф.И. Некоторые вопросы преподавания русской грамматики и лексики в свете национальной языковой картины мира // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов, 2007, № 2 (11).

36. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
37. Жэнь Гуансюань Далекое эхо конфуцианства в творческих мыслях Гоголя: некоторые идеи Конфуция в книге Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями» // Медиаскоп, 2009, вып. № 3. Режим доступа: <http://mediascope7.mediascope.ru/?q=node/439>.
38. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / Пер. с нем. и предисл. И. Зоркой // Новое литературное обозрение. М., 1995, № 12.
39. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. Дополнение к «Диалектике мифа» / Сост., подгот. текста, общ. ред. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкого. М.: Мысль, 2001. 559 с.
40. Бекметов Р.Ф. Чичиков и «китайщина»: образ гоголевского героя в зеркале китайской классической традиции // Учёные записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки, 2018. Т. 160. Кн. 1.
41. Посохов А. Гоголевский Акакий Акакиевич и китайские каллиграфы // Русская словесность, 2016, № 2.
42. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. / АН СССР; ИРЛИ (Пушкинский дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. Т. 7. Мертвые души. Том второй. 434 с.
43. Гоголь Н.В. Записки сумасшедшего // Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. / АН СССР; ИРЛИ (Пушкинский дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. Т. 3. 728 с.

Gurevich P.

CHICHIKOV'S IMAGE IN THE CONTEXT OF THE TYPOLOGICAL MODEL OF RECEPTION: TOWARD THE PROBLEM OF THE "EAST — WEST" DICHOTOMY

The complexity of the reception of Gogol is caused by the ultimate saturation of the meanings of his works, incompleteness, accompanying the hidden tragedy. The study is devoted to the peculiarities of the reception of Gogol's works in France and China, the transformation of the perception of Chichikov's image, the predictable cultural discrepancies.

Keywords: Russian as a foreign language, reception, literary text, cross-cultural communication.

Султанова Алина Петровна

Казанский национальный исследовательский технический университет

имени А.Н. Туполева

alinasultanova@mail.ru

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ В СОСТАВЕ КАК ЧАСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (АНАЛИЗ МНОГОЗНАЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В статье рассматриваются многозначные предметные фразеологические единицы с компонентом-антропонимом в структурно-грамматическом, семантическом и стилистическом аспектах. Описываются особенности компонентов многозначной структуры ФЕ, являющиеся основой для создания вторичных значений ФЕ. Пути развития семантической структуры ФЕ характеризуются типами семантических изменений. Статья освещает общие и различные характеристики ФЕ данной группы.

Ключевые слова: многозначный фразеологизм, антропонимы, вторичная номинация, метафора, десемантизация, метонимия.

Культура, являясь продуктом совместной жизнедеятельности людей, складывается под влиянием заметно различающихся природных и исторических условий. Ситуации, умозаключения, характеристики реалий мира, порождаемые особенностями культурной среды, закрепляются в национальном языковом сознании в виде семиотических знаков, воспроизводимых, переосмысляемых и, как следствие, отражающих культурные особенности народа. Фразеологизмы, средства яркой образности, действуют как инструмент номинации фрагментов окружающего мира, отражают и концентрируют в своих внутренних формах национальные культурные и бытийные смыслы.

В данной статье рассматриваются многозначные предметные фразеологизмы с компонентом — именем собственным (антропонимом). На основе классификации А.М. Чепасовой [4] и по классифицирующему параметру культурной соотнесенности компонента — имени собственного по М.Л. Ковшовой [2] мы выделили 10 многозначных предметных фразеологизмов из «Фразеологического словаря русского литературного языка» и «Словаря собственных имен».

На своеобразии денотативного, сигнификативного и коннотативного содержания семантики онимов на уровне языка и речи указывают многие исследователи: Д.И. Ермолович, Ю.А. Карпенко, В.А. Никонов, А.В. Суперанская, О.И. Фоякова, Л.В. Щерба и др.

Многозначные предметные ФЕ состоят из стержневого компонента имени собственного — женского или мужского. Одна из рассматриваемых ФЕ включает русские фамилии, другая — патроним, также выделяется ФЕ, состоящая из иностранного имени. Большая часть русских имен в качестве компонента ФЕ представлена в форме единственного числа, кроме компонента *андроны*. В составе рассматриваемых ФЕ превалирует мужская антропонимия, исключение составляет ФЕ *тетя Мотя*. Морфемный состав имен собственных у ряда ФЕ характеризуется преобразованными формами имен собственных: *Вася*, *Сэм* (гипокористики) и квалитативы (*Мотя*).

Среди рассматриваемых ФЕ с антропонимом выделяются ФЕ, принадлежащие жаргонизмам по первичному значению, например *Алексей Алексеевич*, *Вася Пупкин*, *голый Вася*. Вторичные значения данных ФЕ также являются жаргонными. ФЕ *Алексей Алексеевич* относится к устаревшим. ФЕ *Вася Пупкин* имеет ироничную коннотацию в первичном значении, а вторичное значение данной ФЕ функционирует в сетевом интернет-пространстве. Вторичное значение ФЕ *голый Вася* является эвфемизмом с шутливой окраской.

К устаревшим и просторечным ФЕ относятся оба значения ФЕ *андроны* <Андроны> *едут*. Оба значения ФЕ *тетя Мотя* относятся к разговорным ФЕ с ироничной окраской. Также ФЕ *Иванов или <, > Петров [, Сидоров]* <Иванов-Петров-Сидоров> принадлежат разговорному стилю, ее вторичное значение характеризуется ироничной коннотацией. ФЕ *[Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий>* развивает три значения, имеющие отличающиеся коннотации и характеризующие ФЕ с позиции книжной стилевой принадлежности. Первичное значение ФЕ *[Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий>* является устаревшим, второе и третье значения имеют ироничную окраску или принадлежат к высокому стилю. ФЕ *Алеха сельский* относится к областной лексике. Выделяются ФЕ, относящиеся к публицистической лексике, например *дядя Вася*, *дядя <Дядя; Дядюшка; дядюшка> Сэм*. Вторичное значение ФЕ *дядя Вася*, характеризующееся ироничной окраской, относит его к разговорным ФЕ. ФЕ *дядя Сэм* характеризуется ироничной коннотацией.

Анализируемые ФЕ по структурному параметру относятся к следующим группам: 1) адъективно-субстантивные ФЕ атрибутивно-препозитивного типа с согласованием (*голый Вася*); 2) адъективно-субстантивные ФЕ атрибутивно-постпозитивного типа с согласованием (*Алеха сельский*); 3) причастно-субстантивные ФЕ атрибутивно-

постпозитивного типа с согласованием ([Как] Иван, не помнящий родства); 4)) субстантивно-субстантивные ФЕ, в которых двухкомпонентное имя собственное (имя + имя / фамилия / прозвище / отчество) в именительном падеже является единственным и стержневым компонентом (Вася Пупкин, Алексей Алексеевич); 5) субстантивно-субстантивные ФЕ, в которых однокомпонентное имя собственное (имя) в именительном падеже является стержневым и зависимым компонентом в сочетании с терминами родства в именительном падеже (дядя Вася, тётя Мотя, дядя Сэм); 6) субстантивно-субстантивные ФЕ, в которых имена собственные в именительном падеже, являющиеся единственными и стержневыми компонентами, объединены бессоюзной сочинительной связью ФЕ (Иванов, Петров, Сидоров); 7) ФЕ по модели двусоставного предложения (андроны едут). Следует отметить, что ФЕ [Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий> включает факкультативный компаративный компонент [как].

Рассматриваемые ФЕ и по первичному и по вторичному значению являются предметными. Исключение составляет ФЕ андроны <Андроны> едут. Прост. Устар. — 1. Вздор, чепуха, абсолютная бессмыслица; ерунда. 2. Сомнительно, неизвестно еще, свершится ли, будет так или иначе [3:14]. ФЕ Андроны едут по вторичному денотату не является предметной ФЕ. Многозначные предметные ФЕ с антропонимом в русском языке могут соотноситься с одушевленными и неодушевленными денотатами по первичному и вторичным значениям. Выделяется одна многозначная предметная ФЕ с антропонимом, которая не соотносится с одушевленным денотатом: голый Вася. Жарг. — 1. Правда, факт. 2. Шутл. Эвф. Пенис; ФЕ дядя <Дядя; Дядюшка; дядюшка> Сэм также имеет неодушевленный денотат в первичном значении, а во вторичном значении обозначает группу лиц: Публиц. Ирон. — 1. Символ США. 2. США; собирательное прозвище капиталистов, правящей верхушки США [2:321]. Первичное значение ФЕ андроны <Андроны> едут характеризуется неодушевленным денотатом: Прост. Устар. 1. Вздор, чепуха, абсолютная бессмыслица; ерунда. ФЕ Иванов или <, > Петров [, Сидоров] <Иванов-Петров-Сидоров> соотносится с неодушевленным денотатом по первичному значению: Разг. — 1. Обычные русские фамилии. 2. Ирон. Все равно кто; любой, всякий и каждый [2: 256].

В основном первичные и вторичные значения данных ФЕ соотносятся с одушевленными денотатами: Алексей Алексеевич. Жарг. Устар. — 1. Лакей. 2. Швейцар. 3. Прислужник авторитетного вора. [2:210]; Алеха сельский. Обл. — 1. Глупый, невежественный человек. 2. Чрезмерно хвастливый человек. [2:210]; Вася Пупкин — 1. Жарг. Ирон. Ничего из себя не представляющий человек средних способностей (но с большим самомнением). 2. Жарг. Сет. Обычный человек; ординарная личность, вызывающая симпатию. [2:234]; дядя Вася. Публиц. — 1. Обыкновенный труженник; простой рабочий, умелый и смекалистый. 2. Разг. Ирон. <Дядя Вася Пупкин>. Нерадивый работник, отсталый, ленивый человек; пьяница [2:236]; тётя Мотя <тётя-мотя>. Разг. Ирон. — 1. Ограниченная, самоуверенная женщина, которая может быть нахальной, наглой. 2. Ничем не выделяющаяся средних лет и старше женщина, которая заглушена работой [2:287]; [Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий>. Книжн. Часто во мн.ч. — 1. Устар. Бродяга, скиталец, потерявший связь с прошлым, забывший родной дом, своих близких. 2. Высок. или ирон. Неблагодарный человек, без уважения к семье, без знаний традиций своего народа. 3. Высок. или ирон. Беспринципный человек, без убеждений, без чувства долга [2:254].

Вне контекста общие имена в составе ФЕ несут небольшую информативную ценность, так как имеют малое количество фоновых сем, так, например, ФЕ Алеха сельский включает сему «село», что влечет появление ассоциативной семы «глупость», ФЕ Вася Пупкин, тётя Мотя имеют ассоциативную сему «ограниченность», у ФЕ дядя Вася можно выделить ассоциативную сему «простота», у ФЕ Алексей Алексеевич благодаря компо-

ненту-патрониму присутствуют ассоциативные семы «уважение», «статусность», «возраст». Более информативной представляется ФЕ [Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий>, включающая сему «отсутствие родственных связей». Данная ФЕ возникла из старого юридического термина, который использовался для записи имен в документах для беглых каторжников, крепостных крестьян [2:255].

Поскольку антропонимы в составе ФЕ могут обладать обобщенно-предметным значением, ФЕ, включающие их в свой состав, именуют группы лиц. Также антропонимы выделяют личность из коллектива, и ФЕ, включающие данные антропонимы, используются для обозначения отдельного человека. Все это позволяет классифицировать ФЕ на ФЕ с компонентом — индивидуальным антропонимом и ФЕ с компонентом — групповым антропонимом. Так, ФЕ дядя Сэм во вторичном значении называет группу лиц (дядя Сэм. 2. США; собирательное прозвище капиталистов, правящей верхушки США [2:321]; ФЕ [Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий> часто используется в форме множественного числа; ФЕ Иванов или <,> Петров [, Сидоров] <Иванов-Петров-Сидоров> во вторичном значении соотносится с единичным денотатом.

В анализируемых ФЕ встречается вариантность имен собственных (словообразовательная [дядя <Дядя; Дядюшка; дядюшка> Сэм] и лексическая [дядя Вася <Дядя Вася Пупкин>]). В целом ФЕ с антропонимом вариантность ономастических компонентов не свойственна.

Среди типов семантических изменений для общих имен собственных в составе ФЕ выделяются: расширение значения имени собственного (Вася Пупкин, Алеха сельский, дядя Вася, Тётя Мотя, [Как] Иван <иван>, не помнящий родства <родства не помнящий>, Алексей Алексеевич), метонимическое переосмысление, метафорическое переосмысление значения имени собственного (андроны <Андроны> едут) и десемантизация (Голый Вася). Во фразеологической единице Голый Вася («проявляющийся в своем настоящем виде, ничем не смягченный, не приукрашенный») значение определяется компонентом — именем прилагательным, а оним подвергается десемантизации. Фразеологизм имеет оттенок фамильярности из-за употребления имени собственного в краткой форме. Вторичное значение данной ФЕ также реализуется за счет компонента — прилагательного голый в значении «не имеющий на себе никакой одежды, не прикрытый одеждой; нагой». Интересно отметить, что во вторичном значении ФЕ актуализируется основное значение прилагательного голый, в то время как в основном значении голый используется в производном значении. ФЕ дядя <Дядя; Дядюшка; дядюшка> Сэм возникло на основе каламбурной расшифровки аббревиатуры U.S. на поставляемой для армии продукции во время британо-американской войны 1812–1815 гг., и солдаты шутили, что мясо от дяди Сэма. В русском языке в первичном значении данная ФЕ символизирует США, что является примером сочетания метафорического и метонимического переосмысления.

При расширении значения имен собственных утрачивается сигнификативная связь с конкретным индивидом, что является характерной чертой общих онимов. Яркими примерами могут послужить такие ФЕ, как Тётя Мотя, дядя Вася, Алеха сельский и др.

Семантические изменения внутренней формы имени собственного в составе ФЕ с антропонимом связаны с положительными и отрицательными коннотациями, что свидетельствует о стремлении индивида выразить особые эмоционально-оценочные смыслы. Как отмечают исследователи, «с помощью изменения внешней и внутренней формы прецедентных онимов реализуется оценочное значение в конкретной речевой коммуникации, происходит познание окружающей действительности в соответствии со сложившейся в языковом коллективе системой ценностей» [1:18]. Данное утверждение нам представляется справедливым для компонентов-антропонимов в составе анализируемых

ФЕ. Ожидается, что ФЕ *Алексей Алексеевич*, в которой смысловым компонентом, определяющим коннотацию, является отчество, демонстрирующее уважительное отношение, должна обладать положительной коннотацией. Однако все три значения, которые развивает данная ФЕ, включают сему «прислуживать», что наделяет данные значения отрицательной коннотацией. Действительно, как справедливо отмечают исследователи, эмоционально-оценочные смыслы ФЕ, в данном случае ФЕ — антропонимов раскрываются в конкретной речевой коммуникации. ФЕ *дядя* <Дядя; Дядюшка; дядюшка> *Сэм*, с одной стороны, имеет в составе сокращенную форму *Сэм* от имени Сэмуил, что должно придавать фамильярность ФЕ, а также компонент *дядя*, обозначающий родство, который может использоваться в форме *дядюшка*, включающей такие семы, как «фамильярность», «родственное, заботливое отношение». В значения ФЕ *дядя Сэм* «символ США» указанные семы не являются очевидными для русскоязычного дискурса, так как на первый план выступает соотнесенность ФЕ с общепринятой английской аббревиатурой US. Тем не менее, ФЕ *дядя Сэм*, символизируя США, основана на ассоциации со старшим родственником, проявляющим заботу о младшем члене семьи. Кроме того, можно допустить, что указанные семы сохраняются в переносном значении ФЕ: 2. *США; собиравательное прозвище капиталистов, правящей верхушки США [2:321]*. Правящая верхушка имеет высокое положение в обществе и заботится о благосостоянии народа. Ряд рассматриваемых ФЕ характеризуется различными коннотациями в пределах многозначной семантической структуры. Так, например, первичное значение ФЕ *тётя Мотя* включает сему «наглый, нахальный», а ее вторичное значение лишено этой коннотации. Сема «трудолюбие» является основополагающей в первичном значении ФЕ *дядя Вася*, а во вторичном значении она деактуализирована, что ведет к развитию противоположного значения на основе семы «нерадивость». Данное значение становится возможным благодаря лексической вариантности ФЕ с компонентом *Пушкин*, семантика которого влияет на развитие вторичного значения. Сема «обыкновенный» сохраняется во вторичном значении ФЕ *Иванов или <,> Петров [, Сидоров] <Иванов-Петров-Сидоров>* (2. *Ирон. Все равно кто; любой, всякий и каждый*).

Способность имени собственного иметь переносные значения проявляется в процессе коммуникации для усиления экспрессивности и прагматического воздействия на собеседника. С целью выявления условий актуализации значений полисемичных ФЕ с антропонимом представляется необходимым изучение контекста, в котором данные ФЕ фигурируют.

Список литературы

1. Гладченкова Е.А. Имена собственные в составе жаргонных фразеологизмов: структурно-семантический, этимологический и функциональный аспекты: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Е.А. Гладченкова. Ростов-на-Дону, 2012. 22 с.
2. Ковшова М.Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах / М.Л. Ковшова. М.: Ленанд, 2019. 352 с.
3. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц. / А.И. Федоров. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.
4. Чепасова А.М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов: учеб. пособие / А.М. Чепасова. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. 144 с.

Sultanova A.

RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE PROPER NAME COMPONENT AS PART OF THE NATIONAL CULTURE (ANALYSIS OF POLYSEMANTIC SUBJECT PU)

The article deals with polysemantic subject phraseological units with the anthroponym, whose structural, grammatical, semantic and stylistic features are analyzed. The article describes the components constituting the polysemantic phraseological units, which are the basis for developing their secondary meanings. The ways the semantic structure of the phraseological units develops account for the types of semantic changes (metaphor, metonymy etc.). The article highlights general and specific characteristics of the phraseological units of this group.

Keywords: polysemantic phraseology, anthroponym, secondary nomination, metaphor, desemantization, metonymy.

Мичурина Елена Викторовна

МГУ им. М.В. Ломоносова

michella@yandex.ru

Пращук Наталья Игоревна

МГУ им. М.В. Ломоносова

natasha30163@mail.ru

КОММУНИКАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ МУЗЕЕВ И ИХ РОЛЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматриваются условия успешной межкультурной коммуникации, роль музеев как культурных институций, способствующих преодолению коммуникативных барьеров; обосновывается потребность в разработке пособий-путеводителей по музеям для иностранных слушателей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, музей, коммуникационные барьеры, культурные процессы.

В 4-томном словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой и в словаре С.И. Ожегова дается такое определение понятия «музей»:

«Учреждение, собирающее, хранящее и выставляющее на обозрение произведения искусства, научные коллекции, предметы, представляющие исторический интерес и т.п.».

В Википедии мы находим определение «межкультурной коммуникации»:

«Межкультурная коммуникация (англ. cross-cultural communication, intercultural communication), культурное взаимодействие — это коммуникация (взаимодействие) как связь и общение между представителями различных культур народов мира, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (язык, речь, письменность, электронную коммуникацию и так далее)».

В наше время иностранный язык для более эффективного и целеустремленного освоения изучается в неразрывной связи с культурой страны, и формирование коммуникативной компетенции становится основной задачей обучения иностранным языкам.

Межкультурная коммуникация — это своего рода столкновение различных взглядов на мир, так как каждый из коммуникантов считает свое видение мира единственно

верным. Вследствие этого возрастает непонимание при общении, а принадлежность коммуникантов к разным культурам еще больше усугубляет это непонимание. Поэтому задача преподавателя — не только обучить учащегося иностранному языку, но и научить их признавать культурное многообразие и различие людей и с помощью языка открывать новую культуру.

Как подготовить обучающихся к межкультурной коммуникации и сохранить интерес к иностранному языку? Большую роль в поддержании мотивации к изучению иностранного языка играют активные формы. Одна из таких форм — посещение музеев, благодаря которым обучающиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, с ее историей, получают дополнительную информацию в области географии, культуры, страноведения. Также достоинством посещения музеев является эмоциональное воздействие на обучающихся, происходит формирование личностного отношения к увиденному и услышанному, развиваются внимание и память.

В современном теоретическом музееведении дискуссии о феноменологии музея, его месте и роли в жизни общества остры и актуальны как никогда. Одной из причин, определивших это, является изменение формулы работы музея: из центра коллекционирования и презентации он все стремительнее превращается в центр интерпретации и коммуникации.

Сейчас все чаще музей как уникальный культурный феномен исследуется на основе различных подходов, в том числе коммуникативного и культурологического. Выполняя важные социальные функции, независимо от профиля, типа и социального предназначения, музей представляет собой пространственно-временную картину мира, составленную из памятников природы, истории и культуры, ставших музейными предметами. В музейной экспозиции проявляется знаково-символическая природа музейного предмета, научная атрибуция и интерпретация которого на основе междисциплинарного, культурологического подхода позволяет раскрыть многогранные культурно-исторические, социологические, технологические и иные связи в обществе, выходящие далеко за рамки тематики конкретного музея. Современный музей, сохраняя свою сущность хранителя и транслятора культурного наследия, осваивает новые технологии и обретает новые формы, оставаясь актуальным для новых поколений, сформировавшихся в культуре информационного общества, и открывая широкое поле исследований как теоретической, так и прикладной культурологии.

Известно, что музейные собрания кристаллизуют основные типические народные черты. По ним мы можем идентифицировать ту или иную культуру. Посещая музеи разных народов, мы будто читаем их историю, их мысли и чаяния. Наши российские музеи — своеобразная дверь в подсознание русской души. А еще они — проводник к русской культуре для людей из других стран. Посещая наши музеи, многие иностранцы открывают для себя богатую русскую историю и культуру.

Чтобы понять важность использования музейного пространства в преодолении межкультурных барьеров, рассмотрим этот вопрос более подробно.

Осознанием межкультурной коммуникации является принадлежность преподавателя и обучающегося к родным культурам. Следом приходит осознание культурных отличий друг от друга. А заключительная стадия — знакомство и принятие чужих правил общения.

На практике же при возникновении межкультурного контакта возникает необходимость в преодолении сразу двух барьеров: языкового и культурного, поскольку в каждом человеке заложена ментальная программа, которая формируется религиозной, национальной, социальной общностью, различными уровнями культуры. Следовательно, происходит столкновение разных ментальных программ.

Поскольку не существует единого мнения даже по поводу квалификации коммуникативных барьеров, оттолкнемся от деления коммуникативных барьеров по сферам взаимодействия коммуникантов и поддержим в этом вопросе тех, кто выделяет четыре основных типа: языковой, смысловой, коммуникационный, психологический.

Роль музеев как культурных институтов, способствующих преодолению коммуникативных барьеров, трудно переоценить. Музеи передают информацию с помощью конкретных предметов, позволяя целостно осмысливать природу, историю и саму культуру.

Во-первых, музейные экспозиции — это прежде всего визуальные образы, которые говорят на интернациональном языке. К тому же музеи не стоят на месте и постоянно находятся в поисках максимальной художественной выразительности своих экспонатов.

Во-вторых, ведется активный поиск новых музейных средств, с помощью которых музейные экспонаты могли бы более полно и объективно охарактеризовать себя, историческую эпоху, культурное событие. Этому способствует и создание активного пространства, и игровая форма подачи материала, и практическое применение экспонатов. В музейное пространство для этого привлекаются достижения из других областей, используются различные видео- и аудиоматериалы, интерактивные средства, театральные игровые приемы. Все это помогает взаимодействию личности с художественными объектами и формированию своего видения новой культуры.

В-третьих, музеи помогают нивелировать стереотипы. С одной стороны, стереотипы могут защищать ценности конкретного индивида, его социальную идентичность. Однако в целом стереотип — это ограниченный опыт в сочетании с ограниченной информацией. В данном вопросе у музеев достаточно инструментов для развенчивания стереотипов.

В-четвертых, межкультурная проблема заключается в незнании культурных, социальных, религиозных и этнических различий коммуникантов. Следовательно, нужно повышать коммуникативную грамотность. Используя весь арсенал средств воздействия на посетителей, музеи несут знания и развивают позитивное отношение к различным этническим группам, учат понимать и взаимодействовать с ними.

Таким образом, роль музеев в преодолении межкультурных барьеров и их коммуникационная функция не вызывают сомнений.

У музеев есть способность передавать информацию с помощью реальных предметов. Музеи способствуют осмыслению истории и культуры, помогают ориентироваться в культурных процессах, подпитывают восприимчивость и эмоциональный потенциал, учат уважать и ценить культуру другого народа, мотивируют обучающегося к изучению иностранного языка, способствуют и помогают. А потому музеи по праву выступают в качестве универсального центра межкультурной коммуникации.

В свою очередь межкультурная коммуникация — это вид коммуникации, происходящей одновременно внутри двух и более культур. В этом смысле любая разновидность туризма, в том числе и музейного, в чужой культуре представляет собой межкультурную коммуникацию.

Иностранные студенты, изучающие русский язык, в России являются своеобразными туристами, познающими страну и ее культуру в первую очередь через изучаемый язык и, конечно, посещая музеи. Поэтому есть потребность в учебных пособиях-путеводителях, знакомящих иностранных студентов с разными музеями страны и ориентированных на разные уровни владения русским языком.

Предлагаем вам посетить два музея: музей «Русские валенки» и Музей хлеба.

Музей «Русские валенки»



Адрес: г. Москва
2-й Кожевнический пер., 12, стр.10

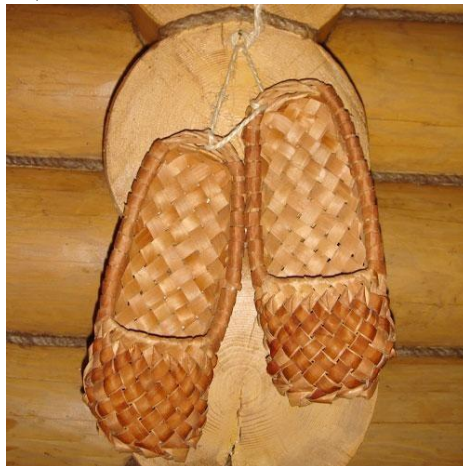
Телефон: +7 (910) 402-59-13

<http://www.gorizont.org/muzej/>

Музей работает по предварительной записи

В музее «Русские валенки» в Москве можно узнать историю возникновения валенок, познакомиться с процессом их изготовления, понять смысл слова «валять», увидеть огромное количество различных моделей валеной обуви. В разнообразных формах музейное пространство поможет понять русские традиции, а экспонаты можно не только рассматривать, но и трогать.

Также в музее представлена интересная коллекция лаптей.



Валенки — это один из символов России и самая русская обувь. Название *валенки* произошло от слова *валять*. При изготовлении данной обуви овечью шерсть бьют, а затем валяют.

Впервые валенки появились в Сибири. Первыми валять валенки целиком начали в городе Мышкин. У такой обуви с тех пор не было швов.

Валенки стоили дорого. Если у каждого члена семьи были валенки, то семья считалась богатой. Их берегли и передавали по наследству. Валенки были замечательным подарком.

Валенки с удовольствием носили даже в царских семьях.

В армии зимой валенки спасали русских солдат во время войны. Очень помогали они путешественникам, осваивавшим северные территории.

Валенки — это теплая, удобная и полезная обувь, которая и сейчас не потеряла своей популярности.

Что такое валенки?

Почему валенки так называются?

Где появились валенки?

Где можно увидеть большую коллекцию валенок в Москве?

Что еще можно увидеть в музее «Русские валенки»?

Музей хлеба

Всегда рады гостям!



г. Москва, м. «Партизанская»,
Измайловское шоссе, 73ж

<http://www.kremlin-izmailovo.com/muzei/muzey-hleba>

пн-пт: 10:00–15:00;
сб, вс: 10:00–18:00

Задание 1:

а) Как вы понимаете выражение «Хлеб — всему голова»? О чем так можно сказать в вашей стране?

б) Прочитайте текст и выберите наиболее точный ответ на вопросы после текста.

Хлеб — всему голова. Традиционно в России всегда ели много хлеба.

В Москве в составе музейного комплекса «Кремль в Измайлово» есть уникальный Музей хлеба.



Экспозиция Музея хлеба содержит около 1000 экспонатов. Музей совмещает традиционную классическую экспозицию с элементами интерактива. Гостям предлагаются

различные экскурсионные программы: экскурсии-уроки, уроки-путешествия, урок в музее, тематические мероприятия и занятия для детей, молодежи и взрослых. При музее работает мастерская, где под руководством мастера можно испечь и расписать пряники, узнать секреты изготовления баранок, караваев счастья, традиционных русских блинов.

Цели и задачи музея — это изучение истории российского хлебопечения, формирование культуры традиционного хлебопечения посредством проведения мастер-классов, сохранение и воссоздание национальных гастрономических традиций как неотъемлемой части культурного наследия России.

Посетив музей, гости проследят весь путь хлеба от зернышка до каравая, вспомнят пословицы и поговорки о хлебе, узнают историю этого русского продукта, технику его производства и особые рецептуры.

У русского хлеба есть уникальное значение. Издавна у славян существовал обычай: люди, евшие вместе хлеб, становились друзьями на всю жизнь. Хлеб был своеобразным посланцем мира и дружбы между народами, остается им и ныне. Ведь недаром же самых уважаемых гостей до сих пор встречают традиционным хлебом с солью. Меняется жизнь, происходит переоценка ценностей, но хлеб остается непоколебимым авторитетом.

1. В музей можно прийти:

- А) в понедельник и пятницу,
- Б) в субботу и воскресенье,
- В) каждый день.

В музее:

- А) 1000 экспонатов,
- Б) около 1000 экспонатов,
- В) более 1000 экспонатов.

Музей хлеба находится:

- А) в Кремле,
- Б) на Красной площади,
- В) в Измайлово.

Задание 2. Скажите, какой музей вы хотели бы создать? Почему?

Список литературы

1. Кафян К.С. Активные формы обучения иностранному языку для развития межкультурной коммуникации. Доклад, электронный ресурс/
2. Киценко О.С., Комиссарова Е.В. Музей как пространство межкультурной коммуникации (на примере Музея истории волгоградского государственного медицинского университета). Доклад, электронный ресурс.
3. Садохина А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации. Лекция, электронный ресурс.
4. Сербина Н.В. Межкультурные коммуникации в музейном пространстве. Статья, электронный научный журнал.
5. Шляхтина Л.М., Сапанжа О.С. Музей как цель и средство межкультурной коммуникации. Доклад, электронный ресурс.

*Michurina E.
Prashuk N.*

THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF MUSEUMS AND THEIR ROLE IN OVERCOMING CROSS-CULTURAL BARRIERS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the conditions for successful intercultural communication, the role of museums as cultural institutions that help overcome communication barriers; the necessity of the development of the museum guidebooks for international students.

Keywords: intercultural communication, Museum, communication barriers, and cultural processes.

*Коростелева Анна Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
korosteleva.a@gmail.com*

РУССКОЕ «ЗДРАВСТВУЙТЕ» КАК ЕДИНИЦА КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ ЯЗЫКА (В АСПЕКТЕ РКИ)

Исследование выполнено методом семантического коммуникативного анализа. Статья посвящена вопросу об инвариантных семантических параметрах русского *здравствуйте*, рассматриваемого как коммуникативная единица языка. Предлагаемый подход может способствовать более успешной подаче материала русского звучащего диалога в иностранной аудитории.

Ключевые слова: коммуникативная семантика, русский звучащий диалог, русский язык как иностранный.

В течение последних десятилетий в преподавании русистики, в том числе и в РКИ, активно используются достижения метода **семантического коммуникативного анализа**. Основы этого метода содержатся в работах М.Г. Безяевой [1, 2]. В рамках языка выделяются системы **коммуникативного и номинативного уровней**. Различаются они составом средств, законами их функционирования, но прежде всего — типом значений. Семантика коммуникативной системы связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. Семантика средств номинативного уровня связана с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего. Организующими понятиями для коммуникативного уровня являются понятия целеустановки, вариативного ряда структур, ее выражающих, и инвариантных параметров средств, формирующих эти структуры.

Средства эти чрезвычайно разнородны. Во-первых, это **собственно коммуникативные средства** (частицы, междометия, наклонения, порядок слов, ряд особых синтаксических приемов, интонация и другие средства звучания, собственно коммуникативные кинемы). Во-вторых, это большая группа средств, которые **могут передавать номинативное содержание, но способны также участвовать в формировании значений коммуникативного уровня**. Это словоформы полнозначных лексических единиц, части речи и практически все грамматические категории различных частей речи (вид, время, число, падеж и т.д.).

Почти все инварианты русских коммуникативных единиц способны к антонимическому развертыванию. Помимо этого, сами параметры и их реализации могут относиться к позиции говорящего, к позиции слушающего или к ситуации, быть распределены между

ними и т.д. Возможно также варьирование по отнесенности к различным временным планам и по аспекту реальности — ирреальности.

Говоря о средствах звучания, мы опираемся на описание системы русской интонации, созданное Еленой Андреевной Брызгуновой, пользуемся усложненной интонационной транскрипцией по Брызгуновой [3, 4], а также семантическими инвариантными параметрами русских средств звучания, сформулированными М.Г. Безяевой.

По словам М.Г. Безяевой, в РКИ использование этого метода переводит разговор о коммуникативных средствах и конструкциях с **уровня запомни на уровень пойми**. Например, конструкция *А вот и нет* трактуется через семантические параметры: *а* — ввод собеседника в новую ситуацию, *вот* — реализован вариант, не соответствующий твоим целям и интересам; *и* — в нарушение предполагаемого тобой; *нет* — исключение одного варианта (который был перед этим введен).

Обратимся к вопросу о коммуникативной семантике единицы *здравствуй(те) / здрасьте*. Факт выхода данной русской единицы на коммуникативный уровень и, например, участие ее в формировании целеустановочных значений не подлежит сомнению.

Сформулировав номинативное значение самой лексемы, мы сможем проследить связь между ним и частично вытекающими из него коммуникативными параметрами *здравствуйте / здрасьте*: мы желаем собеседнику здравствовать; это подразумевает, что его благополучное состояние будет иметь некоторую временную протяженность. То есть фактически мы желаем человеку чего-то бенефактивного (благоприятного для него) на перспективу. Отсюда — два предположительно имеющих у русского *здравствуйте / здрасьте* коммуникативных параметра: **1) открытие новой перспективы (под перспективой понимается череда ситуаций, «цепочка» взаимосвязанных ситуаций) и/или закрытие некой перспективы; 2) перспективы эти могут оцениваться как бенефактивные или небенефактивные (благоприятные / неблагоприятные для кого-либо).**

Кроме того, *здравствуйте* может иметь **третий, фоновый параметр, связанный с нормой**, который привносится формой множественного числа в ее коммуникативном употреблении. В целеустановке приветствия выбор числа (*здравствуй* или *здравствуйте*) обусловлен законами грамматики, и это употребление числа предельно номинативно. В то же время в целеустановках возражения, недоумения, возмущения и др. (*Ну здрасьте! С чего ты это взял?*) перед нами **коммуникативное множественное число**. Его значение, описанное М.Г. Безяевой и доказанное ею на большом языковом материале, — ‘не моя норма’ (*сидят в этих своих интернетах, отдыхают на югах; они там всё по Парижам разъезжают; Ездят тут всякие, возят разных собак, понимаешь ли; с котами нельзя; а в этой «Шоколаднице» только шоколады всякие, или нормально поесть тоже можно?* и т.п.).

Данный семантический параметр коммуникативного множественного числа плюсуется к значению единицы *здравствуйте* (таким образом, она является коммуникативно разложимой) и порождает дополнительное значение ‘не моя норма’. Наличие у *здравствуйте / здрасьте* параметра нормы также поддерживается семантикой несовершенного вида.

Форма императива (с точки зрения коммуникативной семантики связанная с идеями *желания, причины и воздействия*), также реализует свои параметры в составе *здравствуйте / здрасьте*. Эти параметры «встроены» в любую из реализаций этой единицы: говорящий, слушающий, третье лицо или ситуация являются причиной закрытия прежней перспективы либо открытия новой, в силу чего они оказывают воздействие на другой компонент «коммуникативного треугольника» (говорящий — слушающий — ситуация).

Начнем с коммуникативного полюса употребления — с тех случаев, когда введение *здравствуйте / здрасьте* не вызвано этикетными причинами.

Типично появление этого средства в таких целеустановках, как возражение, выражение недовольства, неодобрения, принятие к сведению с оттенком неодобрения, осуждение, удивление, недоумение, возмущение. Идея воздействия, приносимая формой императива, легко становится базой для формирования эмоциональных целеустановок. Рассмотрим пример:

На занятии вдруг обнаруживается, что студенты не помнят элементарной грамматической темы, которая уже изучалась.

Преподаватель: *Ну, здрасьте.*

Значение *здрасьте* здесь: обнаруженная ситуация закрывает перспективу знакомства с интересным новым материалом и открывает новую, неблагоприятную перспективу унылого повторения, что расходится с представлением говорящего о норме. (Отметим, что это именно перспектива, то есть **ряд** прогнозируемых говорящим **ситуаций или стадий**).

В неодобрении, вслед за которым вводится возражение:

— *Здрасьте, приехали! / А ты чего/ в сорок лет рожать собралась?*

(т/с «Интерны»)

‘ты закрываешь благоприятную перспективу и открываешь неблагоприятную, расходящуюся с моей нормой’

Однако в данном случае говорящий не в состоянии эту неблагоприятную перспективу закрыть, в отличие от следующего примера.

Героиня, узнав об измене мужа, теряет интерес к жизни и впадает в апатию. Близкие собрались вокруг и безуспешно пытаются ее взбодрить.

Надя: *Помру я, так ты уж... Ольку-то не бросай. // Себе возьми.*

Люда (брови «домиком», с кивком): *Здрасьте* (качает головой) *договорились!* (к/ф «Любовь и голуби»)

‘слушающий открывает неблагоприятную перспективу, которую говорящий закрывает (смысл: мы не будем больше это обсуждать), причем позиция слушающего отклоняется от представлений говорящего о норме’

Выражение возмущения: отец Аллы Скороходовой приходит к Коле домой, чтобы выяснить, где его дочь. Алла не хочет, чтобы отец забрал ее из интерната, где она жила много лет, в свою новую семью. Ее друг Коля с ней солидарен.

Коля: *Не скажу! // Ничего я вам не скажу!*

Колин отец: *Коля...*

Коля: *И вообще этому типу [р:]аньше надо было думать! // Явился, тоже мне, подарочек! // → Здрасьте! // А теперь это уже не егдело! // Он своё прозевал!* (к/ф «Пока не выпал снег»)

‘третье лицо (отец Аллы) пытается открыть новую перспективу, небенефактивную для подруги говорящего, включаемой им в личную сферу, и для самого говорящего, что расходится с представлением говорящего о норме’

Вопрос с оттенком вызова:

— *Максим Никитич, что, здрасьте, за новости? — заняла оборону Иванова. — И так дел по горло, разгребать не успеваем, а вы нас еще субботником нагружаете! Поимели бы совесть!* (Олег Новгородов. «Ошибка коллектора»).

‘слушающий открывает неблагоприятную для говорящего и третьих лиц перспективу, которую им хотелось бы закрыть (что они в дальнейшем и делают)’

Чрезвычайно типичное для русской языковой системы, классическое использование *здрасьте* в возражении:

- *А Юля вроде сказала, / что тебя не будет.*

- *Ну здрасьте. // Как не будет-то? // Почему не будет? // Вот она я! //*

‘я закрываю небенефактивную перспективу пребывания без меня и открываю новую, бенефактивную’

Возражение в ответ на возражение.

Читатель в комментарии в соц. сети Facebook начал возражать, не дочитав до конца исходную публикацию и не разобравшись, каков ее основной посыл.

Ответ автора публикации с сохранением исходной орфографии: «**Здрассти**, кума *Настя!* А пост о чём?»

‘слушающий открывает неблагоприятную для обоих собеседников перспективу спора, однако говорящий закрывает ее (указав на то, что причины для спора нет)’

Довольно типично использование *здравствуй(те)* в угрозе (обычно — в сочетании с модальными реализациями ИК-2 с удлинением гласного центра или с сильными колебаниями тона в постцентре)

Доктор Быков весь день пытался найти и изгнать появившегося в больнице распространителя биодобавок, не зная, что это его собственный интерн Лобанов. Сам Лобанов «помогал» ловить дилера, уверял, что видел его и что это рыжий парень. Наконец Лобанов разоблачён.

Быков (начинает разминать руки): *Ну, здравствуй, // «рыжий-рыжий»! // Семён, / если тебе в окно/ то туда! // Ищешь лёгкой смерти — / прыгай в него* (т/с «Интерны»)

‘говорящий открывает небенефактивную для адресата перспективу’

В монологической речи:

*Ребенку полтора, до года это был ангел. А потом **здрасьте** истерики с падением на пол и битьем головой* (из комментариев в соц. сети ВКонтакте)

‘потом прогнозируемая матерью ребенка бенефактивная перспектива закрылась, и вместо нее открылась небенефактивная’

*Дети подросли, семь и четыре. Болеют меньше, тьфу-тьфу-тьфу (говорить-то ничего нельзя — тут же начинают болеть). Лекарства, кстати, тоже не убираю далеко, знаю про примету (когда только всё уберёшь — и **здрасьте**).* (из комментариев в соц. сети ВКонтакте)

‘закроется бенефактивная перспектива и откроется небенефактивная’

В русском языке есть другие коммуникативные единицы, способные, наряду со *здрасьте*, передавать идею закрытия бенефактивной для кого-либо перспективы (*привет, добрый вечер*). Важно продемонстрировать и те контексты, где эти средства взаимозаменяемы, и те, которые выявляют их семантические различия. Сравним возможности единиц *здрасьте* и *привет*.

1. *Больше десяти лет меня уговаривали родить, но я не хотела детей, на племянников насмотрелась, хватило, и тут вдруг **здрасьте** — две полоски!* (из комментариев в соц. сети ВКонтакте)

‘закрытие бенефактивной для говорящего перспективы при одновременном открытии небенефактивной, нарушающей его личную норму’

2. А: — *А нам сказали, / что можно прямо здесь посидеть, подождать.*

Б.: — *Ну **здрасьте!*** (запирает помещение на ключ и уходит) //

‘закрытие бенефактивной для слушающих перспективы, нарушившей личные представления говорящего о норме, при одновременном открытии небенефактивной (необходимость поиска другого места)’

В примерах 1 и 2 возможна замена *здрасьте* на *привет*.

3. *Вот так и заканчивается праздник. Как новогодние ёлки в нашем детстве. А теперь прочитай стишок, получи свой подарок, скажи Деду Морозу спасибо — и **привет!*** (из комментариев в соц. сети Facebook)

4. *Ну уволишься, / отберут у тебя эти твои все привилегии — / и привет.* (из комментариев в соц. сети Facebook)

5. *На машине трудно рассчитать время. // Встанешь в пробку — / и привет.* (из комментариев в соц. сети Facebook)

Как мы видим, в примерах 3–5 невозможно заменить *привет* на *здрасьте*. Семантическое различие рассматриваемых единиц здесь в том, что *привет* вводит идею закрытия бенефактивной перспективы (и открытия небенефактивной) **в результате следования норме**, тогда как *здрасьте*, наоборот, вводит идею закрытия бенефактивной перспективы (и открытия небенефактивной) **в нарушение чьих-либо представлений о норме**.

Рассмотрим далее пример диалога, где *здравствуйте* использовано в целеустановке раздражения (или же приветствия, совмещенного с раздражением, что достаточно далеко от классического приветствия).

Интерн заходит в палату.

Пациент: *Что вы хотели?*

Интерн: *Как что? // Здравствуйте! // Я ваш лечащий врач, // я вас буду лечить.* (т/с «Интерны»)

‘я открываю новую для вас перспективу, которую я расцениваю как бенефактивную для вас, хотя вы сами можете расценивать ее как небенефактивную’

В коммуникативном блоке совета:

Один герой советует другому, как тому разорвать отношения с девушкой.

И всё! // И **здравствуй**, счастливая холостяцкая жизнь! (т/с «Интерны»)

‘(в результате следования моему совету) для тебя закроется неблагоприятная перспектива и откроется благоприятная’

Такого рода риторическое приветствие совмещается с выражением восхищения, восторга в тех случаях, когда новая перспектива благоприятна для самого говорящего (либо тех, кого он включает в свою личную сферу). Например:

Здравствуй, прекрасное будущее. Мне тут подкинули устройство для считывания положения взгляда на экране Tobii 4c eye tracker. (...) Современный айтрекер работает прекрасно, дает точную стабильную точку взгляда на экран не зависимо от мотаний головы. Главный плюс модели Tobii 4c eye tracker в том, что он разработан для геймеров и поэтому, в отличие от специального трекера для «инвалидов», стоит около 12 000 рублей. За 12 тысяч рублей, Карл, можно начать печатать глазами быстрые тексты (из комментариев в соц. сети Facebook. Орфография и пунктуация оригинала сохранены).

‘появление устройства, существенно повышающего качество жизни инвалидов, закрывает небенефактивную перспективу и открывает бенефактивную для всех заинтересованных лиц’

Еще один сходный пример:

Рядовой менеджер среднего звена решил сколотить банду и уйти в разбойники.

Соловей: *Ну / здравствуй, / (с широкой улыбкой) настоящая жизнь! // Какие...*

2
за пахи! («Соловей-разбойник»)

‘говорящий закрыл для себя самого одну перспективу и открывает новую, которую расценивает как благоприятную для себя’

Перейдем к выражению собственно этикетных отношений.

Два преподавателя беседуют на кафедре, входит незнакомый посетитель.

Один из преподавателей: *Здравствуйте.*

‘вы закрыли только что для нас одну перспективу, но, может быть, откроете новую?’

В формировании данного значения участвует ИК-4 с семантическим коммуникативным параметром соотношения.

В приветствии с оттенком восторга:

- *Здравствуйте! // Наконец-то приехали! //*

‘для говорящего и адресатов открывается бенефактивная перспектива совместной деятельности’

Наряду со всем вышеназванным возможно также антонимическое развертывание первого из семантических параметров *здасьте*: в примерах типа *Всех обманывает и вас обманет за здасьте* (т.е. без зазрения совести); *Кадры к себе переманивают как за здасьте*; *К ней мужчины ходят как за здасьте*; *Мчатся на машине, могут окатить человека из лужи как за здасьте*; *Класный агрегатик, постоянно варю им четвёрку* (стальной лист толщиной 4 мм, отзыв о сварочном аппарате) *порядка четырёх часов в день — это как за здасьте* — ‘это НЕ открывает никаких новых (часто — никаких небенефактивных) перспектив (водители не испытывают ни малейших угрызений совести, аппарат не перегревается и не выходит из строя и т.д.)’.

Таким образом, мы видим, что рассматриваемая нами коммуникативная единица активно функционирует в русской языковой системе, появляясь в широком спектре целеустановок, относящихся к коммуникативным типам волеизъявления, выражения эмоций, выражения этикетных отношений, зависимых реплик-реакций и др.; при этом в любых употреблениях семантика ее легко описывается через коммуникативный инвариант. Такой подход объединяет все употребления русского *здравствуй(те)* и связывает их в единый континуум, предупреждая вопросы о том, каким образом лексема, исходно бывшая приветствием, может работать в формировании угрозы, возражения или возмущения.

Список литературы

1. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. 752 с.
2. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия). // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105—129.
3. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1, М., 1980. Т. 2, М., 1982. 1492 с.
4. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984. 116 с.

Korosteleva A.

RUSSIAN “ЗДРАВСТВУЙТЕ” AS A UNIT OF LANGUAGE COMMUNICATIVE LEVEL (IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE STUDIES)

The research was carried out by the method of semantic communication analysis. The article discusses the issue of the invariant semantic parameters of the Russian *здравствуйте*, viewed as a language communicative level unit. The proposed approach can contribute to a more successful presentation of the Russian spoken dialogue material to a foreign audience.

Keywords: communicative semantics, Russian spoken dialogue, Russian as a foreign language.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Касьянова Вера Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
vkasianova@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА С ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассмотрены принципы работы с текстом страноведческой направленности в условиях дистанционного обучения. Проанализированы возможные пути активизации речевой деятельности иностранных учащихся, в том числе способы работы с лексико-грамматическим и иллюстративным материалом. На примере конкретного текста показаны возможности расширения культурологической компетенции инофонов и приобщения их к русской истории и культуре.

Ключевые слова: методика РКИ, дистанционное обучение, речевая деятельность, культурологическая компетенция.

В современной реальности традиционные способы представления текстового материала на занятиях по русскому языку как иностранному не могут быть автоматически перенесены в новый формат и, естественно, нуждаются в изменении или корректировке. Это обусловлено самыми разными причинами, в том числе и особенностями дистанционного обучения.

Хотя большая часть иностранных учащихся умеет пользоваться платформой Zoom, разработчики которой поставили перед собой задачу упростить человеческое общение для всех в любом месте, вопрос в том, упростилось ли общение между преподавателем и студентом в реальности. Ответ на этот вопрос не столь однозначен.

Прежде всего следует отметить, что условия дистанционного обучения русскому языку как иностранному накладывают определенные ограничения на объем текста, при восприятии которого с монитора компьютера (тем более со смартфона) внимание учащихся катастрофически быстро снижается. Если при очных занятиях через 20–25 минут интенсивной работы с текстом студенты устают и начинают делать ошибки в чтении даже простых и знакомых слов, то при дистанционном обучении концентрация внимания иностранных учащихся падает еще быстрее: буквально через 10–15 минут они теряют нить разговора, не успевают прочитать и осмыслить поданную на демонстрационном экране информацию и просто отключаются (в прямом и переносном смысле). Ситуация усугубляется еще и проблемами со звуком, который может искажаться, время от времени пропадать или появляться с запозданием. При традиционной форме обучения преподаватель, видя актуальную реакцию студентов, быстро подстраивается под нее, тем самым снижая психологическое напряжение, но при работе с «говорящими головами» уследить за эмоциями каждого учащегося невозможно: студенты смотрят не в глаза преподавателю, а в экран, располагающийся не по центру камеры (да и что они там видят — большой вопрос). К тому же многие иностранцы (особенно из Китая), как, впрочем, и преподаватели, близоруки, поэтому чтение с экрана затруднено: буквы в силу плохого разрешения сливаются, результат — неразличение даже самых простых слов. Некоторые учащиеся пытаются использовать экраны больших размеров, но это также не улучшает ситуацию.

Так же, как при традиционном обучении, в условиях дистанта преподаватель стоит перед необходимостью сохранить основные аспекты занятий по русскому языку, хотя бы

затем, чтобы не растерять уникальное методическое богатство, накопленное за многолетнее существование кафедр русского языка как иностранного.

Грамматика и тексты — как непосредственно связанные со специальностью, то есть ориентированные на успешность профессионального общения в будущем, так и тексты культурологической направленности — всегда находились и будут находиться в центре внимания на занятиях по РКИ. Но в условиях очного обучения иностранные учащиеся имели возможность сразу оценить объем предлагаемого для чтения и анализа текста, при дистанте же (как и вообще при чтении любых электронных книг) эта информация завуалирована. Возникает существенная психологическая трудность: читать текст, не видя его конца. Единственный возможный выход состоит в том, чтобы дробить текст, разбивать его на смысловые части и последовательно предъявлять их на экране. Поэтому лучше всего «срабатывают» только тексты сравнительно небольшого объема (до одной трети стандартного листа А4), которые находятся перед глазами учащихся: работать с ними несравненно легче. Таким образом, многие обычные при работе, например, с научным текстом задания (типа: *найдите ответы на поставленные вопросы* или *определите, в каких предложениях содержится информация о...*) могут быть выполнены только самостоятельно из-за того, что на занятии слишком много времени уйдет на «прокручивание» текста.

При дистанционном обучении часто недостаточно эффективными оказываются традиционные формы работы с текстом, включающие в себя выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей. Это объясняется разными причинами: общий уровень подготовки по русскому языку невысок, мотивация к познанию низкая, самостоятельное выполнение задания (в условиях свободного доступа к информационным источникам) нереализуемо.

Именно поэтому преподаватель, стремясь к максимальной вовлеченности студентов в учебный процесс, должен постоянно варьировать формы работы, переключаясь с грамматики на содержание текста, то есть уйти от названной выше строгой иерархии упражнений.

С достаточной осторожностью следует относиться и к разнообразным средствам, призванным облегчить работу с текстом. Различные шрифты, выделение слов, предложений и фрагментов текста разными цветами, заливка фона и прочие графические приемы, — все это, несмотря на внешнюю привлекательность, часто отнимает время, уводит в сторону, создавая пестроту и мешая пониманию содержания. Кроме того (раньше об этом просто не нужно было задумываться), ряд студентов может испытывать проблемы с цветовым зрением, и тогда все преподавательские старания и ухищрения пропадут.

Безусловно, очень важным обстоятельством является и то, что обучение иностранному языку без традиционного во все времена зрительного контакта между преподавателем и учащимся затрудняет процесс понимания инофонами предлагаемого материала, его осмысления и репродукции. Преподаватели, видя погруженных в чтение студентов, не сразу могут «собрать» всех, так как индивидуальная скорость восприятия текста с экрана монитора колеблется в еще больших пределах, нежели скорость чтения напечатанного текста.

Наконец, в условиях онлайн-обучения не представляется возможным проконтролировать степень самостоятельности выполнения учащимися домашних заданий (сами студенты признаются: они активно пользуются синхронным машинным переводчиком на лекциях и семинарах по разным предметам, в том числе и профильным). Причем даже непосредственно во время дистанционного занятия нельзя быть уверенным в том, что студент действительно сам делает упражнения, а не прибегает к электронным помощникам с целью получения быстрого и правильного ответа. Именно поэтому столь значимым ока-

зывается уже не выполнение письменных заданий, а вовлечение учащихся в беседу с активизацией изученных конструкций.

Влияние дистанционного обучения инофонов русскому языку на степень усвоения материала и долговременность его запоминания еще предстоит проанализировать, но в новой реальности можно увидеть и определенные положительные моменты.

Во-первых, онлайн-занятия дают уникальную возможность быстрой «подстройки» под уровень знаний учащихся: возможность повтора, замедления просмотра и т.д.

К плюсам дистанционных занятий можно отнести и легкость включения в учебный процесс самого разнообразного иллюстративного материала: фотографий, рисунков, видео- и звуковых файлов и т.п., находящихся в свободном доступе в интернете или созданных преподавателем, что помогает тренировать навыки продуцирования текстов разного типа, прежде всего текстов-описаний и текстов-рассуждений.

Особенно благодатными условия дистанционного обучения оказываются для работы с текстами культурологической направленности, которые требуют большого иллюстративного материала, направленного на формирование культурологической компетенции. При этом у преподавателя существует много возможностей варьирования объема данного материала в достаточно широких пределах в зависимости от учебного статуса и уровня знаний учащихся, соотнесенности темы текста с их будущей специальностью, актуальностью и пр.

Кроме того, на демонстрационном экране можно менять размер иллюстрации, вырезать какие-то части, соединять одну иллюстрацию с другой и т.д. В группах слабого или средне-слабого уровней желательно ограничиться классическими в лучшем смысле этого слова рисунками, картинками, фотографиями, которые хорошо знакомы носителям языка и быстро ими опознаются. Только в очень сильных группах можно практиковать включение каких-то новых, малоизвестных иллюстративных материалов с целью сопоставления с уже известными.

Следует помнить и о том, что перенасыщенность текста иллюстрациями, «гипернаглядность» отвлекает инофонов, не давая им возможности сосредоточиться на содержании.

Более того, все включенные в текст иллюстрации должны «работать», то есть быть основой для совершенствования навыков аудирования и говорения, создавая иллюзию языковой среды. Это могут быть задания на составление описаний-монологов и диалогов между учащимися. Кроме традиционных вопросов, рассчитанных на проверку понимания фактического материала, преподаватель может предлагать разнообразные «провокационные» вопросы, требующие мыслительных усилий со стороны студентов. В таком случае — что очень легко сделать на демонстрационном экране в платформе Zoom — собственно текст временно удаляется с экрана или передвигается в другую его область, а учащиеся, оставаясь один на один с фотографией или рисунком, вынуждены вспоминать содержание прочитанного текста, одновременно составляя самостоятельные высказывания. Таким образом, в подобных спонтанных диалогах, которые могут быть сконструированы практически по любой иллюстрации, связанной с темой текста, активизируются речевые навыки, логическое мышление студентов, расширяется их словарный запас, знание наиболее распространенных коммуникативных интенций — идентификации, возражения, удивления и др., что очень важно при изучении русского языка как иностранного в условиях отсутствия реального общения с носителями языка.

Алгоритм работы над текстом культурологической направленности в условиях дистанционного обучения может быть представлен следующим образом.

1. Анализ названия, определение темы текста, активизация конструкций типа: *Как называется этот текст? О чем рассказывается в этом тексте? О чем этот текст?*

2. Чтение первой части текста (1–3 абзаца). При отсутствии реального общения предпочтительным является чтение вслух с целью хотя бы минимальной корректировки произносительных навыков.

3. Работа на лексико-словообразовательном уровне: поиск синонимов, анализ производных слов, представленных в тексте, образование новых слов по известным моделям, выстраивание лексико-семантических групп и словообразовательных цепочек.

4. Работа на грамматическом уровне: характеристика трудных форм (прежде всего причастий, деепричастий, числительных), анализ глагольных словосочетаний (в частности, отработка глагольного управления); работа над структурой предложения; постановка к нему вопросов и ответы на них.

5. Работа на содержательном уровне: поиск значимых в культурологическом отношении слов и словосочетаний и их соотнесение с историко-временным контекстом.

6. Повторное предъявление текста для восприятия его со слуха — при этом развиваются навыки аудирования, тренируется концентрация внимания, в том числе путем вкрапления заведомо неверной информации (намеренная ошибка в дате, имени, событии, месте действия и т.п.) с целью стимулировать учащихся к тому, чтобы они внимательно читали текст и запоминали данную в нем информацию.

Все эти виды работы, конечно, далеко не новы и в той или иной степени традиционны. Но при дистанционном обучении главным становится их комплексное, единовременное использование, что дает возможность поддерживать интерес к тексту и поставленной в нем проблеме, активизируя разные виды речевых действий. И самое главное — при таком подходе даже в очень простом и небольшом по объему тексте можно увидеть практически неисчерпаемый материал для формирования культурологической компетенции и расширения представления об истории и культуре России.

В качестве примера можно показать работу с текстом «Михаил Васильевич Ломоносов — выдающийся русский ученый-энциклопедист».

Ломоносов — великий русский учёный-энциклопедист. Он жил в XVIII веке.

Ломоносов родился 8 (19) ноября 1711 года. Родина Ломоносова — небольшая деревня на берегу Белого моря на севере России. Сейчас это место называется село Ломоносово.

Отец Ломоносова был рыбаком. Семья была бедной, надо было много работать, чтобы помогать отцу. Когда Ломоносов был мальчиком, он часто ходил с отцом на лодке за рыбой в Белое море.

Ломоносов научился читать и писать, когда ему было уже 10 лет. Мальчик выучил наизусть свои первые две книги — это были «Арифметика» и «Грамматика».

Автор «Арифметики» — Леонтий Магницкий. Он был учителем русского императора Петра I. «Арифметика» Магницкого вышла в 1703 году. Это была первая русская учебная книга, в которой использовались арабские цифры.

Ломоносов очень хотел учиться в школе. Когда ему было 19 лет, в декабре 1730 года, он пешком пошёл в Москву учиться. (135 слов)

Текст небольшой и очень простой с точки зрения грамматики, поэтому доступен для работы даже в слабых группах. Но главное — не просто прочитать текст, а постараться расширить представления иностранных учащихся о России, показать им какие-то осо-

бенности русского быта, традиций. Если подойти к материалу с такой стороны, то текст будет достаточно интересным и для сильных студентов.

При чтении следует обратить внимание на эксплицитно и имплицитно заключённую в нем информацию культурологического характера. Это различные виды книжных изданий (*энциклопедия — словарь — справочник — книга — учебник*); названия учебных книг (*«Арифметика», «Грамматика» — «Азбука», «Букварь»*) и предметов математического цикла (*математика — геометрия — арифметика*); виды цифр (*арабские — римские*); компоненты русской антропонимической формулы (*имя + отчество + фамилия*); старый и новый календарь (*церковный и светский*); названия населенных пунктов (*город — село — деревня*); названия традиционных для России того времени профессий (*рыбак, крестьянин*); названия водоемов (*океан — море — река — озеро*); названия средств передвижения по морю (*лодка — корабль — теплоход*); названия географических объектов (*Белое море — Чёрное море*); имена русских царей (*Пётр I — Иван Грозный*) и др.

Преподаватель должен акцентировать внимание студентов не только на поиске в тексте каких-то реалий, относящихся к конкретному времени, но и на их связи с другими эпохами, с современностью. Тем самым лексико-семантические группы расширяются, демонстрируя изменения, происходящие в обществе.

В представленных примерах показаны не только лексические единицы, встречающиеся в анализируемом тексте, но и слова, ассоциативно с ними связанные. Умение строить подобные ассоциативные цепочки очень важно, так как помогает инофонам расширять активный и пассивный словарь.

Преподаватель должен стремиться к выработке у иностранных учащихся ассоциативного мышления — умения встраивать лексемы в ряды однородных членов, распределяя по соответствующим смысловым группам. Тем самым создается реальная возможность для продуцирования собственных высказываний, вырабатываются навыки понимания скрытых смыслов, расширения кругозора.

Речевую активность учащихся можно стимулировать, предлагая им различного рода вопросы на логику, на умение видеть причинно-следственные связи, опираясь на известные закономерности. Например: *Почему Ломоносов пошел учиться зимой? Сколько времени заняла дорога до Москвы? А сколько времени она займет сегодня, если передвигаться на машине? А на поезде? Или Какая из двух книг — «Арифметика» или «Грамматика» — важнее для ребенка?*

Могут быть и вопросы провокационные, содержащие заведомо ошибочную информацию. Например: *А Белое море находится недалеко от Желтого? А от Черного?* Студенты быстро понимают такой методический прием и начинают продуцировать собственные «ошибочные» высказывания, предлагая товарищам по группе опровергнуть или подтвердить их, типа: *Я слышал, что Ломоносов жил в детстве в большом городе. Как ты думаешь, это действительно так?* и т.д.

На демонстрационном экране в Zoom можно представить, например, задания на повторение хронологии событий:

Вспомните основные даты:

Ломоносов родился в ... году.	1730
Ломоносов научился читать и писать в ... году.	1721
«Арифметика» Магницкого вышла в ... году.	1703
Ломоносов пешком пошёл в Москву учиться в ... г.	1711

Работа над собственно иллюстративным материалом разнообразна. Это могут быть ответы на вопросы общего характера, типа: *Что изображено / на картине? Кто изображен на рисунке? Кого мы видим на фотографии?* и т.п.

Но гораздо более ценным становится умение учащихся дать развернутый ответ, информацию для которого они могут получить из текста. При этом — что немаловажно для работы в будущем над языком специальности — отрабатывается умение строить сложноподчиненные предложения с разными типами придаточных. Пример развернутого описания: *На этой фотографии изображено Белое море, куда Ломоносов, когда был ребёнком, часто ходил на лодке с отцом за рыбой.*

Иногда студентам надо просто догадаться, кто изображен на фотографии или что это за объект, с использованием различных вводных слов и конструкций, имеющих значение уверенности/неуверенности, которым обычно почти не уделяется внимания, например: *Мне кажется, это памятник Ломоносову, наверное, в его родной деревне* — или: *Конечно, это памятник Ломоносову.*

Таким образом, дистанционная работа с текстами культурологической направленности при правильной ее организации может принести существенную пользу в плане развития различных видов речевой деятельности учащихся, их умения вести диалог, расширения словарного запаса, формирования как грамматической, так и культурологической компетенции.

Kasyanova V.

COMPLEX WORK WITH TEXT UNDER CONDITIONS DISTANCE LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the principles of working with a text of a country-specific orientation in the context of distance learning. Possible ways of enhancing the speech activity of foreign students are analyzed, including ways of working with lexical, grammatical and illustrative material. On the example of a specific text, the possibilities of expanding the cultural competence of foreigners and introducing them to Russian history and culture are shown.

Keywords: methodology for teaching Russian as a foreign language, distance learning, speech activity, cultural competence

*Колобаева Лия Викторовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
leah_today@mail.ru*

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА И ТЕОРИЯ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ В СОЗДАНИИ ОНЛАЙН-КУРСА

В статье рассматривается понятие педагогического дизайна, выполняется анализ моделей педагогического дизайна, учитываемых при выстраивании модели дистанционного обучения и работе над онлайн-курсом. Также автор затрагивает вопрос о том, какие открытия когнитивной науки легли в основу педагогического дизайна, в частности, останавливается на теории когнитивной нагрузки и рассматривает, почему важно руководствоваться данной теорией при создании макета обучающего курса или электронного пособия.

Ключевые слова: педагогический дизайн, модели, ADDIE, SAM, теория когнитивной нагрузки, онлайн-курс, макет обучающего курса, дистанционное обучение, создание учебных материалов.

Перед началом 2020/2021 учебного года перед преподавателями Института русского языка и культуры МГУ была поставлена задача перенести учебный процесс в дистан-

ционный формат. Нами, авторским коллективом преподавателей кафедры русского языка ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова (Е.С. Абрамова, А.А. Жижикова, О.Н. Зорина, Л.В. Колобаева, Е.В. Моргунова, А.А. Орлов, Н.О. Сорокина) под руководством старшего преподавателя Н.О. Сорокиной и под общей редакцией заведующего кафедрой русского языка профессора А.Н. Богомолова был разработан адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК).

Начав создавать онлайн-курс, мы столкнулись с необходимостью выработать стратегию по созданию курса, а также изучить теоретические принципы разработки электронных обучающих пособий. В данной статье мы хотели бы поделиться нашим опытом и рассказать о принципах, изучение и применение которых сделали наш курс эффективнее.

В начале хочется отметить, что существующее в зарубежном преподавании понятие «педагогический дизайн» практически не используется и не изучается в реалиях российской педагогики. Что же такое педагогический дизайн? Для начала обратимся к словарю Ожегова, согласно которому дизайн — это «конструирование вещей, машин, интерьеров, основанное на принципах сочетания удобства, экономичности и красоты» [1]. Таким образом, главным в дизайне является гармоничное сочетание удобства, экономичности, красоты. Педагогический дизайн (instructional design, то есть, более точно, дизайн обучения, учебный дизайн) — это не только удобство, красота, экономичность, это в первую очередь создание наилучших условий для восприятия и усвоения информации обучающимися.

Педагогический дизайн может пониматься в широком смысле как создание успешной обучающей среды, «проектирование условий успешной учебной деятельности», а в узком смысле он понимается как «практика разработки современных учебных материалов, которые, замещая многие функции учителя (преподавателя), являются инструментом и средством создания образовательной среды» [2:13]. В своем широком значении педагогический дизайн базируется на науке обучения (instructional science), которая в свою очередь выросла из бихевиоризма и конструктивизма, и развивается за счет новых открытий в когнитивных науках, таких как когнитивная психология, антропология, информатика, нейронауки. «Наука обучения открывает естественные принципы, которые работают во время обучения; а дизайн обучения использует эти открытия, чтобы разработать на их основе инструменты обучения и методики» Д. Мерилл [3:5]. Автор также подчеркивает, что педагогический дизайн — это не интуитивный процесс, а научно проверенные техники создания эффективной модели обучения.

В современном мире существует тенденция все больше отождествлять педагогический дизайн не с наукой о человеческом поведении, способах усвоения информации, возможностях мозга, а только лишь с технологиями создания учебных материалов, в частности, в цифровом формате, что видится не совсем верным. С расширением дистанционного обучения многие учебники и пособия переводятся в цифровой формат. Несомненно, необходимость иметь оцифрованные учебно-методические пособия — это требование времени, однако это всего лишь набор материалов, презентаций, ссылок. Е.В. Абызова цитирует слова Д. Мерилла о том, что «информация сама по себе еще не обучение» [2:14]. Чтобы стать обучением, информация должна быть интегрирована в искусственно созданную среду обучения, в которой все компоненты будут взаимосвязаны и будут дополнять друг друга. Абызова в своей статье «Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории» [2] выделяет следующие категории педагогического дизайна:

- образовательная среда.

Образовательная среда рассматривается как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее (личности) развития» [2:15]. Мерилл отмечает, что обучающийся и студент отличаются. Мы все являемся обу-

чающимися, однако «студентами становимся только тогда, когда подчиняем себя выполнению обучающих ситуаций» [3:6]. Именно созданная среда обучения дает возможность выполнять обучающие ситуации, в группе или индивидуально, и подчиняться процессу обучения. Т.е. без создания образовательной среды все ресурсы и материалы — это всего лишь информация;

- образовательный ресурс.

Образовательные ресурсы — это вспомогательные источники, они помогают воспитанию обучающегося как самостоятельной обучающейся личности, формируют навыки самостоятельной работы с материалом;

- образовательное средство.

Образовательным средством служат любые посредники между учебным материалом и обучающимся: преподаватели как носители информации и инструменты деятельности, компьютеры, средства онлайн-связи, онлайн-курсы, размещенные в LMS (learning management system);

- учебный материал.

Учебный материал — это обучающие материалы, выстроенные логически, с соблюдением принципов дизайна обучающих материалов.

Педагогический дизайн включает в себя несколько уровней:

- понимание теории обучения и способов извлечения, представления, структурирования знаний. Педагогический дизайнер должен владеть дидактическими знаниями и знаниями о мозге, способах обучения человека;

- понимание методов и подходов в обучении, как, какими способами будет достигнуто обучение, за счет каких видов учебной деятельности. Педагогический дизайнер отвечает за выбор методов обучения;

- понимание принципов дизайна учебных материалов, какие материалы будут разработаны и как представлены обучающемуся, как будут оцениваться результаты. Педагогический дизайнер должен быть осведомлен о разнице между визуальным дизайном, который зачастую направлен на привлечение внимания или призыв к действию, и дизайном учебных материалов, который ставит своей главной целью быстрое усвоение и «присвоение» информации;

- и наконец, понимание процессов реализации обучения. Педагогический дизайнер должен обеспечивать менеджмент обучающей среды: продумать, какие средства обучения, каналы связи с обучающимся будут использоваться, как будут обрабатываться результаты обучения и так далее.

Таким образом, мы видим, что педагогический дизайн — это направление дидактики, связанное с изучением процессов, сопровождающих учебную деятельность, а также с созданием и разработкой обучающих продуктов. Цель педагогического дизайна — проанализировать цели и запросы обучающегося, доступные способы обучения, затем создать целостную систему из целей, материала обучения и имеющихся инструментов передачи знаний.

Существует несколько моделей педагогического дизайна применительно к созданию учебных материалов, а точнее, онлайн-курсов [4]. Мы рассмотрим две из них.

Модель ADDIE

Эта классическая модель, созданная в 80-х гг. центром образовательных технологий Университета Флориды, отражает классический подход к педагогическому дизайну.

Буквы в этой аббревиатуре означают следующее:

A — analyze — анализировать,

D — design — проектировать,

D — develop — разрабатывать,

I — implement — внедрять,

E — evaluate — оценивать.

Например, при создании курса, разработкой которого мы занимались, на этапе анализа мы определили цели и задачи курса, целевую аудиторию курса, желаемые результаты обучения, вид и средства обучения. На этапе проектирования мы разбили конечный результат на небольшие подэтапы и установили желаемые цели на каждом подэтапе, определили этапы оценивания, критерии оценивания, определили содержание обучения, проанализировали равномерность нагрузки, определили, какие материалы будут обязательными, какие факультативными. На этапе разработки мы шли от простого к сложному. Сначала был создан план урока и «скелет» урока, затем каждый урок был наполнен упражнениями, заданиями, затем были созданы сопутствующие материалы. В конце разработки была протестирована логичность, взаимосвязанность и повторяемость материала. Затем было проведено внедрение курса, после которого были проанализированы первые результаты.

Однако модель ADDIE имеет ряд недостатков. Это, в частности, негибкость модели, так как курс считается законченным только тогда, когда все его компоненты тщательно проработаны. Модель ADDIE хорошо подходит для создания курсов по академическим дисциплинам с установленной структурой и определенными темами.

Для создания курса, в котором набор тем, заданий и способ подачи материала еще не до конца определен и требует дополнительного тестирования, предлагается более гибкая **модель создания курсов SAM** (Successive Approximation Model, «последовательная модель приближения»). Согласно данной модели, процесс создания обучающегося курса делится на следующие этапы:

- подготовка (Preparation Phase). Как и в модели ADDIE, в модели SAM есть подготовительный этап для анализа вводных данных и ожиданий студента.

Первичный отбор данных завершается «мозговым штурмом», в процессе которого участвует вся команда разработчиков, эксперты, возможно также присутствие представителей целевой аудитории — фокус-группы будущих обучающихся, собирается множество идей и предложений. В результате создаются прототипы — «скелеты» основных частей курса, то есть черновые наброски частей курса и всего контента курса;

- циклическое (повторяющееся) проектирование (Iterative Design). На данном этапе прототипы дорабатываются экспертами и педагогическими дизайнерами. Вырабатывается план курса, сроки выполнения, определяются сферы доработки проекта, распределяются обязанности, начинается доработка курса. На этом этапе возможно создание нескольких вариантов проекта, чтобы развитие проекта не было жестко фиксированным и была возможность выбора;

- циклическая разработка (Iterative Development). Когда основной проект готов, начинается этап циклической разработки проекта, который включает в себя этапы разработки, внедрения и оценивания. Весь курс разбит на небольшие части, которые предъявляются обучающимся, и тут же разработчики получают обратную связь от фокус-группы. Оценивание происходит по мере прохождения курса, по частям, и пожелания обучающихся учитываются и сразу внедряются в курс. Таким образом, курс совершенствуется из урока в урок. По окончании цикла создается «альфа-версия» курса.

На следующем этапе циклическая разработка повторяется, и создается улучшенная «бета-версия» курса. Как нетрудно увидеть, такая модель не всегда удобна в классическом обучении, но цикличность и постоянное тестирование, возможность получать быструю обратную связь и вносить коррективы позволяют создавать гибкие, ориентированные на студента курсы в короткие сроки и тестировать разработку «в режиме реального времени».

Применительно к преподаванию русского языка как иностранного фокус- группой могут стать не только обучающиеся, но и сами преподаватели.

Следует сказать также несколько слов о принципах создания непосредственно учебных материалов. Для создания эффективных учебных материалов мы использовали разные методики, в том числе опирались на теорию когнитивной нагрузки. Теория когнитивной нагрузки была разработана Джоном Свеллером [5] еще в 1980-х гг. Она говорит об ограниченности оперативной памяти человека и ее зависимости от поступающих в данный момент объемов информации. Таким образом, правильно ограничивая когнитивную нагрузку, мы даем мозгу возможность заниматься теми операциями, которые важны для обучения в данный момент, и отсекаем те операции, которые «отвлекают» мозг от решения важных задач.

Свеллер выделил три вида когнитивной нагрузки: внешнюю, внутреннюю и умеренную. Он также описал ряд принципов, которые способствуют снижению внешней и увеличению умеренной нагрузки. Например, Свеллер доказал, что лучше давать задания, которые позволяют находить несколько способов решения, лучше заменять задачи, требующие создать что-то «с нуля», на проработанные и частично завершенные примеры, предлагать задачи разных типов. Свеллер доказал, что давать схему с постепенным усложнением лучше, чем предложить сразу очень сложную схему. Принцип разделения внимания говорит о том, что получение информации из различных источников увеличивает внешнюю нагрузку и что лучше использовать один интегрированный источник информации. Для развития умеренной нагрузки следует постепенно поощрять в обучающихся самостоятельность, в этом случае повышается способность выстраивать собственные когнитивные схемы.

Теорию Свеллера углубил Ричард Майер [6], создав свою когнитивную теорию мультимедийного обучения. Остановимся немного на ней, так как она более всех отражает подход к созданию интерактивных пособий.

Принципы мультимедиа-обучения

1. Принцип мультимедиа: аудиоматериал и иллюстрация воспринимаются легче, чем аудиоматериал в сочетании с текстовой информацией;
2. Принцип смежности: иллюстративный материал должен находиться совместно с текстом, желательно слева. Наименее выгодное положение — иллюстрация находится над текстовой информацией, которую она иллюстрирует;
3. Принцип одновременности: наиболее выгодный формат представления информации — звучащая речь в сочетании с изображением, причем изображение и речь должны быть представлены одновременно. При раздельном представлении видеоизображений (иллюстраций) и речи когнитивная нагрузка неизбежно увеличивается, что препятствует пониманию и запоминанию материала;
4. Принцип соответствия: наглядность должна соответствовать принципам обучения, то есть не мешать восприятию. Рекомендуется убрать все лишнее, в том числе декоративные схемы и иллюстрации, оставив только объясняющие и организационные [7:127];
5. Принцип модальности: максимальной эффективности восприятия информации можно добиться, если информация поступает по двум каналам (зрение, слух). В связи с этим иллюстрация или видео в сочетании с речью лучше, чем иллюстрация или видео и текст;
6. Принцип избыточности: использование видео и иллюстраций в сочетании с речью эффективно, но если при этом добавить текст, то возникает когнитивная перегрузка. В частности, доказана неэффективность использования субтитров при обучении иностранным языкам;

7. Принцип индивидуальности: текст является наиболее сложным для когнитивной обработки методом подачи информации, он требует более напряженной работы мозга и памяти. Использовать мультимедиа-материалы эффективнее для обучающихся с низким уровнем знаний (на начальном этапе), а также для студентов с хорошо развитым пространственным воображением.

«Человек использует всего два канала обработки информации, и увеличение путей получения информации не сможет привести к увеличению скорости ее обработки, но может вызвать перегрузку одного из каналов» [7:131].

Мы считаем, что тема педагогического дизайна в целом и когнитивных принципов педагогического дизайна в частности требует пристального изучения со стороны всех преподавателей, занимающихся созданием учебных материалов. Мы продолжаем работу над нашим курсом, и надеемся сделать его эффективнее, используя открытия когнитивной науки.

Список литературы

1. Словарь Ожегова.
2. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Теоретические основы педагогики / Вестник ВятГУ, 2010, № 3. С. 12–16.
3. M. David Merrill, Leston Drake, Mark J. Lacy, Jean Pratt Reclaiming Instructional Design // Educational Technology / Utah University. 1966. № 36 (5). Pp. 5–7.
4. <https://www.instructionaldesigncentral.com>.
5. Sweller J. Cognitive load theory // Psychology of learning and motivation. Academic Press, 2011. Т. 55. С. 37–76.
6. Mayer R. E. Multimedia learning (2nd ed). // New York: Cambridge University Press, 2009.
7. Коваленко И.Н. Дизайн электронных учебных пособий: когнитивный подход. // Прикладная информатика, 2007, № 4 (10). С. 118–132.

Kolobaeva L.

MODELS OF THE INSTRUCTIONAL DESIGN AND THE COGNITIVE LOAD THEORY IN CREATING ONLINE COURSE

This article gives a brief overview of the definition of the instructional design, and the models of the instructional design one should consider while creating an online course or a distance learning course. We would also consider some theories in the field of cognitive science, such as CLT (Cognitive Load theory) as the basis for the scientific approach to the instructional design.

Keywords: instructional design, models, ADDIE, SAM, Cognitive Load theory, online course, distant learning, material writing, course materials prototyping.

Моргунова Елена Вильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
morgunova.ev@irlc.msu.ru
Сорокина Наталия Олеговна
МГУ имени М.В. Ломоносова
sorokina.no@irlc.msu.ru

ДИСТАНЦИОННЫЙ ВВОДНЫЙ ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ КУРС ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ РУССКИЙ ЯЗЫК В ИРЯИК МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

В статье рассказывается об опыте создания дистанционного курса по обучению иностранных студентов русскому языку с нуля, о его структуре и содержании, о его преимуществах.

Ключевые слова: РКИ, дистанционный курс по РКИ, уровень А0, дистанционное обучение.

Перед началом 2020/2021 учебного года стало понятно, что в связи с пандемией в сентябре в Россию не смогут приехать около 500 иностранных учащихся, которые поступили на отделение предвузовской подготовки ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. Им предстояло изучать русский язык, а затем и предметы по выбранной специальности в дистанционном формате. Перед преподавателями Института русского языка и культуры МГУ стояла задача оперативно перенести учебный процесс в дистанционный формат без потери качества обучения.

В последнее время роль компьютерных технологий для дистанционного обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, становится все более значимой; появилось большое количество работ, в которых рассматриваются различные возможности интернет-ресурсов для обучения (см. работы С.И. Титовой, А.В. Филатовой, А.Н. Богомолова, М.В. Болкуновой и др.), в том числе и по созданию учебной образовательной среды. А.Н. Богомоллов отмечает, что в настоящее время можно говорить «о новом подходе к созданию учебной языковой среды. Он заключается не только в разработке специализированных обучающих программных продуктов, но и в системном и комплексном использовании тщательно подобранных для конкретных целей обучения компьютерных аутентичных и учебных материалов, прикладных и инструментальных программ, в организации учебного процесса в виртуальной языковой среде...» [1:43].

Опираясь на данный подход, авторский коллектив преподавателей кафедры русского языка ИРЯиК МГУ (Е.С. Абрамова, А.А. Жижикова, О.Н. Зорина, Л.В. Колобаева, Е.В. Моргунова, А.А. Орлов, Н.О. Сорокина) под руководством старшего преподавателя Н.О. Сорокиной и под общей редакцией заведующего кафедрой русского языка профессора А.Н. Богомолова разработал дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК). Авторы курса попытались создать виртуальное образовательное пространство, в котором преподаватель и студенты находятся с первых дней обучения не только во время, но и после занятий.

При создании виртуальной образовательной среды важно учитывать содержательный, оценочный, метаинформационный и коммуникационный структурные компоненты, которые тесно связаны между собой и необходимы для эффективного обучения иностранному языку [5, 6]. Особое внимание при создании курса авторы уделяли метаинформационному компоненту, который включает в себя набор дополнительных инструментов и материалов, используемых в курсе. Именно этот компонент позволяет выйти за рамки традиционного учебного пособия, даже сделанного в электронном формате, подключить до-

полнительные ресурсы для решения поставленных в рамках курса задач и тем самым компенсировать недостатки дистанционного обучения.

Как показывает практика, для разработки курса в дистанционном формате не обязательно использование специфических инструментов, таких как, например, платформы для управления обучением (LMS). Для создания ВФГК оказалось достаточным использовать графический редактор PowerPoint, программу для организации видеоконференций Zoom и ряд доступных всем онлайн-инструментов, таких как облачные хранилища, сервисы потокового видео, мессенджеры, QR-коды и QR-ридеры, а также дополнительные сервисы для создания интерактивных и печатных материалов типа wordwall.net, Quizlet и др. Простота используемых интернет-инструментов является одним из преимуществ созданного в ИРЯиК курса, так как у студентов, находящихся вне России, могут возникать трудности с доступом к некоторым сайтам и программам.

Чтобы обойти технические трудности, неизбежные при дистанционном обучении в первые дни занятий, авторы курса подготовили памятки для преподавателя и студента о важных функциях программы Zoom и о технических требованиях, необходимых для онлайн-обучения, которые были переведены на английский и китайский языки.

Вводный фонетико-грамматический курс является адаптационным и призван облегчить первые занятия и для учащихся, и для преподавателя, помочь всем участникам учебного процесса чувствовать себя комфортно и уверенно с самого начала обучения. У преподавателя есть все необходимые инструменты и материалы для того, чтобы обучить слушателей правилам чтения, написанию букв, отработать с ними произносительные навыки, азы грамматики и речевого этикета. А студент на таком дистанционном занятии видит четкий план урока, его интерактивное наполнение, понятный инструментарий, что позволяет ему быстрее сориентироваться в учебном процессе и овладеть необходимыми навыками.

Вводный фонетико-грамматический курс рассчитан на 68 академических часов и включает в себя уроки 1–6 учебника «Дорога в Россию. Элементарный уровень», некоторые материалы «Грамматического комментария и словаря к учебнику для говорящих на китайском языке (элементарный уровень)», а также пособия «Я пишу по-русски. Элементарный уровень», входящие в УМК «Дорога в Россию» [2, 3, 4]. В первых пяти уроках учебника обучающиеся знакомятся с буквами и звуками русского языка, с основными интонационными конструкциями и базовыми грамматическими категориями; шестой урок является повторительным. Начиная с седьмого урока учебника «Дорога в Россию. Элементарный уровень» преподаватели могут продолжить разработку аналогичных сценариев самостоятельно или использовать другие формы дистанционной работы.

Ядром дистанционного вводного фонетико-грамматического курса являются сценарии уроков. Один сценарий — это один день, т.е. 4–6 академических часов дистанционных занятий. Каждый сценарий включает в себя фонетические, лексические и грамматические задания соответствующего урока, основы речевого этикета, а также дополнительные материалы, такие как «анимированные» артикуляционные жесты и «анимированные» прописи, видеоролики, знакомящие студентов со звуками русского языка и основными интонационными конструкциями, фонетико-грамматические комментарии на русском и китайском языках, фонетические диктанты, упражнения, обучающие печатанию на русской клавиатуре, интерактивные языковые игры, иллюстрации и дополнительные интерактивные упражнения. При необходимости указанные материалы полностью или частично интегрируются в сценарий урока и позволяют преподавателю сделать занятие более ориентированным на конкретную группу учащихся.

Все сценарии уроков имеют единую и, на взгляд разработчиков, максимально приближенную к очным занятиям в аудитории структуру:

- разминка: приветствие, диалоги преподавателя с каждым из студентов с использованием ранее пройденной лексики и грамматики;
- проверка домашнего задания;
- повторение материала предыдущего дня, включающее в себя диктант;
- изучение нового материала;
- предъявление и объяснение заданий на дом.

Знакомство с новым звуком и буквой также унифицировано и происходит в следующем порядке:

преподаватель читает, а студенты повторяют (хором или по отдельности) новый звук и слоги.

Студенты просматривают (если это необходимо) видеоролик, демонстрирующий особенности произношения некоторых трудных звуков русского языка, а затем отрабатывают произношение трудного звука и слогов с ним. Подобная визуализация помогает учащимся научиться правильно произносить звуки, а также предупреждает возможные фонетические ошибки.

Преподаватель объясняет, как нужно писать буквы, студенты просматривают видео с «анимированными» прописями.













Студенты самостоятельно пишут буквы и слоги в тетради и отправляют фото написанного задания преподавателю. При необходимости выполняют работу над ошибками.

Студенты выполняют упражнения на тренировку фонематического слуха, например, на экране они видят таблицу со слогами, преподаватель произносит слог, студенты находят этот слог в таблице и отмечают его. Преподаватель обязательно повторяет слог и обводит в таблице правильный ответ.

Студенты отрабатывают навыки печатания на компьютере. Преподаватель просит студентов найти новую букву на клавиатуре и напечатать несколько слогов и слов с этой буквой, а затем прочесть напечатанное.

Для установления в первые дни занятий взаимодействия между преподавателем и студентами была создана таблица с наиболее часто используемыми на уроке словами и выражениями, их переводом на английский и китайский языки и интуитивно понятными пиктограммами (см. пример в таблице 1). Ежедневное многократное повторение преподавателем инструкций к заданиям в течение первой недели обучения способствует скорейшему усвоению студентами этих «команд», что облегчает дальнейшее взаимодействие между участниками учебного процесса.

Таблица 1.

	Слушайте! Tīng!	Listen!		Печатайте! Qǐng dǎyìn!	Type!
	Повторяйте! Chóngfù!	Repeat!		Сделайте фото! Pǎi zhào! Отправьте фото! Fā zhàopiàn!	Take a photo! Send the photo!
	Пишите! Xiě!	Write!		Задайте вопрос! Tí wèn!	Ask a question!
	Читайте! Dú!	Read!		Рисуйте! Huà!	Draw!
	Говорите! Скажите! Shuō!	Speak! Say!		Обратите внимание! Qǐng zhùyì!	Pay attention!
	Посмотрите! Kàn!	Look!		Покажите! Zhǎnshì!	Show!

В дистанционном формате большую трудность для преподавателя представляет демонстрация правильного написания рукописных букв: статичные прописи, показанные студенту на экране, не дают возможности увидеть сам процесс письма. Преимуществом ВГФК можно считать созданные Л.В. Колобаевой короткие видео, демонстрирующие, как нужно писать буквы, как их соединять в слоги и слова. Все демонстрируемые буквы, сло-

ги и слова дополнительно озвучиваются в процессе написания, что позволяет быстрее усвоить особенности русской графики и правила чтения. В курсе также представлены и обычные прописи, которые преподаватель может составить сам с помощью дополнительных инструментов в зависимости от потребностей студента, и отправить ему в качестве домашней работы для отработки навыков письма.

Для осуществления текущего и промежуточного контроля в курс включены фонетические и лексические диктанты, проводимые ежедневно, и поурочные контрольные работы, которые студенты могут выполнять на уроке или самостоятельно после занятий. Такой широкий выбор инструментов для контроля усвоения учебного материала позволяет преподавателю самому организовать формы контроля знаний учащихся в каждой конкретной группе.

Несомненным преимуществом курса, по мнению авторов, являются поурочные подборки игр и интерактивных заданий, которые преподаватель может использовать на уроке как полноценное упражнение на отработку нового материала, как способ переключить внимание студентов, разнообразить занятие или немного отдохнуть. Кроме того, преподаватель может почерпнуть для себя идеи в «копилке игр» и создать свою игру.

Вводный фонетико-грамматический курс был создан в июле-августе и был апробирован в сентябре-октябре 2021 г. в более чем 30 учебных группах сектора предвузовской подготовки кафедры русского языка. С его помощью преподаватели ИРЯиК эффективно провели свои первые дистанционные занятия в «нулевых» группах. В ходе опроса, проведенного после окончания курса, были получены положительные отзывы от более чем 90% преподавателей, использовавших ВФГК на своих уроках.

Таким образом, можно с уверенностью отметить, что вводный фонетико-грамматический курс, представленный в виде комплекта сценариев и набора дополнительных материалов, является необходимым и эффективным пособием для обучения слушателей, ранее не изучавших русский язык, благодаря:

- простоте и доступности используемых в нем компьютерных программ,
- унифицированной, приближенной к аудиторному занятию, структуре каждого занятия,
- уникальности входящих в его состав элементов (например, «анимированные» прописи),
- комплекту разнообразных дополнительных интерактивных материалов, которые позволяют преподавателю подобрать нужные для студентов в данный момент задания и собрать из них идеальный урок для группы.

Как отмечают современные специалисты, «использование ресурсов и услуг интернета для обучения русскому языку как иностранному имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке» [1:40]. И описанный в данной статье дистанционный вводный фонетико-грамматический курс предоставляет возможность полноценной коммуникации слушателей друг с другом и с преподавателем.

Список литературы

1. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному. Вестник ЦМО МГУ, 2009, №1. С. 40–44.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Элементарный уровень. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Грамматический комментарий и словарь к учебнику для говорящих на китайском языке (элементарный

- уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2018.
4. Беляева Г.В., Нахабина М.М. Я пишу по-русски. Элементарный уровень. СПб.: Златоуст, 2019.
 5. Титова С.В., Филатова А.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. М.: ИКАР, 2014.
 6. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017.

*Morgunova E.
Sorokina N.*

**DISTANCE PHONETIC-GRAMMATICAL INTRODUCTORY COURSE INTO
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FOR COMPLETE BEGINNERS),
AT IRLC, LOMONOSOV MSU**

Distance phonetic-grammatical introductory course into Russian as a foreign language (for complete beginners), at IRLC, Lomonosov MSU

The article describes the experience of creating of the distance course in teaching Russian to foreign beginner students. The article covers the content of the course and its structure; it also highlights the advantages of using the course in the process of distant learning.

Keywords: RFL, RFL distance course, complete beginners, distance learning.

*Зорина Ольга Николаевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
zorina.on@gmail.com*

**ПРИМЕНЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ
К АДАПЦИОННОМУ ВВОДНОМУ ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМУ
КУРСУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ РУССКИЙ ЯЗЫК В ИРЯИК
МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА**

В статье рассматривается комплект дополнительных материалов, разработанный к адапционному дистанционному фонетико-грамматическому курсу для начинающих изучать русский язык как иностранный на базе первых 5 уроков учебника русского языка «Дорога в Россию. Элементарный уровень» (авторы: В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых). Также освещается вопрос применения преимуществ дистанционных форм обучения на примере созданных материалов.

Ключевые слова: вводный фонетико-грамматический курс, дистанционное обучение, уровень А0.

Приступая к разработке комплекта дополнительных материалов к адапционному вводу фонетико-грамматическому курсу, мы прежде всего ставили перед собой целью адаптировать материал первых 5 уроков учебника «Дорога в Россию. Элементарный уровень» (авторы: В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых) к формату дистанционного обучения, не перегружая преподавателя необходимостью использовать множество доступных сейчас платформ и технически сложных ресурсов. Тем не менее мы старались создать качественный продукт, который позволил бы преподавателям максимально эффективно применять имеющийся материал, компенсируя недостатки дистанционной формы работы возможностями интернет-ресурсов. На наш взгляд, разработанный

комплект дополнительных материалов к основным сценариям урока существенно расширяет формы работы с материалом учебника как на этапах введения, так и на этапах отработки и контроля изучаемого материала, а также позволяет:

- учащимся освоить особенности фонетики и графики русского языка в наглядной и доступной форме;
- отработать изучаемый материал как под контролем преподавателя на уроке, так и во время самостоятельной работы после урока;
- преподавателю проводить поурочный контроль изученного материала;
- легко интегрировать дополнительные задания в структуру сценария урока.

Остановимся подробнее на содержании разработанных материалов.

Комплект дополнительных материалов курса включает в себя:

- «анимированные» прописи,
- бумажные прописи,
- таблицу лингвистических терминов,
- иллюстрированный словарь,
- интерактивные языковые игры,
- комплект поурочных контрольных работ.

Анимированные прописи представляют собой анимированные ролики, демонстрирующие графическое начертание каждой отдельной буквы русского алфавита, а также варианты ее соединения с другими буквами. Ролики были специально созданы для сценариев адаптационного вводного фонетико-грамматического курса и повторяют последовательность введения букв в учебнике «Дорога в Россию», что избавляет преподавателя от необходимости поиска нужного фрагмента начертания изучаемой буквы в длинных видеозаписях алфавита, которые можно найти в открытых источниках. В отличие от автоматически сгенерированных роликов разработанные нами анимированные прописи показывают все соединения изучаемой буквы без помех – пишущей ручки/руки, обычно затрудняющих восприятие начертания. Каждый ролик озвучен (что создает дополнительный обучающий эффект), а также доступен учащимся для многократного просмотра и прослушивания во внеаудиторной обстановке. Все сценарии онлайн-уроков вводного фонетико-грамматического курса снабжены роликами, а также дополнены бумажными прописями с той же последовательностью предъявления букв, что дает студенту возможность для дополнительной отработки навыков письма дома.

Бумажные прописи (см. рис. 1) созданы при помощи онлайн-ресурса tobemum.ru, который позволяет преподавателю самостоятельно генерировать пропись с учетом всех потребностей или проблем студентов, а также с тем содержанием, которое необходимо на определенном уроке. Генератор преобразует введенный преподавателем текст в рукописные прописи с возможностью выбора фона (клетка, узкие или широкие линии) и шрифта (пунктир или сплошная линия, цвет линии), есть место, куда обучающийся может вписать свое имя. Бумажные прописи повторяют поурочную последовательность предъявления материала и содержание анимированных роликов и доступны для распечатывания. Кроме того, они позволяют преподавателю дополнять пропись пустыми страницами, что бывает необходимо для повторения материала. Важно, что шаблон прописи не перегружен иллюстрациями: они могли бы напрасно занимать место, распечатываться в виде серого пятна или просто отвлекать студента. Ресурс прост и удобен в применении, не требует установки дополнительных программ и доступен в онлайн-режиме.

Рис. 1



Таблица лингвистических терминов: идея ее создания (см. таблицу 1) возникла из личного опыта команды разработчиков курса. Студенты начального этапа обучения часто не понимают специальные термины, обозначающие лексические, грамматические и синтаксические явления. Порой объяснение требует от преподавателя значительных усилий и времени в поиске аналогий, подборе примеров и наглядных ситуаций и не дает уверенности, что студент понял данный термин правильно. Наша таблица представляет собой перечень самых необходимых лексических, грамматических и синтаксических терминов, переведенных на языки, носителями которых чаще всего являются студенты. Для удобства термины в таблице сгруппированы по основным разделам языкознания: фонетика, лексикология, словообразование, грамматика, морфология, синтаксис, пунктуация. Кроме того, таблица содержит латинскую транскрипцию переведенных терминов: преподаватель, не владеющий родным языком студента, может не только показывать на экране термин на родном студенту языке, но и произносить его, а впоследствии использовать эту транскрипцию в качестве ключа или своего рода кода для объяснений. Такая практика, на наш взгляд, снимает лишние трудности при введении нового материала, существенно экономит время на уроке и позволяет студентам начального этапа обучения ориентироваться в предъявляемом материале без дополнительного стресса.

Таблица 1

№	Русский	Пиньинь/ рус. транскрипция	Ханьцзы	Английский	Корейский	Японский	Арабский
1	Фонэ́тика	yūyīn юйинь	语音	phonetics	음성학 eumseonghag	音声学 onseigaku	علم الأصوات اللغوية ильм аль-асвуат аль-люгавийя
2	Звук	yīn инь	音	sound	음 eum	音 oto	صوت суат
3	Гласный звук	yuán yīn юань инь	元音	vowel	모음 mo-eum	母音 boin	صوت لين суат лин
4	Согласный звук	fū yīn фу инь	辅音	consonant	자음 ja-eum	子音 shiin	حرف ساكن харф сакин
5	Глухой согласный звук	qīng fūyīn цин фуинь	清辅音	voiceless consonant	무성음 museong eum	無聲音 museion	حرف ساكن مهموس харф сакин магмус

Иллюстрированный словарь представляет собой поурочные серии картинок, отражающих лексический материал. Он заметно оживляет урок, привлекает внимание студентов к заданию, позволяет сократить использование языка-посредника, а вместо этого создать прямую связь между русской графической формой слова и ее содержанием. Подобная ассоциативная связь способствует лучшему запоминанию вводимой на уроке лексики. Помимо введения новой лексики иллюстрированный словарь можно использовать для создания дополнительных упражнений урока.

Рассмотрим несколько вариантов работы с иллюстрированным словарем.

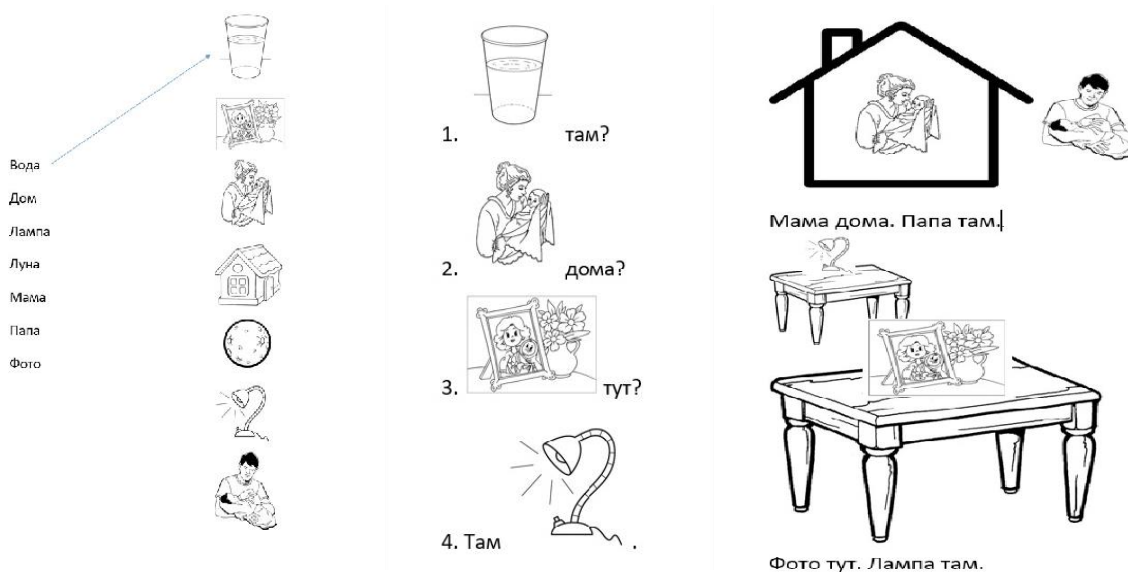
Вариант 1 (см. рис. 2): преподаватель просит студентов выбрать цвет инструмента для комментирования, а затем демонстрирует на экране задание, в котором студенты видят набор слов и картинок. Студенты за определенное время соединяют слова и картинки, озвучивая свои ответы.

Вариант 2 (см. рис. 3): преподаватель демонстрирует студентам экран с предложениями, в которых имена существительные заменены картинками. Студенты читают предложения, заменяя картинку словом. В качестве домашнего задания можно предложить студентам написать эти предложения.

Вариант 3 (см. рис. 4): преподаватель создает схематичные иллюстрации, используя картинки, подобранные для урока. Задача студентов состоит в описании этих иллюстраций.

Вариант 4: составление кроссвордов, в которых задание заменено картинкой. Заполняя кроссворд, студент вспоминает слова, соответствующие картинкам.

Рис. 2 Рис.3 Рис.4



Интерактивные игры могут быть эффективно интегрированы в урок на разных его этапах благодаря большому выбору технических средств, которые современный преподаватель может применять на своих занятиях. В дистанционном формате обучения, когда дополнительной задачей становятся удержание внимания и контроль работы студента, элемент интерактивности вносит существенное разнообразие в ход урока, значительно повышает активность участников и вовлеченность их в образовательный процесс как на этапе введения нового материала, так и на этапах его отработки и повторения. Формиро-

вание ассоциативной связи между визуальным образом слова и его графической формой в рамках вводного фонетико-грамматического курса на эмоционально окрашенных ситуациях способствует лучшему запоминанию материала. Элемент соревновательности, присутствующий многим играм, позволяет превратить учебную деятельность в лично значимый процесс, значительно облегчить процесс усвоения и отработки нового материала. Интерактивная игра позволяет учащемуся использовать изученный материал в смоделированной практической деятельности. Существенным преимуществом игрового формата работы является тот факт, что условный «выигрыш» может быть назначен самим преподавателем в зависимости от целей и задач задания. Желание получить «выигрыш» стимулирует фантазию и самостоятельность студента. При создании дополнительных материалов к нашему курсу мы преимущественно использовали такие несложные и доступные ресурсы, как wordwall.net, qizlet.com и learningapp.org.

Ресурс wordwall.net позволяет преподавателю самостоятельно формировать лексическое наполнение игры, после чего готовые шаблоны дают возможность отработать данный материал в различных ее интерпретациях. Таким образом, один и тот же лексический материал может быть проигран неоднократно, и каждый раз в новой игровой форме. При этом преподаватель может вносить дополнительный элемент новизны в задание, меняя инструкцию в зависимости от поставленной на уроке грамматической или языковой задачи. Ресурс позволяет преподавателю легко трансформировать интерактивный формат задания в печатный вид и использовать задания не только на уроках, но и в качестве письменной домашней работы (см. рис. 5).

Рис. 5

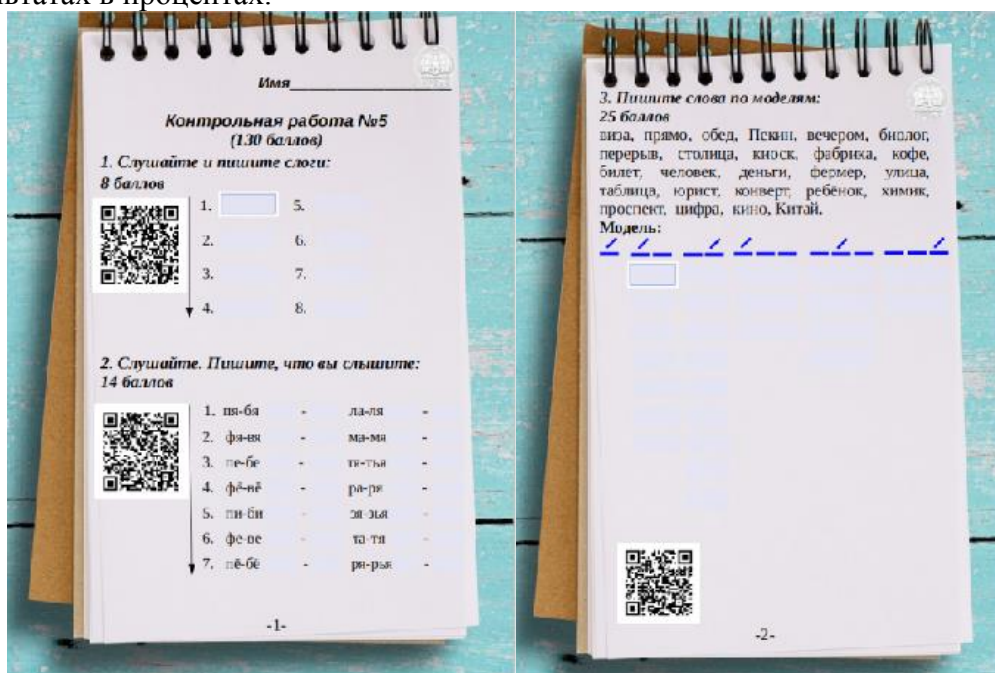
Урок 3, существительные по родам Name: _____

Tick the box to show which group each item is in

	ОН	ОНА	ОНО								
1. буква	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. окно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. группа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. вода	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. дом	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. парк	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. суп	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. молоко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. фото	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. стол	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. рассказ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. папа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. брат	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. торт	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. слово	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. лампа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. друг	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. сумка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. комната	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. подруга	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. стул	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. автобус	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. собака	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. сыр	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. кот	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. завод	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. банк	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. рыба	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. страна	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. город	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				21. сын	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

На наш взгляд, использование интерактивных игр на онлайн-уроках является эффективным инструментом образовательного процесса, значительно улучшающим запоминание изучаемого материала за счет личной вовлеченности студентов. Взаимодействие студентов в игровой форме также помогает выстраивать коммуникацию между ними и формирует положительный эмоциональный фон урока.

Контрольные работы, как и прочие формы контроля, позволяют студентам систематизировать и резюмировать полученные знания, мотивируют и мобилизуют их, дают преподавателю возможность проверить объем и качество усвоенного студентом материала, о степень сформированности, в нашем случае, навыков аудирования, письма и печати, помогает выявить допущенные ошибки и сформировать план работы над ними. В рамках подготовки дополнительных материалов к дистанционному вводному фонетико-грамматическому курсу нами был разработан комплект поурочных контрольных работ, охватывающих материал первых 5 уроков учебника «Дорога в Россию. Элементарный уровень» и направленных на проверку навыков аудирования (при помощи встроенных в работу QR-кодов), письма и печати. Задания контрольных работ расположены в порядке нарастания сложности: от предъявления звука — к слогу, далее — к слову, словосочетанию и, наконец, полноценному предложению с использованием лексики и грамматики того или иного урока. Работы, созданные при помощи ресурса pdfescape.com, доступны для редактирования, поэтому позволяют студенту вносить свои ответы непосредственно в PDF-файл, делать выбор в заданиях с множественными вариантами, прослушивать аудиозадания при помощи интегрированных в QR-коды аудио. Всем контрольным работам присвоена определенная система баллов, которая дает студенту представление о достигнутых им результатах в процентах.



Комплект дополнительных материалов представляет собой ресурс, который позволяет преподавателю расширить формы работы и может быть использован на онлайн-уроках или в качестве домашнего задания. В зависимости от темпа и успешности работы группы преподаватель может дополнять в том или ином объеме материал интерактивных сценариев урока предложенными заданиями. Все задания адаптированы под формат дистанционного обучения и носят рекомендательный характер.

Комплект дополнительных материалов прошел апробацию осенью 2020 г. в более чем 30 группах отделения предвузовской подготовки слушателей кафедры русского языка Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Логика построения дополнительных заданий полностью соответствует содержанию сценариев уроков, созданных той же командой разработчиков, на базе Института русского языка и культуры. Данный комплект ресурсов позволяет любому преподавателю начать

обучение слушателей нулевого этапа в дистанционном формате и помогает студентам эффективно формировать навыки аудирования, письма и печати. Практическое отсутствие в Институте русского языка и культуры готовых электронных пособий на момент перехода образовательного процесса в дистанционный формат делает обучающий комплекс уникальным пособием.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Элементарный уровень. // М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009.
2. Анимированные прописи. / Колобаева Л.В.
3. Прописи к первым 5 урокам учебника «Дорога в Россию» для печати и самостоятельной работы. / Зорина О.Н.
4. Контрольные работы к первым 5 урокам учебника «Дорога в Россию». / Зорина О.Н.
5. Подборка игр и интерактивных заданий к первым 5 урокам учебника «Дорога в Россию». / Жижикова А.А., Сорокина Н.О., Абрамова Е.С.
6. Картиночный словарь к первым 5 урокам учебника «Дорога в Россию». / Абрамова Е.С.
7. Таблица лингвистических терминов. / Абрамова Е.С., Сорокина Н.О.

Zorina O.

THE APPLICATION OF ADDITIONAL MATERIALS TO INTRODUCTORY PHONETICS AND GRAMMAR COURSE FOR BEGINNER-LEVEL RUSSIAN LANGUAGE LEARNERS STUDYING AT THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE INSTITUTE OF LOMONOSOV UNIVERSITY

The article discusses the application of additional materials created for the introductory phonetics and grammar course for beginner -level Russian language learners. All the materials were created based on the first 5 lessons of “The Road to Russia. Text Book. Elementary Level” (authors: V.E. Antonova, M.M. Nakhabina, M.V. Safronova, A.A. Tolstykh). The article also draws upon a wide range of advantages of distanced learning and shows examples of created additional materials.

Keywords: introductory phonetics and grammar course, distance learning, beginner’s level.

Жидкова Юлия Борисовна

Воронежский государственный университет

zhidkova_juliabori@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ИНСТИТУТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВГУ

Статья посвящена учебному процессу на предвузовском этапе обучения в условиях дистанционного режима. В статье говорится о коммуникационных технологиях, используемых в организации учебного процесса, особенностях формирования учебных групп и видах учебной деятельности учащихся. Большое место в статье отводится описанию работы над электронным курсом «Русский язык как иностранный. Уровень А1».

Ключевые слова: дистанционное обучение, организация учебного процесса, онлайн-занятия, электронный курс.

Для оптимизации учебного процесса в 2020/2021 учебном году на предвузовском этапе обучения в ИМО ВГУ мы опирались на лучшее из традиционного обучения, а также на дистанционные образовательные технологии. Для этого потребовалось перераспределение времени преподавателя и учащегося, смещение акцента с преподавания на управление обучением иностранцев.

В организации учебного процесса используются онлайн- и офлайн-режимы как коммуникационные технологии. Проведение занятий в режиме реального времени осуществлялось на программной платформе TrueConf Online, для работы офлайн применялась виртуальная обучающая среда Moodle на портале ВГУ «Электронный университет».

Естественно, дистанционное обучение влечет за собой новую компетентностную модель преподавателя: педагогическое проектирование электронного курса, онлайн-оценивание, использование цифровых инструментов, формирование современного контента и др.

При организации учебного процесса и прогнозировании уровня академической успеваемости необходимо иметь в виду, что не во всех странах бесперебойно работает интернет, даже обычная компьютерная грамотность недоступна многим учащимся, не у всех есть личный компьютер дома. Так что преподавателю нужно быть готовым к постоянным отключениям учащихся от онлайн-занятия, отставаниям звука, трудностям с работой в Электронном университете, где размещен курс под рабочим названием «Русский язык как иностранный. Уровень А1». Кроме того, большая часть учащихся не имеет устойчивой мотивации к самостоятельному обучению, а учебно-методические пособия и рекомендации для самостоятельного изучения материала в условиях дистанционного обучения только начинают разрабатываться.

Прежде чем начать обучение иностранцев, Институт международного образования ВГУ подготовил письмо будущим учащимся с информацией о ВГУ, учебе, оплате обучения и перечнем необходимых технических требований. После заключения договоров учащиеся были зачислены в университет. Следующим этапом стала рассылка инструкций по подключению к TrueConf и формирование учебных групп с учетом часовых поясов. До начала изучения русского языка в каждой группе было проведено установочное занятие по разъяснению расписания, видам учебной деятельности и т. д. В настоящий момент на предвузовском этапе обучения 15 групп по 6–7 человек. Группы сформированы с учетом подготовки по профессиональным направлениям.

При проектировании электронной среды обучения методическая группа, состоящая из преподавателей кафедры русского языка как иностранного и сотрудников лаборатории новых образовательных технологий ИМО, руководствовалась необходимостью включения материала, который имеет прикладной характер и является необходимым для жизни и учебы в России.

Отметим, что для создания современных обучающих материалов по РКИ необходимы усилия людей разных профессий: преподавателей и методистов, программистов, художников, дикторов, переводчиков... [1:12]. Естественно, нужно координировать эту совместную работу. О финансировании говорить сложно, поэтому нам пришлось отбросить утверждение, что задача преподавателей — только писать сценарии онлайн-занятий и логически связанные между собой блоки электронного курса. В сложившихся условиях, когда дистанционное обучение внезапно стало реальностью, преподаватели самостоятельно готовят материал не для последующего воплощения, а для сегодняшней реализации. Таким образом, преподаватель-методист становится и создателем контента, и педагогическим проектировщиком электронного курса и рабочей программы, и «дизайнером», и «программистом» в рамках создания образовательной платформы.

Главная цель обучения РКИ в дистанционном формате — быстрее вывести учащихся в продуктивную речь. Понимая, что грамматическая правильность речи на уровне

A1 практически недостижима, мы не бросаем все силы на эту часть обучения [1:17]. Правильность речи приходит с приобретением опыта реального общения с преподавателями, студентами и другими носителями русского языка. Но как создать эффект длительного общения с людьми, говорящими по-русски, в условиях дистанционного обучения?

Занятия по русскому языку проходят четыре-пять раз в неделю на программной платформе TrueConf, и каждый день учащиеся занимаются в Электронном университете, будучи подписанными на курс, созданный в виртуальной обучающей среде Moodle, а также на портале «Образование на русском» ГосИРЯП (A1. Элементарный уровень). Все эти виды учебной деятельности отражены в расписании занятий. С декабря студенты начали изучать дисциплины в соответствии с выбранной направленностью обучения.

Расписание делится на две части: для преподавателя и студента. В части для преподавателя отражено время занятий (по московскому времени), онлайн-занятия и работа по определенному предмету студентов в Moodle. В части для студента также размещается время занятий, но с учетом часовых поясов и стран, онлайн-занятия, работа по определенному предмету студентов в Moodle и еще самостоятельная работа (выполнение домашнего задания и работа на Портале «Образование на русском»).

Электронный курс «Русский язык как иностранный. Уровень A1» состоит из 9 тем и 44 онлайн-уроков. К каждому онлайн-уроку подготовлен сценарий занятия. Раз в неделю проводится занятие по практике речи. На онлайн-занятии преподаватель вводит лексическую тему, презентует грамматический материал, но при этом дает возможность учащимся много говорить. Если кто-то из учащихся не усвоил материал, он компенсирует пробелы тренингом в Moodle, в процессе постоянного повторения лексики и грамматики.

Например, 10 минут дается на повторение лексики из предыдущих уроков, 10 минут — на повторение грамматики (род существительных, спряжение глаголов и т. п.), 10 минут — прослушивание диалогов и определение новых грамматических явлений, далее следует объяснение нового материала (не больше 15 минут) и т.д. Так получается поставить несколько разных задач за короткий срок, постоянно переключать внимание учащихся. В домашнем задании предполагается выполнение более пяти разноплановых упражнений. Важным представляется то, что каждый урок должен быть пройден в отведенное на него время.

Электронный курс «Русский язык как иностранный. Уровень A1» содержит в себе большое количество визуального представления учебного материала, текстовых и звуковых материалов, что способствует эффективности процесса обучения. Организовать работу иностранных учащихся при дистанционном обучении во многом помогает структура электронного курса с разбивкой изложенного материала на отдельные онлайн-уроки. Чередование онлайн-занятий и индивидуальной работы офлайн с электронным курсом по каждой теме должна стимулировать познавательную деятельность, активизировать интерес к изучаемым дисциплинам, способствовать упрочению знаний.

Онлайн-урок включает:

- учебный материал (презентация в PDF-формате), которую учащийся может загрузить на свой компьютер);
- раздел «Чтение» (новые слова, тексты, тестовые задания);
- видеоуроки;
- раздел «Говорение» (диалоги в презентациях в Microsoft Power Point для онлайн-занятий, диалоги и диалоговые тренажеры в презентациях в Ispring для самостоятельной работы учащихся);
- тренинг (упражнения и тесты в повторительно-обобщающих уроках);
- раздел «Домашнее задание»;
- раздел «Самостоятельная работа».

Кроме выполнения тренировочных упражнений и чтения текстов, учащимся предлагается ежедневное слушание и повторение за диктором новых слов, слушание учебных диалогов, просмотр видеоуроков по грамматике, а также просмотр сюжетных учебных фильмов, в которых студенты ВГУ говорят на русском языке. Таким образом достигается эффект погружения в языковую среду, иностранцы учатся поддерживать диалог на обычные темы, готовятся к жизни в Воронеже. Удивительно, что именно дистанционное обучение привело преподавателей к использованию этого широко известного, но редко применяемого способа — к обильному аудированию учебных диалогов с первых дней обучения. Причем диалоги должны слушаться на занятии и во время самостоятельной работы.

На уровне А1 дается много слов, которые каждый урок повторяются, лексический минимум электронного курса расширяется за счет однокоренных слов. На данный момент сформирован словарь курса, соответствующий элементарному уровню.

Опыт работы и здравый смысл, анализ методической литературы подсказывают авторам, что все падежные формы на уровне А1 не так уж необходимы. Тем более, что это не «аудиторный» А1, а дистанционный. Наш курс включает именительный, винительный (в значении времени и прямого объекта), предложный падеж (в значении места, объекта речи, мысли и времени (месяцы)). Добавлены сведения о временах глагола и общее представление о видах глагола. При наличии сведений о прилагательных и формах личных и притяжательных местоимений коммуникация вполне осуществима. В условиях закрытых границ речь идет уже не о том, чтобы удержать внимание иностранных учащихся, дать информацию о России, Воронеже и ВГУ и параллельно дать достаточный минимум знаний до приезда в нашу страну. Это уже полноценное обучение, поэтому мы добавили родительный падеж в значении времени, обозначения количества и исходного пункта движения, дательный падеж (личные местоимения с глаголом *нравиться* и в значении адресата), глаголы движения и винительный падеж в значении направления движения.

Мы уделяем значительное внимание аудированию русской речи (вычленение в потоке речи изученных слов и словосочетаний, понимание общего смысла воспринимаемой информации). При погружении в языковую среду иностранцы быстрее запоминают речевые высказывания, привыкают к звучанию русской речи, вырабатывают навыки самостоятельного производства высказывания, то есть инициирования диалога и ответа на реплики собеседника. О результатах обучения еще рано говорить, однако со всей уверенностью можно отметить, что учащиеся начинают говорить по-русски.

Итак, планируя дистанционное обучение, разрабатывая и создавая электронный курс «Русский язык как иностранный. Уровень А1», мы определили лексические и грамматические темы, определили для каждой темы разделы «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Говорение», «Письмо», а также постарались сделать курс интересным, развивающим. Данный курс в дальнейшем сможет стать дополнением к любому учебному комплексу. Во втором семестре мы продолжаем работу над электронным курсом «Русский язык как иностранный. Уровень А2–В1».

Список литературы

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

Zhidkova Yu.

ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR FOREIGNERS OF THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING AT THE VSU INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION

The article is devoted to the educational process at the pre-university stage of training in the conditions of remote mode. The article deals with the communication technologies used in the organization of the educational process, the features of the formation of educational groups and the types of educational activities of students. A large place in the article is given to the description of the work on the electronic course “Russian as a foreign language. Level A1”.

Keywords: distance learning, organization of the educational process, online classes, e-course.

Гусева Алла Ханафиевна

*Российский государственный гуманитарный университет
allahanafievna@gmail.com*

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены основные тенденции организации дистанционного обучения в вузах в период пандемии, проанализированы базовые системы коммуникации и интернет-инструменты, обеспечивающие комплексный образовательный процесс. Продемонстрирована взаимосвязь и взаимозависимость технических возможностей интернет-приложений и образовательной необходимости. Приведены примеры некоторых программных продуктов, составляющих образовательную среду РГГУ в 2020 г.

Ключевые слова: дистанционный образовательный процесс, смешанный тип обучения, коммуникационные платформы, опции ПО, аудиотрансляция, видеоконференция, интерактивный режим.

Организация образовательного процесса претерпела значительные изменения в ходе внедрения смешанного типа обучения в текущем учебном году. Также были пересмотрены ключевые принципы управления образованием в целом в масштабах всей страны, в том числе и на уровне вузов. В частности, в создавшихся условиях ведения занятий средствами дистанционного обучения в 2020/2021 учебном году вузам пришлось пересмотреть методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса, трансформировать как форму, так и содержание учебных материалов.

В ситуации пандемии администрация и профессорско-преподавательский состав вузов были вынуждены найти оптимальный способ коммуникации со студентами, способный хотя бы частично заменить очные занятия, — обеспечить не только аудиотрансляцию, но также визуализацию образовательных презентаций на лекциях и выполнение практических заданий студентами в интерактивном режиме на семинарских и лабораторных занятиях.

Ключевая задача по организации и проведению дистанционных занятий особенно остро стояла перед преподавателями, работающими с иностранными студентами, в связи с тем, что многие обучаемые не смогли вернуться в Москву уже во втором семестре 2019/2020 учебного года, а также вынуждены обучаться дистанционно и в 2020/2021 учебном году.

Своевременно был начат переход к цифровой дидактике в Российском государственном гуманитарном университете (ФГБОУ ВО «РГГУ») в 2017/2018 учебном году —

с 2017 г. преподаватели и администрация университета работают в личных кабинетах на специально созданном ресурсе ЭИОС РГГУ (электронная информационно-образовательная среда) [7]: заполняют электронные ведомости промежуточной и итоговой аттестации, размещают отчетную документацию.

В весеннем семестре 2019/2020 учебного года было проведено повышение квалификации преподавателей университета в очном и дистанционном режимах, посвященное использованию иных форматов ЭИОС: системы интернет-радио РГГУ, публикации срочной информации в личных кабинетах студентов, размещение материалов текущей аттестации и электронных конспектов-организаторов лекций и т.д.

Осенний семестр, тем не менее, выявил у преподавателей недостаточную степень владения предлагаемыми средствами обучения. В этой связи была организована программа повышения квалификации, направленная на совершенствование умения педагогов проектировать и практически разрабатывать авторские мультимедийные образовательные материалы для самостоятельного освоения студентами и магистрантами и для подготовки к текущей и промежуточной аттестации.

В качестве основных целей обеспечения учебного процесса назовем следующие:

1. Применение оптимальных коммуникационных инструментов, способных частично заменить очные занятия (аудиотрансляция и визуализация);
2. Оптимизация фонда оценочных средств дисциплин профессионального цикла и их трансформация для ведения практических занятий в режиме онлайн;
3. Адаптация систем оценивания к интерактивному формату семинарских и практических занятий.

Следует отметить, что перечисленные проблемы не сразу нашли свое решение. Как отмечалось выше, руководство университета в первую очередь уделило пристальное внимание способам ведения занятий и коммуникационным инструментам. Приведем некоторые положения из документации по управлению образовательным процессом: «...обеспечить организацию смешанного формата реализации образовательных программ с применением дистанционных технологий и ресурсов электронной информационно-образовательной среды РГГУ для иностранных учащихся, находящихся за пределами Российской Федерации или в изоляции (в обсерваторе), ... организовать видео и/или аудиотрансляцию занятий семинарского типа для иностранных учащихся, находящихся за пределами Российской Федерации или в изоляции (в обсерваторе), обеспечить проведение практических занятий по иностранным языкам на платформе Zoom для указанной категории обучающихся...» [1:2].

В первую очередь в целях качественной реализации ОП ВО в РГГУ были рассмотрены десять основных коммуникационных платформ, среди которых апробированы три, имеющие перечисленные выше опции и отвечающие требованиям безопасности. Также в текущем семестре занятия проводятся по системе интернет-радио РГГУ, что в основном обеспечивает возможность проведения лекционных курсов.

В то же время наличие в регистрационном либо свободном доступе коммуникационных платформ не означает, что любую из них возможно использовать в образовательных целях. Одна не позволяет работать в синхронном режиме со ста и более участниками сессии, другая исключает использование графики, видео и не допускает редактирования онлайн, третья не предоставляет возможность обмена объемными текстовыми документами.

В результате проведения методического и технического анализа большей части коммуникационных платформ были выявлены наиболее пригодные для ведения занятий в режиме онлайн. Перечислим основные, позиционируемые как наиболее эффективные с участием групп студентов около ста человек. Среди них следует назвать имеющие мобильное приложение для iOS и Android и бесплатные версии Google Hangouts Meet,

Facebook Messenger, GoToMeeting, JoinMe, CyberLink U Meeting, BlueJeans, Lifesize, FreeConference, Starleaf, Trueconf, Skype, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetings, Slack.

В первом семестре в связи с переходом на смешанный тип обучения (часть учебных групп посещает занятия очно, лекционные курсы реализуются по интернет-радио РГГУ [6], а практические занятия — в режиме онлайн) в качестве оптимального сервиса для проведения онлайн-конференций было выбрано приложение Zoom.

Автор данной публикации принимал участие в организационно-исследовательской работе университета по проблемам дистанционного обучения, а также составил модули практических заданий для ведения занятий в режиме онлайн.

Отметим, что традиционно дистанционное обучение понимается как «форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами информационно-коммуникационных и интернет-технологий». В контексте данной публикации уточним, что «составляющими дистанционного обучения являются: учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, преподаватели-консультанты, обучающиеся» [2:65].

Что же отличает дистанционное обучение-2020 от классически принятого, которое в соответствии с мнением большей части студентов является недостаточным с точки зрения эффективности проведения занятий и качества усвоения материала?

Безусловно, это формат коммуникационной платформы с разнообразными инструментами, адаптированными к образовательным целям.

Перечислим возможности и опции персонализированной коммуникационной платформы преподавателя «Zoom.US.РГГУ», используемые в процессе проведения дистанционных лекционных и семинарских занятий смешанного типа по дисциплинам «Электронные ресурсы переводчика», «Информационные технологии в филологии» и «Информатика и информационные технологии в лингвистике». Это демонстрация презентаций, документов и интернет-страниц организатора и участников; обмен текстовыми сообщениями (ответы на открытые вопросы и выполнение тестовых заданий); ведение записи видеотрансляции; управление действиями участников конференции. Среди преимуществ платформы стоит отметить функции обмена графическими и мультимедиа-файлами, возможность организации проектной деятельности студентов, пользование ею с мобильных устройств — смартфонов, планшетов, iPhone и iPad, что для иностранных студентов особенно актуально.

Добавим, что применение дистанционных «технологий существенно трансформирует традиционное обучение, поскольку значительно расширяет интеллектуальную деятельность обучаемых, опосредующую педагогические инновации дистанционного обучения» [4:17], дополняет традиционные формы организации образовательного процесса, способствует реализации дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность преподавателя принципиально новым содержанием, позволяет постоянно совершенствовать преподаваемые курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Подробнее рассмотрим возможности системы интернет-радио РГГУ, реализованной в приложении «Онлайн Лектор» и предназначенной для чтения лекционных курсов в поточных аудиториях.

В отличие от аккаунтов персонализированной коммуникационной платформы преподавателя «Zoom.US.РГГУ», лекционные сессии «Онлайн Лектор» проводятся строго в соответствии с расписанием аудиторий (а не преподавателей) и активны по времени учебных занятий (пар). Основным преимуществом является возможность прослушивания их

студентами в случае отсутствия по уважительной причине (например, в ситуации самоизоляции. Среди недостатков назовем: 1) одностороннюю связь (студент имеет возможность написать и направить вопрос по теме, однако не каждый преподаватель будет отвечать, прервав лекцию); 2) не предусмотрена возможность интерактивного тестирования по системе «блиц» (в целях контроля понимания студентами прослушанного материала); 3) обмен мультимедиа исключен как опция.

Проиллюстрируем схематично образовательную коммуникацию с использованием сервисов «Zoom.US.РГГУ» и «Онлайн Лектор» (рис. 1).

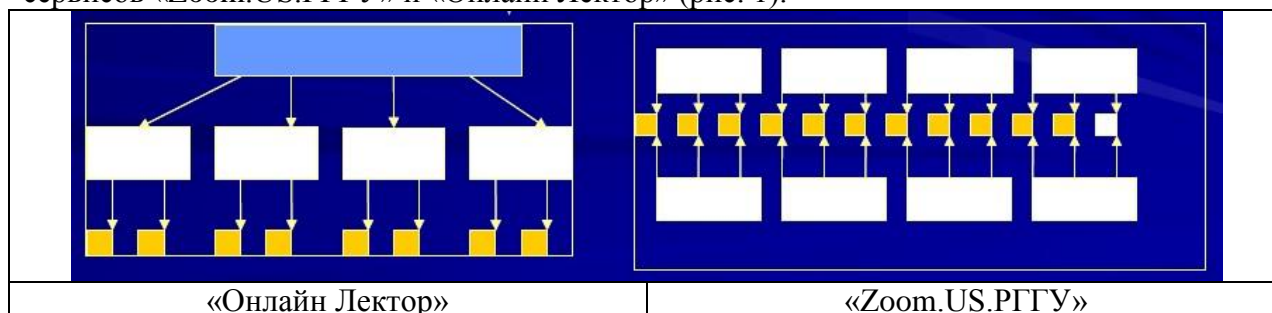


Рис. 1. Схема образовательной коммуникации при обучении смешанного типа.

Вывод напрашивается сам собой: главное отличие — взаимная двусторонняя устная и письменная коммуникация во втором случае и односторонняя (с возможностью обмена краткими сообщениями) в первом.

Для активизации самостоятельной исследовательской деятельности студентов многие преподаватели не только использовали имеющиеся на портале «Библиотека РГГУ» [5] электронные образовательные материалы, но и адаптировали авторские комплексы заданий к дистанционному формату обучения. Разработанные автором данной публикации дистанционные фонды оценочных средств по дисциплинам «Электронные ресурсы переводчика», «Информационные технологии в филологии» и «Информатика и информационные технологии в лингвистике» [3] включают следующие виды интерактивных заданий: 1. электронное онлайн-конспектирование по материалам лекций-визуализаций; 2. интерактивное блиц-тестирование посредством чата либо мессенджера; 3. коллективное проектирование диагностического словаря с использованием облачных технологий; 4. разработка коллективных эссе-презентаций в интерактивном режиме и другие виды учебной деятельности. Оценочные средства представлены в формате блок-схем заданий в электронном виде. Практические задания выполняются в процессе дистанционных занятий в режиме онлайн в течение одной сессии по той или иной теме.

В заключение следует отметить, что поставленные самой жизнью педагогические задачи решены совместными усилиями коллектива преподавателей и сотрудников университета, обеспечивающих бесперебойное функционирование программно-аппаратного комплекса. Также в области управления учебной деятельностью запланированы комплексные мероприятия по созданию единой образовательной системы РГГУ.

Список литературы

1. Приказ № 01–379-осн от 21.08.2020 «Об организации образовательной деятельности в 2020–2021»). М.: РГГУ, 2020./ [Электронный ресурс] — URL: https://www.rsuh.ru/upload/press/2020-08_01-379osn.pdf (дата обращения: 15.01.2021).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Гусева А.Х. «Информатика и информационные технологии в лингвистике». Рабочая

программа дисциплины. Специальность 45.05.01 «Перевод и переводоведение». Специализация № 3 «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений». М: РГГУ, 2020. / [Электронный ресурс] — URL: <https://portal.rggu.ru/staff/methodics/> (дата обращения: 17.01.2021).

4. Мухаметзянова Г.В. Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение интеграции образования, науки и производства // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практической опыт: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя. Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI», 2017. С.16–26.
5. Информационный комплекс РГГУ «Научная библиотека». Электронный ресурс. URL: <https://liber.rsuh.ru/> (дата обращения: 22.01.2021).
6. Системы интернет-радио РГГУ «Онлайн Лектор». Электронный ресурс. URL: <https://radio.rggu.ru/login> (дата обращения: 22.01.2021).
8. Электронная информационно-образовательная среда («ЭИОС») РГГУ. Электронный ресурс. URL: <https://portal.rggu.ru/>; <https://www.rsuh.ru/sveden/electronic-information-educational-environment/> (дата обращения: 22.01.2021).

Guseva A.

PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS USING REMOTE TECHNOLOGIES

The article discusses the main trends in the organization of distance learning in universities during a pandemic, analyzes the basic communication systems and Internet tools that provide a comprehensive educational process. Demonstrated the relationship and interdependence of the technical capabilities of Internet applications and educational necessity. Examples of some software products that make up the educational environment of the RSUH in 2020 are given.

Keywords: distance learning process, blended learning, communication platforms, software options, audio broadcasting, video conferencing, interactive mode.

Черчук Ольга Игоревна

МГУ имени М.В. Ломоносова

cherchuk-olga@yandex.ru

Шишкин Артемий Николаевич

МГУ имени М.В. Ломоносова

ArtyomS94@ya.ru

«ПРОКТОР С ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ ЛИЦОМ»: ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕДУРЫ КОНТРОЛЯ НА ЭКЗАМЕНЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Статья посвящена прокторингу — технологии процедуры контроля на экзамене, использовавшейся на устных вступительных экзаменах, проводимых в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова в конце 2019/2020 учебного года.

В центре внимания авторов статьи находятся проблемы несовершенства системы регистрации и идентификации студентов, а также технические трудности, которые возникли в процессе контроля действий экзаменуемого с помощью дистанционных технологий. В статье предлагаются различные альтернативы ранее выработанным инструкциям, использовавшимся во время дистанционного экзамена. Данные предложения направлены на существенное изменение процедуры прокторинга с целью оптимизации и улучшения качества процесса приема экзамена.

Ключевые слова: онлайн-обучение, прокторинг, русский язык как иностранный, системы тестирования.

Летом 2020 г. ИРЯиК принимал участие в приеме вступительных экзаменов по русскому языку. В связи с необходимостью перехода на онлайн-обучение экзамены также были переведены в дистанционный формат. Новая форма проведения экзамена меняет наши представления о том, что экзамен — это всегда двусторонняя площадка коммуникации «учитель — ученик» или, в нашем случае, «студент — преподаватель»: дуэт превращается в трио, куда вводится новый элемент: «Ученик — проктор — учитель».

В сложившихся условиях вынужденного масштабного перехода на онлайн-обучение наличие на экзамене человека, ответственного за контроль процедуры экзамена, — проктора, является обязательным условием для успешного проведения экзамена. Процесс же, который заключается в обеспечении технической стороны экзамена, именуется прокторингом. Заключается он в выполнении трех главных задач: идентификация студента, обеспечение коммуникации между студентом и экзаменатором, а также контроль за действиями студента, чтобы он добросовестно сдавал экзамен.

Систему прокторинга применяют не только в онлайн-обучении, но и повсеместно во многих сферах, и к прокторингу сложилось три подхода. Первый и наиболее распространенный подход предполагает обязательное присутствие человека и фиксацию им всех нарушений через веб-камеру. Второй подход стал возможен благодаря развитию технологий, способных идентифицировать человека по характерным особенностям внешности и следить за его поведением, вплоть до направления взгляда и анализа звукового окружения, а также создать автоматический отчет обо всех нарушениях. Третий же вариант кажется нам наиболее приемлемым: комбинированный вариант, когда проктор-человек следит за ходом экзамена и в этом ему способствуют некоторые программы, оптимизирующие процесс контроля экзамена.

Мы считаем, что именно деятельность проктора является необходимым и перво-степенным условием для корректного осуществления процесса прокторинга. С другой стороны, нельзя отказываться от возможностей, которые открываются благодаря новым технологиям. Таким образом, проктор должен быть «с человеческим лицом».

В центре внимания находятся проблемы, с которыми нам пришлось столкнуться во время летних экзаменов по русскому языку в ИРЯиК. Возникшие проблемы были нами разделены на три основные категории, куда входят: несовершенство системы регистрации и идентификации студентов, трудности технического характера и проблема коммуникации. Возможные пути решения этих проблем мы также разбили по данным категориям.

Первый аспект, на который мы хотели бы обратить внимание, — порядок входа студента на экзамен. В ИРЯиК использовалась следующая схема: все иностранные студенты распределялись в группы по 15 человек, которые сдавали экзамен в определенный день, а затем каждая группа делилась на три потока по 5 человек, которые приходили в определенное время для идентификации личности и ожидания начала экзамена. Затем проктор выдавал студенту экзаменационный билет.

На данном этапе возникала следующая проблема: пока один студент получал билет и готовился к сдаче экзамена, остальным необходимо было ждать в одной «комнате» с готовящимися, и ожидание могло длиться от получаса до 2 часов. Все это время студенту не рекомендовалось покидать «комнату для подготовки», а также запрещалось открывать какие-либо материалы, общаться с посторонними, наличие которых проверялось при идентификации личности методом «покажите вашу комнату», пользоваться телефоном, компьютером, книгами, словарями и другими потенциальными носителями информации.

Мы считаем, что такое ожидание создает нездоровую атмосферу в «комнате для подготовки» и лишает студентов возможности рационально использовать оставшееся до ответа время. Испытываемый стресс от ожидания рассеивает внимание студента и может негативно отразиться на ответе на экзамене, что сказывается на общей успеваемости. Во время обычного экзамена студенты тоже ждут, но у них есть свобода перемещения и действий.

Существуют различные пути решения проблемы. Самый очевидный вариант заключается в том, что каждому заранее зарегистрировавшемуся в системе студенту в личном кабинете присваивается индивидуальное время прохода на экзамен, соответствующее устоявшимся нормативам приема экзамена, каждый приходит строго в свое время и после процедуры идентификации ждет своей очереди для выдачи билета.

Мы предлагаем также и другой вариант, который отличается оптимальностью и заключается в следующем: для идентификации и проверки связи студенты приходят в одно и то же время, но остаются в сессии только те, кто берет билет и готов сразу же отвечать. Остальные могут выйти из конференции и уже прийти в ранее назначенное время — так мы убеждаемся, что студент понял, во сколько ему нужно приходиться, и что он готов присутствовать на экзамене. Именно во второй раз ему нужно будет показать свое окружение и рабочее место.

Трудности также возникали и на этапе идентификации студентов — для этого требовалось показать документ, удостоверяющий личность, которым служил, как правило, паспорт. Проблема несла в основном технический характер: проктору необходимо было через камеру сличить лицо студента с лицом на фото, что сильно замедляло процесс, а также нам пришлось столкнуться с тем, что не все студенты были готовы демонстрировать личные документы в присутствии других студентов.

Для упрощения процесса идентификации мы предлагаем воспользоваться возможностями современных технологий и упростить этот процесс, обязав студента во время предварительной регистрации на экзамен загрузить в личный кабинет фото своего паспорта, чтобы проктор мог накануне экзамена скачать это фото вместе с остальными материалами для экзамена и иметь доступ к более качественному изображению. Если студент переживает за сохранность своих личных данных, то определенные данные можно на фото скрыть. При этом мы не отказываемся от демонстрации паспорта в сессии: цель предварительной загрузки документа — в предотвращении возможных проблем.

На наш взгляд, используемый функционал личного кабинета на сайте Института требует расширения. В обязанности проктора на прошедшем экзамене входила обязанность выдавать отвечающим билет и переправлять информацию о выданных билетах экзаменаторам. Выдача билетов осуществлялась путем демонстрации в камеру сразу всех билетов, которые проктор держал в двух руках. Коммуникация со студентом для определения, какой именно билет он выбирает для ответа, вносила долю несерьезности в процесс сдачи экзамена: нужно было уточнить, какую руку он выбирает и какой с конца билет ему понравился. Избавиться от подобного несовременного подхода может помочь генератор случайных чисел, который могут разработать программисты, ответственные за программное обеспечение Института: хотя подобные программы имеются в открытом доступе, на экзамене должно использоваться только одобренное Институтом приложение. Оно же может автоматизировать процесс коммуникации с экзаменаторами, отправляя данные непосредственно принимающим экзамен.

Одной из наиболее трудоемких задач был контроль за добросовестностью сдачи студентом экзамена: если его окружение через веб-камеру можно отследить, то происходящее на экране остается для проктора неизвестным. Общеизвестно, что ставший символом видеоконференций Zoom, объединяющий людей в столь непростое время, дает воз-

возможность проводить демонстрацию экрана. Однако он позволяет настраивать эту функцию и демонстрировать только то, что угодно выступающему, оставляя сторонние программы и приложения без внимания. Существуют программы, позволяющие полностью контролировать происходящее на экране у пользователя — например, Teamviewer. Нам достаточно лишь полной демонстрации экрана и, возможно, отслеживания нажимаемых клавиш, которые видны только проктору, но не экзаменаторам.

Предлагаемые нами пути решения технических проблем могут потребовать большого количества труда программистов, которые будут разрабатывать новые программы и приложения. Однако, так как онлайн-прокторинг с окончанием пандемии едва ли исчезнет, нам кажется целесообразным использовать полученный опыт и приложить усилия для оптимизации данного процесса. Касается это также и человеческой стороны вопроса: тем, кто будет в дальнейшем принимать экзамены в онлайн-форме, необходимо совершенствовать степень своей подготовки, чтобы быть готовым к любым ситуациям, которые могут произойти во время экзамена.

Одно из направлений, в котором необходимо развивать обучение прокторов, — сохранение «человеческого лица» во время экзамена. Именно лицо проктора видит первым на онлайн-экзамене любой студент. Самое важное качество, которое недоступно любой технике, — это наличие критического мышления, умение работать в нестандартной ситуации, эмпатия и диалектика души. На сочувствие и творчество способен лишь человек, на это невозможно запрограммировать ни одну машину. Авторы данных строк не отрицают, что нужно идти в ногу со временем, но электронные технологии должны быть дополнением, а не замещением деятельности человека.

Список литературы

1. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Лингвистические исследования. / Под ред. Л.П. Крысина, Д.Н. Шмелёва. М.: Наука, 1976.
2. Нестеренко Е. Что такое прокторинг и чем он полезен на экзаменах, тестировании и в обучении. Электронный ресурс. URL: <https://finacademy.net/materials/article/proctoring> (дата обращения: сентябрь 2020).

*Cherchuk O.
Shishkin A.*

"PROKTOR WITH A HUMAN FACE": ON OPTIMIZING THE CONTROL PROCEDURE AT THE EXAM IN REMOTE FORMAT

The article is devoted to the technology of the control procedure at the exam — proctoring, which was used at the oral entrance exams held at the Institute of Russian Language and Culture of Moscow State University at the end of the 2019–2020 academic year. The authors of the article focus on the problems of imperfection of the registration and identification system of students, as well as technical difficulties that arose in the process of monitoring the actions of the examinee using remote technologies. The article proposes various alternatives to the previously developed instructions used during the distance exam. These proposals are aimed at a significant change in the proctoring procedure in order to optimize and improve the quality of the examination process.

Keywords: online training, proctoring, Russian as a foreign language, testing systems.

Тропина Ирина Анатольевна
Ростовский государственный медицинский университет
i.a.tropina@yandex.ru
Черненко Елена Владимировна
Ростовский государственный медицинский университет
and6531372@ya.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

В статье освещены вопросы дистанционного обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете медицинского вуза в условиях пандемии COVID-19, организации учебного процесса в вузе и на кафедре. Рассмотрены особенности проведения онлайн-уроков и проверки домашнего задания, нюансы индивидуальной работы с обучающимися. Отмечены некоторые достоинства и недостатки обучения в онлайн-формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, проблемы и преимущества дистанционного обучения, организация учебного процесса, задания для образовательной платформы, онлайн-уроки.

На подготовительном факультете по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета уже около 60 лет осуществляется планомерная работа по подготовке зарубежных учащихся, не знающих русского языка, к дальнейшему получению высшего и послевузовского образования в высших учебных заведениях сначала СССР, а затем Российской Федерации [1]. В связи с невозможностью въезда граждан большинства государств на территорию нашей страны из-за пандемии COVID-19 в текущем учебном году обучение на подготовительном факультете впервые осуществляется в дистанционном формате.

Первый опыт дистанционной работы, полученный во время самоизоляции весной 2020 г., не является идентичным опыту 2020/2021 учебного года, так как существует ряд объективных факторов, обуславливающих эту разницу. В прошлом учебном году все дистанционные меры вводились экстренно, в связи с ухудшением эпидемиологической обстановки, и совершенствовались по мере осознания практической необходимости того или иного аспекта. Не секрет, что уровень компьютерной грамотности у населения разный. Педагоги-филологи осваивали ряд новых для себя навыков, необходимых для осуществления онлайн-обучения параллельно с ведением занятий, — что называется, «учились на ходу». В это же время велась большая методическая работа по видоизменению, приспособлению курса к преподаванию в онлайн-режиме, определялась форма публикации материала на обучающей платформе вуза. Немаловажно, что основной курс грамматики, значительный пласт лексики иностранными учащимися был уже усвоен во время традиционной формы обучения, и это в определенной степени облегчало задачу преподавателей. В каждой учебной группе был свой сложившийся микроклимат, авторитет педагога помогал решать возникающие учебные, организационные или психологические проблемы. Обучающиеся были знакомы друг с другом и преподавателями лично, проживали в общежитии на территории России, имея возможность языковой практики с носителями изучаемого языка во время покупок в магазине или аптеке, посещения банка или поликлиники и т.д. Конечно, они находились в стрессовой ситуации и стремились уехать на родину, но в итоге многим из тех, кому удалось осуществить это, было учиться еще труднее в силу нерациональной организации рабочего времени, проблем с интернетом, других сложностей.

Что касается 2020/2021 учебного года, необходимо отметить, что в связи со сложной эпидемиологической обстановкой руководство вуза допускало вариант введения он-

лайн-обучения с первых дней занятий, поэтому преподаватели в летний период имели возможность продумать план такой работы, усовершенствовать методику преподавания, опробованную в период весенней самоизоляции, приспособить учебные материалы. Деканат подготовительного факультета также адаптировал свою работу к новым условиям — например, осуществлял комплектацию групп с учетом не только языковой принадлежности обучающихся, но и их географической представленности по часовым поясам, что позволяет в некоторой степени корректировать расписание занятий.

Не подлежит сомнению, что усиление мер безопасности является безусловным плюсом онлайн-обучения. Шанс заразиться COVID-19 практически равен нулю, если заниматься дома. Существуют и другие факторы, влияющие на состояние здоровья обучающихся. Не секрет, что психика некоторых людей, уехавших надолго в чужую страну от своей семьи и друзей, сменивших привычную обстановку, может пострадать, и они либо впадают в депрессию, либо прекращают обучение за границей и возвращаются на родину [2]. При дистанционном формате не надо привыкать к соседям по комнате в общежитии, не надо все делать самому; отсутствие культурного шока и адаптации к новым климатическим условиям не привносит дополнительного дискомфорта в процесс обучения.

Безусловно, к плюсам дистанционного обучения относятся и некоторые бытовые факторы: не нужно одеваться и выходить из дома, тратить время на дорогу до вуза, а занятия проходят как в обычной аудитории, где ты слушаешь объяснение преподавателя, отвечаешь на его вопросы, общаешься с одногруппниками. Кроме безусловной экономии времени, преимуществом является и то, что учиться можно в комфортном месте, за привычным рабочим столом. С другой стороны, при онлайн-обучении существует некая свобода действий: можно решить какие-то насущные вопросы — например, получить справку в банке и тут же подключиться к системе Google Meet. На подготовительном факультете учатся не только выпускники школ, но и ординаторы, врачи-аспиранты, медсестры, которые в условиях дистанционного обучения могут не прерывать свою профессиональную деятельность в этом учебном году и продолжать накапливать практический медицинский опыт. Актуальна данная форма обучения и для инвалидов, людей с маленькими детьми. Конечно, для успешной работы в онлайн-среде обучающиеся должны обладать необходимой техникой и минимальным уровнем компьютерных знаний. Если они не владеют этими знаниями, они не смогут добиться успеха в онлайн-обучении.

Администрацией Ростовского государственного медицинского университета дистанционное обучение организовано на образовательной платформе dotest.rostgmu.ru, где все кафедры вуза разместили свои курсы по соответствующим дисциплинам. Кафедрой русского языка №1 принято решение разместить на указанном сайте в первом семестре элементарный и первую часть базового курса по РКИ, вводно-предметные уроки, а также курс «Язык специальности». Во втором семестре размещена вторая часть базового курса по РКИ, продолжается блок курса «Язык специальности», дополнительно для аспирантов и ординаторов размещен курс «Язык клинической медицины». Также запланировано обновление блока прошлых годов экзаменационных тестов для итоговой аттестации.

В рамках указанных курсов (социокультурная и учебно-профессиональная сферы общения) на сайте в электронном виде были размещены учебные и учебно-методические пособия, изданные преподавателями кафедры [3, 4, 5, 6, 7 и др.], система обучающихся и проверяющих заданий, в том числе разработан ряд презентаций, интерактивных упражнений, тестов, аудио и видео с использованием возможностей образовательной платформы Moodle. Каждый обучающийся зарегистрирован на сайте и имеет индивидуальный доступ к соответствующим курсам в личном кабинете dotest.rostgmu.ru.

Онлайн-уроки преподаватели РостГМУ ведут при помощи сервиса Google Meet, также используют в работе WhatsApp, электронную почту, другие онлайн-ресурсы.

Во время урока в Google Meet можно поделиться изображением с экрана компьютера для демонстрации электронного варианта страницы учебника, грамматической таблицы, презентации и другого контента, который используют не только преподаватели, но и обучающиеся во время своих ответов. Обучающийся, желающий ответить, может включить функцию «поднятая рука». Организатор встречи имеет возможность после ответа отключить микрофон «забычивому» визави, что эффективно отсекает шумовые помехи. Сервис Google Meet предоставляет организатору встречи возможность осуществить запись урока с объяснением сложного грамматического материала или большими аудиотекстами, отправив ее впоследствии обучающимся для повторного прослушивания. Эта мера эффективна также для тех иностранцев, кому помехи в интернете или отключение электричества не позволили в полной мере присутствовать на уроке. Записи уроков популярны среди обучающихся, так как позволяют несколько раз прослушать объяснение грамматики, что актуально для ее лучшего усвоения. В этом аспекте дистанционный формат даже предпочтительнее традиционных форм обучения, при которых такой возможности нет. Более того, не каждый обучающийся психологически готов обращаться к преподавателю с индивидуальными вопросами. Отметим, что именно при параллельном использовании потенциала Google Meet и образовательной платформы dotest.rostgmu.ru, а также личной почты и связи по WhatsApp преподаватель имеет больше возможностей для организации индивидуальной работы с обучающимся. Например, работая на платформе, обучающиеся могут как присоединить файлы или написать ответ непосредственно на сайте, так и отправить файл с выполненным заданием своему преподавателю на почту.

Для обратной связи нами используются не только фотографии/сканы тетрадей, но и ответы обучающихся в формате Word, что целесообразно при отработке грамматических конструкций после достаточного овладения навыками русской графики. Выполняя задания в таком формате, то есть скопировав часть слова и предложения и написав только грамматическую часть задания, обучающийся экономит время, увеличивая количество отработываемых моделей. Получая такую работу обучающегося, преподаватель может во время проверки использовать разный цвет: красный для выделения самой ошибки, синий для объяснения грамматической ситуации в анализируемом примере (чтобы обучающийся сам поразмышлял над причинами своей неудачи и прислал работу над ошибками), зеленый для исправления недочетов.

Наряду с личной почтой преподаватели кафедры активно используют возможности мессенджера WhatsApp. Для оперативной связи с обучающимися созданы групповые чаты, куда отправляется расписание занятий, ссылка на онлайн-урок, информация о домашнем задании, где оперативно решаются возникающие вопросы и ведется организационно-воспитательная работа. В личных чатах преподаватель более мобилен и в проверке различного вида заданий: может быстро посмотреть составленное предложение или небольшой грамматический диктант, прослушать аудиозаписи отработки произношения, ответов на вопросы по тексту, при помощи видеозвонка проверить пересказ текста, а также индивидуально объяснить ошибки, ответить на личные вопросы обучающихся. Например, во время онлайн-урока иностранцы делятся на пары и при помощи данного мессенджера в течение 1–2 минут составляют диалог, который тут же озвучивают по Google Meet. Обучающиеся сразу после написания диктанта или теста отправляют в WhatsApp фото своей тетради, а преподаватель после этого посылает им эквивалент правильного ответа, благодаря чему развиваются навыки самопроверки. После урока обучающийся уже может проанализировать свои ошибки, пока преподаватель проверяет работы.

К сожалению, при дистанционном формате обучения мы лишены такого немаловажного фактора, как погружение обучающихся в естественную языковую среду, поэтому преподаватели стимулируют максимальное включение обучающихся в процесс говорения

на русском языке, организуя индивидуальные беседы, пересказ текстов, ответы на вопросы в чате WhatsApp. Обучение речевой деятельности ведется и на материале языка специальности, что повышает мотивацию к говорению у будущих медиков [8]. Однако время для разговорной практики выделяется не только во время онлайн-уроков: на платформе dotest.rostgmu.ru размещены дополнительные видео- и аудиоматериалы, позволяющие иностранцам слышать «живую» речь не только своего педагога, но и других людей, отрабатывать навыки произношения и аудирования.

Сами обучающиеся также отмечают первоочередную важность развития именно коммуникативных навыков: «Преподавателю важно обучать весь класс русскому языку в группах на занятиях. При этом происходит изучение грамматики и закрепление новых знаний при помощи упражнений, которые мы делаем устно и письменно. Однако основной навык, который обучающиеся разовьют в будущем при изучении языка, — разговорный. Поэтому нам нравится, когда на уроке мы говорим, составляем диалоги на предложенную преподавателем тему. Еще интереснее и полезнее, когда беседа развивается спонтанно, неожиданно какой-то вопрос или чья-нибудь шутка позволяет нам отвлечься на действительно живой разговор». В этой связи наши обучающиеся просят своих педагогов активнее общаться с ними вне уроков. Один из путей такого взаимодействия — общение в социальных сетях. Педагог может также порекомендовать интересные и полезные аккаунты в Instagram, ВКонтакте или Facebook, что очень нравится молодым людям. Другой путь — знакомство с русской культурой, разучивание стихов и песен, рекомендации по просмотру фильмов на русском языке. На все инициативы подобного рода наши обучающиеся откликаются с большим удовольствием, ведь так они и знакомятся с культурой страны изучаемого языка, и развивают свою разговорную практику. Например, мы провели в онлайн-формате новогодний концерт, во время подготовки которого молодые люди много общались между собой и с преподавателями.

К сожалению, как уже было отмечено выше, отсутствие стабильного доступа к интернету периодически исключает иностранцев из процесса общения и обучения. Чтобы этого избежать, некоторые идут в библиотеку, а другие — в кафе, откуда во время их ответа слышна музыка, иной шум. Не всегда позволяет нашим обучающимся эффективно заниматься и домашняя обстановка: при включенном микрофоне во время ответа на уроке периодически слышно младших братьев и сестер, работающий телевизор. Дистанционное обучение может быть высокоэффективным для дисциплинированного, зрелого человека, но не подходит для более слабых, зависимых личностей. Чтобы успешно усваивать знания в дистанционном формате, обучающиеся должны быть хорошо организованными.

Надо сказать, что и сама доступность интернета не является универсальной: в ряде государств это требует значительных затрат от пользователя. Некоторые вносят фиксированную ежемесячную сумму за подключение к сети, в то время как другие оплачивают время, которое проводят в интернете. Подключение камеры также может увеличивать стоимость услуги, поэтому часть обучающихся не использует ее во время онлайн-занятий, включая лишь периодически, например во время своего ответа на уроке.

Таким образом, удобные, недорогие и надежные технологии имеют решающее значение для успешности онлайн-образования. Однако даже самая современная технология не может быть стопроцентно надежной. К сожалению, поломки или отключение электричества могут происходить не только у обучающихся, но и у преподавателей.

Конечно, только замена очного обучения на Zoom, Google Meet, Moodle и другие платформы не приведет к достижению целей современного образования. Одного приспособления существующих курсов к дистанционному обучению недостаточно: необходима разработка актуальных интерактивных учебных пособий, изучение и обобщение нового педагогического опыта, что позволит преподавателям на более высоком профессиональ-

ном уровне осуществлять в будущем свою работу и в традиционном режиме, обогащая ее включением онлайн-элементов. Педагоги должны постоянно повышать свою квалификацию в области применения перспективных информационных технологий, что стало необходимой компетенцией в условиях дистанционного образования. Лишь изменение способов преподавания и изучения может обеспечить достижение желаемых результатов.

Список литературы

1. Тропина И.А. Русский язык как основной ресурс «мягкой силы». / Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. // Сб. материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск, 2019. С. 47–50.
2. Борзова И.А., Тропина И.А., Дьяченко С.М. К вопросу о психологическом аспекте обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе. / Развитие потенциала социально-гуманитарных наук в формировании soft skills медицинских кадров Юга России. Ростов-на-Дону, 2020. С. 20–25.
3. Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю. Мы учимся в России: учебное пособие / Н.В. Лучкина, С.А. Мирзоева, И.Ю. Проценко, С.М. Дьяченко, В.И. Саямова, Т.Н. Прокудайло, И.А. Борзова, Е.В. Черненко, Н.Н. Черенкова, О.С. Меликова, Д.А. Малинина, Г.Г. Шутько, под ред. Н.В. Лучкиной, С.А. Мирзоевой. ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России. Ростов н/Д.: Изд-во РостГМУ, 2019. 208 с.
4. Черненко Е.В., Саямова В.И., Меликова О.С. Глаголы движения: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Е.В. Черненко, Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, В.И. Саямова, О.С. Меликова, С.М. Дьяченко. Ростов н/Д.: Изд-во РостГМУ, 2016. 112 с.
5. Борзова И.А., Лучкина Н.В., Черненко Е.В. Язык специальности: медико-биологический профиль: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов. Ростов н/Д.: Изд-во РостГМУ, 2016. 300 с.
6. Борзова И.А., Лучкина Н.В., Черненко Е.В. Обучение конспектированию лекций по специальности. / Под ред. Н.В. Лучкиной. Ростов н/Д.: Изд-во РостГМУ, 2017. 64 с.
7. Дьяченко С.М., Лучкина Н.В., Проценко И.Ю. Обучение монологическому высказыванию: метод. указания для студентов-иностранцев / С.М. Дьяченко, Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, В.И. Саямова, О.С. Меликова. Ростов н/Д.: Изд-во РостГМУ, 2015. 60 с.
8. Борзова И.А., Черненко Е.В. Обучение иностранных учащихся речевой деятельности на материале языка специальности в контексте современных науковедческих подходов // Педагогические науки. Известия ЮФУ, 2016, № 2. С. 59–66.

*Chernenko E.
Tropina I.*

LEARNING RUSSIAN LANGUAGE IN REMOTE FORMAT

The article highlights the issues of distance learning of Russian as a foreign language at the preparatory faculty of a medical university in a pandemic. The organization of the educational process at the university and at the department is described. The features of conducting online lessons and checking homework, the nuances of individual work with students are considered. Some advantages and disadvantages of online learning are highlighted.

Keywords: Russian as a foreign language; problems and benefits of distance learning; organization of the educational process; tasks for the educational platform; online lessons.

Жижикова Анна Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
zhzhikova.aa@irlc.msu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ВВОДНОГО ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА РКИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, ИТОГИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассказывается про первые итоги работы с иностранными студентами, начавшими изучение русского языка в дистанционном формате. Представлены результаты опроса преподавателей ИРЯиК, использовавших дистанционный курс при работе с группами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, РКИ, дистанционный курс, начальный этап, А0.

Летом 2020 г. стало очевидно, что случившаяся в мире эпидемия не позволит вернуться в университетские аудитории в 2020/2021 учебном году. Преподаватели Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова одними из первых поняли, что необходимо в кратчайшие сроки создать продукт, который позволит не потерять в качестве при переходе на дистанционное обучение. Опыт второго полугодия 2019/2020 учебного года показал, что пользоваться привычными аудиторными методами работы при онлайн-занятиях невозможно, поэтому было принято решение начать работу над дистанционным вводным фонетико-грамматическим курсе, основанном на используемом в ИРЯиК как базовом УМК «Дорога в Россию».

В последнее время исследователи все чаще говорят о том, что современное образование требует новых инновационных подходов при традиционных, дистанционных или смешанных формах обучения. Один них — это создание или использование готовых электронных программ, решающих проблему единой образовательной среды. «В последние годы ЭО (электронное обучение) становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузах и используется во всех формах обучения. Применение ЭО позволяет повысить качество <...> за счет использования быстро пополняющихся мировых образовательных ресурсов ...» [1]. «Информатизация отечественного образования на данный момент переходит на качественно новый уровень, когда речь идет не о внедрении в учебный процесс технических средств, а о трансформации учебного процесса, предполагающей воплощение педагогических идей и решений с помощью информационно-коммуникационных технологий. Возрастающее проникновение цифровых технологий в том числе в образовательную отрасль приводит к тому, что образовательная среда становится все более цифровизированной, а значит, расширяется круг ее возможностей в обеспечении различных задач учебного процесса» [2].

Согласно новым тенденциям в образовании авторским коллективом преподавателей кафедры русского языка ИРЯиК МГУ (Е.С. Абрамова, А.А. Жижикова, О.Н. Зорина, Л.В. Колобаева, Е.В. Моргунова, А.А. Орлов, Н.О. Сорокина) под руководством старшего преподавателя Н.О. Сорокиной и под общей редакцией заведующего кафедрой русского языка профессора А.Н. Богомолова был разработан адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК).

Уже на этапе обсуждения идей стало понятно, что традиционный подход, например использование исключительно традиционных печатных материалов и их электронных аналогов, приведет к потере качества образования, поэтому было принято решение создать продукт, максимально решающий потребности преподавателя и студентов и облегчающий сложный начальный этап изучения иностранного языка. Резкий переход на дистанционное обучение является стрессовой ситуацией прежде всего для преподавателей, поэтому в задачи разработчиков, кроме непосредственно образовательной, входила и по-

пытка помочь педагогам максимально быстро адаптироваться к новому образу жизни, перенести необходимые и привычные инструменты и материалы в онлайн-формат.

Поскольку переход на дистанционное образование необходимо было осуществить в короткие сроки, создание полноценного виртуального образовательного пространства было невозможно. Тогда в основу ДВФК легла концепция курса-конструктора. Была создана база — так называемые сценарии, к которым преподаватель мог добавлять дополнительные материалы в зависимости от потребностей группы. В них вошли анимированные прописи, созданные Л.В. Колобаевой, аудиоматериалы к УМК «Дорога в Россию», интерактивные контрольные работы и игровые материалы, часть которых была сделана на онлайн-платформах, а часть — без использования цифровых технологий, картиночный словарь и словарь лингвистических терминов, переведенный на ряд европейских и азиатских языков.

После апробации курса коллегами по институту группа разработчиков попросила их дать обратную связь по работе с ВФГК по нескольким параметрам. Результаты анализировались по методу SWOT, когда оценивались сильные и слабые стороны самого курса, а также внешние факторы — возможности и угрозы. Был вынесен ряд вопросов касательно состава, содержания курса и предложено дать свои комментарии и высказать предложения. Разработчиков интересовало, насколько удобна в использовании концепция курса-конструктора, комбинирование его частей, которые преподаватели института могли варьировать при создании своих уроков под нужды каждой конкретной группы студентов.

ВФГК рассчитан на 14 дней, но в силу разных причин группы начинали работу не одновременно и тратили на его прохождение не одинаковое количество времени. Всего в опросе приняли участие 25 преподавателей, которые использовали ВФГК в работе с нулевыми группами с сентября-октября 2020 г. Концепция и наполнение курса были положительно оценены 100% респондентов. Непосредственно сценарии использовались всеми участвовавшими в опросе коллегами, игры и анимированные прописи — 81 % от опрошенных, аудиоматериалами и интерактивными контрольными работами — по 72% и 62% соответственно.

Сценарии уроков были созданы по единому образцу: разминка, проверка домашнего задания, аудирование, грамматические задания, чтение, письмо. Все составляющие были представлены в презентациях PowerPoint, но в качестве дополнительных грамматических заданий на уроке или в качестве домашней работы можно было использовать предложенные контрольные работы и интерактивные игровые задания; для отработки навыков письма были созданы анимированные прописи и традиционные разлинованные листы с нанесенными образцами букв, слов, сочетаний.

Коллегами был высказан ряд предложений, которые в основном касались индивидуального наполнения уроков материалами, необходимыми каждой конкретной группе учащихся.

Разработчики прекрасно понимали, что возможны сбои в работе программ, при переходе по ссылкам и QR-кодам, при скачивании материалов, поэтому все материалы были продублированы в более простых и легких программах, например в Word, а аудиофайлы и контрольные работы размещены на сайте Института, а не на сторонних ресурсах. Несмотря на все усилия, не удалось избежать некоторых трудностей, но, тем не менее, процесс апробации курса прошел успешно.

Все преподаватели осознают сложность развития аудионавыков в условиях дистанционного образования, непростой процесс обучения письму, общую усталость от невозможности смены видов деятельности, поскольку, несмотря на переключение между активностями, фактических изменений не происходит, участники учебного процесса остаются у экранов компьютеров. Поэтому идея и попытка создания образовательной среды так актуальны в настоящее время. Это позволяет авторам сделать вывод, что основная

цель — создать базовый курс-конструктор, основываясь на известном материале, обеспечить коллегам доступ к дополнительным ресурсам и предложить ряд пояснительных материалов — была успешно достигнута в кратчайшие сроки, и при этом не произошла потеря в качестве преподавания при дистанционном обучении.

Список литературы

1. О.М. Бабанская, Г.В. Можаяева, В.А. Сербин, А.В. Фещенко. Системный подход к организации электронного обучения в классическом университете // Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-organizatsii-elektronnogo-obucheniya-v-klassicheskom-universitete>, журнал «Открытое образование», 2015.
2. О.Г. Смолянинова, Н.А. Иванов. Обзор практик обеспечения электронной поддержки образовательного процесса средствами LMS Moodle: опыт российских вузов. // Журнал «Азимут научных исследований: педагогика и психология», 2019.
3. В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. Дорога в Россию. Учебник русского языка. СПб: Златоуст, 2015.

Zhizhikova A.

INTEGRATION OF THE DISTANT COURSE IN THE LEARNING PROCESS. THE FIRST RESULTS

The article illustrates the results of the work with the foreign students using the A0 distant phonetical grammatical course at the beginning of the school year 2020/2021. The feedback was given and gathered by the teachers of The Institute of Russian language and culture MSU.

Keywords: distant learning, Russian as foreign language, distant course, level A0.

Частных Валерий Владимирович

МГУ имени М.В. Ломоносова

tchastnykh@mail.ru

Рыжих Юлия Михайловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

ryzhich@mail.ru

Малявина Светлана Владимировна

Университет города Мадрид

maliavinas@gmail.com

НОВЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Эта статья — о новом коммуникативном проекте, созданном ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Мадридским университетом Complutense и Русским Домом Мадрида. Новые реалии, в которых оказалось академическое сообщество в результате глобального карантина, подтолкнули преподавателей к поиску новых форм обучения РКИ. Результатом таких поисков и стал российско-испанский дистанционный проект «Соседи». В статье говорится об особенностях его организации, приемах ведения занятий и подборе учебных материалов.

Ключевые слова: дистанционный формат, коммуникативный проект, общение на иностранном языке, языковая и культурная среда, речевая ситуация, «Соседи».

Международный дистанционный коммуникативный проект «Соседи» появился весной 2020 г., в период, когда практически все страны закрыли свои границы из-за пандемии. Новые реалии, в которых оказалось академическое сообщество, подталкивали преподавателей к поиску новых форм обучения РКИ. В этот период активизируется сотрудничество между специалистами разных стран, так как дистанционный формат общения помог преодолеть расстояния и сделал возможными встречи людей, находящихся в разных точках земного шара.

Так и коммуникативный проект «Соседи» стал результатом совместной работы давних партнеров — Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, Мадридского университета Complutense и Русского дома Мадрида. Соавторами проекта и учебных материалов к нему стали российские специалисты В.В. Частных и Ю.М. Рыжих и их испанские коллеги С.В. Малявина и С.А. Яськова.

Невозможность погружения в языковую среду создало для изучающих русский язык вне России трудности при формировании и развитии коммуникативных навыков. Именно поэтому в проекте «Соседи», цель которого — научить иностранных учащихся общению на русском языке, коммуникативный аспект является главным. Этому подчинены особая организация занятий, приемы ведения урока и подбор учебных материалов.

Отличительными особенностями этого дистанционного проекта являются:

1. Темы, актуальные и интересные учащимся, обусловленные общей тематикой проекта «Соседи».

Темы были сформированы по результатам опросов учащихся, принимавших участие в проекте. В список включены как традиционные темы (знакомство, праздники, национальный характер и т.д.), так и более оригинальные (взаимоотношения между соседями, неожиданные ситуации на дорогах, национальная мечта и русские дачные традиции). Все темы были апробированы в испанской, греческой и южнокорейской аудиториях (около 200 человек). Гибкость подхода при выборе тем позволяет менять их количественно и содержательно в зависимости от аудитории.

2. Создание естественной речевой ситуации на каждом занятии.

Создание естественной речевой ситуации — это цель, к которой стремится на своих занятиях любой преподаватель РКИ. Сама организация уроков в рамках проекта, когда выполнение любого задания происходит коллективно, постоянно стимулирует создание естественных речевых ситуаций. Преподаватели, ведущие занятия, вовлекают студентов в общение, в ходе которого каждый из них имеет возможность высказать свою точку зрения. Для этого учащиеся мобилизуют все знания и навыки, полученные ранее. Созданию естественной речевой ситуации помогает особая форма заданий, в основе которых лежит провокация. Этот прием активизирует деятельность учащихся на уроке, побуждает их высказаться.

Пример задания:

Прочитайте утверждения и выскажите свое мнение.

- *Значение образования в обществе уменьшается, сейчас нужны навыки и опыт, а не знания.*
- *Без высшего образования человек обречен на низкооплачиваемую и непрестижную работу.*
- *Значимость высшего образования в наше время сильно преувеличена, без него тоже можно сделать прекрасную карьеру и устроить свою жизнь.*
- *Образование должно быть платным.*

3. Особая форма ведения занятий.

Важной особенностью этого проекта стал новый подход к организации учебного пространства. Урок ведут два преподавателя. Такая форма ведения занятий позволяет поддерживать дискуссию, даже если вопрос первоначально не вызывает у студентов желания принять участие в обсуждении. Преподаватели стимулируют студентов к поддержке и ведению беседы, которую они начинают между собой, высказывая разные, иногда противоположные точки зрения на ту или иную проблему.

4. Индивидуализация учебного процесса.

Преподаватель выбирает ту форму работы на уроке, которая позволяет вовлекать в процесс обучения всех учащихся, независимо от их уровня владения языком. Это особенно важно при ведении занятий в европейских группах, часто разноуровневых. Способы, приемы и темп урока выбираются с учетом индивидуальных особенностей учащихся и их уровня знаний. Так, сильные студенты могут общаться с преподавателями на соответствующем уровне владения языком, а преподаватель, в свою очередь, адаптирует полученную информацию для более слабых, которые благодаря этому тоже становятся активными участниками беседы. Ни один студент не выпадает из учебного процесса. Апробация проекта показала, что благодаря такому индивидуальному подходу ни один учащийся не чувствовал никакого неудобства или стеснения на уроке. Наоборот, все с удовольствием принимали участие в беседах, используя тот объем знаний, которым они в тот момент обладали.

5. Двуплановая модель обучения.

В ходе учебного процесса реализуется двуплановая модель обучения, когда преподаватель ставит и решает учебные задачи (грамматическая коррекция, расширение лексической базы в рамках предложенной темы и, конечно, знакомство с особенностями русского лингвокультурного сознания), а учащиеся, в свою очередь, решают реальные коммуникативные задачи, применяя ранее полученные языковые знания. В ситуации глобального карантина студенты лишены возможности использовать язык, который они изучают, как средство реального общения. Во время занятий в своих университетах они главным образом выполняют языковые и предречевые задания, которые, конечно, необходимы, но являются лишь средством в достижении главной цели — умения общаться на изучаемом языке. Проект «Соседи» позволяет активизировать знания и применить их на практике, потому что мы, как реальные соседи по дому, решаем актуальные проблемы, обсуждаем волнующие всех вопросы. Таким образом мы погружаем наших учащихся в языковую и культурную среду.

6. Погружение в языковую и культурную среду — это еще одна особенность нашего курса.

Нет сомнений в том, что языковая среда стимулирует изучение языка. Но в условиях всемирного карантина студенты лишены такой возможности. Наш проект воспроизводит условия языковой среды. Используя различные возможности дистанционного образования, мы знакомим наших учащихся со всем страноведческим и культурологическим многообразием российской жизни. В этой связи огромное внимание мы уделили отбору учебных материалов, которые отличаются актуальностью, гибкостью, проблемностью.

7. Актуальность и мобильность учебных материалов.

Конечно, любой учебный проект подразумевает создание оригинальных учебных материалов. В проекте «Соседи» они объединены в учебное пособие «Наши московские соседи». Оно успешно прошло апробацию и готовится к изданию. Главная особенность пособия — гибкость. Учебные материалы организованы таким образом, что, оставаясь в рамках одной темы, они могут обновляться, сохраняя свою актуальность, адаптироваться

к уровню студентов. Корпус учебных материалов включает в себя аутентичные тексты, упражнения и видеосюжеты, связанные с тематикой уроков. Пособие существует как в бумажном, так и в электронном виде. Оно яркое и удобное в использовании, содержит ссылки на учебные аудио- и видеоматериалы. Студенты, которым удобно работать со смартфонами, могут воспользоваться QR-кодами.

г. Наш неудобный сосед

11. ПОСЛЕ ПРОСМОТРА ВИДЕОМАТЕРИАЛА ПРОЧИТАЙТЕ И ПЕРЕВЕДИТЕ РЕПЛИКИ:

- Эти лошади... Это какой-то ужас!
- Вы почему людям жить не даёте?
- Слушайте, пожалуйста, сколько хотите! А я пошёл гулять!
- С утра до вечера хулиганишь тут!
- Я это не делаю, чтобы кому-то отомстить. Боже упаси!
- У нас уже стена треснула!
- Дело в соседях сверху. Люди не умеют себя вести! Жить под ними невозможно!
- Лошадка ржёт, топот, природа... Мне нравится.
- Я пытаюсь со всеми разговаривать. Результатов - ноль.
- Никто ничего сделать не может!
- Что вы думаете изменится? Ни-че-го!



12. ПРИМИТЕ УЧАСТИЕ В ДИАЛОГЕ, ВЫРАЖАЯ СЛЕДУЮЩИЕ ИНТЕНЦИИ:



- Уже полгода наш маленький ребёнок вскакивает, весь дрожит, бежит к маме! — (СОЧУВСТВИЕ)
- Что делать? Ума не приложу... — (СОВЕТ)
- Он живёт на восьмом этаже, а я на первом. И всё слышно! — (ПОДДЕРЖКА)
- Пытались решить этот вопрос с милицией – никаких результатов — (УДИВЛЕНИЕ)
- Почему хулиганишь с утра до вечера? — (СОЖАЛЕНИЕ С ИРОНИЕЙ)

Видеоматериалы:
 Урок 2. Видео 1. Сосед с лошастью
https://vk.com/video1-116202627_456239086

13. ПОСМОТРИТЕ ЕЩЁ РАЗ ВИДЕОМАТЕРИАЛ И ОТВЕЬТЕ НА ВОПРОСЫ:

1. Кого сосед довёл до нервного срыва?
2. Против кого направлена звуковая атака?
3. У него дома живёт лошадь?
4. Откуда слышится (раздаётся) ржание?
5. На каком этаже живёт этот сосед?
6. Как часто он включает ржание?
7. Он всегда включал лошадиное ржание?
8. Что он включал раньше?
9. Почему он это делает?
10. Какие у него претензии к соседям сверху?
11. Когда он стучит в стены?
12. Почему он не даёт жить всему подъезду?
13. Почему он показывает свои беруши?
14. Кто его бесит?
15. Его бесит громкая музыка?
16. Закон решает эти проблемы?
17. Глава района помог соседям?
18. Участковый помог?
19. Соседи обращались в суды и в прокуратуру?
20. Кто-нибудь что-нибудь может сделать?
21. Какой ему дадут штраф?
22. Сколько длится этот звуковой кошмар?
23. Кто разводит руками?
24. Действуют судебные штрафы?
25. Мы можем что-нибудь посоветовать людям?
26. Или можем только посочувствовать?

2. Что бы Вы сказали об этом соседе?
(Выразите свои эмоции)

3. Что бы Вы сказали этому соседу?
(Выразите свои эмоции)

4. Что бы Вы сказали жильцам этого подъезда?
(Выразите свои эмоции)

8. Созданная система заданий позволяет решать еще одну немаловажную для студентов задачу — это подготовка к экзамену ТРКИ уровней от В1 до С2. Упражнения проекта «Соседи» позволяют подготовиться к субтестам по говорению и аудированию. Система заданий курса коррелирует с заданиями типовых тестов по русскому языку в рамках ТРКИ.

Пример задания:

Ваша подруга делится с вами впечатлениями от прочитанной статьи «Получение образования на расстоянии». Примите участие в диалоге. Выразите следующие интенции:

- Удивление
- Прочитала статью, в которой говорится о широком внедрении новой формы обучения после карантина — дистанционной.
- Согласие
- А что тебя удивляет? Такая форма обучения существует давно. С появлением радио и телевидения аудитория обучающихся на расстоянии возросла в сотни раз.
- Недоверие
- Но я читала, что такая форма учёбы имела большой недостаток — отсутствие обратной связи.
- Недовольство
- Да, но потом всё изменилось. Интернет стал прорывом в развитии дистанционного обучения. У дистанционного образования есть неоспоримое преимущество: от студентов не требуется находиться в аудитории.
- Восхищение
- Но интернет позволяет учиться любому желающему на самых разных курсах, не выходя из дома.

9. Однако самая важная особенность проекта «Соседи» состоит в том, что изучение языка проходит в форме приятной дружеской беседы.

Психологическая установка на позитивное, доброжелательное общение превращает всех участников урока в добрых соседей по дому. Благодаря этой установке у студентов повышается настроение и возникает дополнительный стимул к изучению языка.

*Ryzhikh Y.
Chastnykh V.
Maliavina S.*

A NEW APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

This article focuses on the new communication project created by long-time partners — the Lomonosov Moscow State University, the Complutense University of Madrid and the Madrid House of Russia. New realities in which the academic community found itself due to Global isolation have pushed teachers to search for new forms of teaching RFL. Russian-Spanish project "Neighbors" is one of the results of this process. The article focuses on the distinctive features of its structure, methods of conducting classes and the selection of educational materials.

Keywords: distance learning, communicative project, communication in foreign languages, the language and cultural environment, speech situation, "the Neighbors».

Яровая Татьяна Юрьевна

*Воронежский государственный университет, Университет Санья, КНР
Yarovaya_tatiana@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ВГУ И УНИВЕРСИТЕТА САНЬЯ)

В данной статье анализируется опыт работы в формате онлайн на примере сотрудничества российского и китайского вузов в сложный период изоляции, вызванной эпидемией COVID-19. Рассмотрение особенностей данного направления призвано способствовать повышению эффективности и качества взаимодействия российских и китайских образовательных сообществ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-ресурсы, интернет-технологии, Россия, Китай, период пандемии COVID-19.

Двенадцать лет успешной работы связывают Воронежский государственный университет и Университет Санья, что находится на о. Хайнань в КНР. С каждым годом расширяется взаимодействие вузов по различным образовательным программам в рамках Договора о сотрудничестве в области образования и науки. Нас более всего интересует гуманитарное направление на факультете иностранных языков Университета Санья, в рамках которого проходит обучение студентов русскому языку и культуре, функционирование Русского клуба, а также стабильно развивается процесс обмена стажерами и преподавательскими кадрами.

Сложная ситуация, связанная с пандемией COVID-19, существенно обострила проблему освоения новых технологий в процессе обучения, как для студентов, так и для преподавателей. Как известно, первой страной, принявшей удар вирусной стихии, был Китай. К началу эпидемии китайские студенты полностью завершили зимнюю сессию и успели вернуться домой. К началу второго семестра (середина февраля 2020 г.) руководством университета Санья было объявлено о чрезвычайной ситуации и переходе на дистанционную форму обучения. Заметим, что до пандемии такого опыта работы между вузами-партнерами не было. Освоение новых интернет-технологий проходило в сжатые сроки, и первые шаги в этом направлении были не всегда точны и продуманы с точки зрения методики и организации учебного процесса. Так, например, китайская сторона отменила обычные временные рамки для занятий (45+45 минут), сократив их почти в половину и объяснив свое решение заботой о здоровье учащихся. Однако позже пришлось продлить летний семестр, в связи с чем студенты не смогли выехать домой до начала следующего семестра, а преподавателям пришлось проводить дополнительные лекции, чтобы занять их время. Таким образом, второй семестр продлился с февраля до середины августа 2020 г.

Когда вспышка коронавируса в Китае переросла в эпидемию, встал вопрос о внедрении системы дистанционного обучения как единственно возможной формы в данных условиях всеобщей изоляции. Дистанционное обучение (в дальнейшем — ДО) — «взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присутствующие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1]. Данное определение можно рассматривать как вариант для идеального результата работы, к чему мы стремимся постоянно. Однако практика показывает, насколько сложен этот путь, сколько проблем необходимо решить, чтобы добиться приближения результатов ДО к тем показателям, которые достигаются при обычной форме работы с учащимися в классе. В

работе с иностранными студентами, в нашем случае с китайцами, необходимо учитывать и некоторые ментально-психологические особенности, чтобы не потерять диалог с аудиторией. В Китае студенты исправно посещают дистанционные уроки, однако «открывать окошки» в онлайн-программах никто не спешит. Таким образом, преподаватель, чтобы не оказаться в ситуации разговора с самим собой, должен изыскивать дополнительные формы и методы для привлечения учащихся к диалогу. Мы понимаем, что студентам бывает сложно справиться с природной застенчивостью или преодолеть страх выступления при всех, также на занятиях может помешать техническая неисправность или незнание правил пользования программой. Но мы уверены, что при определенных подходах, данные проблемы можно постепенно устранить.

В разных странах внедрение ДО имеет свои особенности: «Это зависит от государственной политики страны: либо дистанционное обучение признаётся одной из форм получения образования наряду с другими формами обучения, либо дистанционные образовательные технологии используются в системе образования как средства обучения» [2]. На наш взгляд, к моменту прихода эпидемии позиция «ДО как средство обучения» доминировала над позицией «ДО как форма обучения» и в России, и в Китае. А в целом повсеместно поддерживалась традиционная форма обучения (учитель/преподаватель находится с учащимися в классе).

В результате перехода к ДО в условиях пандемии педагогическая деятельность приобрела новые черты, которые еще мало исследованы. Данный опыт работы можно рассматривать как первый шаг на пути освоения интернет-технологий в чрезвычайных ситуациях, вызванных причинами глобального масштаба.

Данный переход осуществлялся в несколько этапов, которые можно определить по названию программ и систем, поддерживающих ДО.

1-й этап. Электронная почта и WeChat (24.02.2020 — 01.03.2020)

На данном этапе главными задачами являлись: налаживание контактов со студентами и адаптация учебных программ для работы в режиме онлайн. Планировалось приступить к занятиям следующим образом: предварительно создать в программе WeChat виртуальные учебные группы, ознакомить студентов с графиком работы на семестр, разослать необходимую литературу по электронной почте. Таким образом, на первом этапе поддерживающими учебный процесс ресурсами стали электронная почта и программа WeChat.

Электронная почта (e-mail) — это система обмена сообщениями (письмами) между абонентами компьютерных сетей. В настоящее время является одной из основных служб интернета. Электронная почта имеет ряд преимуществ перед обычной почтой, а именно:

- 1) высокую скорость пересылки сообщений. При условии стабильной работы интернета письма с необходимыми материалами отправляются за секунды в любое время суток;
- 2) возможность пересылки, кроме текстовых документов, прикрепленных файлов, содержащих графику, звук и др. Как правило, отсылаемые студентам материалы — это обязательный или дополнительный визуальный учебный комплекс (файлы с лекциями, тексты и тесты, упражнения по спецкурсам, фото-, видео- и аудиоприложения). Через электронную почту преподаватель получает и выполненные студентами домашние задания;
- 3) возможность одновременной рассылки письма сразу нескольким адресатам дает преподавателю возможность экономить время. В каждой китайской группе находится более 25 человек, поэтому общие учебные материалы отправляются, как правило, только представителям групп. Лидеры, в свою очередь, распространяют материалы для самостоятельной домашней работы сокурсникам на китайский сервис мгновенного обмена сообщениями — QQ (кью-кью).

«**Вичат**» (WeChat, кит. 微信, пиньинь *Wēixìn*, дословно «микросообщение») — мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений, разработана китайской компанией Tencent в 2011 г. [3]. У WeChat довольно много функций и преимуществ: передача голосовых и текстовых сообщений небольшого объема, рассылка сообщений множеству адресатов, возможность делиться фотографиями и видео, а также сервис машинного перевода.

На данном этапе мы убедились, что сделать полноценную лекцию на WeChat можно, но крайне сложно. Работа в WeChat не дает ощущения взаимодействия с группой. В силу своей ментальности китайцы и в конце занятия, как правило, не задают вопросов. Данный кратковременный период показал, что для ДО на современном уровне недостаточно использовать только сервис электронной почты и программу WeChat в мобильном телефоне.

2-й этап. Программа Zoom (01.03.2020 — 30.04.2020)

В начале марта 2020 г. эпидемия COVID-19 стала набирать обороты. Задачей данного периода времени стало освоение новой для преподавателей и студентов программы в рамках ДО.

Zoom (от англ. *zoom* — «масштабировать») — американская программа 2011 г., которая предлагает коммуникационное программное обеспечение, объединяющее видеоконференции, онлайн-встречи, чат и мобильную совместную работу. Рост популярности программы связан также с введением карантинных мер во многих странах мира из-за пандемии COVID-19 [4].

Активным пользователем программы Zoom с начала марта 2020 г. становится и Университет Санья. Преимущества программы очевидны: во-первых, субъекты учебного процесса в режиме онлайн могут видеть друг друга, что необходимо для полноценной работы в коллективе; во-вторых, преподаватель («руководитель конференции») имеет под рукой все необходимые инструменты для ведения урока (собственный микрофон, микрофоны студентов, рабочий стол, интерактивную доску и т.д.); в-третьих, виртуальный зал конференции Zoom вмещает до 100 участников. Это очень важный момент, так как учебные группы китайского вуза могут объединяться во время лекций, при этом количество студентов часто достигает 50–70, а иногда и более человек; в-четвертых, в программе Zoom есть функция записи конференции (в нашем случае — урока) в формате видео и аудио, что значительно облегчает процесс «наблюдения» за ходом учебного процесса и оценку его качества специальными сотрудниками китайского вуза. После записи занятий остается архив, который полностью или частично можно использовать в дальнейшей практике преподавания русского языка.

Однако при всех своих плюсах программа Zoom «продержалась» недолго, примерно месяц. Главной проблемой в ее использовании стали технические сбои: отключение звука (то у одной стороны, то у другой, а то и у обеих одновременно), искажение или завышение изображения, слишком короткий лимит бесплатного времени (40 минут), при том что онлайн-урок длится 60 минут), так что приходилось на каждом уроке производить перезагрузку Программы.

3-й этап. Программа Tencent (01.04.2020 — по настоящее время)

В начале апреля 2020 г. начались вспышки коронавируса по всей Европе, в Америке, в России. Статистика болезни по-прежнему не давала шансов на изменение условий ведения занятий, «жизнеспособным» оставалось только ДО. Университет Санья объявил о переходе на известную в Китае программу **Tencent** (основана в 1998 г. в городе Шэньчжэнь).

Tencent (кит. упр. 腾讯控股有限公司, пиньинь *Téngxùn Kònggǔ Yǒuxiàn Gōngsī*) — китайская инвестиционная холдинговая компания, является одной из крупнейших инвестиционных и венчурных компаний [5].

Программа Tencent не считается популярной в России. По основным характеристикам она напоминает Zoom, однако имеет и свои особенности: преподаватель может пригласить до 300 человек, открыть свой стол и необходимые материалы, выйти в «Яндекс» или иной поисковик, показать фото и видео, воспользоваться специальной доской. В Tencent поначалу отсутствовала функция записи происходящего на уроке. А это необходимое условие для ведения занятий в китайской аудитории. Студентам приходилось самим снимать уроки на видео для представления в учебно-методический отдел университета. В новом учебном году (2020/2021) в программе Tencent появилась функция записи.

На сегодняшний день руководство китайского вуза остановило свой выбор на данной программе, разрешается также использовать электронную почту и WeChat в качестве вспомогательных программ.

На базе Tencent с февраля 2021 г. запущен новый проект: обучение студентов «нулевиков» на отделении «Туризма и гостиничного бизнеса». Данное решение руководства китайского вуза было озвучено в соответствии с потребностями отрасли и рынка труда, а также с возрастающим из года в год притоком туристов из России на остров Хайнань. Проект направлен на расширение сотрудничества между КНР и РФ в области въездного туризма. Обучение русскому языку ведется в обычном режиме (преподаватель в классе), а также используются технологии и опыт ДО. Сроки обучения на данный момент составляют 4 месяца, в перспективе — до 3 лет. Обучение нулевиков на дистанте — тема отдельного исследования. Наш опыт в этом направлении показывает, что российские методики обучения РКИ успешно проходят любые испытания. Они настолько совершенны, гибки и универсальны, что позволяют освоить на расстоянии даже такой сложный в обучении иностранному языку этап, как начальный (нулевой). Особенностью данной работы является большое количество нулевиков в группе — до 75 человек (их общее количество на курсе подходит к 150). В этой связи возникает много проблем с организацией учебного процесса в таком большом коллективе, его оснащением техническими средствами, а также с формами контроля на данном этапе обучения.

Завершая анализ основных этапов ДО в период эпидемии, отметим, что, несмотря на сложную обстановку в мире, за текущий период времени наши вузы сумели мобильно организовать ДО на основе новейших онлайн-ресурсов, а студенты выдержали условия сессии, продемонстрировав позитивные результаты учебной деятельности.

Выделяя в ДО плюсы и минусы, мы утверждаем мысль о том, что данная форма является вынужденной в условиях форс-мажора, она не может полноценно заменить традиционного подхода в обучении. Однако именно ДО позволило продержаться многим вузам и школам России и Китая в период эпидемии COVID-19.

В условиях повышения динамики развития общества, внедрения новых компьютерных технологий в повседневную жизнь современного человека дистанционное обучение видится весьма перспективным направлением. Оно уже прошло свой начальный этап адаптации в рамках совместных проектов русского и китайского вузов и успешно продвигается вперед, охватывая все новые стороны учебного процесса.

Список литературы

1. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С.17.
2. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и

перспективы / Л.П.Владимирова // Иностранные языки в высшей школе. 2014 г., № 2 (29). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2014.

3. WeChat // wikipedia.org. Электронный ресурс. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat#cite_note-7 (дата обращения: 28.06.2020).
4. Zoom Video Communications // wikipedia.org. Электронный ресурс. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications#cite_note-Ъ-31 (дата обращения: 27.06.2020).
5. Tencent // wikipedia.org. Электронный ресурс. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Tencent#cite_note-3 (дата обращения: 27.06.2020).

Yarovaya T.

**FEATURES OF DISTANCE LEARNING FOR CHINESE STUDENTS
(ON THE EXAMPLE OF COOPERATION BETWEEN VSU
AND SANYA UNIVERSITY)**

This article analyzes the experience of working in an online format on the example of cooperation between Russian and Chinese universities in a difficult period of isolation caused by the COVID-19 epidemic. Consideration of the features of this direction is designed to improve the efficiency and quality of interaction between the Russian and Chinese educational communities.

Keywords: distance learning, Internet resources, Internet technologies, Russia, China, COVID-19 pandemic period.

РАБОТА С УЧЕБНЫМИ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Забровский Андрей Петрович
МГУ имени М.В. Ломоносова
zabrov@gmail.com

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается понятие «художественный текст». По мнению автора, художественный текст является не столько средством коммуникации, сколько, главным образом, своеобразным «пространством», где могут осуществляться совершенно различные виды коммуникаций.

Ключевые слова: интерпретация, художественный текст, межкультурная коммуникация, коммуникативное пространство.

В современной гуманитарной науке разработка теории коммуникации, как известно, является одной из актуальнейших проблем. Следует отметить, что усилиями ученых разных стран в разрешении этой проблемы на сегодняшний день сделано уже немало. В частности, большое количество исследований направлено на изучение и описание различных сторон так называемых межкультурной коммуникации, социокоммуникации, межъязыковой коммуникации и других типов коммуникаций. И это понятно, потому что именно эти виды коммуникации в современном мире, как никогда, оказались «болевыми точками» в совершенно разных областях человеческой деятельности.

Сама по себе «теория коммуникации» — это сравнительно молодая отрасль научного познания. Поэтому в научном сообществе пока еще нет единой точки зрения на статус теории и ее предмета. То есть сам предмет научного исследования не имеет четкого, разделяемого всеми учеными определения. Однако нет никакого сомнения, что коммуникация является одной из фундаментальных основ существования человека как феномена. Коммуникативная проблематика столь же многогранна, как и проблематика культурологическая. Более того, эти проблематики находятся, как говорят лингвисты, в отношениях дополнительной дистрибуции. Они просто не существуют одна без другой. Поэтому любой тип коммуникации в конце концов можно свести к межкультурной коммуникации.

Базовым понятием для анализа коммуникации является понятие «коммуникативного пространства». Считается, что в рамках коммуникативного пространства реализуются все коммуникативные дискурсы. Нам представляется, что художественную литературу и, в частности, художественный текст можно рассматривать, а следовательно, изучать как коммуникативное пространство, отличное от других коммуникативных пространств.

Традиционно выделяются следующие сущностные признаки художественного текста:

- отсутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека;
- наличие эстетической функции;
- имплицитность содержания (наличие подтекста);
- неоднозначность восприятия (неоднозначность интерпретации, следовательно, понимания);
- установка на отражение нереальной действительности (существует точка зрения,

что художественные тексты представляют собой не модель реальной действительности, а сознательно конструируемые возможные модели действительности).

Кроме того, художественные тексты имеют свою типологию, ориентируемую на родо-жанровые признаки. Они строятся по законам ассоциативно-образного мышления. В художественном тексте за изображенным всегда присутствует подтекст, интерпретационный, функциональный план. Если сравнивать художественный и нехудожественный текст, то они обнаруживают разные типы воздействия. В художественном изображении действует закон психологической перспективы. Функция художественного текста — коммуникативно-эстетическая. Художественный текст строится на использовании образно-ассоциативных качеств речи (предполагается, что образ — конечная цель творчества).

В художественном тексте средства образности подчинены эстетическому идеалу художника (художественная литература — вид искусства). Сущность фактов, явлений для художественного текста — образно-эмоциональная, неизбежно субъективная. Для художественного текста форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна. В ней сущность (т.е. избираемая автором форма) служит материалом для выражения иного, другого содержания. Например, пейзаж нужен не сам по себе, это лишь форма (прием) для передачи внутреннего состояния автора или героя.

Художественное слово оказывается понятийно неисчерпаемым за счет ассоциативных связей, которые «создает» художественное слово. Разные ассоциации вызывают разные «наращения смысла» [1].

Конструктивную роль в художественном тексте выполняют «эмоционально-риторические структуры» [6:27]. Эти структуры соотносят текст не с действительностью, а с интерпретацией действительности. В более широком смысле можно утверждать, что сам художественный текст является своеобразной интерпретацией действительности. Поэтому в свою очередь можно сказать, что интерпретация художественного текста есть интерпретация интерпретации.

В художественном тексте форма содержательна, т.е. она имеет содержание [3].

«Роль эмоционально-риторических структур характерна для текстов художественных, хотя она вполне ощутима и в текстах массовой коммуникации (в частности, в газетах), где принципиально важна установка на воздействующую функцию речевых средств и текста в целом» [2:124].

Текст, как известно, строится из языковых знаков, но состоит из знаков текстовых и сообщает содержание, не предусмотренное языком-системой. Возникает вопрос: как отправитель создает текстовое содержание, а получатель извлекает его из знаковой последовательности текста? Между автором и читателем должен быть, условно говоря, язык-посредник, т.е. некий «общий язык». Интересно, что если они оба говорят на одном этническом языке, это еще не гарантирует успеха в понимании, т.е. не гарантирует успешной коммуникации. Этот язык есть код текста, т.е. нечто узнаваемое читателем. (Заметим, что понятие кода в гуманитарные науки пришло из математической теории связи.) «Код — это множество знаков, по определенным правилам «упаковывающих» информацию, которая становится системным образом распределенной на всем множестве данных знаков. Структура кода трёхэлементна: формы знаков — правила соответствия — информация (знание). Одна и та же информация может быть закодирована по-разному» [4:110].

Следует различать язык, который развивается естественным образом, и коды, которые придумываются для специальных целей. Код автора должен быть согласован с кодом получателя. Если информация никем не понята, то ее нельзя рассматривать в качестве текста, она не выполняет коммуникативную функцию, т.е. функцию сообщения. Код, как и естественный язык, по природе своей конвенционален. Поэтому, возможно, прав был Якобсон, что язык — это тоже код. Но это, очевидно, все-таки разные коды.

Обычно говорят о коммуникативной функции художественного текста. Мы же говорим о художественном тексте как коммуникативном пространстве, в котором осуществляется коммуникация. Осуществляется она на уровне сознания и эмоций, поэтому для внешнего наблюдателя эта коммуникация может быть недоступна.

С другой стороны, сознание читателя может быть внешним по отношению к тексту (это происходит тогда, когда текст является объектом изучения), но может быть и внутренним. В этом случае акт чтения равен жизненному акту. Сознание читателя формируется внутри текста.

Как известно, в центре внимания литературы (и любых других видов искусства) стоит человек во всей полноте его деятельности и духовной жизни. В кругозор литературы входит весь мир, окружающий человека. Общественная жизнь в литературе находит свое наиболее полное отражение.

И тем не менее, считается, что литература — вещь совершенно не нужная для жизни. А некоторые полагают, что она приносит только вред. Они, например, говорят, что таких помещиков, какими изобразил их Гоголь, никогда и нигде не было. И в каком-то смысле эти люди правы.

Художественный текст — это пространство. И одновременно это пространство есть **форма**. Но для чего нужна эта форма? «...Текст есть нечто, — говорил М. Мамардашвили, — что должно быть построено, чтобы конструктивно породить во мне какое-то понимание, потому что это понимание естественным психологическим путем породиться не может. В частности, для порождения такого рода состояния понимания служат литературные тексты. Или текст жизни. Например, образ и жизнь Христа есть текст, посредством которого мы можем (или не можем) читать наш жизненный опыт. Текст организовал какой-то логос, в пространстве которого события получают осмысленный и связный вид, а не рассеянный и рассыпанный» [5:376].

Интересно, что в свое время примерно о том же говорил И.С. Тургенев. Он утверждал, что при помощи образов Гамлета и Дон Кихота можно объяснить любой образ современной ему литературы.

Анализируя тексты М. Пруста, Мамардашвили пришел к выводу, что литература или литературный акт (т.е. художественный текст) есть «часть построения душевной жизни» — «часть построения актов понимания того, что происходит в мире и происходит с тобой в этом мире» [5:264].

Для Пруста впечатления от искусства не существовали как нечто отдельное. Они уравниваются с другими впечатлениями. И в этом смысле акт чтения равен, как уже говорилось, жизненному акту.

Задача художественного текста заключается в том, чтобы читатель посредством этого текста мог заглянуть в себя. Не говоря уже о том, что события этого текста могут произойти в душе читателя. А ведь именно события, которые происходят в нашей душе (а вовсе не эмпирические события), и есть наша настоящая жизнь. По Прусту, это «единственная реальность». «В конце концов, и философия, и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту. То, что не западает нам в душу, не является для нас литературой» [5:172].

Если мы читаем текст и не узнаем в нем самих себя, то этот текст для нас пуст. Коммуникация не произошла. В философии есть точка зрения, что истина и реальность (в прустовском смысле) существуют как искусство словесного построения. Художественный текст есть пространство, в котором нечто рождается впервые. Автор текста не предшествует как личность своему произведению. В этом произведении он впервые стал дей-

ствительным «я». Писатель и читатель уравниваются в отношении к тексту. Писатель так же не понимает свой текст и так же должен расшифровывать его, как и читатель.

В книге не существует того содержания, утверждал Мамардашвили, с которым мы должны вступать в контакт. Это «содержание» может только возникнуть в зависимости от наших внутренних актов. И только это «содержание» мы можем интерпретировать. Ничего другого мы в тексте просто не увидим, хотя это *другое*, возможно, там будет.

И наконец, последнее. Говорят, что литература должна чему-то научить. Если мы прочитаем некоторое количество книг (Шопенгауэр, например, считал, что человеку мыслящему и образованному нужно всего лишь шестьдесят романов), то станем умнее и образованнее. В таком случае мы должны сделать вывод, что опыт, знания можно передать напрямую. Тогда почему к разряду «вечных» относят, например, проблему «отцов и детей»? Почему за две тысячи лет не перестала быть актуальной ни одна из заповедей Иисуса Христа? Очевидно, потому, что существуют законы, которые не позволяют в некоторых областях человеческого бытия осуществлять коммуникацию напрямую.

В связи с этим можно задать вопрос: существует ли на самом деле, например, межкультурная коммуникация? Ведь в другой культуре мы принимаем только то, что у нас уже есть, т.е. *эквивалент* того, что существует в другой культуре, а того, эквивалента чего в нас нет, мы не принимаем.

Сегодня многие исследователи единодушны в том, что текст представляет собой особую реальность по сравнению, например, с реальностью размышления, рассуждения и т.п. Тексты живут собственной жизнью, образуя «пространство», в котором реализуется любая «мысль». Можно сказать, что текст вносит в мир «осмысленность» или «порядок», но не какой-то *определенный* смысл. Если угодно, текст напоминает кантовскую «вещь в себе». Поэтому художественный текст является не столько средством коммуникации, сколько, главным образом, своеобразным «пространством», где могут осуществляться совершенно различные виды коммуникаций.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы // Избранные труды. Т. 5. М., 1980.
2. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. М., 2003. 280 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М., 2007. 512 с.
4. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999. 192 с.
5. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. М., 2017. 514 с.
6. Одинцов В.В. Стилистика текста. М., 2010. 264 с.

Zabrovsky A.

COMMUNICATIVE ASPECTS OF LITERARY TEXT

The notion “literary text” is introduced in the article. According to the author, the literary text is not only one of the means of communication, but also some kind of “communicative space” where different types of communication may take place.

Keywords: interpretation, literary text, intercultural communication, communicative space.

Троцюк Светлана Николаевна
Российский государственный гидрометеорологический университет
svetlana.trocuk@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются определение понятия «новые технологии в обучении РКИ» и современная методика преподавания русского языка иностранцам. Основные проблемы в области преподавания русского языка как иностранного — это соотношение коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка. Следовательно, эффективно внедряются в учебный процесс технологии индивидуализированного обучения, игровые технологии, коммуникационные технологии. Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование. Кроме того, интенсивно развиваются также дистанционные формы обучения — дистанционные курсы русского языка, например курс подготовки китайских учащихся по русскому языку для обучения на родине, который осваивается студентами в самостоятельном формате.

Таким образом, внедрение новых технологий в обучение РКИ приведет к интенсификации и оптимизации процесса обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: технология обучения, методика обучения, средство обучения, оптимизация, интенсификация, коммуникативность, внедрение, дистанционность, диагностика.

В современных педагогических науках, в методике преподавания русского языка иностранцам все чаще применяется термин «технологии» в следующих контекстах: «новые педагогические технологии», «технологии обучения иностранному языку с помощью компьютера» и др. Правомерны вопросы: чем обусловлено распространение этого термина? В широком или узком понимании им пользуется методика обучения РКИ? Существует ли принципиальная разница между понятиями, обозначаемыми терминами «методика обучения», «средство обучения» и «технология обучения»?

В «Словаре методических терминов» А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова первое определяется через второе и указывается, что методика есть совокупность форм, методов и приемов работы учителя — «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя. Более емко представлено там же толкование технологии обучения. С ним авторы «Словаря» связывают совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств.

На наш взгляд, использование технических средств, учебных материалов, активизирующих учебный процесс, является одним, причем едва ли не самым важным элементом системы — технологии обучения, наряду с процессом обучения, его организационными формами и профессиональной компетентностью педагога.

Следует отметить, что, помимо определения в цитируемом выше авторитетном источнике, существуют и другие — многочисленные — дефиниции в работах И.П. Волкова, С. Лема, Ф. Янушкевича и др. Под технологией при этом понимается то система условий и средств, позволяющих получать определенного качества результат деятельности, то способ достижения цели, обусловленный состоянием знаний и общественной эффективностью. Думается, что наиболее приемлемо для нашей работы толкование А.И. Сурыгина: технология — процесс реализации проектировочных задач через адекватно выбранные подходы, принципы, методы, средства и способы обучения.

Вслед за Ф. Янушкевичем и А.И. Сурыгиным приведем следующие существенные признаки анализируемого понятия: современность; оптимизация учебного процесса; син-

результатов, полученных в смежных областях знания, прежде всего при решении прикладных задач; научность; воспроизводимость процесса обучения и его результатов; программирование деятельности учащегося и преподавателя, стремление исключить из учебного процесса все лишнее; использование новейших и зарекомендовавших себя технических средств обучения; оптимальность материальной базы учебного процесса; адекватная оценка результатов учебной работы.

По мнению А.И. Сурыгина, любой из приведенных выше признаков и все они в совокупности присущи также понятию «методика обучения». Появление же термина «технология/технологии обучения» связано с возросшим влиянием технократического мышления, с модификацией форм, средств получения образования, с усилением такого качества образования, как открытость, с основными закономерностями деятельности обучающихся и обучающихся.

В данной статье под технологией обучения понимается система научно обоснованной деятельности участников процесса обучения русскому языку как иностранному, осуществление которой с высокой степенью вероятности приводит к достижению поставленных целей — обучения иноязычному общению.

Изучение оптимальных новых технологий в области РКИ актуально потому, что они позволяют:

1) интенсифицировать учебный процесс в целом, расширять объем усваиваемого материала, добиваться его усвоения при сокращении времени, отводимого на овладение материалом;

2) индивидуализировать процесс обучения РКИ через такую программу, которая учитывает присущие индивидуальные особенности постижения иностранного языка (русского), а также характер допускаемых ошибок. Новые технологии обучения направлены на реальный учет индивидуально-психологических, физиологических особенностей обучаемых;

3) рационально организовать учебный процесс, четко разделив виды работ по месту и способу их выполнения, достичь активизации разных источников восприятия обработки и активизации речевого материала. Известно, что привлечение большего числа анализаторов в процессе приема, переработки, воспроизведения, продуцирования информации способствует успешному становлению коммуникативно-речевых навыков и умений. В ходе исследования эффективности запоминания информации в зависимости от характера и количества участвующих в восприятии анализаторов Г.Л. Гез смог получить следующие результаты: при слуховом восприятии учащиеся запоминают 20% информации, при зрительном восприятии того же материала — 30%, при сочетании зрительного и слухового анализаторов — 50%, при опоре на слуховое, зрительное восприятие и говорение (артикуляционно-мышечный анализатор) — 70%;

4) создать благоприятные условия для управления процессом обучения;

5) максимально приблизить процесс к реальным потребностям учащихся и реальным условиям обучения;

6) стимулировать мотивационную психическую активность учащихся.

Современная методика преподавания русского языка иностранцам исследует учебный процесс, вырабатывает рекомендации для дальнейшего совершенствования процесса обучения русскому языку как неродному. Основные проблемы в области преподавания РКИ: соотношение коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка. Эффективно внедряются в учебный процесс технологии индивидуализированного обучения, игровые технологии, коммуникационные технологии. Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в обучение раз-

личных обучающих и контролирующих мультимедийных компьютерных программ, дистанционных курсов русского языка для интенсификации учебного процесса.

Включение в учебный процесс комплекса компьютерных технологий, в особенности на этапе предвузовской подготовки, повышает эффективность учебного процесса путем интенсификации всей дидактической деятельности. На занятиях по русскому языку с иностранными учащимися учебные компьютерные программы предназначаются в основном для сопровождения учебного процесса и выполняют задачи компьютерно поддерживаемого обучения. Уроки в компьютерном классе активизируют учебный материал, тренируют отдельные аспекты языка, освобождают преподавателя от выполнения трудоемкой механической работы, экономя время для творческой деятельности, увеличивают объем усвоения информации.

Получили развитие формы организации самостоятельной работы по русскому языку в учебное время под руководством преподавателя и во внеучебное время в компьютерных классах с использованием компьютерных программ, предназначенных для самостоятельной работы по русскому языку.

Использование компьютерной техники индивидуализирует работу учащихся, снимает психологические трудности, эффект страха совершить ошибку, стимулирует мотивацию и интерес к изучению русского языка, повышает эффективность и качество подготовки.

Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование. Тесты позволяют более объективно оценивать знания, экономят время, позволяют выполнить большее количество заданий за единицу времени, т.е. способствуют интенсификации учебного процесса.

Интенсивно развиваются также дистанционные формы обучения — дистанционный курс русского языка, например курс подготовки китайских учащихся по русскому языку для обучения на родине, который осваивается студентами в самостоятельном формате.

Еще одной формой обучения русскому языку иностранных студентов является интенсивный курс как одна большая, хорошо организованная игра, которая раскрепощает и освобождает учащихся от чувства зажатости, позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала.

Интенсификация и оптимизация процесса обучения иностранных студентов русскому языку должна осуществляться путем внедрения современных компьютерных технологий, систем дистанционного обучения, мультимедийных программ, системы компьютерного тестирования, организации самостоятельной работы учащихся с использованием компьютерных программ.

Таким образом, можно говорить о реализации четырехкомпонентной модели современных технологий обучения русскому языку как иностранному: **ДИАГНОСТИКА — ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ — ВЫБОР СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ — КОНТРОЛЬ**. Она позволяет говорить об успешном и эффективном педагогическом процессе на этапе предвузовской подготовки и основного обучения.

Современные технологии в обучении РКИ, являясь органичной частью педагогических технологий, не могут быть исследованы без проецирования на основные проблемы лингводидактики, связанные с совершенствованием процесса овладения неродным языком: подходы к обучению, методы, приемы, принципы, содержание, средства, организационные формы обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 159, 366.

2. Батраева О.М., Бимурзина И.В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. 154 с.
3. Волков И.П. О некоторых тенденциях развития современной практической психологии в России // Вестник Балтийской академии. Вып. 6. М., 1996. С. 11–15.
4. Гез Г.Л. Чтение в зарубежных интенсивных курсах // Вопросы методики и психологии обучения иностранным языком. М., 1976. С. 87.
5. Лем С. Сумма технологии. М.: Издательство «Мир», 1968. С. 67.
6. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб: МИРС, 2008. 58 с.
7. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся: Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Нестор, 2000. 390 с.
8. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2008.
9. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер.с пол. М.: Высш. шк., 1986. 136 с.

Trotciuk S.

ON THE ISSUE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers the definition of "new technologies in teaching RCTS" and modern methods of teaching Russian to foreigners. Russian as a foreign language: the ratio of communication and consistency, issues of intercultural communication, the introduction of new technologies in the practice of teaching the Russian language. Therefore, technologies of individualized learning, game technologies, communication technologies are effectively introduced into the educational process. Computer testing is an important direction of intensification of Russian language teaching. Russian language courses, for example, the course of training Chinese students in the Russian language for training in the homeland, which is mastered by students in an independent format, are also intensively developing.

Thus, the introduction of new technologies in the teaching of RCTS will lead to the intensification and optimization of the learning process of foreign students.

Keywords: training technology, training methodology, training tool, optimization, intensification, communication, implementation, remoteness, diagnostics.

*Гасконь Елена Александровна
Тверской государственный университет
pchel_ea@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАТЕЙ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА И СПЕЦИАЛИТЕТА

На факультативном курсе русского языка в разноуровневой группе, где учатся студенты разных факультетов, наряду с формированием у слушателей умения работать с текстами научного стиля речи возникает проблема повышения их общего уровня владения языком. Чтобы частично ее решить, предлагается включать в материалы для работы на занятии, помимо академических и учебно-научных статей, научно-популярные журнальные тексты, дидактический потенциал которых раскрывается в данной публикации.

Ключевые слова: научно-популярные статьи, факультатив по русскому языку как иностранному, иностранные студенты бакалавриата и специалитета.

К обучению по программам бакалавриата и специалитета в российских вузах допускаются иностранные абитуриенты, успешно окончившие курс русского языка по программе довузовского обучения (подготовительного факультета) или сдавшие вступительные экзамены по русскому языку, которые показали уровень владения не ниже В1. Такие студенты на довузовском этапе получили знания на русском языке в объеме пропедевтических курсов по дисциплинам своего профиля и владеют рядом основных синтаксических конструкций и терминов, необходимых для работы с устными и письменными текстами научного стиля речи по ряду специальностей.

Изучение русского языка иностранные студенты продолжают на первом и следующих курсах бакалавриата и специалитета. При этом некоторые вузы и факультеты включают этот предмет в список обязательных, в других же он имеет статус факультативного.

В Тверском государственном университете русский язык студентами бакалавриата и специалитета изучается факультативно с начала октября по начало июня. Данный предмет является привлекательным для студентов благодаря их сильной мотивации. Потребность понимать все, что говорится на основных занятиях, успешно сдавать экзамены, проходить учебную практику, а для некоторых учащихся — и перспектива получения работы в России заставляют искать способы систематизированного изучения языка страны обучения под руководством преподавателя.

Программа факультатива рассчитана на 30 недель обучения в течение учебного года; занятия проводятся один раз в неделю по два академических часа. Поскольку данный курс является факультативным, то в ТвГУ его организация имеет ряд особенностей: записаться на курс может любой студент в первый месяц учебного семестра. Однако он не может приходить на занятия факультатива в ущерб посещению дисциплин на основном факультете. Учащиеся вправе также отказаться от данного курса в любое время. Такое положение вещей приводит к ряду проблем в организации занятий.

1. В одной группе учатся студенты разных факультетов, от математического до филологического, что затрудняет выбор текстов, на материале которых будет вестись обучение.

2. Студенты имеют разный уровень подготовки по РКИ, поскольку на занятии могут собраться учащиеся первого, второго и третьего курсов. Учитывая данный факт, преподаватель составляет задания для слушателей разного уровня владения языком.

3. По этой же причине у студентов неодинаковый опыт обучения в вузе, им необходимы разные знания об адаптации к учебной среде, и их нужно обучать с самого начала разным видам письменных работ (реферат, курсовая работа, дипломная работа, тезисы, научная статья, доклад, анализ текста и т.д.).

4. В одной группе часто оказываются студенты, изучающие русский язык как иностранный и русский язык как неродной, что обуславливает необходимость использования разных методик обучения на одном занятии.

Цель посещения факультатива студентами — повысить свой уровень владения русским языком, для того чтобы облегчить обучение в русскоязычном вузе и взаимодействие с русскоязычной лингвокультурной средой. Поэтому перед преподавателем на этом курсе стоит несколько задач: 1) продолжить обучение студентов научному стилю письменной и устной речи; 2) расширить представления студентов об особенностях российской лингвокультурной среды; 3) повысить у студентов уровень общего владения русским языком; 4) совершенствовать компетенцию студентов по использованию русского языка в профессиональной сфере, соответствующей их специальности, в том числе созданию метатекстов на основе учебных и научных текстов.

Необходимый студентам научный стиль речи изучается ими на основе чтения научно-учебных и научных текстов, научных журналов, сборников научных трудов и монографий. Однако при всех вышеперечисленных особенностях обучения полностью сформировать умения и навыки владения научным стилем речи за указанный период не представляется возможным. К тому же от факультативных занятий по русскому языку студенты ожидают и работу по повышению их общеязыковой компетенции.

Создать и сохранить мотивацию к продолжению обучения русскому языку и выполнять учебные действия для овладения речевыми умениями и навыками можно при помощи подбора «значимого для учащихся учебного материала, т.е. такого материала, который способствует реализации актуализированных мотивов эффективными методами и приемами обучения» [1:6].

Решение данного вопроса нам видится в использовании при обучении русскому языку в качестве одной из частей учебного материала, помимо собственно научных и учебно-научных текстов, также статей научно-популярных русскоязычных журналов.

Мы не относим научно-популярные статьи к текстам отдельного стиля, как это делается в работах, например, Н.Н. Маевского, Г.Ю. Гришечкиной [1], а считаем их, вслед за М.Н. Кожинной, Л.Р. Дускаевой и В.А. Салимовским, Е.А. Баженовой, Н.В. Кириченко, О.Д. Митрофановой и др., частью подстиля научного стиля речи, который выделяется этими авторами наряду с собственно научным (академическим) и научно-учебным подстилями [2, 3, 4].

Привлечение научно-популярного подстиля речи обусловлено такими его особенностями, как доступность информации для неспециалистов в области описываемых в статьях вопросов, простота языка, небольшое количество научных терминов и усложняющих структур по сравнению с академическим подстилем, минимум цитат и ссылок [5:197]. Кроме того, цели научно-популярных текстов заключаются не только в информировании, разъяснении и обучении [6:122], но и в вовлечении читающей их аудитории в сопереживание описываемым открытиям, спорам, столкновениям, ошибкам и подвигам [7]. Этому немало способствует и отмечаемое исследователями текстов данного подстиля присутствие в статьях лексических и синтаксических средств создания образов и передачи эмоций, присущих другим стилям речи (разговорному, художественному, публицистическому) [8, 4].

Приведем несколько примеров употребления в текстах подобных средств.

Поскольку одна из целей использования научно-популярного подстиля — «преподнесение научных данных в доступной и занимательной форме» [4:13], в диалог с читателем вклиниваются элементы разговорного стиля, например: «Это — междисциплинарное обобщение и эссенция целой библиотеки проштудированных книг, которое вряд ли открывает что-то принципиально новое, однако наводит порядок в том, что мы уже знаем, *надёржав* сведения об итальянской жизни и культуре разных веков из разных источников» (журнал «Знание-Сила», 2020, № 1. С. 118). «Но перед тем, как *мазюкать* лицо и тело *чудо-илами* под руководством выше названных товарищей, нужно удостовериться, нет ли там тяжёлых металлов в опасных для здоровья концентрациях» (журнал «Наука и жизнь», 2019, № 6. С. 180). Элементы разговорной речи, которые содержатся в научно-популярных статьях, требуют объяснения как с точки зрения лексики, так и со стороны стилистики.

Создание образности может быть достигнуто при помощи употребления метафор, фразеологических элементов: «Благополучно *канули в Лету* времена фантазий на тему строения атомов, молекул и живых клеток, теперь каждый мало-мальски усердный исследователь может получить доступ к *всевидающему оку* микроскопа, телескопа и чего-нибудь ещё. Было бы желание, а *на ловца и зверь побегит*» (журнал «Наука и жизнь»,

2019, № 6. С. 18). «Даже благородные газы — ксенон **Xe** и криптон **Kr** — *пасуют перед этим химическим монстром*» (журнал «Наука и жизнь», 2019, № 6. С. 31); «Несмотря на то что *квартиры* двух других элементов расположены *на одной площадке* (во втором периоде), их *хозяева* являют собой полную противоположность друг другу» (журнал «Наука и жизнь», 2019, № 6. С. 31). В последнем примере речь идёт об элементах таблицы Менделеева.

Для привлечения внимания к информации, представленной в тексте, в научно-популярных статьях используются цитаты, прецедентные тексты и элементы языковой игры, например: «*Не нужно им солнце чужое, и Мексика им не нужна*» (журнал «Знание-Сила», 2019, № 10. С. 51) (ср. строки из стихотворения М. Исаковского, известные широкому кругу носителей русского языка: «Не нужен мне берег турецкий // И Африка мне не нужна»). При разборе подобных языковых явлений преподаватель столкнется с необходимостью объяснения студентам фоновых культурных знаний, касающихся России.

Для обучения русскому языку невозможно ограничиваться только рецептивными видами деятельности на уроке. Как отмечает Л.П. Клобукова, «на занятиях по языку специальности ведется также работа по формированию и развитию продуктивных речевых навыков и умений, в частности, необходимых для участия в коллективных обсуждениях какой-либо специальной проблемы, в дискуссиях» [9:22]. Постановка проблем в ряде научно-популярных статей дает возможность преподавателю русского языка вывести студентов на обсуждение вопросов, представленных в изучаемом тексте, что помогает усвоению языкового материала статьи. Все это отвечает потребностям студентов в освоении русского языка на данном этапе.

Усвоению навыков стилистического анализа текстов способствует сопоставление научного текста (например, текста статьи из научного журнала) и материалов научно-популярного журнала на эту же тему. Здесь можно использовать задания на поиск как информации по проблеме текста, так и языковых элементов, при помощи которых она подается.

Положительным моментом является и тот факт, что если мы используем научно-популярные тексты последних лет (например, последних двух лет), то видим, что их язык более современен по сравнению с языком текстов, написанных 30 лет назад: там встречаются наиболее употребительные в текущий момент слова и выражения, обозначающие то или иное понятие, разговорные элементы и синтаксические конструкции, характерные для языка настоящего времени, что частично способно решить проблему продолжения освоения студентами общеупотребительной лексики. Приведем примеры употребления относительно новых для русского языка лексических единиц: «С 2006 по 2017 год библиотека Конгресса США сохраняла все *твиты* американских пользователей интернета... Однако ознакомиться с коллекцией пока невозможно, так как не решены вопросы оплаты *контента*» (журнал «Наука и жизнь», 2019, № 6. С. 99). «С развитием цифровых технологий мы переходим к совершенно новому стилю жизни, что наблюдаем, прежде всего, на примере молодого поколения — студентов, школьников и даже дошкольников, проводящих всё своё время *в гаджетах*» (журнал «Знание-Сила», 2019, № 10. С. 43).

В таких текстах можно встретить и синтаксические конструкции, характерные для художественной литературы и для разговорной речи: «Мне кажется, хотя я могу ошибаться, что учёный должен видеть объект своего пристального изучения. Хотя бы периодически. Хотя бы с применением новейших достижений техники. Тем более что доступ к высокоточному и высокопроизводительному оборудованию в настоящее время далеко не роскошь» (журнал «Наука и жизнь», 2019, № 6. С. 18). Парцелляция, используемая в приведенном выше примере, придает тексту большую выразительность. Данный элемент необходимо объяснить студентам с точки зрения стилистики.

Безусловно, не все студенты справятся с аутентичными статьями на темы науки и техники, поэтому данный материал требует специальной подготовки преподавателем и дифференцированного использования студентами. Для слушателей старших курсов необходима предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа с оригинальным или сокращенным текстом. Студентам с более низким уровнем владения языком и меньшим опытом его использования требуется адаптация и сокращение объема статьи. Эффективным видом деятельности для усвоения новых языковых явлений была бы организация беседы или дискуссии по теме текста.

Таким образом, использование научно-популярных текстов статей русскоязычных журналов при обучении русскому языку как иностранному на факультативных занятиях может помочь частично решить вопросы освоения студентами разных факультетов общенаучной лексики и повышения уровня общего владения русским языком. Изучающее чтение таких текстов под руководством преподавателя позволит слушателям научиться лучше их понимать и привлечет к ним внимание, а дискуссия по темам статей частично позволит обеспечить нужное количество повторений языковых единиц и речевых конструкций для их выведения в активный словарный запас.

Список литературы

1. Гришечкина Г.Ю. Научно-популярный стиль и его категориальные характеристики // Вопросы когнитивной лингвистики, 2016, № 1 (46). С. 101–108.
2. Баженова Е.А., Кириченко Н.В. Научно-популярный подстиль // Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание / Под ред. А.П. Сковородникова. 2-е издание, переработанное и дополненное. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. С. 328–329. Электронный ресурс. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24494501_79485452.pdf
3. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. 6-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2016. 464 с.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Русский яз., 1985 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). 128 с.
5. Евтюгина А.А. Русский язык и культура речи: курс лекций [Электронный ресурс]: учебное пособие / А.А. Евтюгина. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 269 с. Электронный ресурс. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0669-3>
6. Барина Е.Е. Научно-популярная литература в классификации жанров (теоретический и исторический аспекты) // Сибирский филологический журнал. 2012, № 3. С. 120–128.
7. Васильева Т.Ю. Задачи популяризации науки, инновационного и технологического развития, программы продвижения экспертных знаний в средства массовой информации // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. ИНИОН РАН. Москва, 2015. Вып. 10. Ч. II. С. 458–461.
8. Гришечкина Г.Ю. Эмоциональные и образные средства в научно-популярном тексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009? № 1 (18). С. 119–123.
9. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: МГУ, 1987. 81 с.

Gaskon E.

USING ARTICLES OF SCIENCE POPULAR MAGAZINES FOR TEACHING BACHELOR AND SPECIALTY STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper demonstrates the possibility of using science popular articles for teaching bachelor's and specialist's degrees students Russian as a foreign language on elective course. Students of different faculties and who has unequal levels of Russian language take this course to form their skills both in science style texts and in common language. Science popular articles can help them to rise their level in common Russian when using this kind of publication withing academic and educational-scientific texts.

Keywords: popular science articles, elective courses in Russian as a foreign language, foreign students of.

*Шарова Анастасия Алексеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
anastasiya.sharowa@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА АСПЕКТНОМ ЗАНЯТИИ ПО ГРАММАТИКЕ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена описанию опыта применения системы взаимного обучения на аспектном занятии по грамматике РКИ на тему «Употребление глаголов движения с префиксами *до-* и *за-* в прямом значении» в группе иностранных учащихся подготовительного факультета гуманитарной направленности. В статье описан и проанализирован ход урока, который иностранный студент подготовил и провел в своей группе под руководством преподавателя, приведены примеры вопросов, заданных одноклассниками студенту, и его ответы. Выявлены преимущества системы взаимного обучения, применяемой на уроках РКИ на начальном этапе.

Ключевые слова: система взаимного обучения, РКИ, грамматика, глаголы движения.

Взаимным обучением называется система обучения, при которой более старшие и / или более знающие ученики ведут занятия с другими учащимися под руководством преподавателя. Система взаимного обучения была разработана английскими педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером в XIX в. [5:216]. Известно, что в России данная система использовалась в педагогической деятельности декабристов [1].

В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова была предпринята попытка применить систему взаимного обучения на аспектном занятии по грамматике РКИ. Студент гуманитарного отделения подготовительного факультета провел занятие на тему «Глаголы движения с префиксами *до-* и *за-* в прямом значении». Цель урока — знакомство с новым материалом, формирование навыков употребления новой грамматической темы. Такой эксперимент, то есть применение системы взаимного обучения на аспектном занятии по грамматике на начальном этапе, имел следующие цели:

- проверить эффективность системы взаимного обучения на уроке РКИ;
- выявить особенности русских глаголов движения, на которые обращают внимание иностранные учащиеся при объяснении темы;
- дать учащемуся возможность попробовать себя в профессии учителя, что может помочь студенту выбрать будущую специальность.

Под руководством преподавателя студент спланировал ход урока: 1) объяснение материала (глаголы движения с префиксами *до-* и *за-*) — семантика глаголов и спряжение;

2) упражнение на наблюдение; 3) упражнение на подстановку; 4) задание (которое студент назвал игрой): «преподаватель» читает текст, в котором используются глаголы движения с известными учащимся префиксами, а учащиеся рисуют картинки-иллюстрации к каждой микроситуации.

Состав группы — 8 человек: 7 человек — носители китайского языка, включая студента-преподавателя, 1 человек — носитель тайского языка. При объяснении студент рисовал иллюстрации на доске, приводил свои примеры, давал дефиницию не только на русском, но и на китайском, английском и тайском языках, однако преимущественно использовал русский язык на протяжении всего хода занятия (95%). Студенты, его одноклассники, с интересом слушали студента-преподавателя и задавали уточняющие вопросы, необходимые для лучшего понимания материала.

Приведем примеры дефиниции: 1) Глаголы *доходить/дойти*, *доезжать/доехать* + до чего? (место) + (за сколько времени?). Учащийся приступил к объяснению значения данных глаголов движения с того, что напомнил студентам уже известное им значение предлога *до*: «с 8 до 19 часов» (период времени). После этого он обратил внимание учащихся на то, что этот же предлог является сигналом, знаком для употребления префикса *до-* с глаголами движения. Для объяснения значения студент-преподаватель привел и проиллюстрировал схематичным рисунком на доске такой пример: «Студент пошёл в институт в 8 часов», далее он изобразил здание института, пройденный путь, обозначил время 9:00 и сказал, что студент дошёл до университета за 1 час. После этого один из студентов задал ему вопрос: «*дойти* и *прийти* — какая разница?» «Преподаватель» ответил на этот вопрос, сказав, что мы используем глагол *прийти*, если нам важно место и время, когда человек прибыл на это место, а глагол *дойти* употребляется, когда нам нужно узнать, сколько времени человек шёл. Также «преподаватель» дал перевод этого глагола на китайский, английский и тайский языки, отработал со студентами спряжение глаголов *доходить/дойти*, *доезжать/доехать*.

2) У глаголов с префиксом *за-* было рассмотрено 2 значения:

1. «зайти куда? за чем? (за лекарством) или зачем? (чтобы купить лекарство) + значение «ненадолго» — это схема, которую студент-преподаватель записал на доске. При этом он дал перевод на китайский, английский и тайский языки самого глагола «зайти», а также значения «ненадолго». Кроме того, он обратил внимание учащихся на предлог *за*, который является словом-сигналом для использования префикса *за-* с данным глаголом движения.

2. «зайти к кому-либо (в гости) ненадолго». Студент-преподаватель также дал перевод на английский, китайский и тайский языки и привел такие примеры: «Вчера тётя зашла к отцу (в гости)», «Сегодня я зашёл к Анне посмотреть её новый дом». Касательно второго примера он отметил, что здесь играют роль оба значения глагола *зайти*. После объяснения учащиеся вместе с «преподавателем» проспрягали глаголы *заходить/зайти*, *заезжать/заехать*, обсудили разницу между ними и приступили к упражнениям. В процессе выполнения упражнений учащийся, проводивший занятие, контролировал понимание студентами как самих глаголов движения, так и окружающих слов, объяснял незнакомые слова, которые встретились в упражнениях. В случае ошибки по теме «преподаватель» терпеливо задавал наводящие вопросы, помогающие учащимся вспомнить объяснение и исправить ошибку.

Приведем примеры исправления ошибок учащихся при выполнении упражнений:

1. Студент не уверен в выборе префикса глагола.

«Преподаватель»: «Когда мы видим *до*, что мы используем?»

2. Студент: «Я *дошёл до университета на такси» [4] ...

«Преподаватель»: «на такси — значит...»

Студент: «Доехал!»

Интересно отметить, что студент-преподаватель при подготовке к проведению занятия решил сначала объяснить и отработать глаголы с приставкой *до-*, а потом — с приставкой *за-*, объяснив это тем, что глаголы движения с префиксом *за-* труднее осмыслить и объяснить. Однако на самом занятии глаголы с префиксом *до-* вызвали не меньше интересных вопросов и затруднений, чем глаголы с приставкой *за-*.

В целом работа всей группы была активной, все участники были заинтересованы, грамотно задавали вопросы по изучаемой теме, а «преподаватель» смог дать на них ответы.

Проведенное занятие позволило учащемуся попробовать свои силы в преподавании, что немаловажно для него, потому что он предполагает, что, закончив МГУ, может стать учителем или преподавателем. Данное занятие позволило преподавателям РКИ расширить представление о восприятии иностранными учащимися типологических особенностей русского языка, в данном случае глаголов движения — например, какой префикс воспринимается иностранцами как более сложный.

Список литературы

1. Захаров К.П. «Метода взаимного обучения» в педагогической деятельности декабристов // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 365–373.
2. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. / Уч. пособие. 3-е издание. СПб.: Златоуст, 2009. 336 с.
3. Орлов А.А. Ланкастерские школы в России в начале XIX века // Педагогика и психология образования. М.: МПГУ, 2013. С. 9–23.
4. Программа по теме «Глаголы движения». Электронный ресурс.
5. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Сов. энциклопедия, 1985. 1600 с.

Sharova A.

THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION USED AT THE GRAMMATICAL LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (A2-B1 LEVELS)

The paper is dedicated to the description of trying to use the Lancasterian educational system while teaching Russian as a foreign language. The lesson was given to a group of foreign students, which studied at pre-university courses, humanitarian department. The topic of the lesson was “The using of verbs of motion with prefixes **do-** and **za-** in direct meaning”. The paper presents the course of the lesson, which was prepared by one of the students under supervision of the teacher, some questions, that the group mates asked this student, and his answers. The paper expresses the advantages of Lancasterian system of education used at the lesson of Russian as a foreign language.

Keywords: Lancasterian system of education, Russian as a foreign language, grammar, verbs of motion.

Рыжих Юлия Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ryzhich@mail.ru

АДАптиРОВАННЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ А.С. ПУШКИНА)

В статье говорится об использовании адаптированных текстов и пересказов русских сказок на уроках РКИ. Многочисленные примеры «коммуникативного неуспеха» иностранных учащихся в общении с носителями русского лингвокультурного сознания со всей очевидностью доказывают, что одно лишь знание языка не гарантирует понимания поступков и реакций представителей другой культуры. Нужно знать обычаи, традиции и национальные особенности народа, чей язык изучают студенты. Возможность получить разностороннее представление о русской культуре дает сказка. В статье представлен пример адаптированного пересказа «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина и работа с ним.

Ключевые слова: язык, культура, сказка, адаптированный текст, Пушкин, коммуникативные навыки.

Иностранные студенты, приезжающие в Россию изучать русский язык, сталкиваются со многими сложностями. Главная из них — чужая языковая и культурная среда, к которой нужно привыкнуть, адаптироваться. Для этого необходимо овладеть не только языковой, но и межкультурной компетенцией, т.е. уметь ориентироваться в явлениях чужой культуры и выстраивать отношения в соответствии с нормами и правилами поведения, принятыми в стране изучаемого языка. Многочисленные примеры «коммуникативного неуспеха» иностранных учащихся в общении с носителями русского лингвокультурного сознания со всей очевидностью доказывают, что одно лишь знание языка не гарантирует понимание поступков и реакций представителей другой культуры. Этот тезис остается актуальным при любом формате обучения, в том числе и дистанционном.

Возможность получить разностороннее представление о русской культуре, традициях и особенностях характера русского человека дает сказка. Именно этот жанр является одним из первых и при освоении родного языка. Читая сказки детям, мы учим их не только русской речи. В любой национальной культуре сказки — это средство воспитания личности, они формируют представления о нравственных ценностях. Чтение сказок на уроках РКИ позволяет учащимся лучше понимать выразительные средства изучаемого языка, национальные черты и специфику мышления русских. И именно сказки наиболее ярко выражают поведенческие стереотипы, которые специфичны для этической системы носителей русского лингвокультурного сознания. Незнание, непонимание поведенческих навыков может затруднить процесс коммуникации.

Также посредством сказок мы знакомим наших студентов с русскими образами, которые с детства знакомы каждому русскому человеку. Довольно часто можно услышать, как кого-то сравнивают с Бабой-Ягой, или с богатырем Ильей Муромцем, или с Иваном-дураком, или с Золотой рыбкой. Частотность употребления носителями языка прецедентных имен, связанных со сказочной средой, обуславливает необходимость их освоения иностранными учащимися, так как незнание может привести к «коммуникативному неуспеху» в различных ситуациях общения.

Кроме того, сказки — источник устойчивых выражений, которые очень часто используют русские в общении друг с другом. Для их правильного понимания и употребления необходимо знать контекст, в котором они встречаются. С этой точки зрения сказки А.С. Пушкина представляют собой бесценный материал. Они знакомят с бытом русского

народа, с его характером. Конечно, нужно учитывать уровень владения языком учащихся и их национальность. Если европейская и американская аудитория имеет неплохое представление о творчестве русских поэтов и писателей, в том числе А.С. Пушкина, то азиатская — очень отдаленное. Обычно знакомство с произведениями великого русского поэта ограничивается у последних 1–2 стихотворениями. В контексте нашего понимания главной задачи обучения русскому языку как иностранному расширение знаний учащихся-иностранцев о творчестве А.С. Пушкина представляется необходимым. Конечно, читать Пушкина в оригинале могут только те, кто владеет русским языком на высоком уровне, но познакомиться с творчеством великого писателя в адаптированном варианте могут и должны студенты с более низким уровнем владения языком. Для этого следует провести предварительную работу, важной частью которой является драматизация, в нашем случае — постановка адаптированного варианта сказки учащимися. Эта работа предполагает несколько этапов.

Первый этап. Адаптация сказки

Создание адаптированного пересказа сказки Пушкина в соответствии с уровнем владения языком учащихся. Важным видится сохранение части оригинального текста сказки — наиболее известных отрывков, которые знает каждый носитель языка и которые являются так называемым культурным кодом. Рассмотрим это на примере «Сказки о рыбаке и рыбке». Вот возможный вариант адаптации сказки.

А.С. Пушкин. Сказка о рыбаке и рыбке. (адаптированный пересказ).

Автор: У самого синего моря в старом доме жил старик со своей старухой 30 лет и 3 года. Старик ловил рыбу, а старуха работала по дому. Однажды старик пошёл к морю и поймал рыбку, но не простую, а золотую, волшебную. Рыбка попросила старика отпустить её в море и обещала исполнить любое его желание.

Рыбка: Отпусти ты, старче, меня в море,
Дорогой за себя дам откуп:
Откуплюсь чем только пожелаешь.

Автор: Удивился старик, испугался:
Он рыбачил тридцать лет и три года
И не слыхивал, чтоб рыба говорила.
Отпустил он рыбку золотую
И сказал ей ласковое слово.

Автор: Когда старик пришёл домой, он рассказал о рыбке старухе. Старуха начала ругать своего мужа.

Старуха: Дурачина ты, простофиля!
Не умел ты взять выкупа с рыбки!
Хоть бы взял ты с нее корыто,
Наше-то совсем раскололось.

Автор: Пошёл старик к морю. Позвал он золотую рыбку. Приплыла к нему рыбка, спросила, что он хочет. Старик сказал, что его жена хочет новое корыто.

Старик: Разбранила меня моя старуха,
Не даёт старику мне покою:
Надобно ей новое корыто;
Наше-то совсем раскололось.

Рыбка: Не печалься, ступай себе с богом,
Будет вам новое корыто.

Автор: Вернулся старик домой и видит, что у них новое корыто. Но старуха ещё больше ругает мужа за то, что не попросил у рыбки новый дом. Опять пошёл старик к морю и позвал рыбку. Приплыла к нему рыбка, спросила...

Второй этап. Работа с лексикой и грамматикой

На этом этапе происходит знакомство учащихся с новой лексикой, которая может вызвать у них затруднение. Можно использовать несколько вариантов семантизации незнакомых слов.

1. Метод описания.

Простофиля — глупый, несообразительный человек

Конюшня — специальная постройка (дом) для лошадей.

Крестьянка — женщина, которая живет и работает в деревне, она не богата.

2. Метод наглядности. Объяснение нового слова с помощью иллюстраций.



Корыто — в нём стирали бельё.



Стража — они охраняют (защищают) царя.

3. Метод 3. Объяснение новых слов путем подбора синонимов или антонимов.

*Надобно — надо, нужно,
Ступай — иди,
Не слыхивать — не слышать,
Печалиться — грустить (грустный).*

Далее происходит знакомство студентов с новым грамматическим материалом и повторение пройденного. Сначала учащимся предлагается прочитать новые глаголы и придумать с ними свои предложения.

Ругать/отругать кого? (надеж 2) за что? (надеж 4)

Старуха ругала старика....

Старуха ругала старика за глупость.

Просить/попросить кого? (надеж 2) что делать/сделать?

Рыбка попросила старика отпустить её в море.

Материал сказки можно использовать для закрепления темы «Глаголы движения». Возможный вариант задания — пропущенные слова.

Однажды старик ... к морю.

Когда он ... на берег, он забросил сеть и поймал рыбку, но не простую, а золотую.

Когда старик ... домой, он рассказал о рыбке старухе.

Позвал старик рыбку, ... к нему рыбка и спросила, что он хочет.

Ничего не ответила рыбка, «лишь хвостом по воде плеснула и ... в глубокое море».

Третий этап. Аудирование

На этом этапе происходит первое представление текста. Преподаватель читает сказку, после чего предлагает вопросы на общее понимание текста: *Кто главные герои сказки? Какой старик? Какая старуха? Сколько раз старик ходил к рыбке?*

Четвертый этап. Чтение текста

Этот этап предполагает первое прочтение сказки, которую учащиеся читают по очереди вслух. Один из вариантов задания этого этапа — придумать свое название сказки. Второе прочтение сказки студентами происходит уже по ролям.

Пятый этап. Визуальный

Чтобы окончательно снять все трудности восприятия текста, студентам предлагается посмотреть мультфильм. Видео — еще один способ семантизации лексики. Вообще фильмы, мультфильмы способствуют лучшему восприятию и более прочному закреплению в памяти лексического и страноведческого материала. Они позволяют наглядно представить различные коммуникативные ситуации. В мультфильме, снятом по сказке Пушкина, художники постарались исторически максимально точно отразить быт, уклад того времени, особенности русской архитектуры и русского костюма. После просмотра учащимся предлагается ответить на вопросы:

Где и как жили старик со старухой?

Чем занимался старик? А старуха?

Как разговаривает старик? (Ласково, тепло)

А как он рассказывает о чуде старухе? (С удивлением и восторгом)

Как отнеслась старуха к рассказу старика? (Она начала ругать мужа)

Шестой этап. Работа над образом героев

Одним из самых интересных и эмоционально позитивных заданий является озвучивание фрагмента сказки. Студенты могут проявить свои артистические способности. При озвучивании роли необходимо учитывать характер героя. Для озвучивания можно предложить следующие фрагменты сказки: диалог рыбака и рыбки, диалог старухи и старика.



Представляется необходимым обращать внимание студентов на крылатые выражения, которые стали неотъемлемой частью русской языковой личности.

Золотая рыбка — так называют человека, который может сделать трудное дело или от которого просят чего-то невозможного.

Остаться у разбитого корыта — потерять блестящее положение, остаться ни с чем.

Что ты, белены объелась/лся? — с ума сошел/ сошла.

Не садись не в свои сани! — не берись за дело, которое тебе не по силам.

Теперь твоя душенька довольна? — спрашивают, когда хотят узнать реакцию человека на то, то ранее вызывало его недовольство.

Чего тебе надобно, старче? — вопрос о каком-либо желании, какой-либо потребности, необходимости.

Дурачина ты, простофиля! — о наивном, доверчивом, простодушном человеке.

Ступай себе с богом! — иди и не переживай.

На чем свет стоит мужа ругает — сильно ругает.

И была б у меня на посылках — служила бы мне.

Работа по адаптации и последующей драматизации известных русских сказок позволяет преподавателю решить следующие задачи:

- познакомить учащихся с важным пластом лингвокультурного сознания русских, включая прецедентные имена и тексты, что в дальнейшем обеспечит их коммуникативный успех в общении с носителями языка;
- расширить их страноведческие и собственно языковые знания;
- преодолеть психологический барьер, мешающий студентам общаться на изучаемом языке;
- создать общий эмоционально позитивный фон изучения русского языка, что может служить сильным дополнительным мотивом к его освоению.

Ryzhikh Yu.

ADAPTED LITERARY TEXTS AS A TOOL OF FOREIGN STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE BUILDING (ON THE EXAMPLE OF THE FAIRY TALE OF A.S. PUSHKIN)

The article focuses on the use of adapted texts and retellings of Russian fairy tales for RFL lessons. Numerous examples of “communicative failure” of foreign students in communicating with native speakers of Russian clearly prove that knowledge of the language alone does not guarantee understanding of the actions and reactions of representatives of another culture. One needs to know customs, traditions and national characteristics of the nation to acquire its language. A fairy tale gives you the opportunity to get a comprehensive view of Russian culture. The article presents an example of the adapted version of “The Tale of the Fisherman and the Fish” by Alexander S. Pushkin and the ways to use it at the class.

Keywords: language, culture, fairy tale, adapted text, Pushkin, communicative skills.

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

МЕСТО СКАЗКИ В РКИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ПРОСТРАНСТВО РУССКИХ СКАЗОК И БЫЛИН»

В статье рассматривается роль сказки в РКИ, ее роль в формировании культурно-страноведческой, лингвокультуроведческой и коммуникативной компетенций иностранных учащихся, дается обзор методических разработок по данному материалу. Представляется новый мультимедийный лингвокультурологический проект «Пространство русских сказок и былин», созданный группой преподавателей Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: сказка, лингвокультурология, мультимедийный проект, текст, адаптация, уровни.

Сказка — бесценный материал в культурно-страноведческом и лингвокультурологическом плане, поскольку является и продуктом, и в то же время формирующим элементом коллективного сознания.

При чтении русских сказок в иностранной аудитории возникает диалог культур. Странствующие сюжеты и сказочные образы существуют в разных культурах, многие из них уже известны учащимся. Сказка зачастую демонстрирует модель бытовых ситуаций, происхождение которых иностранцу известно. Поэтому сказка предсказуема и понятна, и у инофонов не возникает серьезных трудностей в восприятии ее содержания. Учащиеся вспоминают похожие сюжеты своих национальных сказок, проводят аналогии, находят различия. Без сомнения, полезно установление сходства сюжетов в сказках разных народов. Но для иностранцев это в первую очередь источник знаний и представлений о национальном культурном коде. Главный интерес вызывают тексты, в которых обнаруживается русская национальная специфика.

Изучение русских сказок дает иностранному читателю представление о тех образах и характерах, которые с детства знакомы русскому человеку. Это сказочные персонажи: Баба-яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, Иван-царевич, Царевна-лягушка, Жар-птица, три богатыря (Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович), Емеля, Соло-

вей-разбойник, Василиса Премудрая, Лисичка-сестричка, Серый волк, сестрица Аленушка и братец Иванушка, Петушок – Золотой гребешок...

Самые яркие национальные черты, приоритеты и мечты отражены в волшебных сказках — загадка Ивана-дурака и его чудесного преображения, бескорыстность, цельность характера, приводящие к победе и успеху.

Яркая национальная окрашенность, свойственная русским сказкам о животных, дает представление о различных человеческих типах, которые у русских ассоциируются с определенными представителями животного мира. Иностранцу зачастую невдомек, почему мы называем кого-либо лисой или говорим, что у человека заячья душа, поскольку в его традиционном представлении эти персонажи обладают иными характеристиками. Разобраться ему поможет русская сказка.

Персонажи социально-бытовых сказок являются носителями определенных черт и качеств. Так, солдат — хитрый, находчивый, умный, смелый, предприимчивый, а поп — жадный и глупый. Отдельная история — женские персонажи сказок, здесь диапазон человеческих качеств очень широк.

Таким образом, сказке принадлежит немаловажная роль в формировании культурно-страноведческой и лингвокультуроведческой компетенций иностранных учащихся.

Если рассматривать сказку в методическом плане, как материал для практических занятий по русскому языку в иностранной аудитории, то надо признать, что возможности этого фольклорного жанра, несмотря на богатейший лингвистический потенциал, к сожалению, пока не очень привлекали внимание профессионалов. Ведь, будучи изначально устным жанром, народная сказка сохраняет многие особенности разговорной речи. В сказках немало диалогов, содержащих распространенные речевые структуры, знакомясь с которыми учащиеся осваивают различные способы выражения основных интенций. Сказка — готовый контекст, демонстрирующий употребление речевых структур, в котором они существуют органично. Кроме того, сказки — источник крылатых выражений.

Сказку можно привлекать на практических занятиях не только для развития речи. Этот материал рассматривается как учебный текст, помогающий учащимся освоить различные лексико-грамматические темы. Сказочные тексты с естественно организованным завершенным сюжетом, несложным, доступным содержанием предлагаются в пособиях в качестве дополнительного к упражнениям материала, который вносит разнообразие в учебный процесс.

По такому принципу организована работа со сказочным материалом в пособиях:

«Сказки на уроке русского языка» Н.Ю. Бойко [1]. Пособие адресовано иностранным учащимся, имеющим подготовку по русскому языку в объеме базового курса, знакомым с основами практической грамматики и владеющим лексикой повседневно-бытовой тематики. В качестве основных обучающих текстов представлено десять аутентичных народных сказок (лексико-грамматические задания+ контрольный материал + аудио).

Учебное пособие «Читая сказки...» О.М. Барсуковой-Сергеевой [2]. Представляет собой сборник тренировочных текстов, охватывающих различные лексико-грамматические темы. Материалом послужили русские народные сказки и фольклор народов мира, а также литературные сказки, в том числе переводные. Все тексты упрощенные, но не адаптированные, есть словарь.

«Смотрим русские сказки» — учебное пособие по развитию навыков устной и письменной речи студентов-иностранцев филологических специальностей (II сертификационный уровень), авторы Л.В. Адонина, В.Э. Матвеевко, О.С. Фисенко, Н.В. Чернова [3]. Цель учебного пособия — развитие устной речи учащихся и навыков аудирования неадаптированной русской речи. Пособие предназначено для студентов филологических специальностей I–II курсов вуза.

В этих пособиях ведется работа с неадаптированным материалом, отсюда необходимость высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся (начиная с базового). Привязка идет к определенным грамматическим темам.

Есть еще пособия, обращенные к другой возрастной категории, например дошкольникам.

«Мамины сказки» — добуквенное обучение детей русскому языку, русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом. Авторы — В.В. Дронов, С.Ю. Ремизова [4]. Ядром книги являются самые популярные русские сказки для детей. Помимо обучения русскому языку, книга сообщает детям ряд лингвокультурологических сведений. В качестве материала учебника избраны тексты, формирующие русское речевое сознание (русские народные сказки, стихи, песни, скороговорки). В пособии есть иллюстрации и рекомендации родителям.

Также можно встретить разработки по отдельным произведениям.

Группой преподавателей Института русского языка и культуры разработан и представлен на сайте института обучающий лингвокультурологический проект «Пространство русских сказок и былин» [5], созданный как для иностранных слушателей, проходящих обучение по программам предвузовской подготовки, так и для широкой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык и культуру России. Кроме того, этот материал будет весьма интересен и полезен детям-билингвам.

В Институте русского языка и культуры (здание 24) размещена экспозиция плакатов с иллюстрациями фольклорных произведений и встроенными в плакаты QR-кодами, которые позволяют со страницы плаката перейти на виртуальную страницу фольклорного произведения. Материалы проекта размещены на сайте <https://www.skazki.irlc.msu.ru>. Навигация по сайту предусматривает два типа сортировки и поиска материала: по уровню (от А1 до В2) и по типу (русские народные сказки/ русские авторские сказки/ былины), что помогает быстро находить необходимые произведения.

В проект включены произведения русского устного народного творчества: сказки (волшебные, бытовые, сказки о животных) и былины. Особое внимание уделено авторским сказкам А.С. Пушкина, П.П. Бажова, К.С. Аксакова. В проект включено 33 фольклорных и художественных произведения.

Иностранцам учащимся предлагаются адаптированные тексты и пересказы, по сложности и лексическому наполнению соответствующие уровням владения языком А1, А2, В1, В2.

Уникальность проекта заключается в адаптации текстов народных и авторских сказок и былин для определенного уровня.

В методике преподавания РКИ до сих пор ведутся споры о целесообразности адаптации текстов. Для многих вопрос этот не имеет однозначного решения. Для нас он очевиден. Адаптация необходима, чтобы сделать эти материалы доступными для наших учащихся. Так мы адаптируем нашу речь в период обучения студентов. Мы стараемся сделать ее более ясной, понятной, доступной, но при этом убедительной и выразительной. Таким же принципом мы руководствовались при адаптации народных и авторских произведений.

Адаптированные тексты дают возможность формировать у учащихся навыки самостоятельного понимания текстов, что является одной из основных компетенций владения иностранным языком.

Тексты в нашем проекте мы стремились адаптировать в соответствии с двумя основными требованиями: 1. приведение оригинального текста в соответствие с уровнем языковой компетенции учащихся и потребностями учебного процесса, 2. максимальное сохранение внутренней структуры оригинала как в плане содержания, так и в плане языкового выражения.

Основной корпус грамматических знаний формируется у учащихся уже на уровне А2, следовательно, вмешательство в грамматическую структуру при адаптации текста для этого уровня может быть минимальным. Лексические трудности, с которыми встречается читатель, как правило, не являются непреодолимыми. (Филологам-русистам хорошо знакома знаменитая фраза, приписываемая Л.В. Щербе: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка» [6]. Понимание текста здесь обеспечивается исключительно знанием основ русской грамматики.) Поэтому на этом уровне речь скорее идет о нелексической адаптации: изменении объема текста, сокращении тематических линий; прагматическая и культурная адаптация вызваны предположением об отсутствии у читателя-инофона знаний, необходимых для понимания того или иного фрагмента текста.

Проект имеет разнообразные формы представления учебного культурологического контента: традиционные и виртуальные.

Страница фольклорного произведения состоит из следующих разделов:

1. Ключевые слова;
2. Персонажи;
3. Лексика: ключевые слова, персонажи и новый лексический материал произведений даны в виде гиперссылок на текстовый и/или иллюстративный материал, объясняющий их значение. Выбор способа объяснения зависит от уровня, на который ориентирована разработка той или иной сказки или былины.

4. Адаптированный текст: основная учебная работа производится в рамках притекстового этапа, т.е. собственно чтения, как рекомендует в своей методике работы над текстом Н.В. Кулибина, так как обучение деятельности (пониманию) возможно только в процессе этой деятельности.

5. Аутентичный текст: кроме чтения учебных текстов и просмотра иллюстративного материала у заинтересовавшихся есть возможность познакомиться с аутентичным текстом;

6. Медиаматериалы: сказки получили свою вторую жизнь в других видах искусства: живописи, скульптуре, музыке и кино, театре — с этими материалами учащиеся смогут ознакомиться, пройдя по активным ссылкам этого раздела;

7. Перевод на китайский язык (частично): поскольку основная аудитория иностранных слушателей ИРЯиКа — китайцы, к большинству сказок есть перевод на китайский язык;

8. История создания (частично): на странице некоторых произведений будет также представлена история их создания;

9. Аудиосказка: адаптированный текст будет озвучен профессиональным актером театра МТЮЗ.

Проект «Пространство русских сказок и былин» — учебный лингвокультурологический мультимедийный контент, позволяющий студентам не только познакомиться с «преданиями старины глубокой», самостоятельно прочитав адаптированный текст, но и расширить свои знания о национальных традициях русского народа, о русской культуре, менталитете русского человека.

Самостоятельное преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся-инофонов языковую догадку, формирует навыки использования речевых и когнитивных стратегий. В текстах, предлагаемых учащимся уже на уровнях А2 и В1, может быть не менее 25% так называемого воздуха, т.е. незнакомой лексики, именно для того, чтобы учащиеся учились преодолевать подобные трудности и не боялись их [7]. Понимание текста, адаптированного таким образом, требует от читателя-инофона мыслительного напряжения, работы фантазии. В проекте незнакомая лексика под-

креплена тексто-иллюстративным сопровождением, объясняющим значение данных слов, либо обращает читателя к словарю и самостоятельному знакомству с новыми словами.

Такая направленность проекта на самостоятельное изучение основана на представлении о том, что уровень владения иностранным языком включает в себя не только языковую составляющую, т.е. набор языковых средств (лексических единиц и грамматических конструкций). Главной скорее является ориентация на умение их использовать для достижения цели общения. Сами языковые знания (фонетика и интонация, лексика и грамматика) и речевые умения (говорение, аудирование, чтение и письмо), как и знание фактов культуры, нужны изучающему язык для свободного участия в коммуникации на данном языке, т.е. самостоятельного порождения и понимания текстов.

Проект «Пространство русских сказок и былин» дает преподавателям возможность не только познакомить иностранных учащихся с особенностями различных жанров русского фольклора и авторских сказок, с русскими традициями и культурой, с истоками «загадочного русского характера», но и создать собственные учебные материалы на этой платформе.

Список литературы

1. Бойко Н.Ю. Сказки на уроке русского языка. Учебное пособие для изучающих русский язык / Н.Ю. Бойко. СПб: «Златоуст», 2015. 97с.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки... Учеб. пособие / О.М. Барсукова-Сергеева. М.: Флинта: Наука, 2009. 200 с. (Русский язык как иностранный).
3. Адонина Л.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Смотрим русские сказки: учебное пособие по развитию навыков устной и письменной речи студентов-иностранцев филологических специальностей (II сертификационный уровень) / кол. Авторы. Москва; Севастополь: Перо, 2016. 120 с.
4. Дронов В.В., Ремизова С.Ю. Мамины сказки. Добуквенное пособие по обучению детей русскому языку / В.В. Дронов, С.Ю. Ремизова. издательство «Русский язык. Курсы», 2007. 3-е изд., стереотип. 96 с., ил.
5. Пространство русских сказок и былин. Обучающий лингвокультурологический проект ИРЯиК МГУ. URL: <https://www.skazki.irlc.msu.ru> (дата обращения 19.02.2021).
6. Успенский Л.В. Слово о словах (очерки о языке) / Л.В. Успенский. Детская литература, 1971. URL: https://bookscafe.net/read/uspenskiy_lev-slovo_o_slova-65441.html#p12 (дата обращения 19.02.2021).
7. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Кулибина Н.В. СПб: Златоуст, 2015. 300 с.

Oganova M.

THE PLACE OF FAIRY TALE IN “RUSSIAN AS FOREIGN” COURSE. LINGUOCULTUROLOGICAL PROJECT “THE SPACE OF RUSSIAN FAIRY TALES AND EPICS

The article considers the role of fairy tale in the course “Russian as foreign”, its role in shaping of cultural-regional, cultural-linguistic and communication competences of foreign students. The article offers the overview of methodological developments based on this material. We suggest a new multimedia project “The Space of Russian Fairy Tales and Epics” that was created by the group of professors from M.V. Lomonosov MSU Institute of Russian Language and Culture.

Keywords: fairy tale, linguistic-cultural studies, multimedia project, text, adapt, levels.

*Кузнецова Мария Андреевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
mashcuznetsova@yandex.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА ЧЕРЕЗ ЕГО ЛЕКСИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье представлены предварительные результаты анализа концептуальной структуры текста «Истории России с древнейших времен» С.М. Соловьева на основе частотного словника, работу над которым ведет автор. Освещены следующие вопросы: особенность понимания лексемы «человек» в историческом контексте, историческая обусловленность частотности ряда терминов (на примере лексической семьи «князь»), урбанистическая направленность текста как отражение эпохи и личного видения автора в концептуальной структуре текста.

Ключевые слова: русский язык, история, компьютерный анализ текста, частотность.

Концептуальная структура — это система взаимосвязанных понятий и представлений человека, которая обеспечивается как культурной реальностью и национальными особенностями, так и индивидуальными особенностями мировоззрения субъекта [1].

В повседневности концептуальная структура проявляется прежде всего через нашу речь. Поскольку язык человека неотделим от его сознания, речь человека согласуется с концептами в его голове: если концептуальные схемы различаются, то различаются и языки [1]. Таким образом, становится возможной попытка выявления концептуальной структуры (системы понятий и представлений человека) на основе его речевых произведений, т.е. текстов.

Метод выявления концептуальной структуры текста путем лингвистического анализа был применен нами в процессе работы над частотным словником фундаментального труда С.М. Соловьева «История России с древнейших времен». С.М. Соловьев — выдающийся русский историк, академик Императорской Санкт-Петербургской Академии наук по отделению русского языка и словесности, ректор Московского университета (1871–1877) [2]. «История России с древнейших времен» в шести томах, созданная в 1851–1879 гг., является одним из самых значимых его трудов. Объем текста, по данным компьютерного анализа, составил 3,390,598 словоупотреблений.

Полученные в ходе совмещения ручной и компьютерной обработки текста данные были адаптированы нами для применения в исследовательских целях (для изучения концептуальной структуры текста).

Несмотря на ряд методологических проблем, возникших в ходе работы над словником, уже первые 200 лексических семей позволяют сделать интересные наблюдения. Для анализа привлекались слова с частотностью 20 и выше.

При составлении частотного словника мы следовали следующим методологическим принципам. Первым этапом автоматической обработки текста (текст был взят в электронном формате) являлась токенизация — процесс разделения текста на отдельные компоненты — слова или, что точнее, лексемы.

Следующим этапом становится лемматизация лексем-токенов. При обработке материала на данном этапе компьютер использует электронные версии словарей и морфологический анализ, присваивает лексемам-токенам те или иные грамматические категории, которые позволяют определить форму, в которой слово находилось в тексте, и затем привести конкретную форму слова из текста в начальную (словарную) форму — лемму.

Частота каждой леммы подсчитывается автоматически.

Описанные выше операции позволяют в итоге получить список использованных в тексте лексем с указанием частотности как каждой лексемы, так и каждой словоформы.

На следующем этапе обработки происходит формирование лексических семей. Общий принцип формирования лексических семей в мировой практике и нашем проекте таков: в лексические семьи включаются дериваты (т.е. однокоренные производные) одной лексемы согласно критерию Г.О. Винокура [3].

Итак, лексические единицы объединяются в лексические семьи по частотному принципу. В начале словника помещены самые частотные лексемы, рядом с которыми находятся члены их лексической семьи. В результате в качестве заголовочного используется самое частотное слово, вне зависимости от его словообразовательного и морфологического статуса. Члены лексической семьи в строке также расположены по частотному принципу в порядке убывания. Каждый абзац представляет собой одну лексическую семью.

Для примера приведем первые 10 семей словника:

- | | |
|-----|---|
| 1. | Человек — 17389, человеческий — 231, человечество — 43, человеколюбие — 38, бесчеловечный — 25, человеколюбивый — 24 |
| 2. | Князь — 14251, княжество — 608, княгиня — 566, княжеский — 495, княжение - 414, великокняжеский — 314, княжить — 202, княжна — 128, князек — 36, княжата — 23 |
| 3. | Дело — 13396, сделать — 3894, делать — 2555, делаться — 458, сделаться — 451, наделать — 88 |
| 4. | Год — 11194, ежегодно — 168, годовой — 74, полгода — 63, ежегодный — 62, прошлогодний — 24, годами — 22 |
| 5. | Король — 10933, королевский — 2019, королева — 605, королевич — 523, королевство — 236, королева — 56 |
| 6. | Русский — 9509, Русь — 1189, белорусский — 68, по-русски — 58, русс — 54, западнорусский — 52, Белоруссия — 41 |
| 7. | Государь — 8995, государство — 3906, государев — 1548, государственный — 895, государыня — 614, государствование — 29 |
| 8. | Время — 7465, современник — 162, временной — 77, современный — 64, долговременный — 60, вовремя — 37, преждевременный — 32, временно — 25, безвременно — 23, кратковременный — 21 |
| 9. | Имя — 7427, именной — 148, именование — 54, именовать — 34 |
| 10. | Говорить — 7977, договор — 2143, переговоры — 1129, разговор — 820, говорить — 749, приговорить — 271, приговор — 270, уговорить — 218, заговор — 149, поговорить — 145, выговорить — 133, выговор — 121, уговориться — 84, договорный — 83, договориться — 69, заговорщик — 66, отговорка — 58, переговорить — 57, оговорить — 52, сговориться — 49, уговор — 42, наговор — 37, подговорить — 35, проговориться — 31, сговорить — 29, заговорить — 26, наговорить — 25, отговорить — 23, отговориться — 23 |

Частотность лексем обуславливают как лингвистические (полисемия), так и экстралингвистические (количество референтов) факторы, определение которых мы ставим в качестве одной из ведущих задач исследования.

Подробного освещения заслуживают особенности лексемы «человек», употребляемой в историческом контексте. Семья лексемы «человек» занимает первое место в частотном списке. Репертуар лексических значений слова «человек» в исторической науке гораздо шире, чем, например, в биологии (где человек — «живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда» [4]). В тексте С.М. Соловьева данная лексема употребляется в четырех значениях:

1. при терминологическом употреблении («служилый человек», «дворовый человек»)

2. как неполнозначительная лексема, в качестве единицы исчисления («тысяча человек»)

3. как лицо, являющееся носителем каких-либо внутренних характерных качеств, свойств (например, вспыльчивый человек) [4]

4. как живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда (то же самое значение, что и в биологии: например, древний человек).

В данном случае влияние исторической дисциплины на концептуальную структуру отражается в употреблении слова «человек» в узкоспециальных значениях.

Второе по частотности место в словнике занимает семья «князь», частотность которой обусловлена целым рядом факторов. Для интерпретации частотности данной лексемы необходимо привлечение исторического контекста. В периоде истории, который описывает С.М. Соловьев (до 1775 г.), можно говорить о князьях начиная с Рюрика (862 г.) и заканчивая Иваном Грозным, который в 1547 г. принял царский титул. Таким образом, княжеский период охватывает 75% описанного в истории времени (начиная с призвания варягов — до 1775 — 913 лет, 685 из которых — княжеские). Кроме того, все сыновья князя в XII—XVI вв. получали свои небольшие территории — уделы и, соответственно, титул удельного князя. Крупных удельных территорий насчитывается около 13, семей удельных князей (в которых не один человек мог быть князем) — 56. Для статистического подсчета также необходимы данные о великих князьях, которые правили в Киеве (78 князей), Владимире (23 князя) и Москве (32 князя) [5]. На частотность также влияет наличие Польско-Литовских князей, с которыми Россия имела затяжной конфликт.

Таким образом, частотность лексемы «князь» обусловлена в большей степени фактами исторической действительности: большим количеством самых различных княжеских титулов и выбранным для описания историческим периодом. Соответственно, лексема «князь» не может никоим образом отражать авторскую концептуальную структуру. Однако в каждом отдельном случае статистического анализа историческую обусловленность частотности необходимо тщательно проверять. Возможно, в дальнейшем, при сопоставлении с другими историческими текстами, частотность данного слова все же поможет определить индивидуальные особенности текста и, следовательно, особенность авторской концептосферы.

Важной характеристикой концептуальной структуры текста Соловьева является урбанистическая направленность. Данная особенность была выявлена путем сопоставления частотности лексем с семей «город» и лексем с семей «село»:

Город — 6873 Москва — 6817 Новгород — 1948 Владимир — 1795 Киев — 1793	Деревня — 888 Село — 661 Поселение — 126 Селение — 76
Итого: 19226 (лексемы входят в топ-200)	Итого: 1751 (лексемы входят в топ-400)

Детерминированы ли эти статистические данные исторически? Обратимся к фактам. В X в. на Руси, по свидетельству источников, существует всего 25 городов. К XVIII в. их количество исчисляется сотнями. Однако деревни, а главное поселения, существовали намного раньше X в. Совершенно закономерно, что количество деревень и сел на Руси превышало в 10 тысяч раз количество городов [6].

Статистические результаты анализа текста как бы противоречат историческим фактам. Согласно приведенным цифрам, городов в России существовало будто бы больше, чем деревень, причем в 11 раз. Важно отметить, что и семья слова «город» (город — 6873, городок — 493, городской — 336, горожанин — 155, городской — 263, пригород — 134, городище — 54, загородный — 35) и семьи названий конкретных городов входят в первые 200 семей словника, тогда как лексем с семьей «село» входят лишь в топ-400.

Можно ли утверждать, что статистика обусловлена отсутствием интереса автора к сельской жизни как таковой? В 1714 г. появляется термин «имение» [7] и, поскольку повествование Соловьева оканчивается на 1775 г., используется в тексте относительно периода с 1714 по 1775 г. (зона хронологического покрытия — 61 год). Несмотря на недолгое, по сравнению с группой лексем с семьей «село», употребление, частотность слова «имение» обгоняет частотность слова «деревня». Соловьев готов обращаться к сельскому быту, но только в контексте рассказа об элите общества.

На основании этих статистических данных также могут быть выявлены особенности общества того времени: до постановки вопроса о крепостном праве русскую интеллигенцию, грамотных помещиков и аристократию практически не интересуют низшие слои общества. При этом если простой народ живет в деревнях, почти вся аристократия — в городах. Таким образом, взгляд на Россию как таковую у аристократии оказывается ограничен рассмотрением лишь нескольких отдельных «элитных» городов.

Таким образом, урбанистическая направленность текста является отражением эпохи и личного видения автора.

Как мы убедились, частотность употребления отдельных лексем, лексических семей и семантических групп слов в историческом тексте обуславливается целым рядом факторов, имеющих отношение как к объекту описания, так и к субъекту-автору, к его эпохе и специфике научной дисциплины, которую представляют тексты. Дифференциация этих факторов, выявление и интерпретация концептуальной структуры текста по этой причине требуют сопоставления с текстами других авторов, освещающих тот же исторический период, что и будет сделано в дальнейшем путем сравнения частотных словников текста Соловьева и текстов советского историка Л.В. Милова, чья «История России с древнейших времен до начала XXI века» уже прошла стадию компьютерного анализа и готова к ручной обработке.

Список литературы

1. Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы // Аналитическая философия. Избранные тексты. / Сост. А.Ф. Грязнов; пер. А.Л. Золкина. М.: Изд-во МГУ, 1986.
2. Половцов А.А. Русский биографический словарь: Смеловский — Суворина. СПб.: тип. товарищества «Общественная польза», 1909. Т. 19. 608 с.
3. Винокур Г.О. Избранные работы. М.: Учпедгиз, 1959. 419–442 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. 944 с.
5. Зимин А.А. Удельные князья и их дворы во второй половине XV и первой половине XVI в // История и генеалогия. С.Б. Веселовский и проблемы историко-генеалогических исследований. М.: Наука, 1977. С. 161–188.
6. Szymanska D. Some problems of urbanization in Russia // Current Politics and Economics of Russia, Eastern and Central Europe. 2004. Т. 19, № 2. С. 75–97.
7. Ключевский В.О. Курс русской истории: в 5 частях. СПб.: Гос. изд-во, 1904–1922. 1146 с.

Kuznetsova M.

IDENTIFICATION OF THE CONCEPTUAL STRUCTURE OF THE HISTORICAL TEXT THROUGH ITS STATISTICAL ANALYSIS

The article presents the preliminary results of the experience of identifying the conceptual structure of the text "History of Russia since Ancient Times" by S.M. Solovyov on the basis of the frequency dictionary of the discipline, which is currently being finalized. Highlighted the following issues: a peculiar understanding of the lexeme "man" in a historical context, the historical conditionality of the frequency of the number of terms (for example, lexical family "Prince"), the urban focus of the text as a reflection of the era and personal view of the author in the conceptual structure of the text.

Keywords: Russian language, history, computer text processing, frequency.

Терешонок Елена Витальевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
tereshonok.ev@irlc.msu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА Б. ЕКИМОВА «КАК РАССКАЗАТЬ»)

В статье рассматривается порядок работы с современным художественным текстом на уроке РКИ для студентов-филологов в иностранной аудитории продвинутого уровня на примере рассказа Б. Екимова «Как рассказать».

Ключевые слова: художественный текст, понимание, коммуникативно-речевая компетенция, страноведческая и лингвокультурологическая компетенции.

В методике преподавания русского языка как иностранного художественный текст традиционно рассматривается как средство обучения русскому языку, а также как цель формирования и развития такого вида речевой деятельности, как чтение. Через чтение происходит знакомство с историей, литературой, традициями, нравами и обычаями, ментальностью народа изучаемого языка, формируются страноведческая и лингвокультурологическая компетенции.

Проблемами обучения чтению как виду речевой деятельности на занятиях по РКИ занимались Е.И. Пассов, К.А. Рогова, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и другие исследователи. Целью и результатом чтения художественного текста является его понимание, которое представляет собой сложную мыслительную деятельность. В методике преподавания иностранного языка установлены следующие факторы, влияющие на понимание при чтении: «информационная насыщенность текста; композиционно-логическая структура; языковая реализация; выраженность логической, эмоциональной и другой информации; степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста; организация направленности внимания при восприятии текста; индивидуально-психологические особенности читающего» [1:397]. Задача обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключается в формировании у иностранных учащихся умения извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой ситуации. В настоящее время большое внимание уделяется развитию навыков устной речи, и материал для чтения на уроках РКИ должен оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала.

Чтение и анализ художественного текста на уроке РКИ ограничены прежде всего небольшим количеством времени, отведенным на урок, поэтому необходимо осуществлять тщательный отбор авторов и текстов для работы. В связи с этим в учебном процессе могут использоваться тексты небольшого объема, например, рассказ или относительно законченный фрагмент художественного текста.

При отборе текстов для чтения необходимо стремиться познакомить иностранных учащихся не только с русскими писателями-классиками, но и с современными авторами.

В современном литературном процессе творчество Б. Екимова основывается на лучших традициях русской классической литературы и принадлежит к направлению «деревенской прозы». По словам критика В. Сердюченко [2:95], Б. Екимов является достойным преемником русской литературной традиции, его имя можно поставить в один ряд с русскими классиками Л.Н. Толстым, И.А. Гончаровым, И.С. Тургеневым. Рассказ является ведущей жанровой формой в творчестве Б. Екимова, в нем наиболее ярко проявились особенности авторского стиля, языка, индивидуальная писательская неповторимость.

Рассмотрим пример работы с художественным рассказом Б. Екимова «Как рассказать» на уроке РКИ в иностранной аудитории для студентов-филологов, владеющих русским языком на уровне В1 и выше.

Рассказ Б. Екимова «Как рассказать» выбран для работы с иностранными учащимися, так как он принадлежит к числу лучших произведений писателя. В нем отражается народный характер, быт, менталитет русского человека, что способствует расширению представления иностранных учащихся о России. Художественный текст может быть адекватно воспринят иностранными учащимися только при наличии у них необходимых фоновых знаний. Получить такие знания позволяет система предтекстовых заданий. Рассказ сопровождается краткими сведениями об авторе и портретом писателя.

Отобранный художественный текст необходимо сопроводить комментарием к нему, что помогает восполнить недостаток фоновых знаний иностранных учащихся. Как считают исследователи Л.В. Бармина, М.И. Гореликова, О.Л. Хамаева [3, 4, 5, 6], «данный этап реализует экстралингвистический, интертекстуальный, культурологический аспекты анализа текста, формируя предпосылки для продуцирования устных и письменных высказываний и его интерпретации» [3:149].

В комментарии для описания вербального выражения национального менталитета из текста выделяются «ключевые слова» — лексические единицы, которые могут служить ключом к пониманию важных особенностей русской культуры. К таким словам и словосочетаниям относятся *хата, щи, семечки, самогон, печка, опара, хмелины, черный день, вышел в люди, тридцать земель, дай Бог*. События рассказа Б. Екимова происходят на донском хуторе, поэтому в тексте встречаются диалектизмы: *ручкаяться, получишить*, которые отражают особенности южного говора и также требуют комментирования и снятия языковых трудностей.

В притекстовых заданиях дается целевая установка на извлечение информации, раскрывающей идейный смысл текста. Главная цель притекстовой работы — моделирование естественной деятельности читателя. Притекстовое задание формулируется следующим образом:

«Прочитайте рассказ. Приготовьтесь выполнить тест, который проверяет, правильно ли вы поняли содержание рассказа».

После текста предлагается тест, помогающий иностранным учащимся прокомментировать правильность и полноту их собственного понимания содержания произведения.

Тест составлен таким образом, что в результате его выполнения должен быть получен краткий вариант прочитанного текста, наличие которого облегчает последующую работу учащихся по его репродукции и построению монологических высказываний.

Чтобы помочь студентам понять текст и активизировать новые языковые явления, необходимо проводить работу над произведением как перед чтением текста, так и после него. Послетекстовые задания содержат лексико-грамматические упражнения, направленные на расширение лексического запаса учащихся и совершенствование их языковой компетенции.

Первое послетекстовое упражнение направлено на выработку грамматического навыка употребления предложно-падежной формы, так как это один из наиболее сложных разделов грамматики. Задание сформулировано следующим образом:

«Дополните предложения словами и словосочетаниями из скобок в нужной форме:

– Каждую весну Григорий брал отпуск и уезжал (весенняя рыбалка, Дон)».

Следующее упражнение направлено на выработку навыка употребления видов глагола:

«Дополните предложения глаголами из скобок в нужной форме. Укажите возможные варианты:

– Домашние уху и судачка отварного ели, да (похвалить/ похваливать)».

Одной из самых трудных грамматических тем для иностранных студентов являются глаголы движения, их приставочное и бесприставочное употребление в речи. Следующее упражнение направлено на формирование этого навыка:

«Дополните текст глаголами движения с приставками или без приставок:

– Каждую весну Григорий брал отпуск на десять дней и... на весеннюю рыбалку».

Приобретение коммуникативно-речевой компетенции иностранными учащимися невозможно без овладения навыками употребления причастий и деепричастий, пассивных конструкций, сложных предложений с разными придаточными (определения, причины, времени, условия и уступки). Языковая компетенция как составляющая коммуникативно-речевой компетенции формируется иностранными учащимися в процессе усвоения этих грамматических тем. Дальнейшие задания направлены на выработку указанных грамматических навыков и формулируются следующим образом:

«Замените причастные обороты предложениями со словом «который»:

• *Как и всякий человек, с малых лет не знавший родни, Григорий жалел об этом.*

Замените деепричастные обороты придаточными предложениями:

• *Григорий успокоился, понимая, что и нынче приехал вовремя, не опоздал.*

Продолжите предложения, вспоминая содержание рассказа:

• *Дети Григория росли и выросли, и он часто думал о той поре, когда....*

Дополните предложения, указывая причину действия. Используйте слова и словосочетания благодаря, из, из-за, от, по:

• *(война) ... Григорий потерял отца с матерью и рос в детдоме».*

В упражнениях представлены задания на выработку навыков употребления прямой и косвенной речи:

«Передайте содержание предложений, заменяя прямую речь косвенной:

— «Она что, одна живет?» — спросил Григорий у дяди Саши».

Выполнение комплекса упражнений по работе с синонимами способствует развитию навыков словоупотребления. Качественное овладение синонимией возможно при условии ее контекстуальной обусловленности. Задание сформулировано следующим образом:

«Передайте содержание предложений, заменяя выделенные слова близкими по смыслу:

— *Но чаще виделось, как копает тетка Варя, мается.*

Коммуникативно ориентированные задания выводят учащегося на смысловой уровень восприятия текста и способствуют формированию умений строить монологические высказывания репродуктивного характера. Они формулируются так, чтобы учащийся смог не только дать правильный ответ на поставленный вопрос, но и творчески дополнить его, высказать свою точку зрения:

- *Кто такие Григорий и тетка Варя? Где и когда произошла их встреча?*
- *Почему Григорий решил помочь тетке Вале, когда увидел ее?*

Следующий тип речевых упражнений — упражнения на построение неподготовленного монологического высказывания с заданным содержанием в свободной форме:

- *Как вы понимаете название рассказа? Что значит милосердие, сострадание?*
- *Как описывает автор главного героя? Какими чертами характера обладает Григорий?*

При выполнении послетекстовых заданий учащимся можно предложить воспользоваться некоторыми из перечисленных пословиц и поговорок для характеристики содержания текста:

- *Совесть спать не даёт.*
- *Совесть без зубов, а загрызёт.*

Таким образом, предложенная система заданий к художественному тексту «Как рассказать» Б. Екимова способствует формированию у иностранных студентов умения извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, и оптимизирует усвоение языкового и речевого материала. Многократное повторение лексики с опорой на сюжетную организацию текста в ходе выполнения грамматических упражнений обеспечивает произвольное запоминание лексических единиц, что создает предпосылки для успешной реализации коммуникативно-речевых заданий, стимулирует самостоятельные высказывания учащихся, активизирует познавательную деятельность и расширяет их культурологические знания.

Список литературы

1. Азимов А.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Сердюченко В. Русская проза на рубеже третьего тысячелетия// Вопросы литературы. Июль-август 2000. С. 77–97
3. Хамаева О.Л. О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным-студентам бакалаврам. // Педагогический имидж, № 1 (38), январь-март 2018. С.145–151.
4. Гореликова М.И. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1983. 124 с.
5. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста: Лингвистический анализ. // Из русской прозы 70–90-х годов XX века. / Уч. пособие для иностр. учащихся: продвинутый этап. М.: Изд-во МГУ, 2002. 224 с.
6. Бармина Л.В. Затекстовый комментарий как компонент лингвокультурологического исследования художественного текста (на материале романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»): дис. канд. филол. наук. М., 2011. 224 с.

Tereshonok E.

**WORKING WITH A MODERN LITERARY TEXT IN THE LESSON OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the procedure for working with a modern literary text in the lesson of Russian as a foreign language for students of philology in a foreign audience of advanced level on the example of the story of B. Ekimov "How to tell".

Keywords: literary text, understanding, communicative-speech competence, regional and linguistic-cultural competence.

CONTENTS

PLENARIES

<i>Kalutskov V.N.</i> The Moscow-centric model of cultural and geographical space OF Russia.....	7
<i>Bogomolov A.N., Dynaeva L.A.</i> New trends in teaching Russian as a foreign language using digital technologies.....	12
<i>Ryder E.K., Pichugina D.A.</i> Experience in developing e-learning materials for foreign students using powerpoint program.....	16

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: APPROACHES, RESOURCES, TECHNOLOGIES

<i>Belyakova M.N., Mechtayeva N.F.</i> Teaching rfl in polyethnic groups.....	23
<i>Kotikova-Sabayda S.V.</i> Optimal sequence of introduction of phonetic material as a basis for forming skills in russian pronunciation.....	29
<i>Tyurina Yu.Yu.</i> Teaching spoken language at the A2 level (The Russian language today training complex) teaching RFL in polyethnic groups.....	33
<i>Abramova E.</i> Creation of the illustrative material for the phonetic-grammar RFL course “Nachalo” (“The beginning”) at the IRLC MSU.....	37
<i>Shuvalova O.O.</i> A structure and features of the complex for studing Russian as a foreing language « «Russian language today».....	43
<i>Danilina O.V., Zhorova A.P.</i> Listening at the initial stage of learning: traditional approach or innovations?.....	47
<i>Novikova K.A.</i> Interactive interaction methods in the lessons Russian as a foreign language.....	52
<i>Abramova E.</i> Grammar exercises in japanese textbookson Russian as foreign language (on the example of textbooks for level A1).....	55
<i>Fefelova G.G.</i> Cross-cultural communication and language adaptation of foreign students in an online format.....	61
<i>Shchitova O., Shchitov A.</i> Digital space of professional communication in the aspect of Russian as a foreign language.....	66
<i>Bulygina E.</i> Creating interactive tasks using the wizer service.....	72
<i>Zhellali E.</i> The use of interactive online resourses in the process of teaching Russian as a foreign language.....	76
<i>Nemets G.</i> Project activities in the practice of teaching Russian language for foreign students.....	81
<i>Lakhtychkina E.</i> New approaches to development of computer linguodidactics.....	87
<i>Lutskaya N.</i> Methodology o teaching phonetics of the Russian as a foreign language in the framework of the professional retraining programme.....	89
<i>Zhao Yi.</i> On teaching Chinese students in Russiah with the help of Rain Classroom.....	93

TEACHING HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES TO FOREIGN STUDENTS

<i>Kuzmenkova V.</i> Lexical-syntactic features and structure of scientific text.....	98
---	----

<i>Shchurova A., Dobrenky S.</i> Features of teaching the discipline “social studies” to foreign students of the preparatory faculty in modern conditions.....	103
<i>Kasarova V.G., Shirokova O.A.</i> Organization of independent work in a distance format on the example of studying history by foreign students.....	106
<i>Kupchina M.N.</i> Methods of economic materials visualization in process of teaching Chinese premagistrates-economists.....	109
<i>Komovskaya E.</i> Teaching foreign students the language of agricultural specialties based on scientific metamodel.....	116
<i>Kupchina M.</i> Graduation of 2020 results summary.....	119
<i>Lositckaia A.P., Ochneva A.G., Shmatko A.S.</i> The lexical and grammatical basis as a way of represanring a language for specific purpose.....	125
<i>Zhelannova I., Rayder E.</i> Creating an interdisciplinary course for foreing students of natural science (chemistry).....	128
<i>Kiba O.</i> Characteristics of physical object in terms of shape in professional Russian teaching (engineering discourse).....	136
<i>Chalova O.V.</i> Selecting uttered texts for lessons in the language of the specialty (on the material of popular science video by Postnauka.ru).....	140
<i>Vereitinova M.</i> Medical terminology as an object of study in a foreign audience (on the example of the terminology of the pediatric sublanguage).....	147
<i>Solovjova I.</i> Distance education in the eyes of medical students.....	150

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Antonova V.</i> Once again about movies we choose.....	157
<i>Volskaya N.</i> Foreign language lessons as a crossroads of cultures.....	161
<i>Gurevich P.</i> Chichikov's image in the context of the typological model of reception: toward the problem of the “East — West” dichotomy.....	164
<i>Sultanova A.</i> Russian phraseological units with the proper name component as part of the national culture (analysis of polysemantic subject pu).....	170
<i>Michurina E., Prashuk N.</i> The communicative function of museums and their role in overcoming cross-cultural barriers in teaching Russian as a foreign language.....	175
<i>Korosteleva A.</i> Russian “здравствуйте” as a unit of language communicative level (in the aspect of Russian as foreign language studies).....	181

DISTANCE LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A FOREIGN-LANGUAGE AUDIENCE

<i>Kasyanova V.</i> Complex work with text under conditions distance learning Russian as a foreign language.....	187
<i>Kolobaeva L.</i> Models of the instructional design and the cognitive load theory in creating online course.....	192
<i>Morgunova E., Sorokina N.</i> Distance phonetic-grammatical introductory course into Russian as a foreign language (for complete beginners), at IRLC, Lomonosov MSU.....	198
<i>Zorina O.</i> The application of additional materials to introductory phonetics and grammar course for beginner-level Russian language learners studying at the Russian language and culture Institute of Lomonosov university.....	202

<i>Zhidkova Yu.</i> Organization of distance learning for foreigners of the pre-university stage of training at the vsu institute of international education.....	208
<i>Guseva A.</i> Principles of organization of the educational process using remote technologies.....	212
<i>Cherchuk O., Shishkin A.</i> "Proktor with a human face": on optimizing the control procedure at the exam in remote format.....	216
<i>Chernenko E., Tropina I.</i> Learning Russian language in remote format.....	220
<i>Zhizhikova A.</i> Integration of the distant course in the learning process. the first results.....	225
<i>Ryzhikh Y., Chastnykh V., Maliavina S.</i> A new approach to teaching Russian as a foreign language in the context of distance learning.....	227
<i>Yarovaya T.</i> Features of distance learning for chinese students (on the example of cooperation between VSU and Sanya university).....	232

THE LITERARY TEXT IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Zabrovsky A.</i> Communicative aspects of literary text.....	237
<i>Trotciuk S.</i> On the issue of modern learning technologies Russian as a foreign language.....	241
<i>Gaskon E.</i> Using articles of science popular magazines for teaching bachelor and specialty students Russian as a foreign language.....	244
<i>Sharova A.</i> The lancasterian system of education used at the grammatical lesson of Russian as a foreign language (A2-B1 levels).....	249
<i>Ryzhikh Yu.</i> Adapted literary texts as a tool of foreign students communicative competence building (on the example of the fairy tale of A.S. Pushkin).....	252
<i>Oganova M.</i> The place of fairy tale in "Russian as foreign" course. Linguoculturological project "the space of Russian fairy tales and epics.....	257
<i>Kuznetsova M.</i> Identification of the conceptual structure of the historical text through its statistical analysis.....	262
<i>Tereshonok E.</i> Working with a modern literary text in the lesson of Russian as a foreign language.....	266

Научное издание

РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО —
реальное и виртуальное

Сборник материалов
XXI Международной научно-практической конференции
(Москва, 3 декабря 2020 г.)

Электронное издание сетевого распространения

Составитель *А. П. Забровский*
Ответственный редактор *Д. А. Пичугина*

Публикуется в авторской редакции
Оригинал-макет подготовлен Институтом русского языка и культуры МГУ

Макет утвержден 21.03.2022. Формат 60×90/8. Усл. печ. л. 34,25. Изд. № 12121



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15
(ул. Академика Хохлова, 11).

Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
<http://msupress.com>

Отдел реализации.
Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com